

Fecha de recepción: 16/02/2015

Fecha de aceptación: 20/06/2015

LOS PARADIGMAS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

EVALUATION PARADIGMS IN PHYSICAL EDUCATION

110

ALEJANDRO PRIETO AYUSO
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Alejandro.Prieto@uclm.es

RESUMEN

La evaluación es un elemento curricular que ha evolucionado a lo largo del tiempo. En este sentido, se ha pasado de un posicionamiento tradicional, cuyo principal protagonista es el profesorado; hacia un enfoque actual denominado como alternativo, en el que tanto el profesorado como el alumnado son plenamente partícipes del proceso evaluativo. Los objetivos del presente trabajo son: ofrecer una visión de las diferentes posturas de evaluación en Educación Física, analizar cada uno de los paradigmas en relación a las preguntas que vertebran sus características principales, y situar el momento actual de los procesos evaluativos en Educación Física. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica por las principales fuentes documentales que abordan esta cuestión, recogiendo las ideas más importantes sobre cada uno de los paradigmas evaluativos. Como conclusión del trabajo podemos destacar que las concepciones alternativas sobre la evaluación ya se vienen produciendo, de forma teórica, desde finales de la década de los noventa, por lo que se hace necesaria la colaboración de los y las docentes para que todas estas teorías vayan ocupando un lugar importante dentro de las programaciones didácticas.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, educación física, currículum, metodología

ABSTRACT

Evaluation is a curricular element that has evolved through time. There has been a shift from a traditional approach to evaluation based on the figure of the teacher as a protagonist to an alternative approach in which both students and teachers participate in the evaluation process. This article attempts to offer an overview of the different evaluation approaches in Physical Education (PE), to analyze each of the paradigms bearing in mind their main characteristics, and to sketch a portrait of the current state of evaluation processes in PE. In order to do this, the article

includes a literature review of the most important ideas about each of these evaluation paradigms. The article concludes that, as a theory, alternative approaches to evaluation have been common since the late 1990s. For this reason, it is necessary that teachers gain awareness of this research and they apply such approaches in the classroom.

KEY WORDS

Evaluation, physical education, curriculum, methodology

* * *

1. INTRODUCCIÓN: EVALUACIÓN TRADICIONAL Y ALTERNATIVA

La evaluación es un proceso complejo que se encuentra enmarcado como uno de los elementos principales dentro del currículum en educación. Muchos autores y autoras han hablado sobre este elemento curricular, viéndose grandes diferencias dependiendo del contexto educativo en el que cada uno de ellos se encuentra. No es lo mismo tratar el concepto de evaluación mediante autores de hace unas décadas en los que los modelos de enseñanza se basaban mayoritariamente en la instrucción directa; que estudiando autores actuales, donde se apuesta por ambientes de aprendizaje participativos. Cada uno de ellos estará influenciado por el posicionamiento concreto de su época en torno a la educación en general, y a la evaluación educativa en particular. Y es que “la evaluación no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella” (Santos, 2003, 69). El profesorado se comporta de una determinada manera en función del contexto que le rodea, afectando de esta forma al proceso evaluativo.

Esta diferencia de mentalidad respecto a la evaluación hace que existan varios posicionamientos a la hora de plasmarla en las unidades didácticas. Estos planteamientos son los que se pueden denominar *paradigmas* (Carbajosa, 2011), cambiantes a lo largo de tiempo, como veremos en párrafos posteriores, y debemos tener en cuenta como docentes, que hay que posicionarse en uno u otro paradigma de evaluación con el propósito de dar coherencia a todos los elementos curriculares presentes en la programación didáctica. Ya que como afirma López (2006, 78): “dime como evalúas y te diré como enseñas”, es decir, la forma de plantear la evaluación será esencial para elaborar la programación. En este sentido se destaca en la tabla 1 la diferencia en el modo de entender la evaluación a través del tiempo.

AUTOR/A	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN
Stufflebeam, D. (1971)	“El proceso de delinear, obtener y suministrar información válida para la toma de decisiones.” (citado por Chadwick y Rivera, 1991, p. 37)
Nevo (1983)	“Actividad que comporta, de manera inherente, el hecho de emitir un juicio, independientemente del objeto evaluado y de los criterios utilizados.” (citado por Blázquez y Sebastiani, 1998, p. 252)
Rosales, C. (1984, p11)	“Reflexión crítica sobre todos y cada uno de los componentes del sistema instructivo a fin de determinar cuáles han sido, están siendo o serán los resultados del mismo.”
Chadwick, C. y Rivera, N. (1991, p.36)	“Análisis, consciente o inconsciente, de algo, para emitir una opinión acerca de ese algo.”
González, M. A. (1995, p. 11)	“La interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación.”
Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (22ª ed.)	“Acción y efecto de evaluar. Examen escolar.”
Sanmartí, N. (2007, p. 135)	“Proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones.”
Gimeno, J. (2008, p. 338)	“Cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que se relevante para la educación.”
Carbonell, J.L. (2012)	“Proceso permanente de reflexión crítica sobre los componentes y las interacciones en todo proceso educativo, con el fin de descubrir los aciertos y errores de dicho proceso, en la búsqueda de soluciones más adecuadas para conseguir los objetivos y fines que no hemos propuesto.” (Paredes y Herrán, 2012, p. 375)

Tabla 1. Definiciones de evaluación a lo largo del tiempo (López Estévez, 2013)

El hecho de que estas definiciones difieran en el contenido unas de otras puede ser explicado debido a que su significado estará condicionado por el contexto, lo que hará cambiar la manera de pensar en cuanto a un paradigma u otro (López, 2013). La literatura en relación a los paradigmas de evaluación nos advierte que por un lado, existen aquellos autores y autoras que definen la evaluación tradicional, centrados en posicionamientos más antiguos, en los que la importancia a la hora de evaluar recaía sobre la figura del docente, exclusivamente, relegando la figura del discente a ser un mero receptor de dicha evaluación; y por otro lado, aquellos que definen la evaluación alternativa, centrados en posicionamientos más actuales e innovadores, en los que la importancia de la misma se equilibra entre el profesorado y el alumnado, utilizando instrumentos con el propósito de evaluar no solo el aprendizaje adquirido por parte del discente, sino también los procesos de enseñanza (docente) y de enseñanza-aprendizaje (metodología).

Con esta distinción entre una forma de evaluar y otra, no se quiere concluir que un posicionamiento sea mejor que otro, sino que como se ha venido desarrollando en líneas anteriores, es de vital importancia tener claro cuál es el posicionamiento como docentes, para elaborar y poner en práctica una unidad de trabajo coherente en todos sus elementos curriculares.

En este sentido, Chaparro y Pérez (2010) clasifican a diversos autores en función de cómo se puede entender la evaluación (tabla 2).

Autores que hablan de una evaluación tradicional	Autores que hablan de una evaluación alternativa
<ul style="list-style-type: none">- Lafourcade, 1973- Philips, 1974- Torres Santomé, 1991- González Halcones, 1995- Sánchez Bañuelos, 1996	<ul style="list-style-type: none">- Gimeno, 1981- Nunziati, 1990- Santos Guerra, 1993- López Pastor, 1999- Velázquez y Hernández, 2004- Sarni, 2004- Coll y Martín, 2006

Tabla 2. Evaluación tradicional y evaluación alternativa (Chaparro Aguado y Pérez Curiel, 2010)

Como se puede comprobar en la tabla 2, los autores que comienzan a hablar de la existencia y necesidad de un paradigma de evaluación alternativo, se sitúan alrededor de 1990. Blázquez (1990) habla de “tipos” de evaluación, diferenciando entre una evaluación objetiva y una evaluación subjetiva. Un poco más reciente, Díaz (2005, 56) habla de “racionalidades”, definiéndolas

como “facultades que tenemos las personas mediante la cual podemos razonar y seguir un proceso de reflexión con la finalidad de optar por una determinada alternativa que consideramos más adecuada y, a la vez, respetar las que otros toman”. Es, en definitiva, una forma de entender la enseñanza y de actuar ante las diferentes opciones que pueden ser planteadas dentro de un contexto educativo, y en particular, dentro del proceso evaluativo del cual estamos hablando. Dicho autor diferencia entre racionalidad técnica y práctica.

Actualmente, y como ya se ha mencionado, autores como Carbajosa (2011) hablan de “paradigmas” de evaluación, definiendo este como “punto de vista o enfoque”. De esta forma, en función del punto de vista que cada profesor o profesora posea sobre el proceso evaluativo, el concepto de evaluación será cuantitativo o cualitativo.

Por tanto, la definición de evaluación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo alterada por el contexto educativo de cada momento. De ahí que las definiciones anteriormente aportadas difieran tanto en su significado; Además, podemos agrupar todas estas definiciones en función de si plantean una evaluación tradicional o alternativa. La tabla 3 indica qué divisiones hace cada uno de los autores mencionados en función del tipo de evaluación que se realice.

AUTOR	TERMINOLOGÍA	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN ALTERNATIVA
Blázquez Sanchez, D. (1990)	Tipos	Objetiva	Subjetiva
Díaz Lucea, J. (2005)	Racionalidades	Técnica	Práctica
Carbajosa, D. (2011)	Paradigmas	Cuantitativo	Cualitativo

Tabla 3. Tipos, racionalidad y paradigmas en la evaluación. Fuente: elaboración propia

En virtud de lo expuesto hasta el momento, el presente trabajo tiene como objetivos ofrecer una visión de los paradigmas de evaluación educativa en Educación Física, analizar cada uno de los paradigmas en relación a las preguntas que vertebran sus características principales y situar el momento actual de los procesos evaluativos en Educación Física.

En los apartados siguientes haremos mención a los dos paradigmas existentes en la evaluación dentro de la Educación Física.

2. METODOLOGÍA

El diseño de investigación ha sido una una revisión teórica sobre evaluación educativa en Educación Física. Los tipos de instrumentos utilizados han sido las publicaciones aparecidas en los siguientes metabuscadores: *Plinio* (Universidad de Castilla-La Mancha) y *Bun!* (Universidad Autónoma de Madrid). Los parámetros de búsqueda utilizados han sido: evaluación, evaluación en Educación Física, procesos de evaluación, paradigmas de evaluación.

Para la selección de los estudios consultados en esta revisión se siguió los siguientes criterios de inclusión: (1) publicaciones centradas en los paradigmas de evaluación en el área curricular de Educación Física y (2) publicaciones centradas en la evaluación educativa.

3. PARADIGMAS DE EVALUACIÓN

Para desgranar cada uno de los paradigmas de evaluación, se van a analizar cada uno de ellos respondiendo a las preguntas que configuran sus características esenciales. Siguiendo a Chamero y Fraile (2011) dichos interrogantes son aquellos “de carácter pedagógico”: ¿qué entendemos por evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Por qué evaluar? e interrogantes “de carácter técnico”: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

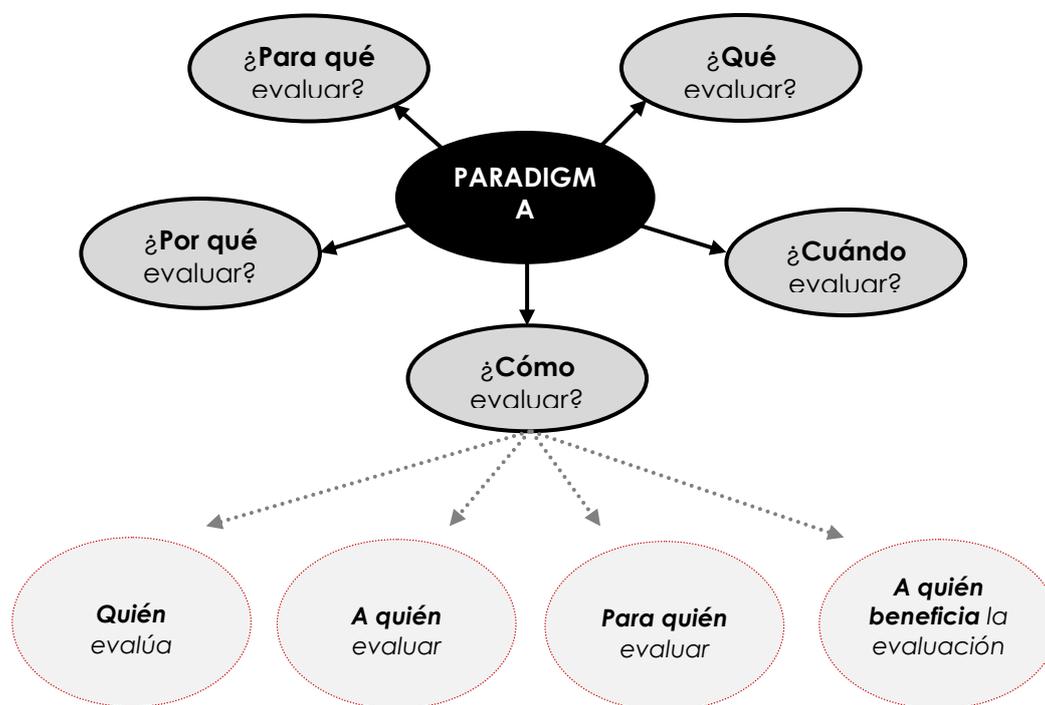


Figura 1. Interrogantes que configuran las características esenciales de cada paradigma.
Fuente: elaboración propia

3.1. ¿POR QUÉ EVALUAR?

Realizando esta pregunta a la hora de plantear la evaluación, estamos centrando la justificación y el sentido de la misma (Chaparro y Pérez, 2010). Dicha respuesta variará en función de nuestro posicionamiento como docentes dentro de una racionalidad o de otra, ya que dependiendo de este posicionamiento, nuestra perspectiva de la evaluación será totalmente diferente.

Si nos centramos en una racionalidad técnica, el atractivo y principal motivo del por qué evaluar es que se presta muy bien para calificar numéricamente, bajo una presunción de objetividad. De acuerdo con la idea de López (1999) la intención educativa brilla por su ausencia, siendo imperante este tipo de evaluación cuando se hace necesario poner una calificación al alumnado, motivado por la aparente neutralidad que conlleva, queriendo evitar cualquier tipo de reclamación por parte del alumnado. Fernández-Balboa (2005, 132) va más allá y señala que el propósito de las calificaciones no es otro que el de “establecer categorías artificiales a través de las cuales se pueda

clasificar a la gente y así sostener una estructura de clases sociales que mucho conviene a los poderes establecidos”.

Se comprueba cómo bajo esa aparente neutralidad y objetividad de la racionalidad técnica, en realidad pueden estar escondidos otros propósitos más relacionados con buscar lo fácil y cómodo para el maestro o maestra, en lugar de realizar una evaluación formativa que favorezca el aprendizaje del alumnado. De acuerdo a esta idea, Blázquez (1990) señala que tradicionalmente, la evaluación ha consistido en emitir un juicio de valor según unos criterios precisos, que se concretan en una nota o calificación.

En la actualidad, esta visión está quedando obsoleta, haciendo más hincapié en un motivo de evaluación pedagógico y formativo, que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que elimine el concepto de evaluación como fabricación de jerarquías de excelencia (Perrenoud, 2008).

3.2. ¿PARA QUÉ EVALUAR?

La cuestión del para qué evaluar se refiere a la finalidad que la evaluación posee, que estará en consonancia con la ideología que se tenga sobre la evaluación en Educación Física (Chaparro y Pérez, 2010). De tal forma, que también se encuentran diferencias entre los posicionamientos tradicionales y alternativos. Autores como Díaz (2005), y Velázquez y Hernández (2004) hablan sobre “funciones sociales” de la evaluación, en tanto que el objeto principal de la evaluación tiene que ver sobre todo con el funcionamiento del sistema educativo. Esta función de la evaluación estaría enmarcada dentro de una racionalidad técnica. En este sentido, Gimeno (1992) señala que la evaluación cumple una función social puesto que es una misión que se le ha asignado al profesorado históricamente, realizándose en un contexto de valores sociales, mediante personas e instrumentos que no son neutrales.

Siguiendo a Coll (1983, en Velázquez y Hernández, 2004) esta función social de la evaluación responde al equilibrio que se debe producir entre los objetivos de la sociedad sobre el sistema educativo y los resultados que ofrece el mismo, pudiendo obtener una mayor eficacia para la sociedad. Tradicionalmente, las finalidades que posee la evaluación tienden a poseer un marcado carácter reproductor y de control social en el resultado final, es decir, en el producto. Díaz (2005) habla de funciones de control social, funciones de control cultural, funciones de poder, y funciones de reproducción.

Siguiendo esta misma línea, Blázquez (1990), señala que el hecho de comprobar únicamente el rendimiento ha sido la finalidad primordial de la evaluación, es decir, atribuir una nota a cada alumno o alumna con el objetivo de emitir un juicio de valor preciso y valorar un criterio en función de un comportamiento. No obstante, dicho autor apunta también que las finalidades de la evaluación (ya en 1990) deben ser otras, tales como diagnosticar un nivel inicial, valorar la eficacia de un sistema de enseñanza, pronosticar las habilidades, orientar, motivar e incentivar, agrupar o clasificar y asignar calificaciones al alumnado, además de obtener datos para la investigación.

Por otro lado, aparte de la “función social” que ha poseído la evaluación en Educación Física, nos encontramos también con las “funciones pedagógicas” (Velázquez y Hernández, 2004) de la misma, enmarcada dentro de un paradigma de racionalidad práctica, centrándose así el objeto de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Ley Orgánica General Sistema Educativo (LOGSE) apoya esta función social de la evaluación y lo hace constar así en la legislación:

- Artículo 15: La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos (de educación primaria) será continua y global.
- Artículo 22: La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora.

Por tanto, la “función social” de la evaluación que se ha llevado a cabo tradicionalmente se va traduciendo en una “función pedagógica”. No obstante, en función del modo en que utilicemos la información obtenida de la evaluación, nos situaremos en una función u otra, puesto que para que se produzca esta evaluación con finalidades pedagógicas se deben propiciar una serie de circunstancias de partida. Gimeno (1992) nos propone las siguientes: (a) que sea factible de realizar por el profesorado, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo, (b) que se haga con la finalidad básica de obtener información; es decir, para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorar esos aspectos, (c) que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en el alumnado, restando tiempo a los profesores que podrían dedicarlo a otras funciones, (d) que no genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

Dicho autor asigna una serie de funciones pedagógicas a la evaluación desde esta perspectiva alternativa, como son: función creadora de un ambiente escolar, pues todas las actividades escolares son evaluables y sus resultados trascienden del aula, función de diagnóstico, para sentar las bases de los conocimientos del alumnado y a partir de él poder diseñar y ajustar el proceso educativo y poder constatar los progresos individuales, función orientadora para decidir la trayectoria escolar de los alumnos/as, función base de pronósticos, pues permite establecer expectativas sobre factores académicos, y función de ponderación del currículo y la socialización profesional.

Por otra parte, Díaz (2005), señala que esta evaluación con función pedagógica persigue entre las finalidades más importantes: diagnosticar, regular, autorregular, valoración eficaz de la enseñanza, y evaluación como investigación.

Pero no debemos olvidar lo que hemos dicho anteriormente. Si no enfocamos bien estas situaciones podemos caer en una evaluación tradicional (función social) más que alternativa (función pedagógica). Como señalan Chaparro y Pérez (2010), nuevamente estas funciones pedagógicas plantean algunas situaciones algo cuestionables que, de no realizarse con adecuación pueden desembocar en funciones sociales enmarcadas dentro de una racionalidad técnica.

Otro aspecto relacionado con el para qué evaluar, y que no debemos pasar por alto, es la diferencia que existe entre la evaluación y calificación. Autores como Díaz (2005) y López (2005) se hacen eco de esta problemática. Díaz (2005) afirma que una es la vertiente calificadora, la de certificar, seleccionar, clasificar... al alumnado, que se encuentra enmarcada dentro de una función social cuyo principal objetivo es comprobar que se han conseguido unos resultados. La segunda vertiente, es aquella orientada a la regulación pedagógica y, en definitiva, a la comprobación del valor de la acción didáctica.

No obstante, López (2005) plantea que la evaluación escolar puede llegar a ser contradictoria, ya que pretende desempeñar dos funciones contrapuestas entre sí: por un lado, una función burocrática-administrativa, que cumple con fines sociales de clasificación y selección; y por otro lado, una función de regulación, al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, este autor señala que esta contradicción se ve reflejada en la mayoría de las disposiciones legales, ya que en los mismos documentos en que descartan los

exámenes y las evaluaciones sumativas, se identifica evaluación con calificación cuando llega el momento de la burocracia administrativa.

Pues bien, después de haber realizado esta breve síntesis sobre las finalidades y funciones de la evaluación (y diferencias entre evaluación – calificación) nos centraremos en tres tipos de evaluación en función de su finalidad (López, 2006): evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Siguiendo la idea de Velázquez y Hernández (2004, 27), el significado actual de las expresiones evaluación formativa y evaluación sumativa, puede decirse, en términos generales, que la evaluación adquiere un carácter “formativo” cuando se utiliza para tratar de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del conocimiento que genera sobre la forma en que transcurre dicho proceso y sobre el grado de adecuación y calidad de las interacciones que se dan entre los diferentes elementos que intervienen en el mismo. Por el contrario, a la evaluación se le asigna un carácter “sumativo” cuando lo que se pretende conocer son los “logros o resultados netos de aprendizaje que han obtenido los alumnos y las alumnas al final de un determinado proceso de enseñanza”.

La distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa fue revisada y ampliada posteriormente por Bloom (1975, en Velázquez y Hernández, 2004) con una nueva categoría: la evaluación diagnóstica o inicial, que trata de determinar los conocimientos previos del alumnado a partir de los cuales se puedan realizar las adaptaciones necesarias de los programas educativos encaminadas a la realización de futuros aprendizajes.

3.3. ¿QUÉ EVALUAR?

Tradicionalmente el alumnado aparece como protagonista del qué evaluar (Blázquez, 1990), por lo que la respuesta a esta pregunta dependerá de la finalidad que cada docente le atribuya a la evaluación (Chaparro y Pérez, 2010).

Como ya se ha mencionado, los posicionamientos tradicionales de la evaluación asignan una evaluación únicamente centrada en los aprendizajes, es decir, hay que evaluar lo que sabe el alumnado, sus conocimientos sobre un tema concreto. En dicho paradigma de racionalidad técnica no se cuestiona al profesor ni al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se entiende que lo que hace el maestro no es motivo de evaluación. Actualmente, dentro de un

paradigma de racionalidad práctica, la evaluación no solo se orienta a los aprendizajes que adquiere el alumnado, sino que también se trata de evaluar la enseñanza (al docente) y el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Blázquez (1990) propone la evaluación del alumnado, el proceso didáctico y el profesorado:

- Evaluación del alumnado
 - o Ámbito cognitivo
 - o Ámbito afectivo-social
 - o Ámbito motor

- Evaluación del proceso de la acción didáctica
 - o Evaluación de los objetivos
 - o Evaluación de las situaciones de la acción didáctica
 - o Evaluación de la fase práctica o realización

- Evaluación del profesorado
 - o Función docente
 - o Técnicas de recogida de datos

3.4. ¿CUÁNDO EVALUAR?

De nuevo para responder a esta pregunta debemos fijarnos en la finalidad que tiene para cada docente la evaluación. Si tenemos en cuenta una evaluación tradicional en la que se evalúa el rendimiento motor del alumnado, hablamos de la evaluación en el momento final de la Unidad Didáctica. Con la L.O.G.S.E. aparece el término evaluación continua, que tiene como pretensión que el proceso de evaluación no solamente se produzca al finalizar la Unidad Didáctica, sino que también a lo largo de todo el desarrollo. Veamos esto con más detalle.

Los posicionamientos actuales entienden que el proceso de evaluación es una práctica didáctica que debe permanecer de manera implícita en cada uno de los momentos del desarrollo de la Unidad Didáctica, con el objetivo de extraer la información necesaria del alumnado para mejorar la planificación, desarrollo así como la valoración final del proceso. La información que se quiere conseguir, desde un punto de vista docente, será la misma si estamos al comienzo de la Unidad Didáctica, en mitad, o al final de la misma (Velázquez y Hernández, 2004).

Estos mismos autores señalan que para averiguar los conocimientos previos del alumnado, es necesario realizar una evaluación al iniciar una Unidad Didáctica, con el propósito de comprobar que la planificación que se ha realizado está acorde al nivel del el alumnado. Así mismo, esta evaluación inicial ofrecerá a los y las docentes un diagnóstico acerca de las necesidades de aprendizaje del alumnado, que le ayudará de esta manera a prever las posibles adaptaciones que sean necesarias para abordar la Unidad Didáctica. Además, aportan otra evaluación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que presente un sentido plenamente formativo, es decir, que debe mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, regulando la propia práctica docente a lo largo del proceso, así como el propio aprendizaje de los alumnos y alumnas. La planificación que se ha realizado por parte del docente requiere continuos reajustes que podrán observarse realizando este tipo de evaluación formativa, a través de diversas actividades, ya sean de carácter informal, semiformal o formal. Estos autores señalan que debe existir otra evaluación al finalizar el proceso, ya que es necesario comprobar el aprendizaje del alumnado a lo largo de todo el desarrollo de la Unidad Didáctica, pudiéndose utilizarse diversos procedimientos e instrumentos de evaluación.

Vemos cómo los planteamientos alternativos de la evaluación proponen tres momentos de evaluación, descartando por completo la opción de evaluar solamente al final del proceso. López (2006) habla también de tres momentos en la evaluación: inicial, continua y final, aunque no debemos caer en el error de asociar la evaluación inicial con la diagnóstica, la formativa con la continua, y la sumativa con la final (Blázquez, 1990), puesto que la evaluación inicial puede ser, o no, diagnóstica; la evaluación continua puede ser, o no; formativa, y la evaluación final puede ser, o no, sumativa. En este sentido, y de acuerdo con Chaparro y Pérez (2010), se puede caer en el error de considerar que toda evaluación continua es formativa, cuando en realidad se está produciendo una continua evaluación sumativa, que nada tiene que ver con ser formativa. Por esta razón, debemos tener claro estos conceptos.

Centrándonos exclusivamente en la evaluación continua, Blázquez (1990) afirma que puede resultar un medio extraordinariamente eficaz de perfeccionamiento didáctico. Dicho autor diferencia tres fases en esta evaluación: evaluación inicial, permite una planificación sobre bases conocidas; evaluación progresiva o formativa, es la base fundamental del proceso de evaluación; 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.

Si nos centramos en la evaluación formativa que propone Blázquez (1990), también podemos diferenciar varios momentos y fases en los que realizar la evaluación, como son los propuestos por López (2013):

- Evaluación de la enseñanza
 - Fase pre-interactiva. Antes de comenzar la unidad didáctica y antes de comenzar la nueva sesión.
 - Fase interactiva. Durante las sesiones.
 - Fase post-interactiva. Al final de cada sesión y al final de la unidad didáctica.

- Evaluación del aprendizaje
 - El proceso de aprendizaje. Durante y al final de la unidad didáctica.
 - La evaluación de los aprendizajes. Al inicio, durante y al final de la unidad didáctica.

- Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje
 - Evaluación de la influencia de la enseñanza en el aprendizaje. Durante y al final de la unidad didáctica.

3.5. ¿CÓMO EVALUAR?

Esta pregunta recoge una de las mayores preocupaciones que puede llegar a tener el profesorado (Chaparro y Pérez, 2010), pues aunque se tengan claros los momentos, finalidades, funciones, etc. de la evaluación, encontrar los instrumentos necesarios para llevarlo a cabo resulta una tarea compleja. No obstante, lo primero que debemos hacer, al igual que con las preguntas anteriormente explicadas, es posicionarnos en un paradigma u otro. En función de ese pensamiento (tradicional o alternativo), se deberán escoger los procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación que se consideren más oportunos.

Varios autores han señalado las diferencias existentes entre un paradigma u otro en relación al cómo evaluar. López (2006) diferencia entre técnicas experimentales cuyos procedimientos se presentan estandarizados y controlados con el propósito de poder ajustar los resultados a criterios de rigor científico; y observacional (racionalidad práctica) cuyas técnicas se basan en la observación sobre situaciones reales.

Blázquez (1990) y López (2006) hablan también de evaluación cuantitativa (racionalidad técnica) en las que se obtienen datos de carácter cuantificable, estableciéndose una jerarquía de orden (por ejemplo, de 0 a 10); y cualitativa (racionalidad práctica) en la que los datos tienen un carácter no cuantificable.

Berk (1988, en Álvarez, 2001) señala además que, tradicionalmente se habla de una evaluación normativa, es decir, una evaluación basada en la comparación con el grupo/clase al que pertenece el alumno o alumna, mientras que los modelos actuales plantean una evaluación “criterial”, esto es, una evaluación del rendimiento del alumnado respecto a una conductas bien definidas.

Blázquez (1990) también plantea diferencias entre la evaluación objetiva (racionalidad técnica) en la que se utilizan procedimientos de experimentación o rendimiento, como los test de condición física, los test de habilidades motrices, etc.; y evaluación subjetiva (racionalidad práctica) en la que se utilizan procedimientos de observación de la conducta, como los diarios reflexivos del alumnado, portafolios, rúbrica, contratos de aprendizaje, etc.

En definitiva, de acuerdo con Velázquez y Hernández (2004) dichos procesos de evaluación deben realizarse en coherencia con el tipo de aprendizaje del cual se quiera obtener información.

Ahora bien, no quisiera acabar este apartado del cómo evaluar sin hablar de un procedimiento para extraer información muy utilizado, el examen teórico. Cuando hablamos de este instrumento lo identificamos con una prueba de evaluación estructurada que consta de un número limitado de preguntas que el alumnado debe responder en un tiempo determinado (Álvarez, 2001). Dicho autor señala que conviene hablar con prudencia antes de desestimarlos, pues es uno de los medios fácilmente manejables por el profesorado. Además, este instrumento puede llegar a cumplir funciones educativamente válidas, otra cosa es la distorsión que los y las docentes puedan hacer de él, resultado de la costumbre, pero esto no tiene nada que ver con el instrumento en sí. Si queremos utilizar como instrumento de evaluación el examen teórico, debemos obrar mediante las concepciones actualizadas sobre la evaluación (Pertuz, 2010), para no caer en el error anteriormente mencionado, y poder distanciarse cada vez más de la evaluación tradicional, encaminándose hacia una concepción más actual de la evaluación.

Por tanto, es necesario destacar que no existen unos instrumentos mejores que otros, sino que en función de la información que se quiera extraer así como de

la concepción que cada docente posea sobre la evaluación utilizará unos instrumentos u otros de una determinada manera. De acuerdo con Chaparro y Pérez (2010) es muy posible que este sea realmente el punto clave donde unos instrumentos sean considerados tradicionales y otros alternativos.

A continuación empezaremos a hablar, dentro del cómo evaluar, de los quiénes en la evaluación. Estos son: quién evalúa, a quién evaluar, para quién evaluar, y a quién beneficia la evaluación.

3.5.1. ¿Quién evalúa?

Como se ha comentado en párrafos anteriores, tradicionalmente solo se evalúa el grado de aprendizaje adquirido por el alumnado en un momento puntual del proceso. El profesorado no era evaluado y el proceso de enseñanza y aprendizaje tampoco. De esta forma, el único que evaluaba era el y la docente. Actualmente, los posicionamientos alternativos rompen con esa idea y se entiende que evalúa tanto el profesorado como el alumnado. En función de la persona que realiza la evaluación podemos diferenciar los siguientes tipos (López, 2013):

- Heteroevaluación o coevaluación docente-discente. Evaluador y evaluado no se encuentran en el mismo nivel (por ejemplo, profesor - alumno o alumno - profesor).
- Coevaluación. Es una evaluación entre personas que están en el mismo nivel (discente - discente o docente - docente). Cuando no se especifica se refiere a una coevaluación discente, pero también puede haber una coevaluación docente.
- Autoevaluación. En esta evaluación es una persona la que se evalúa a ella misma. De la misma forma, puede ser autoevaluación docente o autoevaluación discente. Fernández-Balboa (2005) defiende que este tipo de evaluación ya que la considera el pilar fundamental para que el alumnado pueda autodeterminarse y autorregularse, para llegar a entender así la vida democrática. Además, señala que aquellas prácticas evaluativas tradicionales son antidemocráticas y antihumanistas, que parten de la desconfianza y del miedo del profesorado.

- Evaluación compartida. Es una autoevaluación del alumnado en la que docente y discente dialogan sobre dicha autoevaluación.

Desde un paradigma de racionalidad técnica, la evaluación suele asociarse a la heteroevaluación, y desde un paradigma de racionalidad práctica, la evaluación se asocia con la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida. Ahora bien, actualmente existe una nueva evaluación que comprende los tres tipos de evaluación del modelo alternativo, esta es, la evaluación participativa. De acuerdo con López (2004), este tipo de evaluación se puede producir cuando el proceso evaluativo se caracteriza por la participación del alumnado. Dicho autor, defiende la participación del alumnado en los procesos evaluativos, ya que considera que suelen ayudar a mejorar el aprendizaje. Algunas de las razones que manifiesta son:

- La participación del alumnado en los procesos evaluativos hará que sean capaces de dirigir su propio aprendizaje, convirtiendo de esta forma la figura del profesor en innecesaria.
- La participación del alumnado en la evaluación conlleva un mayor dominio del contenido, ya que el hecho de que sepa corregir su propio ejercicio o el de sus compañeros es una muestra de que domina el contenido.
- La participación del alumnado en la autoevaluación, coevaluación o evaluación compartida hace que tomen conciencia de los procesos que están teniendo lugar, además de ser conscientes de su aprendizaje, algo fundamental para lograr aprendizaje.

Anteriormente hemos resaltado la diferencia entre evaluar y calificar. Si en vez de hablar de evaluación, hablamos de calificación, también podemos diferenciar diferentes tipos en función de quién realice el proceso. Estos son: autocalificación, cocalificación, heterocalificación y calificación dialogada (López, 2013).

3.5.2. ¿A quién evaluar?

Como venimos recalcando a lo largo de todo el artículo, los posicionamientos tradicionales de evaluación solo otorgaban la potestad de evaluar al docente, por lo que los únicos destinatarios de sus evaluaciones eran los discentes. Actualmente, las posturas que se mantienen se enfocan hacia una evaluación

dirigida tanto al alumnado, al profesorado, y al proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2013), aunque estos últimos no se refieren a una persona en particular, pero sí dependen de ellas.

3.5.3. ¿Para quién evaluar?

Es evidente que después de haber realizado este recorrido por los paradigmas evaluativos, podemos tener una idea de que los paradigmas tradicionales verán en el para quién evaluar al profesorado, ya que es el que necesita saber la información para poder calificar posteriormente al alumnado. Por su parte, los paradigmas actuales, en los que la evaluación se puede realizar por el profesorado, alumnado y proceso de enseñanza y aprendizaje, se evalúa para el profesorado, alumnado y proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con esta pregunta, al igual que ocurre con las anteriores, es necesario presentar la misma coherencia que a lo largo de todo el proceso educativo (Chaparro y Pérez, 2010). Obviamente, si en párrafos anteriores se ha resaltado la importancia del alumnado en dicho proceso evaluativo, es evidente que el para quién de la evaluación debe ser para el alumnado. Ahora bien, no debemos olvidar también que es muy probable que el profesorado se beneficie de dicho proceso, pues bajo la opinión del autor de este artículo, los y las docentes pueden extraer una serie de feedbacks que serán de vital importancia para la regulación de la Unidad Didáctica, así como del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de conseguir mejoras sustanciales que aumenten el aprendizaje de nuestro alumnado.

Actualmente, el paradigma de evaluación alternativa se ha visto modificado por la inclusión de las competencias básicas en la legislación (incluidas en la Ley Orgánica de Educación y continuadas en la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación), refiriéndonos a una evaluación por competencias. Blázquez Sánchez y Bofill Ródenas (2010), nos orientan sobre qué metodología es la más adecuada para esta evaluación por competencias básicas.

4. CONCLUSIONES

Hemos comprobado a lo largo del presente artículo cómo los paradigmas de evaluación en Educación Física están cambiando, pasando de una visión tradicional de la evaluación donde el maestro o maestra era la figura principal

en torno a la que giraba todo el proceso evaluativo con heteroevaluaciones unidireccionales (docente a discente), a una visión alternativa de la evaluación en la que la figura del docente ha pasado a segundo plano, o mejor dicho, se ha equiparado con la figura del alumnado así como del proceso de enseñanza y aprendizaje, participando activamente cada una de dichas figuras en la evaluación. Podemos establecer sus principales diferencias en la siguiente tabla:

	Paradigma tradicional	Paradigma alternativo
¿Por qué evaluar?	Controlar el proceso	Autorregulación
¿Para qué evaluar?	Clasificar al alumnado	Mejorar el proceso
¿Qué evaluar?	Aprendizajes	Enseñanza, aprendizaje y proceso
¿Cuándo evaluar?	Final (sesión, UD, trimestre...)	Inicio, durante y final
¿Cómo evaluar?	Instrumentos objetivos	Evaluación criterial
¿Quién evalúa?	Docente	Docente y discente
¿A quién evalúa?	Discente	Docente, discente y proceso
¿Para quién evaluar?	Docente	Docente y discente
¿A quién beneficia la evaluación?	Docente	Docente y discente

Tabla 4. Comparativa entre el paradigma tradicional y alternativo. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, es de interés destacar que estas concepciones relativas a la evaluación alternativa (como hemos podido comprobar a lo largo del texto), ya se vienen dando en Educación Física desde la década de los noventa, por lo que es necesario el apoyo de los maestros y maestras que trabajan en los centros educativos para que no solamente se queden en teorías, sino que poco a poco vayan imponiéndose a los métodos tradicionales, ya que como hemos comprobado, ofrecen mayores ventajas en la formación autónoma de la persona, que es el objetivo que persigue la educación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. M. (2001). Naturaleza y sentido de la evaluación en educación. En J. M. Álvarez Méndez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp. 27-40). Madrid: Morata.
- Blázquez, D. (1990). Cómo evaluar. El proceso de evaluación. En D. Blázquez Sánchez, *Evaluar en Educación Física* (pp. 59-62). Barcelona: INDE publicaciones.
- Blázquez, D., & Bofill, A. (2010). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en base a competencias. En D. Blázquez Sánchez, *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 139-162). Zaragoza: INDE.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*. 33(132), 181-190.
- Chamero, M., & Fraile, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 10 (mayo-junio), 32-53. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/Los_grandes_interrogantes_de_la_evaluacion_en_EF.pdf
- Chaparro, F., & Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Lecturas, Educación Física y deportes. Revista digital*. 140 (enero). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>
- Díaz, J. (2005). Presente y futuro de la evaluación de la Educación Física. En J. Díaz Lucea, *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en la Educación Física* (pp. 39-87). Barcelona: INDE publicaciones.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Á. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa, *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 129). Zaragoza: INDE.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación de la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-394). Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de 2006.

- López, R. (2013). Paradigmas y fundamentos de la evaluación en Educación Física: retrospectiva y prospectiva. *Lecturas, Educación Física y Deporte. Revista Digital*. 185 (octubre).
- López, V. M. (1999). La evaluación en Educación Física (el modelo dominante, la Reforma y la elaboración de una propuesta). En V. M. López, *Educación Física, evaluación y reforma* (pp. 19-54). Segovia: Diagonal.
- López, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 8(4), 1-7.
- López, V. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una nueva alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, Á. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 43 (julio), 70-77.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas. En P. Perrenoud, *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. (pp. 7-20). Buenos Aires: Colihue.
- Pertuz, W. (2010). La evaluación educativa: una mirada más allá de lo evidente. Un caso de Competencias Comunicativas II. *Zona Próxima*. 12 (enero-junio), 128-143.
- Santos, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. Recuperado de:
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Velázquez, R. & Hernández, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En R. Velázquez & J. L. Hernández, *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: Graó.