

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Las concepciones de los profesores sobre la evaluación y su relación con las narrativas de sus prácticas evaluativas en el Instituto Superior Pedro Goyena de Bahía Blanca.



TESIS UNIVERSITARIA

AUTOR: MERTIAN LUCAS VICENTE

TUTOR: MARRON, FERNANDO

2020

Resumen:

La finalidad de este trabajo de investigación conocer cuál es el estado de situación y relación entre las concepciones de evaluación y las narrativas de las prácticas evaluativas de los docentes formadores del nivel terciario en el Instituto Superior Pedro Goyena de la ciudad de Bahía Blanca. Para ellos se analizarán datos acerca de los modelos de evaluación que utilizan, los instrumentos que conocen y utilizan.

La obtención de datos se realizó a través de 2 técnicas, cuestionario y encuesta. De esta manera se abordó el tema cualitativa y cuantitativamente. La muestra fueron 23 docentes de dicha Institución, entre ellos se encuentran Profesores de Educación Física y Docentes de áreas generalistas.

Entre los hallazgos de la investigación cobra importancia la inexistente correlación encontrada entre la afirmación de los docentes sobre la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la narración de sus prácticas evaluativas, las cuales apuntan hacia modelos tradicionalistas, orientados al producto y la Heteroevaluación. Además de esto, es amplio el número de docentes que reconoce la falta de conocimiento sobre la evaluación, lo cual se manifiesta en las diversas confusiones terminológicas, como los instrumentos.

Palabras Claves: Evaluación; Educación Física; Concepción, Modelos e Instrumentos de evaluación; Prácticas Evaluativas; Nivel superior.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Preguntas.	2
3.	Objetivo general.	2
4.	Objetivos específicos.	2
5.	Justificación.	2
6.	Marco Teórico	4
6.1	Concepciones sobre la evaluación en Educación Física.	4
6.1.1	¿Qué entendemos por concepción en el ámbito educativo?	4
6.1.3	Evaluación: definición y proceso histórico.	11
6.1.4	La evaluación dentro del ámbito educativo.	13
6.1.5	Funciones y finalidades de la educación.	14
6.1.6	La evaluación en el Nivel Superior y Educación Física.	17
6.2	Modelos de Evaluación	19
6.2.1	Modelos generales de evaluación	19
6.2.2	Modelos de evaluación en Educación Física	20
6.3	Técnicas e Instrumentos de evaluación.	30
6.3.1	Aproximación conceptual.	30
6.3.2	Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.	32
6.3.3	Selección de técnicas e instrumentos.	34
6.3.4	Los instrumentos de evaluación en Educación Física.	38
6.3.5	Clasificación de instrumentos de evaluación en Educación Física.	41
6.4	Prácticas de evaluación en Educación Física	47
7.	Metodología	51
7.1	Técnica de Obtención de Datos e Instrumento	51
7.1.1	Población	55
7.1.2	Muestra	55
7.2	Análisis de Datos	55
8.	Resultados	57
8.1	Resultados referidos a las concepciones de la evaluación.	57
8.2	Resultados referidos a Modelos de Evaluación.	60
8.3	Resultados referidos a los instrumentos de evaluación.	62

8.4 Resultados en relación a las prácticas evaluativas.	64
9. Conclusiones:	65
10. Referencias Bibliográficas:	71

1. Introducción

En el marco de la presente memoria he plasmado el estudio cuyo objeto fue describir la situación de “La evaluación en la formación del profesorado de Educación Física” a la fecha de la investigación, periodo abarcado entre los años 2019 y 2020. Este se situó en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires (Argentina). El tema fue seleccionado como inicio de una temática a investigar por diferentes motivos, entre ellos podemos mencionar la convivencia actual de diferentes concepciones sobre la evaluación, la resistencia al cambio o actualización por parte de docentes formadores, la poca formación en referencia a la misma, la escasa información, material o investigaciones sobre la evaluación específicamente en Educación Física (EF) en Argentina y dicha ciudad.

Aun hoy se reconoce una corriente de evaluación que se orienta al producto, en la cual se aplican instrumentos cuantitativos. Ésta persigue la medición de rendimientos físicos a través de objetivos preestablecidos. Autores como Sacristán y Pérez Gómez (1989), Díaz Lucea (2005), Blázquez Sánchez (1998) son algunos de los analizados para esta investigación y que dejan entrever esta realidad.

Al existir una preponderancia de la calificación por parte del docente, es directamente proporcional a la baja participación de alumnado en la evaluación y en la construcción de la misma.

En otros modelos en los cuales se empodera el proceso de enseñanza, cobran valor los datos cualitativos, ya que esta evaluación apunta al proceso del estudiante. Estos responden a la llamada evaluación formativa. Esta categorización es extraída de López Pastor (2015), Díaz Lucea (2005), Álvarez Méndez (2001). Como contrapartida de los modelos tradicionales, la población estudiantil es tenida en cuenta, no solo para evaluar sus avances, sino también se nombra la necesidad del diálogo entre los actores.

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, propongo en este trabajo indagar y analizar las concepciones, modelos, instrumentos y prácticas evaluativas que poseen los profesores de EF.

2. Preguntas.

- ¿Qué concepción tienen los docentes del Profesorado de Educación Física sobre la evaluación?
- ¿Cuáles son los modelos de evaluación que aplican los docentes del Profesorado en Educación Física?
- ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que conocen y utilizan los docentes del Profesorado en Educación Física?
- ¿Cuál es la relación entre concepción y las narrativas de los docentes que se desempeñan en Profesorado en Educación Física sobre sus prácticas evaluativas?

3. Objetivo general.

- Conocer la relación entre la concepción de los docentes del Profesorado en Educación Física sobre la evaluación y la narración de sus prácticas evaluativas.

4. Objetivos específicos.

- Conocer la concepción que tienen los docentes del Profesorado en Educación Física sobre la evaluación.
- Conocer los modelos de evaluación que aplican los docentes del Profesorado en Educación Física.
- Conocer los instrumentos de evaluación que conocen y utilizan los docentes del Profesorado en Educación Física.
- Establecer la relación entre la concepción y la narración de sus prácticas evaluativas de los docentes del Profesorado en Educación Física.

5. Justificación.

Es de resaltar que la disciplina bajo análisis, Educación física, en virtud de la importancia que posee en el desarrollo psicosocial de los individuos -en particular- y su fundamental rol en la sociedad, amerita un estudio pormenorizado en cuanto a la evolución, aplicación práctica y necesidad de

poner en tensión cuestiones que tengan que ver con los cambios de paradigma que se suscitan a lo largo del tiempo. De esta manera se persigue una mejora constante de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Así, como en términos generales, la evaluación y sus prácticas tienen diversas conceptualizaciones y manifestaciones, también en el área de Educación Física existen múltiples maneras de llevar a cabo la evaluación de sus contenidos.

Considero de suma importancia la investigación en ámbitos terciarios, ya que en la gestación de nuevos docentes es donde se pueden generar y acompañar los cambios necesarios para afrontar las nuevas realidades educativas.

Mi objetivo es generar datos que puedan contribuir a esta dinámica y proporcionar una descripción de lo que acontece en este momento en el campo de la Educación Física sito en Bahía Blanca.

Para ello, se analizarán los datos obtenidos de los docentes que se desempeñan en la formación del Profesorado en Educación Física del Instituto de Formación docente y técnica Dr. Pedro Goyena de la nombrada ciudad.

A este respecto, Gimeno Sacristán (2012) se refiere a la importancia de las metodologías de evaluación en el nivel superior y afirma:

En el caso concreto de la formación inicial del profesorado se ha reclamado una mayor atención a las metodologías y sistemas de evaluación empleados en la docencia universitaria, precisamente porque se está formando a los futuros docentes. Citado por Castejón, O.; Santos Pastor, M.L. y Palacios Picos, A. (2015)

6. Marco Teórico

6.1 Concepciones sobre la evaluación en Educación Física.

Para poder hablar sobre las concepciones de evaluación en el ámbito específico de la educación física, es necesario remitirse en una primera instancia a las teorizaciones sobre este tema desde un marco general.

Es pertinente señalar que, a lo largo de esta investigación, trabajaré con las nociones de concepción de evaluación y evaluación; cada término será definido respectivamente.

Cuando hago referencia a concepciones, aludo a las afirmaciones que Buendía, L.; Carmona, M.; González, D.; y López, R. (1999), hacen sobre el tema. Ellos afirman que:

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

Las concepciones referentes a la evaluación han ido adquiriendo distintos matices a lo largo de la historia. En los próximos apartados describiré algunos de los cambios más importantes.

6.1.1 ¿Qué entendemos por concepción en el ámbito educativo?

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. (Ahumada P., 2001, p. 6).

Así como Ahumada plantea un cambio en las distintas concepciones de evaluaciones, creo necesario definir el término “*concepción*”. Mellado Jiménez V. (1995) va definiendo el concepto retomando a distintos autores y dice: “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).

De la misma manera, Bondar, Sandra A.; y Corral De Zurita, Nilda J. (2005)¹ retoman a Munby y afirman que “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, citan a Ponte, quien “destaca la naturaleza esencialmente cognitiva de las concepciones, entendiéndolas como marcos organizadores implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tarea”. Ponte (1994) (s/p.)

Así mismo, la consideración actual del profesor como mediador entre el conocimiento y los alumnos confiere una nueva orientación al proceso y a la evaluación. Estas son entendidas por varios autores, hoy en día, como un proceso de planificación y adopción de decisiones por parte del docente. En este sentido, el comportamiento del mismo es el resultado de su propio pensamiento. (Díaz Lucea, J. 2005, p. 16).

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

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 es enriquecedor retomar el pensamiento de Álvarez Méndez, J. M. (2001) que asegura:

¹ El siguiente artículo no posee numeración, por lo tanto las páginas no serán especificadas en las citas utilizadas de la siguiente investigación.

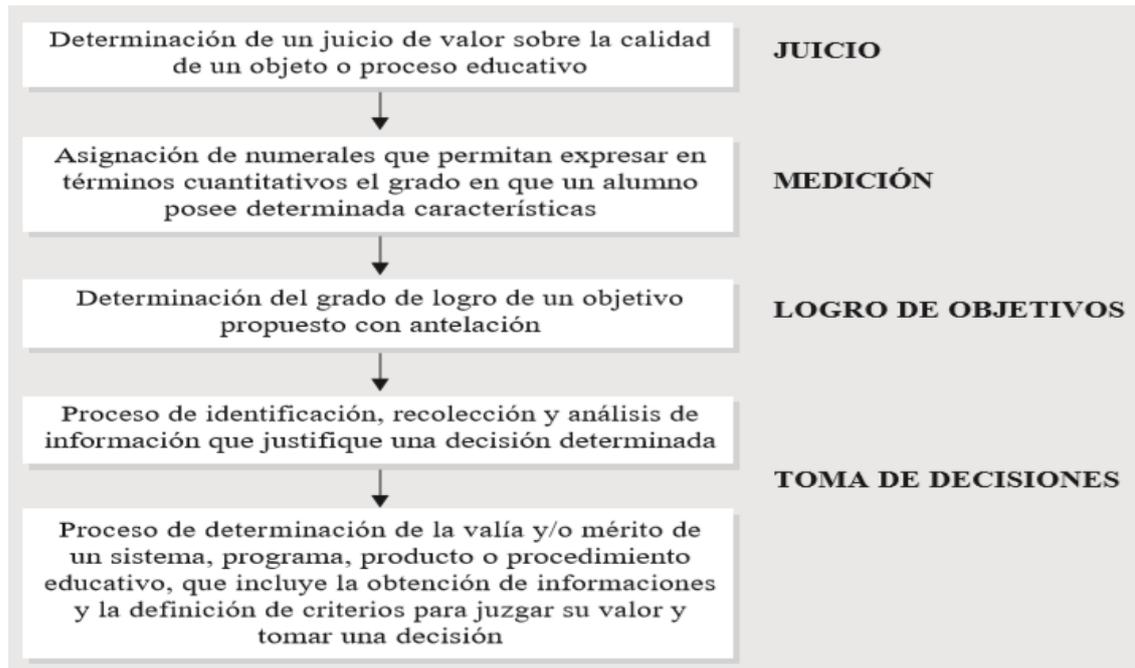
Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículum, la evaluación. Darla por sobreentendida, 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)

Si bien son muchas las definiciones que se han desarrollado sobre la concepción, y todas poseen un alto grado de correlación con el tema a investigar, creo que entre las más representativas puedo nombrar a las de Munby (1982) citado por Bondar, Sandra, et. al. 2005.

6.1.2 Evolución de concepciones sobre evaluación.

En diversas investigaciones se describe el proceso de evolución que han sufrido las concepciones sobre la evaluación a lo largo del tiempo. Nombraré y explicaré de manera sintética las más significativas, con el fin de utilizarlas en el análisis de los datos recolectados y obtenidos de nuestra realidad educativa.

Ahumada (2001) realiza una revisión histórica sobre el concepto de evaluación al igual que Díaz Lucea, J. (2005). Si bien ambos coinciden en los términos juicio, medición y toma de decisiones, no lo realizan en el mismo lugar dentro del proceso. Mientras que Ahumada utiliza el juicio como el inicio del proceso de evolución de la concepción de la evaluación. Díaz Lucea cree que la medida es previa al juicio de valor, justo al revés que Ahumada. y no hace referencia al logro de objetivos.



Cuadro 1. Evolución del concepto de evaluación. (Ahumada, 2001)

Como detallé 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. Así, nombra la corriente didáctica conocida como “*la escuela nueva*”, luego de la segunda concepción, y destaca a determinados autores que, a su criterio, le dan origen a la tercera concepción o también llamada “toma de decisiones”. Éstas son:

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

Es competente 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)

Realizaré una síntesis de las concepciones que estos autores desarrollaron, 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, este lineamiento, plantea que sus instrumentos de evaluación, entre los que se encuentran las pruebas, los test, los exámenes, por ejemplo:

(...) 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).

Es decir, lo que interesa es medir cuánto se sabe sobre un tema pero no se atiende al proceso.

La evaluación como emisión de un juicio de valor:

En el siguiente apartado Díaz Lucea retoma ciertos postulados de Tyler, que ponen tela de juicio a las concepciones de la evaluación como simple medición de los aprendizajes, y evidencian la aparición de un nuevo modo de pensar la evaluación que tenga en cuenta los propósitos establecidos nuevamente.

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. (...) (Díaz Lucea, 2005, p. 23).

Esta forma de pensar la evaluación, se distancia del método de medición al comparar el logro alcanzado con los objetivos planteados previamente: “Esta concepción hace, por primera vez, una diferenciación del concepto de evaluación entre lo que es la medición y lo que representa la propia evaluación.” (Díaz Lucea, 2005, p. 23).

La escuela nueva, que surge a partir de la década de 1960, vuelve a reconceptualizar el concepto de evaluación, planteando nuevos modelos que dejan entrever un incipiente carácter formativo: “(...) que llegue a ser un instrumento que incide 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).

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).

Además, diversos autores han hecho referencia a la evaluación formativa, sobre todo los más contemporáneos, es el caso de Anijovich, R. (2011) que sostiene lo siguiente:

La evaluación formativa sólo 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)

Por otro lado, 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)

En este lineamiento, ya no es la medición el eje vertebrador de la evaluación sino a atender el proceso por el cual un alumno/a transita su aprendizaje. Lo cuantitativo deja lugar a lo cualitativo.

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).

Los enfoques cualitativos proponen dejar de medir a la hora de evaluar y tener una mirada más interpretativa de lo que se está haciendo. Oscar Minkévich (cap. 12, 2009) explica:

(...) en una interpretación valorativa de lo que se mide, comienzan a considerarse los alcances y los significados del papel que desempeña el enfoque cualitativo sobre la evaluación en distintos sectores de la educación en general y desde no hace tiempo en la Educación Física en particular. (Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. 2009, p. 285)

Duque, J. (2003) cita a Blázquez D. (1990) quien plantea la necesidad de la Evaluación Pedagógica y afirma que:

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)

En esta concepción se ve la intención de orientar el proceso de enseñanza desde un todo, donde cada uno de los elementos que intervienen en el mismo son tenidos en cuenta y de esta manera superar el proceso simplista de medir al alumno y sus conocimientos. (Díaz Lucea, 2005)

En relación al ámbito de aplicación de este estudio, más precisamente el nivel terciario o superior, las concepciones cobran una importancia significativa. Este no escapa a las concepciones antes planteadas, sin embargo, para muchos autores, hay que tener en cuenta que el sujeto en formación, muchas veces, repite patrones evaluativos experimentados como estudiante. Las improntas marcadas en este proceso se verán reflejadas en su futuro accionar y, es por eso, que la congruencia entre lo que se busca formar y cómo se forma

es de vital importancia. Porlán y Rivero (1998) citados por Bondar, et al. (2005) afirman que:

Se entiende entonces la importancia de las concepciones que subyacen a las prácticas evaluativas de los profesores que forman futuros docentes, porque ellas son imágenes que condensan un conjunto de significados relativos a la enseñanza y el aprendizaje que son transmitidos durante el trayecto de formación. (p. 1)

6.1.3 Evaluación: definición y proceso histórico.

Creo pertinente comenzar por ver las diferentes definiciones que se han dado a lo largo del tiempo sobre la evaluación.

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) explica que:

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

Tanto Díaz Lucea (2005) como Sacristán (1999) plantean que desde hace unos siglos atrás, la evaluación ha sido un tema que se ha manifestado en toda situación cotidiana. Una acción que el ser humano realiza desde que existe. Es un conjunto de valoraciones, comprobaciones, categorizaciones

llevadas a cabo de manera consciente o inconsciente, haciéndolo con objetos, temas, cuestiones y personas. Además de realizarlo con diferentes finalidades.

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)

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)

Es pertinente definir estos conceptos. La RAE, determina mérito y valor de la siguiente manera:

Mérito (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.

6.1.4 La evaluación dentro del ámbito educativo.

Al hacer un repaso histórico, se puede dar 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)

Como dice Ahumada (2001):

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 de evaluar. A partir de ellos se generaron planteamientos curriculares. Algunos aún presentes en la actualidad.

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

Tyler, a quien debemos la introducción y popularización del término “evaluación educativa”, desarrolló una nueva concepción de la evaluación cuya influencia se extiende hasta

nuestros días, hasta el punto que es posible hablar de una etapa pre y post Tyler en este terreno (UNAN, 2000: 97). (p. 1)

Actualmente se emplean términos como evaluación formativa, evaluación auténtica, evaluación alternativa, etc. Para autores como López Pastor (2000), Díaz Lucea (2005), Blázquez Sánchez (1989), Rebeca Anijovich (2011), Santos Guerra (1990), la evaluación apunta a conocer y retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje con el fin de revisarlo y modificarlo en función, no solo de las expectativas de logro a alcanzar, sino también, de las necesidades de los 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 evaluativos cobra importancia el alumno o estudiante, siendo partícipe activo y crítico del mismo.

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)

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)

6.1.5 Funciones y finalidades de la educación.

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.

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 (...). (p. 64-65)

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

1. 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 (...).
2. 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.

3. La evaluación como autorregulación: implica que el alumno ponga en marcha los dispositivos de regulación; es decir, el alumno participa verdaderamente en su evaluación, en la construcción de su propio aprendizaje en contra de la concepción tradicional de autoevaluación donde lo que se acostumbra a hacer es dejar participar al alumno de su calificación. Evaluación y calificación son, por lo tanto, dos conceptos que pueden ir juntos pero que tienen sentido u finalidades diferentes y, en muchos casos contrapuestas. Allal, (1991); Jorba y Gasellas (1996) Rossell (1996); López Pastor (1999) afirman que: la autorregulación comporta necesariamente una mayor autonomía de los alumnos y formarlos en los mecanismos de regulación, en los procesos de pensamiento y aprendizaje y, en definitiva a aprender a aprender. (citado por Díaz Lucea, 2005, p. 69)
4. 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.
5. 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)

6.1.6 La evaluación en el Nivel Superior y Educación Física.

La evaluación en el nivel superior también aparece en la actualidad atravesada por corrientes de cambio hacia concepciones más formativas. Antecedentes de trabajos con alumnos universitarios muestran que los alumnos perciben que el uso de sistemas de evaluación formativa favorece una implicación elevada en el proceso de aprendizaje, que conlleva una relación directa con la asistencia y el constante trabajo a lo largo del cuatrimestre. Como así también se ven relacionados con los procesos activos de aprendizaje. Hortigüela, D; Pérez, A.; López Pastor, V.; (2015).

La importancia de lo antes mencionado se puede vincular con lo afirmado por 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)

La evaluación debe ser parte esencial en el ámbito de Nivel Superior o de formación de futuros docentes, puesto que, un profesor tiene que conocer, experimentar, repensar y reflexionar sobre las prácticas evaluativas futuras. Este proceso reflexivo no es innato y debería estar contemplado no sólo como un contenido disciplinar sino como una realidad institucional.

Los docentes de EF pueden ejercer en diferentes niveles educativos, y en función de esto, tienen que realizar una evaluación acorde a las orientaciones de Diseño Curricular. Según la Dirección General de Cultura y Educación [DGCE] de la Provincia de Buenos Aires (2008), el Diseño Curricular de Secundaria orienta a los docentes:

(...) 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)

Sobre este tema, anteriormente, cité a Díaz Lucea (2005) y, en este punto, retomo nuevamente su ponderación sobre la tendencia, casi inamovible, a la reproducción de las formas y/o modos de evaluar experimentadas por los docentes en su formación escolar y profesional.

Entre las afirmaciones del Diseño Curricular se puede inferir la intención de inclinarse a la utilización de una evaluación formativa. En función de este formato para evaluar, MacMillan, (2007); Pérez, Julián, y López-Pastor (2009); citados por Castejón et al. (2015) afirman que:

(...) la evaluación debe vincularse con el concepto de evaluación formativa así podremos comprobar los resultados del proceso de aprender y no sólo los resultados que tratan la evaluación como sinónimo de calificación; además, se convertirá en un elemento de mejora y ayuda para el alumnado y para el profesorado (citado por Castejón et al, 2015)

Son varios los autores que se han postulado detrás de la evaluación formativa, tal es el caso de Anijovich, R. (2011) y sus expresiones sobre el objetivo de la misma: “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)

Álvarez (2003) y Santos (1999) se hacen referencia en el tema cuando afirman:

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 necesario ubicarla en un marco más amplio, el de evaluación democrática: el deber del profesor de evaluar corresponde el derecho del alumno a ser informado y a participar en las decisiones que le afectan. Es ésta una actuación contraria a la tradicional docencia universitaria de rendición de cuentas, basada en lo que el profesor manda; limitando al alumnado a asumir un papel pasivo, sin participar en la toma de decisiones (citado por Castejón, O, et al. 2011, p.331).

6.2 Modelos de Evaluación

Los modelos permiten abordar de manera simplificada la complejidad de la realidad escolar (Gimeno Sacristán, 1983). Por lo cual es importante conocer los diferentes modelos evaluativos, ya que éstos no escapan a las concepciones que se tiene de la evaluación y dan como resultado la elección de los instrumentos que utiliza. En este apartado, haré una síntesis de los modelos generales y luego me referiré, específicamente, a la Educación Física.

6.2.1 Modelos generales de evaluación

Si bien hay varias corrientes explicativas sobre los modelos de evaluación, me detendré en los planteamientos de Sacristán y Pérez Gómez (1989) que presentan una descripción de los modelos del paradigma experimental y del cualitativo.

Con respeto al paradigma experimental, 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.

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

Con respecto al segundo paradigma nombrado, surge un cambio radical en cuanto a los modelos experimentales y toman mayor importancia los datos cualitativos. “La crítica educativa toma la forma de un documento escrito cuya finalidad es ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias” (Sacristán y Pérez Gómez, 1989, p. 439).

Para cerrar con los modelos de evaluación generales voy citar a Pérez Gómez (1989), el cual 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 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

Díaz Lucea (2005) propone, en su libro “La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física.”, distintos tipos de modelos de evaluación específicos para la EF.²

Modelos orientados al producto

² La autoría de los nombres de los modelos utilizados en el siguiente apartado corresponde a Díaz Lucea (2005).

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

En función de los objetivos perseguidos por este lineamiento, los instrumentos utilizados son de carácter objetivo y cuantitativo.

El autor concluye diciendo que “estos modelos de evaluación están claramente en contraposición con los principios de igualdad, diversidad, individualización, etc.” (Díaz Lucea, p.26)

En relación con los modelos de evaluación orientados al producto, se puede hacer referencia a la propuesta de Blázquez Sánchez (1993) en la que Díaz Lucea (2005) se posiciona y plantea tres modelos para la evaluación de la EF direccionados al producto.

La observación del comportamiento motor nace como alternativa a *El modelo dominante: La medición del cuerpo* y *La obsesión por la eficacia: La evaluación fundamentada en la pedagogía por objetivos*. Además es el resultado de una evolución de los planteamientos educativos, en general, y en la Educación Física, en particular. La finalidad de la *observación del comportamiento motor* ya no es el control sobre los tests que constituyen la medición de la motricidad, sino que se dirige a dar prioridad a las intenciones educativas (Díaz Lucea, 2005).

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. (Díaz Lucea, p. 33)

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

En educación Física, si consideramos que para la realización de cualquier actividad motriz es necesaria la intervención de algunas cualidades 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 ésta 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 este modelo afirmando la importancia de una mirada comprensiva del proceso evaluativo, teniendo en cuenta los momentos y los actores del mismo. (Díaz Lucea, 2005)

Modelo orientado a la toma de decisiones

El modelo orientado a la toma de decisiones intenta, de manera eficaz y coherente, resolver todas las decisiones que afectan a los procesos evaluativos, de esta manera ser una ayuda para los docentes en cuanto a los problemas que van surgiendo. (Díaz Lucea, 2005)

Díaz Lucea (2005) expresa la importancia de un modelo dinámico de evaluación para entender los intercambios que se producirán entre los diferentes elementos. Para ello, cita a Stufflebeam (1987) que propone un modelo sistemático de evaluación que se orienta, precisamente, a la toma de decisiones. Se trata del conocido CIPP (Context, Input, Process, Product) a partir del cual se han generado varias propuestas, en la enseñanza, de modo general y ,en la Educación Física, en particular.

Para seguir describiendo los modelos de evaluación, voy a detallar los propuestos por Blázquez Sánchez (1998) en Educación Física.

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 optimización. 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 para que sean realmente alcanzables por los alumnos. Así, 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" (Blázquez Sánchez, 1998, p. 43).

Blázquez Sánchez (1998) 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. (p. 44)

2) Evaluación normativa o criterial.

Dentro de este apartado podremos encontrar dos modos de evaluación: evaluación normativa y evaluación criterial. Como sus nombres indican, una está referida a la norma y la otra al criterio.

a) *Evaluación referida a la norma*

Con este concepto se considera a las evaluaciones donde, a partir de tablas o escalas impuestas desde afuera, se compara con el resultado individual. Se deja de lado y no se tiene en cuenta la práctica y el aprendizaje. (Blázquez Sánchez 1998).

En un ejemplo claro este autor dice:

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. (Blázquez Sánchez, 1998, p. 48)

Este tipo de modelo se asemeja a los aludidos por Díaz Lucea (2005) como “orientados al producto”, donde afirma que “la finalidad principal de la evaluación entendida en este sentido es la medición y comprobación del nivel motor de los alumnos y no los aprendizajes y progresos realizados” (p. 26).

b) *Evaluación referida al criterio*

A diferencia del enfoque anterior, en éste, el resultado obtenido por un individuo es comparado con otros resultados de él mismo, poniendo el foco sobre el progreso y el camino que él realizó hacia el objetivo. De esta manera se aproxima a la pedagogía por objetivos. (Blázquez Sánchez, 1998)

El autor nos 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” (Blázquez Sánchez, 1998. p. 48).

3) Evaluación en función del ámbito de aplicación

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

Tanto Blázquez Sánchez (1998) como López Pastor (2006) hacen referencia al nivel de participación del alumno en el proceso evaluativo. El primero de ellos, lo hace desde los modelos y, el otro, desde técnicas de evaluación.

En este apartado retomaremos a Blázquez Sánchez (1998) y los cuatro submodelos planteados.

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 el modelo de “Participación del alumnado en el proceso evaluador”, me parece pertinente agregar 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 alumnado 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 cierta continuidad que va desde la nula participación del alumno hasta la máxima participación en el proceso de evaluación.

Para seguir profundizando en el tema, retomaré los postulados de López Pastor (2006) en su trabajo “LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. Revisión de modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa. La evaluación formativa y compartida”

Claramente, a lo largos de los años, hubo un predominio por los modelos de evaluación tradicionalistas, López Pastor (2006) realiza una crítica diciendo que “a pesar de las múltiples incoherencias educativas que posee sigue siendo el más utilizado en la práctica educativa y el más enseñado en la formación inicial del profesorado en EF”. (p. 31)

Según este modelo, en EF se evalúa lo que un alumno es capaz de conseguir en un momento determinado (ejemplo: cantidad de pelotas encestandas en un minuto), en vez de evaluar el aprendizaje que el alumno tuvo a lo largo del año. Haciendo hincapié en el segundo ejemplo, el mismo consta de un proceso de enseñanza-aprendizaje que solo se reduce a la repetición y reproducción de una actividad.

Además, el autor presenta un nuevo modelo de evaluación que posee un planteamiento didáctico lógico y razonable, la evaluación Formativa y la evaluación Compartida.

a) Evaluación Formativa

Entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (...) 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 agruparán las distintas terminologías que emplean autores según la orientación que tenga el modelo evaluativo.

Tomando como referencia la terminología de Díaz Lucea (2005) y catalogaré los modelos existentes en EF, según la orientación hacia el producto o el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el siguiente cuadro, se puede evidenciar la clasificación de los modelos de evaluación:

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

Cuadro 2. Modelos de Evaluación en EF

6.3 Técnicas e Instrumentos de evaluación.

6.3.1 Aproximación conceptual.

En este aspecto de la evaluación, 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 Pickford, 2013; Rodríguez y Ibarra, 2011, como se citó en Hamodi et al. (2015). La diversidad conceptual evidencia una confusión terminológica, que aún continúa sin clasificación única.

Frente a esta confusión Gullickson (2007) argumenta, sustentado en las investigaciones de diversos autores, que es necesaria una unificación terminológica sobre esta temática, es decir, que se necesita un “lenguaje común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante” (Citado por Hamodi et al., 2015, p.158).

Las siguientes definiciones referentes a los términos: medios, técnicas e instrumentos, son las utilizadas por los autores consultados para nuestra investigación. No todos ellos hacen referencia a cada uno de estos conceptos.

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.

En la clasificación de técnicas e instrumentos se puede ver que varios autores han abordado este tema. Si bien en muchos se encuentran similitudes a la hora de la clasificación, pocos atribuyen aspectos específicos a cada técnica o instrumento.

En el imagen 1 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.

Imagen 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

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

Imagen 2. Técnicas e instrumentos de evaluación.

Otra clasificación es la del Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013 p. 17). Presenta un ordenamiento de herramientas, basada en tres técnicas: evaluación del desempeño, observación, 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	Multiítem de base común

Imagen 3. Herramientas de evaluación.

Es necesario tener en cuenta que, cada una de las técnicas, sirve para recoger información de lo que se quiere 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).

6.3.3 Selección de técnicas e instrumentos.

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

Es relevante la reflexión que hace Celman (1998) para entender la importancia de la recolección de los datos cuando afirma, en un ejemplo ajeno al campo de la evaluación educativa, 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). Con respecto al uso de los instrumentos evaluativos “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 cuál es la selección más acorde, la SEP plantea “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 la observación, uno de los instrumentos utilizados en la evaluación, Hamodi afirma que “lo crucial es la objetividad del registro, ya que al realizarla de esta manera nos permitirá continuar o replantear la estrategia de aprendizaje”.

En relación a lo antes planteado, es pertinente citar a López Pastor (1999, p.163) que 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). Es importante profundizar en las finalidades que se le atribuyen a la evaluación y la función que le concede el profesor o la institución educativa a la que pertenece porque “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)

Teniendo en cuenta las metodologías cualitativas y cuantitativas. Nirenberg, Brawerman & Ruiz (2000), las plantean como técnicas y dicen: “las técnicas cualitativas permiten al evaluador estudiar casos, hechos y temas en profundidad y detalle” y por otro lado “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". (p. 106)

Con respecto a este tema, 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)

La misma autora afirma que: "no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen" (Celman, 1998, p. 7).

En relación a los enfoques cualitativos y la evaluación en EF, 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. & Gómez, R. 2009, p. 285)

Siguiendo con la misma dualidad histórica, Celman S. (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 es 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)

Al respecto se puede mencionar que 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 & 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. (Martinez Alvarez & Gómez, 2009, p. 285)

Con implicancia en la EF dicho autor sostiene:

(...) 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, se debe aclarar, y en concordancia con Díaz Lucea (2005,) que:

(...) por si 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 este autor sobre el tema es importante ya que los aborda desde el campo específico de la EF. Además, excluye los instrumentos que para él son incompatibles con la práctica docente de evaluación, atribuyéndoles a algunos el carácter de utópicos como, por ejemplo, a la filmación. (Díaz Lucea, 2005)

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

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

- 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. Sólo se evalúan algunos contenidos y objetivos.
- Su utilización es meramente calificadora. Evaluación-calificación.
- Sobre la acientificidad y su imposibilidad de aplicación sobre objetivos complejos. Dificultad de "objetivizar" la evaluación de la mayoría de las habilidades motrices y deportivas. Incumplimiento de los criterios de verdad por los que se rigen (validez interna y externa. fiabilidad y objetividad).
- La evaluación y la búsqueda de estatus en 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)

Díaz Lucea plantea dos perspectivas sobre los instrumentos de evaluación, por escalas. Considerando que muchas y más instaladas son las escalas de medición y cuantificación, llamadas “escalas de medida física” y luego a través de la búsqueda de mayor racionalidad práctica fueron

apareciendo las “escalas de medida mental”. El autor, las explica desde los argumentos de Blázquez (1990), que 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. (Díaz Lucea, 2005, pp 142-144)

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).

En referencia a la búsqueda de los instrumentos adecuados a la hora de evaluar, Casanova (2007) y García & Nicolás, (2013) expresan:

Para efectuar la evaluación formativa, se recomienda obtener toda la información necesaria para regular el proceso educativo en el aula, por lo que se sugiere seleccionar entre las diversas técnicas disponibles para recabar la información necesaria acerca del progreso y dificultades que los alumnos enfrentan en el proceso de aprendizaje, así como desarrollar los instrumentos que resulten más apropiados para registrar y analizar dicha información (citado por Martínez Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz, 2016, p. 8).

6.3.5 Clasificación de instrumentos de evaluación en Educación Física.

Con respecto a los instrumentos, se retoma la descripción que realiza Díaz Lucea y aportes de otros autores que remiten 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 deben tener presente este tipo de instrumentos pensando 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)

Algunas consideraciones que hace el autor con respecto a este tipo de instrumento son:

<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.

Cuadro 3. Consideraciones sobre la evaluación con instrumentos de observación. (Díaz Lucea, J. 2005, p. 147)

Asimismo, dicho autor, plantea que es muy importante organizar y realizar de forma adecuada los instrumentos de observación en la evaluación porque de ellos va a depender la confiabilidad de los datos recogidos y que concuerden con el objetivo de su búsqueda. (Díaz Lucea, 2005)

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) como:

(...) 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:

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. Díaz 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) son evaluaciones requeridas a los alumnos para que estos expresen los conocimientos acerca de un determinado tema. Además agrega 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)

Además varios autores tienen al portafolio y la rúbrica, instrumentos a los que hasta ahora no he hecho referencia.

En primer lugar, en referencia al instrumento denominado "portafolio", Barberá (2005) apunta:

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)

También Santos et al. (2012) y López et al. (2006) hablan del portafolio como un instrumento de evaluación y una herramienta metodológica eficaz. (Citado por Francisco Valero García, s.f.)

Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz (2016) afirman que la estrategia del portafolio es eficaz para involucrar a los alumnos con el contenido a aprender y para generar la reflexión y autoevaluación.

En segundo lugar, haré referencia al instrumento “rúbrica”. Si bien la SEP (2013) y el MINEDUC (2013) la ubican como técnica de observación, García y Nicolás (2013) afirman que:

(...) 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)

También, Stevens & Levi (2005) dan cuenta de por qué este tipo de instrumento 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)

Por otro lado, autores como Moreno et al. (2006) relacionan la importancia de las técnicas de evaluación con la motivación extrínseca del alumnado. Algunas de ellas son la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación. “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” (p. 735).

El Ministerio de Educación (2011) realiza un análisis de la importancia de la coevaluación y la autoevaluación y llega a la siguiente conclusión:

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)

Además estos instrumentos ayudan a generar en los alumnos cierta autonomía y:

(...) 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

Si atendemos a las prácticas de evaluación dentro del ámbito específico de la EF es necesario diferenciar entre la calificación de los estudiantes y la evaluación del proceso. Aun cuando se comprenda que ambas acciones son y persiguen objetivos distintos, también se deben volver inteligibles como prácticas diversas en el quehacer docente.

“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”. (Álvarez (2005) y López, (2004) Citados Hamodi, et al. 2015, p.149)

Bondar, et al. Afirman que “La evaluación es vista como un medio para medir el aprendizaje, dando una idea del nivel alcanzado por cada uno, las calificaciones y las notas son indicadores aceptables para medir y cuantificar los aprendizajes”. (2005)

En relación a las prácticas de evaluación en el nivel superior, me abocaré, en este trabajo de investigación, a analizar las respuestas que emiten los docentes. Investigaciones anteriores han centrado sus análisis en las respuestas que los alumnos han manifestado sobre las prácticas de evaluación que vivencian y autores como López Pastor, et al. (2012) dicen:

De manera mayoritaria, los alumnos universitarios siguen sin percibir cambios en sus sistemas de evaluación y calificación, al menos en línea con una evaluación formativa: (a)-apenas se discuten los criterios de evaluación y de calificación al comienzo de curso; (b)-no se evalúan los programas de las asignaturas; (c)-

en muy pocas ocasiones se realizan procesos de feed-back de las actividades de aula, no hay retroalimentación ni posibilidad de mejorar durante el proceso; (d)-no hay evaluación integrada, solo momentos puntuales de evaluación; e)-el examen final escrito de desarrollo sigue siendo el principal sistema de calificación y, en muchos casos, el único; (f)-son testimoniales los casos en los que se califica sin exámenes, así como la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación. Estos resultados coinciden con los estudios realizados sobre la temática en las dos últimas décadas (Fernández-Pérez, 1989; Flórez, 1999; Nieto, 2000; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999). (p. 334)

La importancia de las “buenas prácticas de evaluación”, según refiere Anijovich R. (2011), radica en que las prácticas y la enseñanza se influyen mutuamente e impactan en la cultura de la escuela. Y que, a través de éstas, aparecen aspectos como comprender el sentido de la evaluación, dialogar, identificar qué hay que mejorar y cómo para aprender más y mejor. Por lo cual, deben incluir la retroalimentación a las producciones de los alumnos y también propiciar el desarrollo de las autoevaluaciones así como también las coevaluaciones.

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

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

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

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

En relación a la formación docente, es necesario evidenciar que las prácticas evaluativas de los docentes formadores pueden impactar en futuros docentes. Díaz Lucea afirma: “los alumnos son sometidos a sistemas de evaluación tradicionales no coherentes con las recomendaciones y orientaciones que se les dice que tienen que hacer después en la escuela.” (p.61). y recalca que a los futuros docentes“(…) no se les puede pedir que evalúen de una determinada manera cuando ellos han sido evaluados de manera contradictoria”. (p.61).

En concordancia con lo antes mencionado, Gimeno Sacristán (2012) afirma: “En el caso concreto de la formación inicial del profesorado se ha reclamado una mayor atención a las metodologías y sistemas de evaluación empleados en la docencia universitaria, precisamente porque se está formando a los futuros docentes” (Citado por Castejón, et al. 2015)

Investigaciones sobre las prácticas evaluativas muestran la permanencia, aún, de concepciones relacionadas a la medición. Como es el caso de Bondar, et al (2005) cuando afirman:

Los resultados obtenidos puede decirse que la concepción que subyace es la de la evaluación como medición. La evaluación es fundamentalmente un instrumento que sirve sobre todo al diagnóstico o la información. Muy pocos profesores aluden a la idea de continuidad o proceso. La evaluación no tiene carácter participativo en tanto es el profesor la principal fuente de emisión de criterios evaluativos sobre el aprendizaje del alumno. Se prioriza la información sobre el rendimiento del estudiante de manera observable fundamentalmente. (s/p).

En las prácticas evaluativas de la formación del profesorado en EF, uno de los puntos en cuestión es la participación de los alumnos en los procesos de evaluación. Autores como Ibarra y Rodríguez-Gómez, (2010); Porto, (1998) afirman:

Varios autores llevan tiempo denunciando la tradicional actuación docente del profesorado universitario con relación a la falta de participación del alumnado en los procesos de evaluación y de negociación curricular sobre el sistema de evaluación, asumiendo que debe ser el profesor el que determine el qué, cómo y cuándo evaluar y calificar. Citado por Castejón Oliva, F.J.; López-Pastor, V.M.; Julián Clemente, J.A. y Zaragoza Casterad, J. (2011, p.330)

Según Castejón, et al. (2011):

Los argumentos habituales para no fomentar la participación del alumnado en la evaluación suelen ser: se pierde tiempo en los procesos de negociación, no se atiende a los contenidos que hay en los programas, la falta de madurez del alumnado, la participación del alumnado en la evaluación es poco apropiada y sin rigor para conseguir los aprendizajes deseados. (p. 330)

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 lado, la “práctica” que se relaciona con la evaluación orientada al proceso.

Sintetizaré cada una para poder comprender la práctica evaluativa generalizada 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)

7. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación de índole descriptiva, orientada a un enfoque cuali-cuantitativo, realicé un documento con interrogantes tipo cuestionario y consignas tipo encuesta a diversos docentes que dictan clases en la carrera de EF perteneciente al Instituto Superior en Formación Docente y Técnica Dr. Pedro Goyena (I.S.F.D y T. Dr. Pedro Goyena).

7.1 Técnica de Obtención de Datos e Instrumento

Como planteé antes, para la obtención de datos utilicé dos técnicas: el cuestionario como herramienta principal de recopilación y, dentro del mismo, la utilización de preguntas tipo encuesta que profundizan ciertos aspectos importantes para la investigación (Latorre, 2005)³. Definiré, en este apartado, en qué consiste cada una de ellas.

García Valero (2013) explica qué es el cuestionario:

El cuestionario: esta técnica “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que

³ A partir de este momento me referiré como cuestionario al documento generado para realizar la investigación, a pesar de que tenga consignas tipo encuesta.

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

El cuestionario utilizado, “Evaluación en Educación Física”, es una adaptación del cuestionario de “Evaluación Formativa en el municipio de Gandia” realizado por Francisco Valero García (2013). Este último consta de nueve preguntas abiertas y de treinta preguntas cerradas o ítems. En el cuestionario adaptado, debo tener en cuenta los objetivos específicos de mi investigación, la realidad contextual y las circunstancias institucionales a las que antes me referí. Por eso, realicé una selección de las preguntas o ítems del cuestionario original: cinco preguntas abiertas y veinte cerradas o ítems.

Además, retomé y adapté la escala de Likert de 5 opciones para que el encuestado tenga una lectura más ágil y comprenda fácilmente los enunciados, En la siguiente tabla muestro los cambios que realicé a las alternativas de Valero Garcia (2013):

Escala likert	1	2	3	4	5
Valero Garcia (2013)	“Nunca, completa mente en desacuerdo”	“Pocas veces, algo en desacuerdo”	“Algo de acuerdo”	“Muchas veces, bastante de acuerdo”	“Siempre, completa mente de acuerdo”

Mertian Lucas (2020)	Nunca	Pocas veces	Normalm ente	Muchas veces	Siempre
----------------------------	-------	----------------	-----------------	-----------------	---------

Tabla 1. Modificación de escala Likert.

El cuestionario y las preguntas abiertas tipo encuesta pretenden conocer las concepciones y los modelos de evaluación que poseen los profesores de EF, los instrumentos que conocen y utilizan, como así también, la narración de las prácticas evaluativas que llevan a cabo. (Ver Anexo 1)

Modificaciones de los ítems:

Como ya dije, en la encuesta se realizaron diferentes modificaciones con el fin de buscar especificidad y acercamiento a nuestro objeto de estudio.

El orden de las preguntas fue alterado para que sea coherente con los objetivos planteados y, también, se cambiaron las preguntas de la encuesta original. Del original, fueron descartadas las preguntas 3, 5, 6, 8 y 9. Por otro lado, fueron modificadas la 1, 2 y 7. Sólo la pregunta 4 se mantiene textual. Además de modificar la redacción de las preguntas anteriormente nombradas, se agregaron 7 preguntas buscando datos más concretos y afines con los objetivos específicos. Éstas, siguiendo la numeración de nuestra encuesta, son: 7, 8, 10.2, 12.4, 13.5, 14.6, 15.7.

Para evitar reduccionismos, prescindí de la palabra *formativa* a la hora de hablar de evaluación en las preguntas abiertas 7 y 10.1 como, así también, en los ítems 19, 20 y 21. A su vez, los ítems originales 17, 21, 23 y 28 sufrieron otras modificaciones que se darán a conocer a continuación:

N° Ítem	Ítems Originales (Francisco Valero García (2013))	N° Íte m	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	7	Tengo pocos conocimientos

	acerca de la evaluación formativa y por eso no la aplico en el aula		acerca de la evaluación
23	Doy enorme importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos	9	Doy importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos
28	La evaluación formativa no es objetiva	5	La evaluación es objetiva

Cuadro 4. Modificación de Ítems.

Estos cambios se realizaron con distintos propósitos: el primero, para no sobrevalorar ningún concepto como por ejemplo en el caso del ítem n° 23 con el adjetivo “enorme” y , el segundo, para hacer de nuestro análisis una investigación descriptiva y sin la intención de tomar partido o posición por un modelo de evaluación.

Con respecto a la “encuesta” retomo la definición de García Ferrando (1993, p. 141-70): “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (citado por J. Casas Anguita, J.R. Repullo Labrador; J. Donado Campos, 2003. p. 527).

Sierra Bravo (1994) y Cea D’Ancona MA. (1998) explican que al aplicar o utilizar la técnica “encuesta”, la información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad; el interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas y por último, la información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas (citado por J. Casas Anguita *et al.* 2003. p. 527).

7.1.1 Población

La encuesta está dirigida a y se realizó con los profesores del Profesorado de Educación Física, pertenecientes al Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Dr. Pedro Goyena de la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires (Argentina).

7.1.2 Muestra

La muestra es de tipo no probabilística (no aleatoria), para la cual se seleccionaron intencionalmente, por razones de tiempo y accesibilidad, a los docentes que están con contrato vigente dentro del I. S. F y T. Dr. Pedro Goyena. Pude encuestar a 23 profesores, de los cuales 10 son mujeres y 13 varones. El promedio de edad es de 42 años: el más joven tiene 23 y el mayor, 61. La antigüedad promedio en el nivel es de 9 años. Atendiendo a que en la formación docente no están vinculados solamente profesores de Educación Física (EF), el recuento es: profesores de E.F. es de 69% (16) y el restante 31% (7) corresponde a docentes de otras áreas.

Profesores	Participantes	Porcentaje
Mujeres	10	43,5%
Varones	13	56,5%
Total	23	100%

Tabla 2. Distribución de la muestra en función del tipo de escuela.

7.2 Análisis de Datos

En este segmento, explico cómo analicé los resultados obtenidos con 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 criterios de marco teórico, con el fin de realizar un análisis descriptivo de cada pregunta abierta y cerrada, como así también de los ítems del cuestionario.

Según los objetivos de la investigación, realicé un proceso de categorización y subcategorización para poder clasificar los datos obtenidos. Según Rodríguez, Gil y García, (1999) para realizar un análisis de datos no

existe una única forma de hacerlo aunque podemos encontrar elementos comunes en gran parte de los estudios. Y dicen:

- 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, p. 25)

A continuación, en la cuadro 5, se muestra el sistema de categorías y subcategorías donde se clasifica y relaciona a cada pregunta e ítems de la encuesta y cuestionario utilizados.

Categoría de Análisis	Subcategorías	Nº ítems de cuestionario	Nº pregunta de la encuesta
Concepciones	-Conceptualización sobre evaluación -Identificación con un tipo de concepciones sobre evaluación -Valoración de la evaluación	1, 2, 3, 5, 9, 16	9.1, 14.6
Modelos	-Finalidad de la evaluación	4, 12, 13, 14, 15, 17, 18	12.4, 13.5

	-Participación del alumnado -Aplicación evaluativa		
Instrumentos	-Tipos de instrumentos -Utilización de instrumentos -Función de la evaluación	6, 8, 10	10.2, 11.3
Prácticas Evaluativas	-Formas e intenciones de evaluación	7, 11	15.7.

Cuadro n°5. Categorías de análisis sobre la evaluación en educación física nivel terciario.

8. Resultados

Como bien dice el título, analizaré los resultados obtenidos de los ítems elaborados en los cuestionarios. Más precisamente, la valoración media, ya que expresan datos o resultados cuantitativos a través de una escala de Likert con valores del 1 al 5, explicados en la sección Metodología. Y por otro lado, describiré los resultados cualitativos obtenidos en 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, ejemplificaré la tabla de los resultados cuali-cuantitativos con algunas respuestas representativas de cada variante.⁴

8.1 Resultados referidos a las concepciones de la evaluación.

En la tabla 3 se presentan seis ítems que hacen referencia a las concepciones que tienen los docentes del Profesorado de EF acerca de la evaluación.

⁴ Queda a disposición del lector la totalidad de las respuestas en el anexo correspondiente a la matriz de datos de cada pregunta de la encuesta.

Ítem	Media
La evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje	4,43
2. Considero la evaluación un aspecto importante de la educación	4,43
3. Pienso que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado.	4,09
5. La evaluación es objetiva	2,70
9. Doy importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos	2,57
16. Considero importante la opinión de los alumnos para evaluar cómo imparto la clase	3,48

Tabla 3. Concepciones de los profesores sobre evaluación.

La media de los primeros tres ítems, referentes a que la evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúa entre las respuestas “muchas veces” y “siempre”: consideran a la evaluación un aspecto importante en la educación y piensan que ésta está relacionada con la formación integral del alumnado.

En los ítems 5 y 9, los docentes consideran que “normalmente” la evaluación es objetiva y, en menor medida, le dan importancia a la calificación.

En el ítem 16 (último de la tabla) se evidencia que los entrevistados consideran “normalmente” y “muchas veces” importante la opinión de los alumnos para evaluar como imparten la clase.

En la pregunta nº 9.1 de la encuesta se indaga sobre qué entienden los docentes por evaluación. Los resultados son:

	Concepciones de evaluación en Educación física			
	Medida de los aprendizajes	Juicio de valor	Toma de decisiones	Total
Participantes	3	9	11	23
Porcentaje	13,04%	39,13%	47,83%	100%

Tabla 4. Concepción de los profesores sobre la evaluación en Educación Física

En la tabla 4 podemos ver que el 47,83% de los encuestados posee una concepción ligada a la “toma de decisiones”. Algunas de las respuestas que se acercan a este concepto son:

- E2 dice: “La evaluación es una herramienta de retroalimentación para el docente y los alumnos ya que ofrece información sobre los avances y logros de los alumnos y sobre la eficacia”.
- El E6 afirmó: “Es una instancia de valoración para toma de decisiones. Depende el momento que se la emplea, valoramos conocimientos previos (inicial) o procesos de enseñanza-aprendizaje (media) o las conductas logradas, aplicación de conocimientos, etc. (final) y a partir de allí actuamos en consecuencia.”

Las respuestas que se refieren a “juicio de valor” son el 39,13% y se presentan algunas de las que fueron agrupadas en este punto:

- E5 respondió: “Es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos”.
- E22 afirmó: “Considero a la evaluación como un medio, por el cual uno puede observar y comprender el nivel de aprendizaje y evolución de los conocimientos. Experiencia que los alumnos van adquiriendo en el proceso de aprendizaje”

Por último, y refiriéndonos a la “medida de los aprendizajes”, sólo el 13.04% pueden ser considerados de esta concepción. Algunos ejemplos son:

- E23: “Es una herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje mediante el cual se obtiene información de los aprendizajes de los alumnos.”
- E16: “Poner en valor lo buscado o visto”.

En la pregunta “¿Con cuál de estas concepciones de evaluación en el campo de la educación física, te sentís identificado?”(14.6), los valores expresados son:

	Concepciones de evaluación en Educación física			
	Medida de los aprendizajes	Juicio de valor	Toma de decisiones	Total
Participantes	0	2	21	23
Porcentaje	0%	8,70%	91,30%	100%

Tabla 5. Concepción de los profesores sobre la evaluación en educación física

Como podemos observar en la tabla 5, el porcentaje de profesores encuestados que vinculan sus respuestas hacia la concepción de “toma de

decisiones” es del 91,30%, alcanzando 21 de los 23 casos. Sólo 2 encuestados orientaron sus respuestas hacia la concepción de “juicio de valor”, representando un 8,70%.

8.2 Resultados referidos a Modelos de Evaluación.

En la tabla 6 se muestran los siete Ítems que hacen referencia a los modelos de evaluación en los docentes del Profesorado de Educación Física.

Ítem	Media
4. La evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad	3,43
12. Doy a conocer a los alumnos los objetivos que pretendo conseguir antes de un contenido nuevo	4,22
13. Enuncio en cada unidad didáctica los criterios de evaluación que voy a emplear	4,30
14. Realizo alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo	3,87
15. Solicito la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudarme en la mejora de mi planteamiento didáctico	3,91
17. Comento con los alumnos la información que obtengo mediante instrumentos de evaluación con el fin de orientar su aprendizaje	3,87
18. Considero importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación	4,39

Tabla 6. Modelos de evaluación en los docentes de la carrera de E.F.

En esta tabla se puede observar cómo los docentes del profesorado de E.F. “normalmente” creen que la evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo e igualdad (ítem 4). En los ítems 14,15 y 17 se evidencia una media de 3,91 y 3,87 (“muchas veces”).

Los ítems que tuvieron de media valores de 4,39 y 4,30, evidenciando esto la elección entre “muchas veces” y “siempre”, fueron los ítems 18 y 12.

En referencia a la pregunta nº 12.4 “¿Con qué fin utilizas el/los instrumentos de evaluación?”, se presenta la siguiente tabla:

	Modelos de evaluación en Educación física		
	FUNCIÓN SOCIAL	FUNCIÓN PEDAGÓGICA	Total
Participantes	15	8	23
Porcentaje	65,00%	35,00%	100%

Tabla 7. Modelos de evaluación, finalidad del uso de los instrumentos de evaluación.

En la tabla 7, se observa que el 65% (15 respuestas de las 23 que representan el total) hace referencia a modelos correspondientes a la función social, según la finalidad que los docentes de la carrera de E.F. le dan a los instrumentos de evaluación. A continuación, se presentan algunos ejemplos de las respuestas:

- E1: “Para analizar el resultado del proceso de enseñanzas aprendizajes”
- E5: “Con la finalidad que los alumnos no solo adquieran conocimientos sino también sepan llevarlo al campo de la práctica”
- E10: “Para revisar el proceso de enseñanza aprendizaje y grado de comprensión de los contenidos”.

Por otro lado el 35% se acerca a funciones pedagógicas, algunas de las respuestas agrupadas en este punto fueron:

- E4: “Los utilizo para tomar información de los aprendizajes del alumno, mis procesos de enseñanzas y mi práctica docente”.
- E13 “Para intervenir en los procesos de enseñanza, finalmente utilizándolas de forma sumativa para fines de acreditación.”.

En la pregunta 13.5, de respuesta múltiple, podían optar por más de una opción, para reflejar el nivel de participación del alumnado en las evaluaciones que utilizan los docentes de la carrera de EF.

	Participación del alumnado					Total
	Heteroevaluación	Autoevaluación	Evaluación compartida	Coevaluación	Metaevaluación.	
Participantes	15	13	18	12	1	59
Porcentaje	25,42%	22,03%	30,51%	20,34%	1,69%	100

Tabla 8. Modelos de evaluación, nivel de participación del alumnado.

En cuanto al nivel de participación del alumnado en el proceso de evaluación, se puede ver en la tabla 8 que el ítem sobresaliente es el de la

evaluación compartida con el 30,51% de las respuestas, y por detrás, la Heteroevaluación con 25,42% y la Autoevaluación con 22,03%.

8.3 Resultados referidos a los instrumentos de evaluación.

En la tabla 9, presento los ítems relacionados con los instrumentos de evaluación.

Ítem	Media
6. Pienso que los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación física	2,26
8. Evalúo a los alumnos según test de condición física, habilidades motrices	1,52
10. Empleo la observación directa para evaluar a los alumnos	3,39

Tabla 9. Instrumentos de evaluación.

En la tabla de referencia a los instrumentos de evaluación se puede ver que la media más alta la obtuvo el ítem 10, haciendo referencia al empleo de la observación directa para evaluar a los alumnos: 3,39 de los docentes normalmente la utilizan.

Con respecto al ítem 6, y ocupando el segundo lugar en la media, los docentes “pocas veces” piensan que los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación Física. En este caso el valor obtenido es de 2,26.

Y por último, en el ítem 8, los docentes “nunca” o “pocas veces” evalúan a sus alumnos según test de condición física, habilidades motrices.

En la pregunta “¿Qué instrumentos de evaluación conoce? (nº 10.2 de la encuesta) se puede observar que el número de respuestas excede al de encuestados (E). Esto se debe a que cada entrevistado podía nombrar la cantidad de instrumentos que considerase necesario.

	Instrumentos de evaluación que conocen					Total
	experimentación	OCM. apreciación	OCM. verificación	Evocación y análisis	Otros	
Cantidad de respuestas	2	21	1	27	28	79
Porcentaje	2,53%	26,58%	1,27%	34,18%	35,44%	100%

Tabla 10. Instrumentos de evaluación que conocen los docentes.

En la tabla 10, podemos observar los instrumentos de evaluación conocidos por los docentes, de los cuales se destacan los instrumentos de “Evocación y Análisis” con un 34,18%. Algunos ejemplos de estas respuestas son: “trabajos prácticos”, “pruebas escritas”, “exámenes o exposiciones orales”; Seguido por los instrumentos correspondientes a la categoría “Observación del Comportamiento Motor” (OCM) y su subcategoría “Apreciación” con el 26,58%. Diferentes respuestas fueron agrupadas en este ítem y, algunas de ellas, fueron: “lista de control”, “registro de datos”, “grilla de observación”. Cabe destacar que un 35,44% corresponde a “otras respuestas”. En esta categoría me pareció pertinente separar todas las que evidencian una confusión conceptual entre los instrumentos y las técnicas (aclarado este asunto, ya, en el marco teórico). De este modo, entre ellas, incluyo la “autoevaluación”, “coevaluación”, “observación directa”.

Siguiendo la pregunta nº 11.3 de la encuesta “¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?” Estos fueron los resultados.

	Instrumentos de evaluación que utiliza.					Total
	Experimentación	OCM. apreciación	OCM. verificación	Evocación y análisis	Otros	
Cantidad de respuestas	1	11	1	25	21	79
Porcentaje	1,69%	18,64%	1,69%	42,37%	35,59%	100%

Tabla 11. Instrumentos de evaluación que utilizan los docentes del profesorado de E.F.

En el caso de la tabla 11, podemos observar cómo los instrumentos de evaluación más utilizados son los correspondientes a la “Evocación y Análisis” con el 42,37%. Dentro de ellos, los más mencionados son: “pruebas escritas”, “trabajos prácticos”, “exámenes o exposiciones orales”. Los “OCM, Apreciación” obtuvieron el 18,64% de las respuestas y, dentro de ellos, se seleccionan a la “rúbrica”, “escalas numéricas”, “registro anecdótico” como ejemplos. En esta tabla podemos ver que un 35,59% de las respuestas corresponden a “otros”, este apartado reúne las respuestas vinculadas a técnicas como la “observación directa”, “autoevaluación”, etc. Solo 1 de los entrevistados nombró la rúbrica como instrumento de evaluación.

8.4 Resultados en relación a las prácticas evaluativas.

En la tabla 12 observamos los ítems en relación a las prácticas evaluativas:

Ítem	Media
7. tengo poco conocimiento sobre evaluación	2,48
11. creo que la manera que tengo de evaluar a los alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora.	3,70

Tabla 11. Prácticas Evaluativas.

En esta tabla, la media de 3,70 indica que los docentes “muchas veces” creen que la manera que tienen de evaluar permite que los alumnos establezcan niveles personales de mejora. Por otro lado, ante la expresión “tengo poco conocimiento sobre la evaluación” correspondiente al ítem 7, los encuestados alcanzaron una media de 2,48 que se sitúa entre las opciones de “pocas veces” y “normalmente”.

Con respecto a la interrogante sobre sus prácticas evaluativas, correspondiente a la pregunta 15.7 de la encuesta, se pueden observar los siguientes datos:

	Prácticas Evaluativas		
	Orientada al producto, racionalidad técnica	Orientada al proceso, racionalidad práctica.	Total
Participantes	15	8	23
Porcentaje	65,00%	35,00%	100%

Tabla 13. Narración de las prácticas evaluativas.

Aquí, las narraciones de las prácticas evaluativas de los docentes de la carrera de E.F. se dividen en un 65% para las orientadas al producto o racionalidad técnica y, en un 35%, para las orientadas al proceso o racionalidad práctica.

Seleccioné, para este análisis, algunas narrativas encuadradas dentro de “Orientadas al Producto”. Ella son:

- E1: “Tps, múltiple choice, parciales, grillas de observación”.
- E4: “Realizó actividades prácticas, teóricas, mediante ejercicios varios que me lleven a observar la información que deseo. Ejemplo, realizo una

ficha con cada alumno dónde veo diferentes aspectos de una técnica específica, de un deporte enseñado.”

- E9: “Durante las exposiciones suelo considerar varios puntos: Fluidez y expresión, Calidad de los contenidos, Calidad de los recursos utilizados por el alumno (Powerpoint, pizarrón, materiales), Interacción con la clase, Dominio del tema”.

Con respecto a las narrativas “orientadas al proceso o racionalidad práctica”, algunos ejemplos son:

- E8: “Partir de una experiencia, reconocer el vínculo con los aspectos teóricos, reflejar el proceso de reflexión en el examen escrito o trabajo práctico. Luego de la corrección, discusión sobre los aspectos que no quedan claros”.
- E14: “Se realizan preguntas, debates, opiniones, se toma parcial escrito. Se observan clases, se realiza reflexión sobre ellas en forma compartida (practicante, compañero, docente orientador y Profesor de práctica)”

9. Conclusiones:

En este espacio daré respuesta a las preguntas de los objetivos planteados, utilizando los resultados obtenidos en las encuestas y entrevistas a los profesores.

En relación al objetivo general de mi investigación (“Conocer la relación entre la concepción de los docentes del profesorado en EF sobre la evaluación y la narración de sus prácticas evaluativas”), considero que no existe una correlación estricta entre su concepción y su respectiva narrativa. Con respecto a lo antes planteado, un 91,3% de los encuestados afirman que consideran a la evaluación como un aspecto importante y que ayuda al proceso enseñanza-aprendizaje, estrictamente relacionado con la formación integral del alumno. Sin embargo, al agrupar las respuestas sobre las narrativas de sus evaluaciones, el porcentaje mayoritario (65%) está orientado al producto o racionalidad técnica.

Si nos atenemos al primer objetivo específico, “Conocer la concepción que tienen los docentes del profesorado en EF sobre la evaluación”, los profesores del nivel terciario del Instituto Superior Pedro Goyena tienen, o dicen tener, una concepción orientada a la toma de decisión.

En relación con el segundo objetivo específico, “Conocer los modelos de evaluación que aplican los docentes del profesorado en EF”, los profesionales, a través de sus manifestaciones y respuestas, se vinculan con modelos orientados al proceso enseñanza-aprendizaje (según la clasificación de Díaz Lucea). Y, al mismo tiempo, responden a una finalidad con función social. En este punto sí puedo observar una correlación entre la concepción y los modelos utilizados. Todo docente capacitado sobre el tema sabe del vínculo inconsciente e inseparable entre la concepción de evaluación y los modelos o métodos que se utilizan. Es por esto que se hace fundamental la revisión constante de esta relación.

Las opciones recurrentes de los docentes son la hetero-evaluación, la evaluación compartida y la autoevaluación a pesar de que corresponden a distintos modelos. Éstas representan un nivel de participación diferente de los estudiantes en el proceso evaluativo. En relación a esto, López Pastor (2011) afirma:

La utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida nos ha ayudado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo. Han demostrado ser útiles para facilitar e incrementar la implicación del alumnado en formación inicial en las dinámicas de trabajo colaborativo y en los procesos de aprendizaje de las diferentes materias; también para facilitar la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, que posibilitarán mejores procesos de formación permanente a lo largo de la vida. (p. 167)

En referencia al tercer objetivo específico, “Conocer los instrumentos de evaluación que conocen y utilizan los docentes del profesorado en EF”, es necesario destacar que existe un gran porcentaje de docentes que utiliza los

términos instrumentos, técnicas y formas como sinónimos. Esto hace que aparezcan numerosas respuestas que no pertenecen a la correspondiente categoría de análisis. Todas ellas fueron enmarcadas, entonces, dentro de “otras respuestas” para demostrar la confusión existente. En el estudio de la totalidad de las respuestas pude observar que sólo uno de los entrevistados nombró la rúbrica como instrumento de evaluación. No es un dato menor dado que el Diseño Curricular de los niveles primario y secundario se orienta a la utilización de este instrumento. Además, como ya mencioné, el modo en el que es evaluado el futuro docente incide en sus prácticas evaluativas futuras.

A esto último se refiere Arribas, José María (2012) cuando afirma:

Las competencias académicas y profesionales –generales y específicas- objeto de evaluación, son una amalgama compleja de aptitudes, actitudes, motivación... por lo que el sistema de evaluación del que se infiera la consecución de esas competencias ha de ser lo suficientemente complejo y preciso para que sea realmente válido; por ello se deben considerar otras formas e instrumentos de evaluación, distintos a las tradicionales, como el portafolio, el diario valorativo, o la rúbrica, como métodos adecuados a la hora de evaluar competencias complejas en vez de habilidades concretas en un momento puntual. (p. 3)

El instrumento más conocido y utilizado es la observación directa (la que paradójicamente es una técnica) y, luego de ésta, podemos incluir a la “evocación y análisis” y a la “observación del comportamiento motor (apreciación)”. Como bien dice López Pastor (2013) sobre este aspecto:

El concepto de ‘evaluación auténtica’ (...) hace referencia al hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje. Se opone, por lo tanto, a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos (...) esta evaluación cumple tres tipos de características: (a) está integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje; (b) comparte

el proceso de evaluación con el alumnado y (c) da más importancia a una evaluación con una clara orientación formativa.

(s/n)

Del cuarto objetivo específico, “Establecer la relación entre la concepción y la narración de sus prácticas evaluativas de los docentes del profesorado en EF”, concluyo que no existe reciprocidad entre ellas, ya que, los docentes afirman tener una concepción orientada a la toma de decisión pero, en cuanto a las narrativas, observo una inclinación hacia la racionalidad técnica u orientada al producto.

Si tengo en cuenta el análisis de lo cuantitativo y de lo cualitativo, puedo evidenciar cierta incongruencia entre las respuestas. Cuando me refiero a las consignas cerradas que tienen opciones específicas, los docentes suelen elegir aquellas acordes a lo que “se espera” dentro del ámbito institucional educativo. Pero, si tengo en cuenta lo que responden en las consignas abiertas, y más precisamente en sus narraciones de las prácticas evaluativas, dejan en evidencia la verdadera naturaleza de sus acciones, demostrando que aquello que respondieron en las consignas cerradas no se cumple en la realidad de su proceso. Hortigüela-Alcalá Et. Al. (2015). se expresan sobre este tema de la siguiente manera:

En este sentido, Moreno (2013) comenta que hoy en día nadie discute que para responder a los desafíos actuales de la transferencia del conocimiento debemos abandonar las “figuras docentes que basen toda su didáctica en la exposición oral de contenidos a la espera de que sean reproducidos por un auditorio de anotadores copistas”. (p.12)

Sin embargo, este aire renovador no significa que, en general, la evaluación de los docentes en el ámbito universitario no continúe siendo fundamentalmente tradicional (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013). Por ello, como comentan Arribas, Carabias & Monreal (2010), parece necesario cambiar situaciones tan generalizadas en relación a la realización de pruebas fundamentadas exclusivamente en la memorización y desligadas de aspectos comprensivos y reflexivos. (p. 2)

Para concluir esta investigación, quiero destacar que muchos de los encuestados (una media de 2.48) manifiesta la falta de conocimiento con respecto a la evaluación. Además, las confusiones de los términos específicos del tema lo evidencian. Cada docente en sus prácticas toma decisiones que influyen en la formación de los futuros docentes de EF y, muchas veces, están orientadas a formas tradicionales. Éste, debe tener en cuenta la incidencia de sus prácticas evaluativas en el proceso de formación.

Como plantea López Pastor en su “Presentación de las nuevas perspectivas sobre la educación en EF”:

Algunos autores defienden el uso de sistemas de evaluación alternativa, auténtica e integrada en FPEF, pero no parecen existir muchos trabajos sobre su desarrollo práctico. Hemos encontrado poca investigación sobre el uso de la evaluación alternativa en la FPEF, así como la importancia de vivir este tipo de sistemas de evaluación durante su formación inicial si queremos que luego sean capaces de ponerlo en práctica en las escuelas, como profesores de EF. (s/p)

Es de vital importancia que toda la comunidad educativa de nivel superior y, más específicamente, de EF comprenda la necesidad de repensar y revisar las decisiones y prácticas referentes a la evaluación. Para esto, la capacitación es un pilar fundamental: permite tener una mirada crítica-constructiva sobre el estado de situación y, además, superar las limitaciones existentes.

Si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo hacer de ella un instrumento de mejora del aprendizaje, la preocupación de la evaluación en su dimensión certificadora es la validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales, lo cual está íntimamente ligado al concepto de rendimiento académico, concepto este polisémico y no siempre exento de controversia, aunque, al final, tal como manifiestan Rodríguez y Ruiz (2011) cuando se habla de

rendimiento académico se está hablando, generalmente, de calificaciones. Ahora bien, las calificaciones otorgadas por los profesores y los centros ¿reflejan realmente el nivel de competencia académica y profesional alcanzado por el alumno? A este respecto, tal como se recoge en ese mismo artículo, son numerosos los autores que ponen en entredicho, por múltiples razones, la validez y fiabilidad de las calificaciones como medida real del rendimiento. (Arribas, José María. 2012, p. 1)

Mi investigación, como otras, manifiesta ciertas limitaciones como, por ejemplo, el reduccionismo de investigar solamente a la comunidad docente. Con el fin de alcanzar una mirada más holística sobre la evaluación en los ámbitos educativos del nivel terciario, es necesario incluir investigaciones sobre la experiencia de los estudiantes a la hora de ser evaluados: ¿Se sienten integrados en el proceso de evaluación? ¿Cuáles son los formatos de evaluación con los que conviven? ¿Cuántos de ellos conocen? ¿Cuál es el grado de participación en los procesos de evaluación? ¿Con cuáles de ellos se sienten realmente interpelados? También considero importante investigar la mirada institucional acerca de las evaluaciones que imparten sus docentes formadores y el interés o rechazo de los mismos hacia nuevas formaciones y capacitaciones sobre este punto.

10. 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.

Anijovich, R. & González C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.* – 1ª ed.- Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Blázquez Sánchez D. (1998) *Evaluar en Educación Física.* INDE Publicaciones.

Blázquez Sánchez, 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.

Castejón Oliva, F.J.; López-Pastor, V.M.; Julián Clemente, J.A. y Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 11 (42) pp. 328-346. Recuperado el 10 de Enero 2019, de [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm)

Castejón, F. J., Santos Pastor, M. L., & Palacios Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, vol., 15 pp. 245-267. Recuperado el 12 de Noviembre de 2018,

de

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

Celman S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (p. 3 – 17). Buenos Aires. Barcelona. México. PAIDOS.

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

Duque Escobar, J. (2003). Concepciones sobre evaluación y sus estrategias en las prácticas evaluativas en el área de educación física. Centro internacional de educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales. Maestría en pedagogías activas y desarrollo humano. Manizales

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo*. Buenos Aires: Dirección de Producción de Contenidos.

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

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

Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos. 37 (147), 146-161. Recuperado el 12 de Octubre de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>

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. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 21, núm. 1, pp. 1-15
Universitat de València Valencia, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631009.pdf>

Casas Anguita J., Repullo Labradora J.R. y Donado Campos. J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. Aten primaria.

[https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

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. 4(62), 16-23.

Pastor, V. M. L., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., & Martín, M. I. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida*. RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (10), 31-41.

López Pastor, V.M; Palacios Picos, A. (2012) *Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 3, noviembre, pp. 317-341. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Recuperado el 13 de Octubre de 2018, de

<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652015.pdf>

López-Pastor, V. M. (2013). *Nuevas Perspectivas sobre Evaluación en Educación Física-Consultores Alto Rendimiento SL*. Revista de educación física, 29(3). Recuperado el 13 de Octubre de 2018, de

<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732275003.pdf>

López-Pastor, V. M. (2011). *El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. REDU. Revista de

- Docencia Universitaria, 9(1). Recuperado el 14 de Octubre de 2018, de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/198/public/198-204-2-PB.pdf>
- Martínez Vázquez, M. C., Moreno Elizalde, M. L., y Arrieta Díaz, D. (Eds.). (2016). *Evaluación formativa: prácticas, medios e instrumentos para mejorar los resultados educativos*. México. Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado el 20 de Noviembre de 2018, de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/actoyproc5.pdf>
- 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. Recuperado el 20 de Noviembre de 2018, de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/actoyproc5.pdf>
- Ministerio de Educación de Guatemala y USAID (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. (3ª Ed.). 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
- Minkévich, O., (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.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f). Recuperado el 12 de Octubre de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=H8KldC6>

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

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Cuauhtémoc, México, D.F.

Valero García F. (2013) *La Evaluación Formativa En Educación Física en el Municipio De Gandía*. Trabajo Fin De Grado En Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Recuperado el 25 de Noviembre de 2018, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3571>

Zuniga Cano, J. M. y Pérez Zuniga, J. B., (2014). Concepciones de los sistemas de evaluación de la clase de educación física e la enseñanza secundaria del Instituto Nacional Elíseo Picado (INEP), turno Vespertino del Departamento de Matagalpa, durante el segundo semestre del año 2014. Trabajo seminario de graduación, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado el 15 de Diciembre de 2018, de <https://repositorio.unan.edu.ni/5805/1/46616.pdf>