

La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos

*Maestra en Educación Física
Profesora del IES Vicente Cano
**Maestra en Educación Física
Licenciada en CC. Actividad Física y el Deporte
Profesora del IES Jesús María

Francisca Chaparro Aguado*
ana_perez_curiel@hotmail.com
Ana Pérez Curiel**
chaparro.f@terra.es
(España)

Resumen

En este artículo tratamos de realizar un análisis de la evaluación y su evolución en el área de educación física. Para ello definiremos el término "evaluación" e intentaremos dar respuesta a los interrogantes básicos desde diferentes perspectivas: tradicional y alternativa. Pero en estos interrogantes básicos no nos quedaremos en el qué, cómo y cuándo, pasaremos también al para qué y porqué para finalmente tratar de profundizar en los quiénes.

Palabras clave: Evaluación. Evaluación tradicional. Evaluación alternativa

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 140 - Enero de 2010

1. Introducción

La evaluación es una cuestión controvertida dentro del área de educación física, hecho señalado por numerosos autores y autoras (Coll y Martín, 2006; López Pastor, 2004 y 2006; Hernández y Velázquez, 2004; Fernández-Balboa, 2005). Consideramos que la evaluación es de vital importancia para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para el diseño y puesta en práctica de planes de innovación y para la investigación en el área.

Los cambios en educación, en las teorías de la enseñanza-aprendizaje, en todas las fuentes epistemológicas de la educación física, la didáctica y la pedagogía... suponen también cambios en la forma de entender y aplicar la evaluación. Antes de pasar a desarrollar esos cambios, creemos necesario considerar que la evaluación, como todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y la propia educación, en general, tienen una carga ético-política y unas cuestiones ideológicas de fondo innegables (Fernández-Balboa, 2004 y 2005).

2. Significados de la evaluación

Si analizamos la bibliografía específica del área podremos encontrar múltiples definiciones de evaluación. No obstante, cada una de esas definiciones nos deja ver la ideología que subyace en la forma de entender la educación, la educación física y su evaluación. En la siguiente tabla aparecen los/as autores/as de algunas definiciones de evaluación clasificados en dos grandes grupos: evaluación tradicional y evaluación alternativa para, a continuación, establecer las principales características de cada uno de esos modelos.

Evaluación Tradicional	Evaluación Alternativa
-------------------------------	-------------------------------

-Lafourcade, 1973	-Gimeno, 1981
-Philips, 1974	-Nunziati, 1990
-Torres Santomé, 1991	-Santos Guerra, 1993
-González Halcones, 1995	-López Pastor, 1999
-Sánchez Bañuelos, 1996	-Velázquez y Hernández, 2004
	-Sarni, 2004
	-Coll y Martín, 2006

Tabla 1. Autores/as que definen la evaluación tradicional y alternativa

Aunque posteriormente analizaremos con más detenimiento las características de cada uno de estos modelos de evaluación, encontramos que la evaluación tradicional tiene como fin último la toma de una serie de mediciones y la evaluación alternativa tiene como fin una toma de decisiones que retroalimente el proceso educativo. De este modo la evaluación relativa a los productos parece relacionarse más con los modelos tradicionales y la relativa a los procesos con la evaluación alternativa.

Para justificar, fundamentar y ejemplificar estas cuestiones utilizaremos algunas de las definiciones dadas por los/as autores/as que aparecen en la tabla anterior. Desde una perspectiva tradicional de la evaluación Lafourcade (1973, en Blázquez, 1990), define la evaluación como *"la etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación"*. Por su parte Sánchez Bañuelos (1996, en López Pastor, 2006) señala que *"la medición es el primer paso importante en la evaluación. Una mejor medición lleva a una mejor evaluación"*.

En ambas definiciones aparece algún término relacionado con la medida. En la primera se fijan unos objetivos y el fin es la comprobación de dichos objetivos sin considerar otras cuestiones como pudiera ser: elementos que han influido para el logro o no de los objetivos, alternativas de mejorar, planteamiento de diferentes niveles de partida, etc. En la segunda idea vemos la medida como fin y elemento esencial, de manera que la medición es la clave para considerar que una evaluación puede ser de mejor o peor calidad.

Los planteamientos alternativos presentan una perspectiva bien diferente. A pesar de las dificultades y resistencias al cambio, son muchos los autores y autoras que se han dedicado a investigar y trabajar sobre nuevas formas de evaluación que sean más coherentes con los propósitos de la educación, en general, y de la educación física en particular. Así Fernández Balboa (2005) plantea que si estamos educando a unos chicos y chicas en una sociedad democrática, el

sistema educativo y la evaluación debe responder a los principios ético-políticos de esa ideología democrática.

Las definiciones que surgen desde esta perspectiva alternativa, suelen ser como la aportada por Santos Guerra (1993, en López Pastor, 2004) *"la evaluación debería entenderse como un proceso de diálogo, comprensión y mejora"*. Queda claro el carácter más humanista y constructivo de esta perspectiva, donde la evaluación no es una cuestión cerrada y unidireccional (profesorado hacia el alumnado) sino como un proceso de intercambio donde el fin es la toma de las mejores decisiones para que el proceso educativo tenga el mejor fin posible.

Podemos señalar otra definición de evaluación en esta misma línea que resulta bastante completa: *"la evaluación es un proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso (y/o producto, de una actividad, una ejecución, un comportamiento, un trabajo) en orden a tomar una decisión sobre el mismo"* (López Pastor, 2006, p. 24). En esta definición podemos resaltar el hecho de tomar la evaluación como proceso lo que nos sugiere esa constante retroalimentación, modificación y readaptación de la acción que llevamos a cabo. Así mismo, la realización de un juicio de valor no implica exclusivamente una medida que intente analizar y encasillar la evaluación en algo meramente "cuantitativo", ya que "este enfoque" mal entendido, nos llevaría a asociar esa idea exclusivamente a la "calificación".

Esta última cuestión, confusiones entre evaluación y calificación, es una de los puntos sobre los que mayor hincapié se realiza desde la evaluación alternativa. La calificación es parte de ese proceso de evaluación, pero no es toda la evaluación. Coll y Martín (2006) señalan la necesidad de no confundir la evaluación del aprendizaje con otros procesos como promoción, acreditación o titulación del alumnado.

Por otro lado, consideramos que asociar evaluación y calificación puede llevarnos a otra confusión, la de considerar la evaluación como evaluación de los aprendizajes, pues normalmente la calificación suele asociarse al aprendizaje y al alumnado. La evaluación, como ya veremos, supone más que la evaluación exclusivamente de los aprendizajes. Dada la amplitud del concepto es necesario señalar que en este proyecto y en la propuesta, la evaluación quedará cerrada a lo que López Pastor (1999 y 2006) denomina **"evaluación educativa"**, donde se refiere a una evaluación de procesos referidos a la enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula en los diferentes niveles educativos y las diferentes situaciones educativas formales y cotidianas.

3. Respondiendo a los interrogantes básicos sobre la evaluación en Educación Física

Cuando indagamos en el campo de la evaluación en la educación física llegamos a una amplia red de términos, clasificaciones, elementos a considerar, etc. A través de la respuesta a los interrogantes básicos relativos a la evaluación en educación física iremos utilizando gran parte de esa terminología. Además, suele ser una cuestión bastante tratada la de las clasificaciones y tipologías de la evaluación; también, en las respuestas a estas preguntas, irán surgiendo las clasificaciones de evaluación a tendiendo a diferentes criterios, sin que exista un apartado exclusivo de "tipos de evaluación".

¿Por qué evaluar?

Cuando tratamos de responder a porqué evaluar, estamos respondiendo a la justificación, sentido y principios ideológicos que rodean al proceso de evaluación. Estas cuestiones son bien diferentes en función de la perspectiva de evaluación que adoptemos. Además, la justificación de la evaluación, también nos estará llevando a una idea sobre lo que cada cual entiende por educación: "*Dime como evalúas y te diré como enseñas*" (López Pastor, 2004, p. 267).

La evaluación como tradicionalmente se ha entendido responde a una forma de control y de autoridad bajo la idea que señala Fromm como "conciencia autoritaria" (en Fernández-Balboa, 2005). Tal como la hemos vivido, la evaluación viene a ser una necesidad de justificación de lo que ocurre en las clases y en la escuela, especialmente en lo que se refiere a las calificaciones:

"Las notas son una invención con finalidad puramente administrativa. Si hemos aprendido a aceptarlas como «naturales» es porque en su práctica están bastante extendidas y es muy común en todos los niveles de la «enseñanza». Sin embargo, su propósito 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" (Fernández-Balboa, 2005, p. 132).

Lo cierto es que, en la actualidad, la justificación de la evaluación desde la perspectiva tradicional se basa simplemente en la naturalidad de la misma; una naturalidad construida por defecto bajo los efectos de la pedagogía venenosa donde se ha abusado de los derechos de los niños/as bajo la idea de "esto es lo mejor para ellos/as" sin cuestionar críticamente las ideologías que sustentan las acciones y, cuando, constantemente se niegan las emociones y sentimientos de los niños y niñas, éstos/as toman como natural esta forma de aprender y la aplican posteriormente del mismo modo (Miller, 1980, en Fernández-Balboa, 2005).

Algunos autores que defienden la evaluación, desde un punto de vista alternativo, justifican su utilización basándose en los propios principios que rigen las sociedades democráticas. Así, Fernández-Balboa (2005), establece **cuatro principios**, basándose en la idea de dignidad universal y convivencia armónica de la sociedad, en los que responde a **¿Por qué utilizar la autoevaluación** (una forma de evaluación alternativa) **en sus clases?**:

- Primer principio: todas las personas están dotadas de **dignidad**.
- Segundo principio: su dignidad depende de su **participación en el gobierno democrático**.
- Tercer principio: la dignidad y la democracia se basan en la **libertad** y la **justicia** las cuales dependen de las capacidades de **autodeterminación** y **autorregulación** personales.
- Cuarto principio: autodeterminación y autorregulación son capacidades que se adquieren y por tanto deben aprenderse a través de un **proceso educativo coherente** con ambas capacidades.

En resumen, ***"La vida en una sociedad democrática (...) requiere el reconocimiento mutuo de derechos (...) Es precisamente por esto que la educación también tiene que tratar abiertamente de las formas en que la dignidad individual abarca el ámbito social"*** (Fernández-Balboa, 2005, p. 131) y esto es lo que se consigue desde la autoevaluación.

Por otro lado López Pastor (2004) señala la importancia de la participación del alumnado en los procesos de evaluación justificándola en la autonomía o mejora del aprendizaje, el análisis crítico y autocrítica, la formación de personas responsables, el desarrollo de la educación democrática y la educación con las convicciones educativas y proyectos curriculares.

¿Para qué evaluar?

El para qué evaluar, es una de las cuestiones y fundamentos básicos que los representantes de la perspectiva alternativa tratan con mayor profundidad, pues en esas finalidades reflejan buena parte del fundamento de esta nueva ideología de la evaluación en educación física.

Hernández y Velázquez (2004) tratan de establecer las finalidades de la evaluación diciendo que algunas no todas las respuestas parecen muy certeras

Finalidades cuestionables	Finalidades deseables
Evaluar...	Evaluar...

<ul style="list-style-type: none"> -para seleccionar y clasificar al alumnado; -para determinar su futuro académico y profesional; -para controlar y coaccionar a los alumnos y alumnas; -para dar mayor o menor realce a determinados contenidos curriculares; -para homogeneizar culturalmente al alumnado; -para valorar el rendimiento de un determinado docente o centro escolar; -... 	<ul style="list-style-type: none"> -para saber lo que saben o saben hacer los alumnos y alumnas; -para comprobar si el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje se ajusta a lo previsto -...
--	--

Tabla 2. Finalidades de la evaluación según Hernández y Velázquez, 2004

Así, Blázquez (1990) señala que la evaluación en el medio educativo, tradicionalmente, tenía dos fines fundamentales: el de emitir un juicio de valor según criterios precisos y el de valorar mediante una nota o calificación la presencia de un criterio considerado a través de un comportamiento. Pero esta visión parece bastante restringida y señala las finalidades de la evaluación del siguiente modo: conocer el rendimiento, diagnosticar un nivel inicial; valorar la eficacia de un sistema de enseñanza; pronosticar las posibilidades, orientar, motivar e incentivar, agrupar o clasificar y asignar calificaciones a los alumnos/as, además de obtener datos para la investigación.

Lo cierto es que han pasado bastantes años desde que Blázquez (1990) estableciese estas finalidades y la evaluación alternativa va mucho más allá. Bajo estas finalidades debemos ser muy cautos pues muchas de ellas nos llevan hacia esa evaluación tradicional, pues como veremos, el modo en que tomemos y utilicemos los datos obtenidos de la evaluación, puede ser determinante para situarnos en una forma u otra de entenderla. Así surgen dudas como *¿Entendemos por rendimiento las mejores capacidades físicas? ¿Diagnosticamos el nivel del alumno/a para establecer una calificación? ¿Puede que al pronosticar un resultado del alumno/a estemos condicionando su posibilidad de aprendizaje? ¿Entendemos orientación como la elección de aquello que puede o no hacer el alumnado? ¿La motivación de la evaluación radica en ser el/la mejor? ¿Para qué clasificamos y entorno a qué criterios? ¿La asignación de calificaciones es justa? ¿Cuál es la finalidad de la investigación y a quién beneficia?*

Desde las tendencias alternativas se tiende a responder al para qué de la evaluación a través de las funciones de la misma. Coll Salvador (1983, en Hernández y Velázquez, 2004) habla de la función social de la evaluación que respondería, idealmente, al ajuste entre los objetivos que la

sociedad asigna para el sistema educativo y los resultados del mismo y a aquellos factores que han condicionado el proceso educativo para actuar en consecuencia y obtener una mayor eficacia. No obstante la problemática específica de las funciones sociales asignadas a la evaluación provocan la aparición de funciones ocultas como son: el establecimiento de significado pedagógicos y sociales de lo que es el rendimiento educativo el éxito/fracaso escolar, calidad de la enseñanza, buen/mal centro/profesorado, etc. (Gimeno Sacristán, 1992, en Hernández y Velázquez, 2004); y la acreditación ante los diversos agente sociales el capital cultural (Hernández y Velázquez, 2004).

Por otro lado, también se asignan una serie de funciones pedagógicas a la evaluación, desde el punto de vista alternativo, (Gimeno Sacristán, 1992, en López Pastor, 1999) 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
- Función de ponderación del currículo y la socialización profesional.

Nuevamente estas funciones plantean algunas situaciones un tanto cuestionables que deben dirigirse adecuadamente si no se desea caer, nuevamente, en las funciones y finalidades de la evaluación tradicional. Desde nuestro punto de vista, para que estas funciones realmente den una alternativa a la evaluación tradicional esa creación del ambiente escolar debe orientarse hacia la dignidad en contra de la pedagogía venenosa descrita por Miller; el diagnóstico debe servir para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y valorar al alumno/a considerando el nivel inicial; la orientación debe considerar, en la medida de lo posible, los intereses y motivaciones del alumnado y no únicamente la del profesorado; los pronósticos y expectativas no deben condicionar el futuro del alumnado; y la ponderación del currículo no debe suponer la marginación del tipo de contenidos o formas de enseñanza.

A raíz de las finalidades y funciones de la evaluación es frecuente encontrar una clasificación de la evaluación donde nos encontramos con tres tipos de evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa (López Pastor, 1999 y 2006; Hernández y Velázquez, 2004).

Entendemos por **evaluación diagnóstica** aquella cuya finalidad es la de *"obtener información sobre el estado inicial de una persona, un centro o sistema educativo antes de comenzar un programa educativo, un curso, una unidad didáctica, etc., supuestamente para adaptarse a dicha situación inicial"* (López Pastor, 2006, p. 27).

Por otro lado entendemos que *"aquellas formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo deben considerarse como evaluación formativa, mientras que aquellas formas de evaluación orientadas a comprobar la eficacia de los resultados de un programa deben considerarse evaluación sumativa"* (Pérez Gómez, 1985, en Hernández y Velázquez 2004).

Desde la perspectiva de la evaluación tradicional lo más habitual es la evaluación de tipo **sumativo** donde lo que se valora es el rendimiento que el alumno/a ha obtenido en un momento determinado. Desde una perspectiva alternativa se tiende al uso de la **evaluación formativa**; no obstante, no se niega la utilización de la sumativa, siempre y cuando ésta no sea el único referente y además se tenga en consideración la evaluación diagnóstica.

¿Qué evaluar?

Cuando nos planteamos el objeto de la evaluación, el qué de la evaluación, en muchas ocasiones nos basaremos en las propias finalidades expresadas en el para qué. Es a partir de ahí que podemos ver como en los modelos tradicionales se atiende fundamentalmente a las cuestiones relativas al aprendizaje, es decir, que la evaluación gira en torno al alumnado. Señala Blázquez (1990, p. 17) respecto a la evaluación tradicional que *"el alumno aparece como el único protagonista del proceso evaluativo, y lo cierto es que, en la mayoría de los casos, la práctica escolar confirma esta idea"*.

Con la reforma educativa, surgen ideas renovadoras basadas en las corrientes constructivistas. Coll y Martín (2006) dedican un capítulo del libro *"El constructivismo en el aula"* a la evaluación. En él señalan como *"no basta con evaluar los aprendizajes que llevan a cabo nuestro alumnos y alumnas, sino que es necesario, además, evaluar nuestra propia actuación como profesores y actividades de enseñanza que planificamos y desarrollamos con ellos"* (Coll y Martín, 2006, p. 164).

Esta necesidad de evaluar también la enseñanza, ya no resulta novedosa en la actualidad y de este modo, podemos encontrar numerosas publicaciones donde se nos dice que la evaluación se realiza sobre el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo se sigue avanzando en el qué de la enseñanza y podemos hablar también de una evaluación sobre la propia evaluación; evaluación de

programas educativos (Castejón, 1996), evaluación del currículo (Gil, 1999), evaluación de instalaciones deportivas (Cabello y cols. 2008).

Antes de finalizar este apartado creemos que es interesante reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes, pues siguiendo la pregunta sobre qué evaluar, podemos plantearnos diversas cuestiones tales como: *¿Qué aprendizajes evaluar? ¿Realmente existe la posibilidad de evaluar todos los aprendizajes? ¿Es justo que se evalúe sólo parte de lo que se trabaja en las aulas? ¿Es justo que se "tome la parte por el todo" cuando hablamos de evaluación y calificación? ¿Qué ocurre si un niño/a que domina todas las capacidades excepto una es evaluado/a y calificado/a sólo por ésta? ¿Qué ocurre si un niño/a que domina solo un par de capacidades y el resto no, es evaluado/a y calificado/a sólo por éstas? Y, más aún ¿dónde radica la coherencia en evaluar aquello que no se trabaja en el aula?* Estas son cuestiones que podemos ver claramente en la utilización de los exámenes como medio de calificación, aspecto bastante cuestionado y criticado (Fernández-Balboa, 2005).

¿Cuándo evaluar?

Para responder a esta pregunta, nuevamente volvemos a las finalidades de la evaluación. Tomando como punto de referencia una perspectiva en la que se evalúa el rendimiento motor de una alumna/o y sus resultados (evaluación sumativa), suele evaluarse al final (de una sesión, de una unidad didáctica, de un trimestre, de un año, etc.). Con la llegada de la reforma aparece el término evaluación continua, con la idea de evaluar a lo largo de todo el proceso. No obstante autores como López Pastor (2006) denuncian el mal uso de esa evaluación porque, por ejemplo, en muchas ocasiones, la evaluación continua se ha convertido en una continua evaluación sumativa, es decir es la suma de pequeñas evaluaciones sumativas.

Desde un punto de vista alternativo se habla de la evaluación como un elemento que debe estar presente y explícito en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues sólo de este modo se puede retroalimentar constantemente el proceso, para ajustarlo y reorientarlo, según sea necesario, con la finalidad de obtener los mejores resultados posibles (Contreras, 1998; López Pastor, 1999 y 2006; Hernández y Velázquez 2004).

De este modo surge una nueva clasificación, cuyo referente clasificador es el momento de la evaluación: de esta manera obtenemos la **evaluación inicial**, la **evaluación continua** y la **evaluación final**. Esta clasificación junto la que realizábamos en relación a la finalidad (diagnóstica, formativa y sumativa) se han mezclado y confundido con frecuencia (Blázquez, 1990; Sales 1997) asociándose inicial a diagnóstica; formativa a continua y sumativa a final. Así, con

frecuencia, solemos caer en errores graves considerando que toda evaluación continua es formativa y, si volvemos al ejemplo que señalábamos anteriormente, en realidad lo que se estaba dando era una continua evaluación sumativa, que nada tiene que ver con ser formativa.

¿Cómo evaluar?

El cómo evaluar es una de las mayores preocupaciones dentro del profesorado. Parece bastante sencillo hablar sobre la justificación, fines, momentos, objetos, etc. de la evaluación, pero presenta relativa dificultad encontrar la coherencia entre el cómo y el resto de cuestiones.

Esta dificultad comienza desde el propio léxico que empleamos. Para referirnos a esta cuestión hablamos de: métodos de evaluación, procedimientos, técnicas, indicadores, criterios de evaluación, etc. Toda esta maraña terminológica complica cuando, hablando de lo mismo, las expertas y los expertos puedan no entenderse.

Para este proyecto nos referiremos a:

- Modelo de evaluación a lo que distinguimos entre evaluación tradicional y alternativa.
- Los procedimientos o técnicas de evaluación son el tipo de acciones que llevamos a cabo para evaluar: observar, filmar, entrevistar...
- Los instrumentos de evaluación son aquellas herramientas que necesitamos para poder llevar a cabo las técnicas y procedimientos de evaluación, por ejemplo: contrato de autoevaluación, hojas de registro, cámara de vídeo, cuaderno del alumnado, diario de la profesora...
- Al hablar de criterios de evaluación nos referiremos a los que aparecen en el currículo de educación física como tal.
- Finalmente entenderemos por indicadores a aquellos aspectos concretos observables en los que nos basamos para emitir un juicio de valor a través de una técnica concreta, por ejemplo: "Observa el campo contrario antes de pasar el balón".

Nuevamente podremos encontrar múltiples clasificaciones que hacen referencia al cómo de la evaluación:

Referente clasificador	Categorías de clasificación
------------------------	-----------------------------

Procedimientos y técnicas utilizadas (López Pastor, 2006)	-Experimental: con procedimientos estandarizados y controlados para poder ajustar los resultados a criterios de rigor científico. -Observacional: con técnicas observacionales sobre las situaciones reales
Tipo de datos (Blázquez, 1990; López Pastor, 2006)	-Cuantitativa: datos de carácter cuantificable y que establecen una jerarquía de orden (ej. 0-10; insuficiente-sobresaliente). -Cualitativa: datos con carácter no cuantificable.
Neutralidad	-Objetiva -Subjetiva

Tabla 3. Clasificaciones que hacen referencia al cómo de la evaluación

Nuevamente surgen las disputas al asociar: experimental a cuantitativo y objetivo, por un lado; y de otro, observacional, cualitativa y subjetiva. Si reconocemos que todos los procesos educativos tienen un trasfondo político, la idea de que la evaluación en educación es objetiva, podemos cuestionarla. Pongamos por ejemplo la utilización de los test de condición física, podemos encontrar que existan dos test validados internacionalmente, ¿Porqué utilizamos un test y no otro test? ¿Es en todos los casos la misma medida?

Tratando de resolver todos estos problemas se ha trabajado sobre los criterios de rigor de la evaluación. En la siguiente tabla se muestran algunos de estos criterios:

López Pastor, 1996	Sarni, 2004
-Adecuación: del proceso e instrumentos a: el diseño curricular, las características del alumnado, el contexto y los planteamientos pedagógicos.	-Validez: de contenido (mide los que se desea medir), predictiva (proyecta los resultados), de construcción (coherencia con la teoría que lo sustenta), de significado (significatividad para el alumnado).
-Relevancia: información útil y significativa para el proceso de evaluación	-Confiabilidad: la consistencia de los resultados mediante: estabilidad, exactitud, sensibilidad e independencia del evaluador respecto del proceso.
-Veracidad: credibilidad de la información.	-Practicidad: referido a la facilidad puesta en práctica, de análisis, interpretación y elaboración de resultados; y de economía de tiempo, esfuerzo y costos.
-Formativo: generador/facilitador de aprendizaje.	
-Integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
-Ético: no utilización de la evaluación como herramienta de poder.	

Tabla 4. Criterios de rigor para la evaluación

Por último es preciso reflexionar en relación a todos los aspectos reflejados en el cómo. Normalmente se suele considerar que unos modelos de evaluación se basan más en ciertos procedimientos, instrumentos, criterios e indicadores; sin embargo lo fundamental es para qué se utiliza la información recogida, y como beneficiará a unas u otras personas dicha información. Quizás sea en ese punto donde radica el hecho de que unos procedimientos, instrumentos, criterios e indicadores serán más tradicionales o alternativos.

Los quienes en la evaluación en educación física: ¿Quién evalúa? ¿A quién evaluar? ¿Para quién evaluar? ¿A quién beneficia la evaluación?

En primer lugar trataremos la cuestión **¿Quién evalúa?** Tradicionalmente, como venimos comentando, la evaluación se realizaba respecto al aprendizaje y era el profesor quien en un momento y bajo unas formas determinadas llevaba a cabo la evaluación. En la actualidad se ha roto con esta idea y se entiende que la persona que evalúa puede ser desde el profesor/a, al alumno/a, pasando por personas externas al aula, compañeros/as de departamento, un compañero/a de clase. Tal es la diversidad, que surgen nuevas clasificaciones en función de la persona que lleva a cabo la evaluación. Así nos encontramos con:

Hétero-evaluación	Co-evaluación	Auto-evaluación	Evaluación compartida
Evaluador/a y evaluado/a en situaciones de poder diferenciadas	Evaluación entre iguales	Una persona que se evalúa a si misma	En la autoevaluación del alumnado cuando el profesor/a dialoga con el alumno/a sobre dicha autoevaluación.

Tabla 5. Tipología de la evaluación en función del interrogante ¿Quién Evalúa?

La evaluación tradicional suele asociarse a la heteroevaluación y la alternativa a los otros tres tipos. No obstante conviene señalar un tipo evaluación que aglutina a coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida, es el término **"evaluación participativa"**. Concretamente se refiere a los procesos de evaluación que se caracterizan por la participación del alumnado (López Pastor, 2004), pues presentan una novedad frente a la evaluación tradicional.

En segundo lugar podemos responder **¿A quién evaluar?** López Pastor (2006) habla de tres ámbitos, profesorado, alumnado y procesos de enseñanza-aprendizaje (aunque estos últimos no se refieren a una persona en particular, pero sí dependen de ellas). Además sugiere que se lleve a

cabo de forma integrada. Tradicionalmente, la evaluación se realizaba solamente hacia los alumnos/as (aspecto tratado en qué evaluar).

Finalmente podemos responder a las cuestiones **¿Para quién evaluar?** y **¿A quién beneficia la evaluación?** Ambas cuestiones tienen un marcado carácter político que, tradicionalmente, no se cuestionaba, a menos de forma explícita, formaba parte del currículo oculto. En la actualidad, en busca de una alternativa, es necesario mantener una coherencia con todos los principios que rigen la evaluación. De esta manera, si en el porqué y en el para qué estamos hablando de la implicación del alumnado en el proceso como medio para desarrollar unas capacidades para vivir en la sociedad democrática, es evidente que se evalúa para el alumno/a y para su beneficio.

No obstante, en una idea de calidad es un proceso que también sirve para el profesor/a y beneficia al profesor/a... teniendo como fin la mejora de su actividad profesional y, por tanto, de su satisfacción personal: y, así mismo, la posibilidad de aportar mucho más al alumnado. Y, finalmente, todo lo anterior repercutirá en el sistema educativo (equipos de profesores/as, asociaciones de padres y madres, familias, centros de formación, etc.)

Estas dos últimas cuestiones, que pueden parecer banales, no son tales si nos fijamos en la evaluación tradicional donde predomina la facilidad de aplicación de los métodos de evaluación y la comodidad del profesorado que se desliga de responsabilidades en la aplicación de unos supuestos métodos neutros (Fernández-Balboa, 2005).

4. Conclusiones

Una vez que hemos tratado de resolver todos los interrogantes básicos de la evaluación desde las dos perspectivas, debemos plantearnos dónde situarnos. Para ello consideramos la comparativa entre una perspectiva y otra, que detallamos de forma resumida en el siguiente cuadro.

	Perspectiva tradicional	Perspectiva alternativa
¿Por qué evaluar?	Es necesario un control del proceso que se lleva a cabo en la escuela y se trata de una cuestión natural.	Evaluar de forma participativa porque es necesario que el alumnado adquiera capacidades autodeterminación y autorregulación necesarias para la vida en la sociedad democrática.
¿Para qué evaluar?	-para seleccionar y clasificar al alumnado;	-para saber lo que saben o saben hacer los/as alumnos/as

	<ul style="list-style-type: none"> -para determinar su futuro académico y profesional; -para controlar y coaccionar a los alumnos y alumnas; -para dar mayor o menor realce a determinados contenidos curriculares; -para homogeneizar culturalmente al alumnado; -para valorar el rendimiento de un determinado docente o centro escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> -para comprobar si el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje se ajusta a lo previsto -conocer el nivel inicial del alumnado y partir el proceso educativo desde ese nivel -... En definitiva para tomar decisiones y mejorar el proceso educativo
¿Qué evaluar?	Aprendizaje: rendimiento motor.	Aprendizaje y enseñanza (en sentido amplio) Evaluación Programas y sistemas educativos Instalaciones
¿Cuándo evaluar?	Final de sesión, unidad didáctica, trimestre, año...	Al inicio, durante el proceso y al final del proceso
¿Cómo evaluar?	Utilización de técnicas experimentales, supuestamente objetivas: los test.	En base a criterios de rigor
¿Quién evalúa?	Profesorado	Alumnado profesorado y agentes externos.
¿A quién evaluar?	Alumnado	Alumnado, profesorado, proceso de enseñanza-aprendizaje, currículum, instalaciones, sistema educativo...
¿Para quién evaluar?	Profesorado	Alumnado, profesorado y sistema educativo
¿A quién beneficia la evaluación?	Profesorado	Alumnado, profesorado y sistema educativo

Tabla 6. Comparativa entre los modelos tradicionales y alternativos de evaluación en educación física

Teniendo en cuenta las características de cada uno de los modelos de evaluación que hemos expuesto en los apartados anteriores, consideramos que la elección de uno u otro modelo, deberá mantener una coherencia con la idea de Educación y con el contexto social en el que se desarrolla.

Es por eso que, sí desde el inicio de este artículo defendíamos la contextualización de la educación en el marco de la sociedad en la que vivimos, una sociedad democrática, la evaluación no debe ser un proceso ajeno a esta realidad. Teniendo en cuenta esta consideración, nosotras

defendemos una perspectiva alternativa de evaluación que se encuentre dentro del propio proceso educativo en todas sus fases y momentos, que analice todos los agentes que intervienen, que responda a criterios de rigor y que permita que el alumnado sea parte activa y consciente de qué, para qué y por qué se hace.

Referencias bibliográficas

- Blázquez D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: Inde.
- Cabello, E. y cols. (2008). Instalaciones deportivas escolares ¿saludables? En *Tándem: didáctica de la educación física*, nº 27 (pp. 97-103). Barcelona: Graó.
- Castejón, F. J. (1996). *Evaluación de programas de programas en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll y cols. *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183) Barcelona: Graó.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). *La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad*. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa, *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp.127-158). Barcelona: Inde.
- Gil, P. (1999). *Evaluación del currículum de educación física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. L. Hernández y R. Velázquez *La evaluación en Educación física* (pp.). Barcelona: Graó.
- López Pastor, V. (1996). *El problema de la credibilidad científica del proceso y los instrumentos de evaluación en Educación Física*. En Actas III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 227-232). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- López Pastor, V. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.
- López Pastor, V. (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 Pastor, V. (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sales, J. (1997). *La evaluación de la Educación Física en Primaria una propuesta práctica para evaluar al alumnado*. Barcelona: Inde.

- Sarni, M. (2004). La evaluación: aspectos generales. En *Jornadas Docentes del Instituto Superior Educación Física*.