



PASO 3. ¿PARA QUÉ EVALUAR? DEFINIR LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

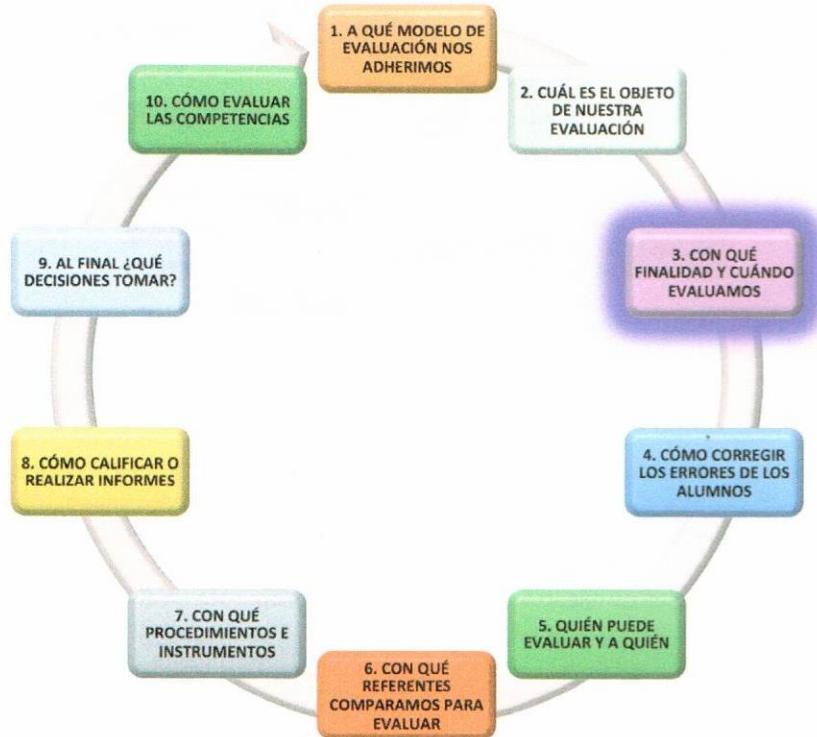
«... —¿Podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí?

—*Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar.*

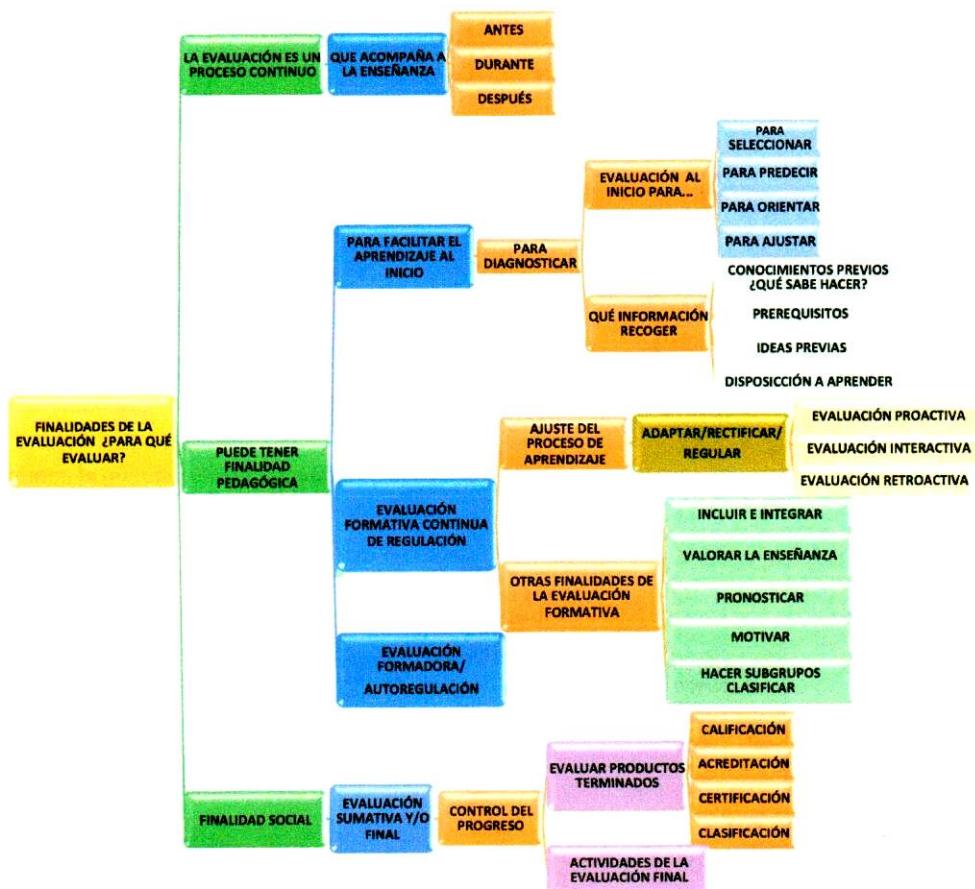
—*No me importa mucho el sitio.*

—*Entonces, tampoco importa mucho el camino ...»*

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema del capítulo



Introducción

Respetado lector, en el capítulo anterior ya te he dado respuesta a la pregunta **¿qué evaluar** en educación física? Y, a pesar de las limitaciones que supone tener que determinarse prioritariamente por un aspecto, he resuelto centrarme en sólo **uno** de los tres objetos tradicionales y mencionados en ese capítulo, se trata de los **aprendizajes** de los alumnos. De esa manera, focalizo así el interés del libro en la evaluación en los logros de nuestro alumnado, según lo propuesto en el currículo. Pero resuelto esto, estimado lector, debemos proseguir en un nuevo apartado. Así vamos, tú y yo, a lanzar otra pregunta a la que intentaré dar algunas respuestas. Se trata del interrogante **¿para qué evaluar?** o si lo prefieres: **finalidades** —o **funciones**— de la evaluación.

Se entiende por finalidades o funciones de la evaluación los propósitos para los que la evaluación de los alumnos ha sido concebida.

La mayoría de autores especialistas otorgan a la evaluación dos finalidades fundamentales:

- (1) Finalidad **pedagógica**, para adecuar su intervención a las necesidades y características del alumnado. Para regular y seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que permita la adaptación de las propuestas didácticas a las posibilidades y los avances de los alumnos y,

(2) Finalidad **social** o de certificación, la evaluación como información, como acción sancionadora para constatar niveles o estándares pre establecidos (Sanmartí, 2007).

Mientras que en la primera se trata de modos de evaluación que cumplen una función que ayuda al alumnado a «crecer» y a «mejorar» en su aprendizaje, en el segundo se pretende preferentemente «rendir cuentas», es decir cumplir una función acreditadora.

En la práctica educativa, estas dos finalidades de la evaluación suelen estar asociadas a tres momentos de la evaluación: la finalidad pedagógica con la evaluación inicial y formativa o continua; y la finalidad social con la evaluación sumativa o final. Si bien es cierto, aunque es el uso más común, no se pueden establecer paralelismos directos entre ellas.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Conocer las **finalidades** y momentos de la evaluación, para adecuar las propuestas de enseñanza-aprendizaje a partir de los avances que realiza el alumnado.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Aplicar la evaluación como un proceso formativo y continuo y no sólo como un producto o resultado final.
2. Asumir que, en la práctica, las *finalidades* de la evaluación son dos: (1) pedagógica/formativa y, (2) de acreditación.
3. Integrar en los procesos de enseñanza y en las secuencias didácticas los tres *momentos* de la evaluación: (1) inicial/diagnóstico; (2) formativa/regulación; (3) final/promoción.
4. Utilizar las *técnicas* e *instrumentos* apropiadas para cada finalidad y momento de la evaluación.
5. *Modificar* y *adaptar* la enseñanza/aprendizaje a los resultados obtenidos en cada momento: al inicio, durante, al final.

Preguntas frecuentes

- ¿Qué pretendo con la evaluación? ¿Ayudar a mis alumnos en el aprendizaje o certificar mediante una calificación?
- ¿Cómo estructuro un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado? ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué características tiene que reunir una evaluación diagnóstica? ¿Y una evaluación formativa?
- ¿A quién va a servir la evaluación? ¿A las instancias sociales, a mí como profesor, o al propio alumno?
- ¿Qué utilización haré con ella? ¿Tomar decisiones de reajuste para mejorar o cumplimentar boletines de notas?

Reflexiones previas de un colega

Reflexionemos sobre estos textos que, desde miradas diferentes, abordan algunas de las finalidades de la evaluación.

Tomado del pensamiento de un profesor

Evaluación diagnóstica:

«Siempre en todos los cursos, comenzaba en educación física con unas pruebas iniciales para comprobar desde donde partíamos, qué es lo que sabían, dónde se encontraban. Me basaba en pruebas estandarizadas, creadas por autores de gran importancia en el mundo motor: Picq y Vayer; Le Boulch, 1986; Cratty, B. etc.

Ahora en la actualidad –no sé si es mejor o peor– me baso en la observación directa, utilizando actividades con material diverso, dónde ellos van descubriendo sus partes corporales, afianzando su lateralidad, van construyendo por sí mismos sus aprendizajes.

Algunos juegos de conocimiento corporal como evaluación inicial:

Los pegados: Cada alumno con un trozo de papel de periódico. Podemos colocarlos sobre distintas partes del cuerpo y avanzar sin que el papel se caiga. ¿qué partes del cuerpo hemos utilizado?

El escudo: Por parejas, unidos por la mano, cada uno lleva una hoja de periódico sobre el pecho. Se desplazan después por el terreno de juego procurando que no se caiga la hoja sin sujetarla con las manos. Se pueden ir uniendo en tríos, cuartetos... ¿De qué otras formas podemos llevarlos?

Estas actividades nos darán información sobre su conocimiento corporal, qué verbalizarán al acabarlas.

También utilizo en los primeros cursos de Primaria, pictogramas de posturas corporales, mediante los cuales, observo su conocimiento y actitud corporal.»

...

Tomado de la literatura

Evaluación formativa:

A finales del S.XX, aparece un movimiento que cuestiona los principios imperantes (en realidad comienza por aquí el cambio de paradigma educativo). Se sitúa la evaluación en el proceso y no sólo en el producto final dando paso a la llamada evaluación formativa.

«La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de la meta, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados». (Stufflebeam, 1987)

Entra en escena la discusión acerca de la visión cualitativa del objeto a ser evaluado y con esto aparecen los instrumentos basados en la observación, descripción e interpretación de todo cuanto pasa en el aula.

Está claro que el encuentro de paradigmas se da entre los modelos orientados al producto (evaluación tradicional y modelo dominante) y los modelos orientados al proceso que aparecen como contraposición al modelo clásico.

Ambos modelos constituyen signos contrapuestos, y de este modo han sido tratados por los pedagogos, ya que representan dos concepciones opuestas de ver la educación, pero nos corresponde como maestros el poder cuestionar y superar la dualidad planteada en torno al modelo de evaluación pudiendo entender que lo cuantitativo y lo cualitativo son necesariamente complementarios y quien niegue o desprecie uno de los dos enfoques estará observando la mitad de la historia.

Creemos que es posible utilizar cualquier instrumento de evaluación, ya sea objetivo o subjetivo, lo importante será la concepción educativa de la aplicación de esos instrumentos, el sentido que se le da a los datos y las decisiones que surjan de la interpretación de los mismos.

Estos textos nos permiten recapacitar respecto a las funciones de la evaluación.

Desarrollo de contenidos

1. LA EVALUACIÓN ES UN PROCESO CONTINUO

Si aprender es un proceso, la evaluación debe ser, en sí misma, un proceso y no se la puede reducir y confundir con la calificación. La enseñanza es un proceso continuo que exige, para ser eficaz, un reajuste constante que permita la adaptación de las propuestas didácticas con las posibilidades y los avances de los alumnos, así como su adecuación a los objetivos previstos. En consecuencia, la evaluación adquiere la consideración de elemento indispensable en este proceso de reajuste y optimización. Desde la perspectiva de su finalidad pedagógica, la evaluación es la pieza clave de la regulación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Si se quiere atender a la diversidad de niveles, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, el profesorado debe reconocer en cada momento del proceso cómo el alumnado progresiona, cuáles son sus aciertos y cuáles son las dificultades (Jorba & Sanmartí, 1993).

Más que pensar si debemos evaluar antes, durante o después de una secuencia de actividades, de un proceso de enseñanza/aprendizaje o de una unidad de programación, parece más lógico atender a otros aspectos que nos conducirán a tomar estas decisiones. Estos aspectos son las **intenciones** que tiene el profesor a la hora de evaluar en cada uno de esos momentos. Estos planteamientos nos evidencian y corroboran que existe una intencionalidad educativa en la utilización de la evaluación. Actualmente es aceptada la existencia de tres tipos o modalidades de evaluación según el momento en que se realiza. Esta diferente tipología queda reflejada en la figura.

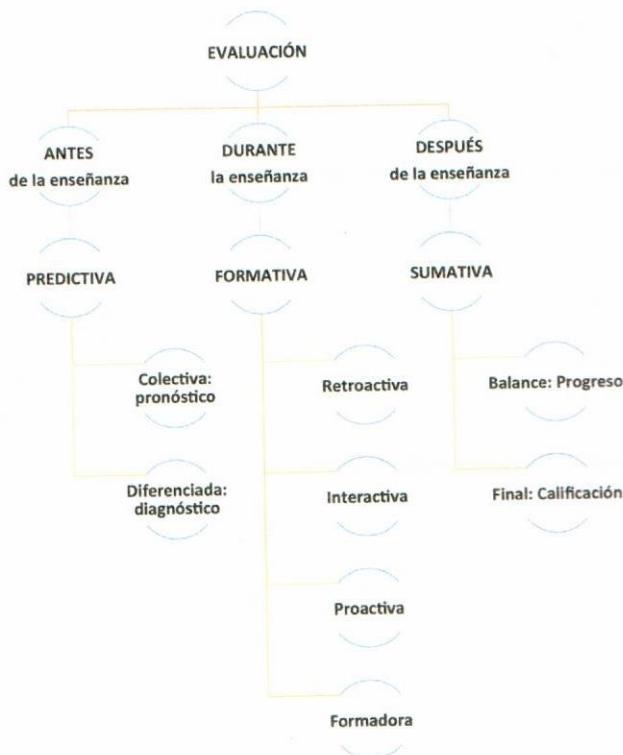


Figura 3.1. Modalidades de evaluación en función del momento y el objetivo que persigue (Jorba & Sanmartí, 1993).

Ahora bien, dicho esto, no nos podemos confundir y establecer equivalencias entre **finalidades** de la evaluación y **momentos** de la evaluación. Se podría deducir que la evaluación diagnóstica es igual que la inicial, o que la formativa es igual que la continua o que la sumativa es igual que la final, (2003). López-Pastor considera esto como «un grave error» (2006, p. 29). En efecto, una evaluación inicial puede ser o no diagnóstica, y una evaluación continua puede ser o no formativa. Por ejemplo, si esa información que ha obtenido el docente la utiliza «para medir y clasificar al alumno» y posteriormente en la evaluación final sirve para calificarlo, no se puede establecer esa igualdad porque no se persigue dar información al alumnado sobre lo que está haciendo mal para poderlo mejorar. Sin embargo, si la información que se ha recogido al inicio de la evaluación es utilizada «para adaptar el programa, las actividades y el nivel de exigencia a los conocimientos y al nivel de partida del alumnado» (López Pastor (coordinador) et al., 2006, p. 29), sí que podríamos establecer una correspondencia entre la evaluación inicial y la evaluación diagnóstica, que además tendría «una clara orientación formativa», porque estaríamos dando posibilidad de conocimiento de resultados al alumnado. Lo mismo pasa con los otros dos momentos, dependerá de la finalidad que le queramos dar existirá concordancia o no. Lo que se pretende dar a entender con esto es que, si aplicamos una evaluación formativa como estrategia de evaluación, la evaluación diagnóstica suele ser prioritariamente al inicio, la evaluación formativa suele ser durante y la evaluación sumativa ha de ser necesariamente después, ya que se entiende que la finalidad es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tejedor, 1997). En el ámbito educativo debemos entender la evaluación como una «actividad crítica de aprendizaje», donde el docente aprende para conocer, para mejorar, para colaborar en el aprendizaje del alumnado y sus dificultades, para utilizar nuevas estrategias..., es la mejor oportunidad para que los alumnos «pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes [...] afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias [...], sin temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación» (Alvarez Méndez, 2005, p. 13).

En este capítulo se analizan las modalidades y funciones de la evaluación en cada momento.

2. FINALIDADES O FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Como ya hemos dicho antes, distintos autores suelen utilizar los términos **funciones** y **finalidades** como sinónimos. No siempre es fácil delimitarlos y se tiende a asimilar el uno al otro, o yuxtaponer sus significados (N. Elola & Toranzos, 2000). Chadwick y Rivera los denomina «propósitos de la evaluación» (1991, p. 45). En términos generales y como consecuencia de las definiciones adoptadas, nos hemos permitido identificar dos finalidades principales de todo proceso evaluativo: la finalidad **pedagógica** y la **social** (Sanmartí, 2007). Estas finalidades no se plantean como excluyentes pero sí requieren opciones metodológicas diferentes.

2.1. Finalidad pedagógica. Acompañar o «assessment»¹²

Tiene esencialmente a identificar cuáles son las dificultades del aprendizaje y su interpretación. Pretende gestionar los aprendizajes durante su adquisición con la intención de ayudar a mejorar, avanzar, etc. Se trata de la función **reguladora** del proceso para posibilitar que los medios de formación respondan a las características del que aprende (Blázquez, 1997). Cumple con estas intenciones:

1. Proporciona los **antecedentes** para que cada estudiante comience el proceso de enseñanza-aprendizaje en el momento más adecuado, de modo que pueda iniciar con éxito los nuevos aprendizajes. Sirve también para identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro del aprendizaje.

¹² «Assessment» es el proceso de obtener, organizar y presentar información variada sobre qué aprende el alumno y cómo lo aprende, mediante el uso de diferentes técnicas y en diferentes momentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El «assessment» promueve el aprendizaje a través de la retrocomunicación, la reflexión y la autoevaluación. La información obtenida se utiliza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para evaluar cursos o programas, entre otros usos (Aguirre Ortiz, 2001).

2. **Mejora** el proceso de enseñanza aprendizaje realizando la retroalimentación del mismo.

La distinción de estas finalidades permite comprender que el proceso de evaluación no tiene por qué responder exclusivamente a decisiones ligadas a actos como la promoción o la certificación. La vinculación automática de la evaluación de los aprendizajes a la calificación, que con tanta frecuencia se ha producido en el ámbito institucional, supone olvidar la vertiente fundamental de la evaluación en cuanto a su finalidad formativa, que consiste en ayudar a progresar a las y los estudiantes en sus aprendizajes.

2.2. Finalidad social o certificadora. Rendir cuentas («accountability»¹³)

Esta finalidad tiene una aplicación social de tipo certificador con el objeto de asegurar que los logros de los alumnos respondan a las exigencias del sistema. Identifica el grado de aprendizaje del alumnado en el último momento del proceso educativo, con el fin de calificar y decidir la promoción. Su objetivo es dar información a padres y alumnos sobre el desarrollo de la formación. Es importante que esa información tienda a restar diferencias entre alumnos y a disminuir la presión de los padres sobre los hijos.

También, al final de cada período de enseñanza-aprendizaje, comprobaremos si el alumno posee el dominio suficiente de los «objetivos previstos» para abordar el siguiente contenido o UD. Se trata de valorar el aprovechamiento de cada alumno, su rendimiento en relación con el currículo por él desarrollado.

Pero también puede tener la función formativo-reguladora de saber si los alumnos han adquirido los conocimientos que el profesor ha previsto y, en consecuencia, si tienen los requisitos necesarios para aprendizajes posteriores, o bien para determinar aquellos aspectos que se deberían modificar para una acción de la misma secuencia de enseñanza (Sebastian i Obrador, 2009).

2.3. Otras finalidades de la evaluación

2.3.1. Incluir e integrar

Una cuestión crucial es cómo conciliar una enseñanza respetuosa con las diferencias y con los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación equitativa para todos.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación no debería ser clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de aprendizaje y participar lo máximo posible en las actividades educativas del aula (Blanco, 2002). Pero tradicionalmente, la evaluación se ha centrado más en los productos o resultados del aprendizaje que en los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que ha conducido a perder de vista cómo aprende el alumno, cómo utiliza los conocimientos y cómo ha sido el proceso de enseñanza que se ha llevado a cabo para ello.

Si se parte de la idea que el aprendizaje es un proceso interactivo que depende no sólo de las limitaciones o capacidades de los alumnos, sino también de cómo se le enseña y de la ayuda que se le brinda, es lógico pensar que ante unos malos resultados de los alumnos, los docentes deberían preguntarse si han hecho lo adecuado para que éstos aprendan, las preguntas oportunas serían ¿He utilizado las estrategias apropiadas? ¿He considerado sus conocimientos previos? ¿He motivado adecuadamente? ¿He prestado la ayuda necesaria?

En el caso de los alumnos que, por diferentes causas, presentan dificultades de aprendizaje, el enfoque tradicional se ha basado en identificar sus errores, más que sus potencialidades, a través de diferentes «test» o pruebas normativas. Este tipo de evaluación ha conducido, por otra parte, a desarrollar programas individualizados orientados a compensar dificultades, muchas veces sin ninguna relación con la programación y las actividades educativas del aula.

¹³ El término «accountability» en inglés, se usa para referirse a esta acción que avala y «da cuenta o rinde cuentas» de los resultados en los procesos de evaluación.

Queda así pendiente una evaluación que sea respetuosa con la diversidad y permita que todo el alumnado sea juzgado en base a sus propias características sin ser comparado con modelos impuestos desde el exterior.

2.3.2. Diagnosticar

Por **diagnóstico**¹⁴ se entiende el momento del proceso de evaluación, que pretende determinar el nivel de un individuo en relación con determinados parámetros. Normalmente es previo y se realiza antes de que se inicie la enseñanza-aprendizaje (aunque no siempre, pues puede suceder a lo largo del proceso) con la intención de orientar la toma de decisiones. Como hemos advertido en páginas anteriores, el término diagnóstico y evaluación inicial se utilizan a menudo como sinónimos.

El diagnóstico debe comprender tres modalidades:

1. El diagnóstico **genérico**, que debe realizarse al inicio del curso, con objeto de determinar el nivel inicial de los alumnos y de recoger otros datos de información individual requeridos por la naturaleza particular del trabajo programado. En este caso coincide con la finalidad de la evaluación inicial. Supone la toma de contacto directo del profesorado con sus alumnos. En función de las características que se detectan en la población de alumnos, existe la posibilidad de revisar y replantear los objetivos programados teóricamente.
2. El diagnóstico **específico**, elaborado para las diferentes unidades didácticas e inmediatamente anterior a su desarrollo didáctico. El número de diagnósticos específicos realizados a lo largo de un año lectivo debería coincidir, como es obvio, con el número de unidades didácticas, ciclos de actividades o bloques temáticos tratados por el profesorado. Sabemos que, en la mayoría de los casos, esto es imposible de efectuar, y que no queda más solución que diagnosticar en base a otros criterios más intuitivos.
3. El diagnóstico de los **puntos débiles** de los alumnos. La evaluación diagnóstica puede también ser realizada durante el desarrollo mismo del proceso de enseñanza. En ese caso, su función es determinar la causa de las dificultades persistentes en algunos alumnos. El alumno prototípico de esta actuación es aquel que muestra dificultades particulares (por ejemplo, la torpeza motriz), incluso después de recibir enseñanza de apoyo. La evaluación diagnóstica se convierte entonces en una investigación más intensa de aquellas características que pueden provocar dificultades personales (problemas de salud, de motivación, entorno familiar perturbado, etc.).

Para poder corregir cualquier deficiencia, la primera condición es descubrirla para estudiar las causas que la producen y poner los remedios apropiados. Es el mismo procedimiento que emplea el médico: éste sólo está en condiciones de aplicar los remedios de la medicina cuando ha descubierto la naturaleza de la enfermedad, pero no estudia al paciente únicamente para ver qué enfermedad padece o qué dolencia le aqueja, sino para procurar su curación. Así, una de las principales finalidades de la evaluación consiste en detectar los fallos del alumno, pero no para emitir una valoración de sus deficiencias o incapacidades. A eso se reducían los exámenes tradicionales y precisamente por ese motivo han sido tan severamente criticados por los educadores. Lo fundamental es utilizar un sistema de evaluación que permita conocer las deficiencias del alumnado para, estudiadas sus causas, planear los remedios. Este descubrimiento de deficiencias ha de hacerse además a tiempo de aplicar soluciones y no al final, cuando sólo hay lugar a un juicio sancionador. Esas deficiencias pueden provenir de la falta de base o de trabajo del alumno, en cuyo caso el profesor programa la recuperación que permite al alumno ponerse a tono e incorporarse a la marcha general.

Dado que adaptarse a las dificultades de aprendizaje y prescribir correctivos pedagógicos pertenece a la evaluación formativa propiamente dicha, existirá un estrecho vínculo entre este tipo de evaluación y la evaluación diagnóstica.

¹⁴ El término **diagnóstico** se utiliza en medicina para designar la calificación que da un médico a la enfermedad en función de los signos que advierte.

2.3.3. Agrupar o clasificar

La dificultad mayor del docente no radica en la materia, ni en el curso o en el grado en el que la desarrolla (adaptar un programa a las características medias de un grupo de alumnos no plantea los más graves problemas al profesional). La dificultad mayor surge de la **heterogeneidad** de los alumnos del grupo, de la singularidad de cada uno. En el orden operativo, la mayor dificultad del docente está en la personalización (García Hoz, 1986).

El sistema tradicional de agrupamiento para el desarrollo del proceso de aprendizaje, consiste en distribuir a los escolares en grupos cerrados, establecidos de acuerdo con un criterio, normalmente de afinidad. Sin embargo, y dada la complejidad del proceso educativo y las grandes diferencias entre alumnos de la misma edad, la investigación pedagógica no se conforma con ese criterio y fija los niveles de homogeneidad de una forma mucho más objetiva (Blázquez, 2013). Diversas investigaciones han mostrado que el desarrollo cognitivo y social puede progresar más rápidamente si se hace interactuar en grupo a niños de niveles distintos. El trabajo en grupo implica la determinación de subgrupos homogéneos o heterogéneos.

La agrupación o clasificación de los alumnos según un criterio de homogeneidad que atienda a su eficiencia o habilidad motriz tiene por finalidad proponer a cada grupo niveles similares en la actividad en cuestión. La homogeneidad exige uniformidad, o gran parecido entre los alumnos del grupo, respecto a alguna característica o rasgo. Por tanto, no se puede aceptar la agrupación permanente de los mismos alumnos para el desarrollo de todas las actividades. Hablar de grupos homogéneos constantes es una utopía. Por eso, en lugar de la agrupación única e inalterable de los alumnos durante todo el curso, se va extendiendo la práctica de la agrupación flexible.

Esas reagrupaciones periódicas las realizan el profesorado en función de la situación real del alumno. Para ello es preciso conocer esa situación en cada momento, al menos antes de cada reagrupación. La evaluación hace posible ese conocimiento. La evaluación ofrece los datos sobre los que se han de basar esas agrupaciones y el conocimiento de las capacidades de los alumnos, de su rendimiento e intereses. Presta, además, en este último caso, un especial servicio para la organización de cada curso.

2.3.4. Valorar la eficacia del sistema de enseñanza

Si la mayoría de los alumnos no satisface las metas prescritas por los profesores o por los programas, se pueden alegar dos justificaciones: o los objetivos no han sido los adecuados a las posibilidades de los alumnos; o los métodos de enseñanza adoptados no son los más convenientes. En cualquiera de los dos casos, la evaluación del rendimiento de los alumnos ofrece también al profesorado un motivo de reflexión sobre el currículum elegido, las condiciones de trabajo y el procedimiento de enseñanza utilizado.

Cuando las causas de esas deficiencias sean más profundas: ambientales, educativas, emotivas, físicas, psicológicas, etc.; se ha de buscar la colaboración del psicólogo, del médico, del tutor, de los padres, para hallar entre todos la solución más adecuada.

Pero las deficiencias no siempre son del alumnado, también pueden ser consecuencia de la situación educativa. La evaluación permite al profesorado la rectificación de su forma de trabajo. La flexibilidad de los programas ha de permitir su modificación cuando el aprovechamiento de los alumnos lo aconseje; incluso los instrumentos de evaluación han de ser revisados por si no han sido los más apropiados, no vaya a suceder que la falta de preparación de los mismos o su inadecuación a la evaluación sean la causa de los fallos detectados.

2.3.5. Pronosticar y orientar las posibilidades del alumnado

El pronóstico de las posibilidades de los alumnos se basa en el conocimiento de su rendimiento, de sus capacidades e intereses, de sus dificultades en el aprendizaje y de los factores personales, familiares y ambientales.

A la vista de los resultados y de las deficiencias conocidas, el profesor predice la mejora de rendimiento y la superación de deficiencias con unos medios de los que dispone y según planes que aconseja a sus alumnos. El buen conocimiento que la evaluación hace posible, pone al profesor en las mejores condiciones para realizar, como culminación de sus funciones, una verdadera orientación.

Suele ser frecuente que al profesor de educación física se le recabe opinión acerca de la práctica deportiva más adecuada en relación a las condiciones personales de cada sujeto. ¿Cree usted que debo apuntar a mi hijo en tal o cual práctica deportiva? Esta pregunta se repite sobre todo en edades correspondientes al período de iniciación deportiva.

La predisposición para la práctica de cierta modalidad deportiva requiere la consideración de muchos datos cuyos valores previsibles se superponen con frecuencia a las aptitudes manifestadas en el momento de la evaluación. Es misión del profesor orientar y aconsejar a escoger actividades optativas que se ajusten, en la medida de lo posible, a los rasgos y características de cada individuo.

2.3.6. Seleccionar

Seleccionar es elegir una o varias personas entre un conjunto por un determinado criterio o motivo. Es el examen de entrada, establecer el nivel a partir del cual se aceptarán o se descartarán los sujetos. La palabra seleccionar se emplea de modo extendido en nuestro idioma para dar cuenta de aquella acción a partir de la cual se escogen, eligen, de modo cuidado, individuos de entre varios correspondientes a su misma especie o categoría, porque se considera que son los que mejor reúnen las condiciones que se buscan.

Cabe destacarse que cuando llevamos a cabo la acción de seleccionar lo que obtendremos es una discriminación que se caracteriza por presentar los criterios empleados a la hora de la elección. Por ejemplo, en el caso de un equipo de fútbol, el entrenador del mismo, al seleccionar, procederá a elegir a aquellos jugadores que se encuentran en su mejor momento futbolístico para jugar, ya sea porque están en un buen momento o porque su estado físico es el mejor.

2.3.7. Motivar e incentivar

Saber que sus logros son constatados y que es informado de sus fallos y de sus éxitos constituye un estímulo para el alumno, que ve a su profesor atento a la marcha de su trabajo.

Uno de los procedimientos de motivación, propuesto por los pedagogos, es la proposición de tareas para las que el alumno está preparado, con el fin de utilizar el éxito como estímulo para la realización de tareas con mayor dificultad. Este «feedback» es decisivo para el progreso en el rendimiento.

3. LA EVALUACIÓN INICIAL

3.1. ¿Para qué evaluar antes de iniciar la enseñanza?

¿Con qué bagaje cuentan los alumnos al iniciar un determinado proceso de aprendizaje? ¿Qué saben hacer para llevar a cabo un nuevo aprendizaje?

La evaluación **inicial** tiene como objetivo fundamental asignar a cada alumno y al grupo-clase un punto de entrada en una secuencia de aprendizaje, para poderlo adecuar a sus necesidades (Blázquez, 2013). Los autores designan esta función de la evaluación inicial por el término *situación de partida*. Cuando la información que obtenemos a partir de esta modalidad hace referencia a un colectivo (grupo-clase), se denomina *prognosis*, y cuando es diferenciada (de cada alumno), se llama *diagnosis*.

El docente observa el bagaje inicial del alumnado, sitúa el nivel de los aprendices, fija los objetivos que deben lograrse, y por último determina lo que el grupo-clase debe aprender. De ahí que a menudo se denomina evaluación **diagnóstica** a la evaluación **inicial**. Se pretende obtener información sobre las ideas previas, capacidades, procedimientos intuitivos, hábitos, actitudes, etc. de cada alumno.

Pero ¿por qué? Múltiples perspectivas pedagógicas (constructivismo, aprendizaje social, zona de desarrollo próximo, aprendizaje significativo, etc.), mantienen que para aprender de forma significativa, es

necesario establecer relaciones con..., a partir de..., en interacción con..., y que justifican la necesidad de que el profesorado conozca qué sabe el alumno sobre aquello que va a aprender, puesto que sobre esos conocimientos previos y con relación a ellos o en su contra, se va a cimentar el aprendizaje (Coll, 2007).

En ese sentido Giné define la **evaluación diagnóstico** como: «una propuesta estratégica que se basa en la idea de reconocer la existencia de las **ideas previas** frente a cualquier nuevo aprendizaje, de valorar la importancia que esto tiene para el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprovechar este fenómeno a favor (y no en contra) de mayores y mejores aprendizajes del alumnado» (Giné, 2004). En nuestro caso añadiríamos a ideas previas el término acervo o bagaje motor previo.

Ante la actitud habitual del profesorado de percibir únicamente los vacíos, desconocimientos o carencias de sus alumnos (es decir: lo que **no saben** o **no disponen**), la evaluación inicial, pone atención también en recabar información sobre las representaciones, intereses, puntos fuertes, capacidades, etc. (es decir, tener presente que algo **sí que saben**), para poder, sobre esta base, proponer, o bien actividades apropiadas que permitan que haya éxito y un aprendizaje real, o bien ayudar a los alumnos a acomodarse a un contexto pedagógico si éste es difícil de modificar.

Todo ello permitiendo una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases conocidas, es decir, teniendo en cuenta las capacidades, estado físico, conocimientos y experiencias anteriores del alumno. Los datos así obtenidos son imprescindibles para determinar objetivos, adecuar la programación y esbozar las líneas metodológicas a seguir.

3.2. La utilidad de la evaluación inicial/diagnóstica para el profesorado

Siguiendo y adaptando el camino propuesto por Sanmartí, Jorba y Ibañez propongo que la información que se recoja en la evaluación diagnóstica del alumno en educación física permita al profesorado la exploración y el conocimiento de los aspectos siguientes (Sanmartí et al., 1999):

Conocimientos previos	Información que el individuo tiene almacenada en su memoria, debido a sus experiencias pasadas.
Prerrequisitos	La existencia o ausencia (y en qué grado) de determinados desempeños (capacidades o habilidades en el caso de la educación física) que se pueden considerar como requisitos de aprendizaje.
Las concepciones previas	Las representaciones, concepciones, razonamientos espontáneos, o ideas previas ya adquiridos por parte del alumnado y que usa el alumnado para justificar, argumentar, tomar de decisiones... frente al nuevo aprendizaje.
La disposición para llevar a cabo el aprendizaje	Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje. Las expectativas ante el nuevo contenido a aprender.

Tabla 3.1. La utilidad de la evaluación diagnóstico.

3.2.1. Conocimientos previos

Abordar la enseñanza de un nuevo conjunto de tareas supone, en general, que el alumnado ya tiene adquiridas unas habilidades o capacidades previas que le permitirán integrar la nueva competencia o capacidad. Cometer el error de creer que todos los alumnos ya las poseen conducirá, casi con certeza, al fracaso de una buena parte de ellos.

El conocimiento previo es la información que el individuo tiene almacenada en su memoria, debido a sus experiencias pasadas. Es un concepto que viene desde la teoría de aprendizaje significativo postulada por David Ausubel por ende también se relaciona con la psicología cognitiva (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1990).

alumno a lograr una comprensión más madura. Si se ignoran las ideas y creencias iniciales de los alumnos, las comprensiones que ellos realizan pueden ser muy diferentes de las que el profesor se propone alcanzar.

Numerosas investigaciones en didáctica muestran que frente al aprendizaje de un concepto (o de una habilidad), los alumnos ya disponen de una **representación mental** que ellos mismos se han construido.

Esta noción adquiere una importancia fundamental si la vinculamos a las teorías del aprendizaje que preconizan que los individuos aprenden a partir de lo que poseen. Todos los alumnos disponen de una teoría personal, el problema en la enseñanza, es hacerla evolucionar.

Estas representaciones o concepciones espontáneas, así como las estrategias espontáneas con que abordan las tareas escolares, se han ido conformando en cada alumno a lo largo de los años a partir de la propia percepción de las experiencias personales y por toda la información que proporcionan los diversos medios de comunicación, pero también por el entorno socio-cultural que envuelve al alumnado¹⁶.

Es necesario tener en cuenta que algunas de estas concepciones están tan fuertemente arraigadas que permanecen inalterables a pesar de la enseñanza escolar, tienen una vida autónoma mucho más perdurable que la enseñanza adquirida en la escuela.

A este respecto, Meirieu (1992) menciona que en numerosas ocasiones es preciso desaprender o deconstruir¹⁷ el aprendizaje adquirido.

Ya Platón subrayó con insistencia que: «*el falso saber es un obstáculo más importante que el no-saber...*»

Al parecer, esto no ha hecho mella en nosotros, ya que continuamos enseñando con la tranquila certeza de que, según la bonita frase de G. Bachelard, «*Hacemos como si estuviésemos trabajando en terrenos vírgenes, como si no se aprendiera nada fuera de la escuela, como si la inteligencia no estuviese llena de múltiples representaciones*» (Meirieu, 1992, p. 63).

Si estos razonamientos y estrategias se alejan mucho de aquellos que se consideran correctos será necesario que los alumnos tengan ocasión de confrontarlos con otras representaciones, para que puedan reconocer otros puntos de vista que puedan ser más útiles y operativos, ya que, en general, nada más se modifica o reestructura la propia manera de pensar y actuar si se admite alguna ventaja o si se reconoce aquella/s con la que se contrasta. Tienen mucho que ver con las formas de razonar de los adultos del mismo ambiente socio-cultural y con la forma como los conceptos han ido evolucionando a lo largo de la historia. Estos razonamientos intuitivos y estrategias son una parte muy importante de la lógica del que aprende y pueden entrar en conflicto no explicitado con el proceso de enseñanza, muy a menudo nada más conformado por la lógica de la disciplina.

En este sentido es instructiva la distinción que hace Vermersch entre la lógica de la disciplina, la lógica del experto y la lógica de quien aprende. Según el autor, el alumno obedece a una lógica de funcionamiento que tiene poco que ver con la que se deriva de la estructura interna de la disciplina y con la que rige el comportamiento del profesor, que como experto ya no tiene necesidad de pasar por una secuencia de etapas intermedias para conseguir su objetivo porque ya las tiene automatizadas (Vermersch, 1979).

16 Las representaciones sociales son compartidas por un grupo que elabora un sistema de valores, de nociones de prácticas, teniendo una doble vocación: instaurar un orden que da a los individuos la posibilidad de orientarse en su entorno social y material para dominarlo; asegurar la comunicación entre los miembros de una comunidad y proponerles un código para nombrar y clasificar de una manera única las partes de su entorno, de su historia «individual y colectiva».

17 Según el Diccionario de la Real Academia Española 22º Edición: **deconstruir**. 1. tr. Deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual.

En este mismo sentido, García-Milá y Martínez (1991) haciendo referencia a este aspecto mencionan: «Los alumnos llegan a clase con unos esquemas mentales desarrollados espontáneamente a través del contacto con los fenómenos de la vida diaria. Estos esquemas mentales son cualitativamente muy distintos de los expertos, contienen concepciones «naïve»; son intuitivos, ingenuos, erróneos, universales entre sujetos y resistentes a la instrucción. El nombre adoptado por estas concepciones es el de «misconceptions».

Parece pues necesario conocer estos razonamientos intuitivos porque los conflictos no explicitados, que pueden surgir al entrar en confrontación con el proceso de enseñanza del modelo formal, pueden desembocar en un elevado grado de fracaso. Si se conocen estas representaciones o concepciones se podrán aprovechar para crear situaciones didácticas que hagan a los alumnos conscientes de sus procedimientos y les ayuden a su reestructuración y transformación (Jorba & Sanmartí, 1993).

Es necesario pues, prever situaciones didácticas que permitan que se produzca la evolución de estas representaciones sino permanecerán inalterables al final del proceso de enseñanza. posicionamiento del profesor de educación física frente a las representaciones o concepciones previas del alumnado.

Tres posibles opciones frente a la utilización de las representaciones o concepciones

1. Ignorar las representaciones o concepciones previas. Es el caso de las pedagogías del modelo o de tipo transmisivo (pedagogía de la respuesta o del modelo impuesto).
2. Evitar las representaciones o concepciones previas. Es el caso de las pedagogías de tipo conductista.
3. Conocer las representaciones o concepciones previas. Esta es la posición que prevalece actualmente en el enfoque constructivista porque...
 - Proporciona información de los sujetos.
 - Permite precisar y/o reconsiderar los objetivos.
 - Permite preparar las clases.
 - Permite un ajuste continuo.
 - Permite utilizarlas como elemento de la clase: hacerlas evocar es una fuente de motivación.

Tabla 3.2. Posicionamiento del profesor de educación física frente a las representaciones o concepciones previas del alumnado.

Representaciones mentales del alumnado y ejemplos en educación física

Contenido: atletismo.

Actividad: carrera de vallas.

Tarea: realizar una carrera de 30 m por el pasillo de atletismo sin vallas. A continuación lo mismo por otro pasillo con tres vallas.

Consigna: realizar ambos recorridos a la máxima velocidad.

El profesor inicia la enseñanza de una unidad didáctica de atletismo, concretamente dirigida al aprendizaje de la carrera de vallas. Uno de sus objetivos es conseguir que los alumnos no consideren a las vallas como un obstáculo que hay que saltar sino como un escollo que hay que pasar con el máximo rendimiento y el mínimo gasto.

En la primera sesión organiza una evaluación inicial con la intención de que emerjan las representaciones iniciales. Para ello, los alumnos realizan la actividad en dos pasillos de atletismo, uno con tres vallas, el otro sin vallas, la consigna es llegar lo antes posible a la línea de meta.

Comportamiento observado

El profesor observa los siguientes comportamientos en sus alumnos cuando se enfrentan al pasillo con vallas:

- Saltos muy altos para sobreponer la valla y una caída brusca después de superarla.
- Una carrera irregular, con una reducción de la velocidad al llegar a la valla y unos pasitos vacilantes justo delante de la valla.
- Un franqueo del obstáculo con el cuerpo agrupado.

Consideraciones a tener en cuenta

A partir de esta verificación, el profesor quiere comprender las razones profundas de estas dificultades con la intención de remediarlas. De las conversaciones con sus alumnos surgen dos tipos de explicaciones dominantes:

- Algunos tienen miedo a las vallas (*¡tengo miedo de hacerme daño, si tropiezo, si choco me puedo caer!*).
- Otros focalizan en el hecho de saltar sobre la valla sin tumbarla (*¡tengo que impulsar hacia arriba para no topar con la valla!*).

Sus alumnos tienen serias resistencias a considerar las vallas como algo que se puede sobreponer con una simple apertura de piernas. En su mente existe la concepción de que frente a cualquier obstáculo hay que aplicar una fórmula idéntica a la del salto que es la garantía de que no se sufran percances.

La verdadera problemática de enseñar no es sólo construir un patrón biomecánico que solucione el tema del paso de vallas (preocupación de la enseñanza tradicional) sino de hacer surgir un nuevo esquema mental que acepte que «pasar» las vallas es mejor que «saltar» las vallas, o si se prefiere, renunciar a ideas anteriores para aceptar las nuevas.

Nuevo ejemplo...

El profesor coloca el trampolín, el caballo (potro o plinto) y la colchoneta quitamiedos. Entre el trampolín y el caballo hay una distancia amplia para permitir el vuelo adecuado.

Sin embargo, cuando le llega el turno a Joaquín, se acerca a ambos aparatos y reduce la distancia aproximando el trampolín al caballo.

Sin duda, Joaquín tiene la representación o idea previa de que la dificultad está vinculada a que cuánto más cerca esté el trampolín del obstáculo más fácil será la realización del salto o menos probabilidades de caerse al suelo.

Tabla 3.3. Ejemplos representaciones mentales del alumnado en educación física.

Evidentemente, conocer estas representaciones mentales por parte de los principiantes aparece como trascendental para situarse frente a un nuevo aprendizaje.

Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje

En el aprendizaje también tiene mucha importancia el mundo de la afectividad y de las emociones. En la realización de actividades y tareas no sólo se tienen en cuenta las capacidades y las habilidades sino también los sentimientos, la imagen que cada persona tiene de sí misma, cómo cree que la ven los otros, el grado de autoestima, los valores personales, la motivación, los intereses, etc. Estas variables parecen que son especialmente significativas cuando se ha de explicar por qué no todos los alumnos aprenden igualmente.

Los fracasos continuos de muchos alumnos les hacen creer que no son capaces de aprender. Cuando esto sucede, no se esfuerzan ni en el análisis de la información que reciben ni en la realización de las tareas propuestas, por lo que la probabilidad de aprender significativamente es muy baja.

También sucede que el contenido de las clases de educación física se percibe como algo que tiene poco que ver con la realidad cotidiana y que sólo sirve si se quiere ser deportista. En muchos casos, ello da lugar a una falta de motivación e interés hacia el trabajo, especialmente si va acompañado de dificultades en la realización de los contenidos enseñados.

3.3. La utilidad de la evaluación inicial/diagnóstico para el alumnado

Tan importante es que el profesorado conozca las características previas, actitudes y conocimientos de sus alumnos, como que los mismos alumnos sean conscientes de sus aciertos y carencias. El alumno tiene el derecho de conocer los procesos de aprendizaje en los que está inmerso. Estamos hablando de conocer estos procesos de forma explícita. El alumno debe saber de dónde viene y hacia dónde va. Debe conocer la razón de ser de los enfoques, estrategias e instrumentos utilizados por el docente. De esta manera, el alumno utiliza la información que arroja la evaluación inicial para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades y para hacer seguimiento de sus propios cambios. La denominada evaluación diagnóstico tiene por qué servir al alumno para regular su proceso de aprendizaje.

Según Giné «si sólo nos preocupásemos de la función que la evaluación inicial cumple o debería cumplir para el profesorado, estaríamos olvidando quién es el protagonista del proceso de aprendizaje y que es el alumnado quien tiene que implicarse activamente en este proceso» (Giné, 2004).

Para implicarse activamente, el alumnado necesita que en el inicio de la secuencia formativa se pongan en juego una serie de condiciones. Las actividades de evaluación inicial facilitarán el proceso de construcción del aprendizaje si mediante ellas el alumnado:

- **Anticipa** de qué se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades de la secuencia que se inicia (del tema de la unidad didáctica...) de manera que, desde el principio, pueda implicarse activamente en su proceso formativo.
- **Actualiza** sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se desarrollará a lo largo de la secuencia.
- **Adecua** su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que deberá desarrollar.
- Refuerza su **motivación**, valoración, interés por la temática y las tareas a desarrollar, así como sus expectativas y confianza en sus posibilidades para realizarlas satisfactoriamente.
- Se **conciencia** de lo que ya sabe y de lo que no sabe respecto a ese aprendizaje.

«Diseñar y llevar a la práctica actividades de evaluación inicial que intenten cumplir con estas funciones supone pensar detenidamente en esta fase del proceso educativo y dedicarle el tiempo necesario, siendo conscientes de la influencia que puede tener la evaluación inicial en el progreso de cada alumno y alumna en su aprendizaje» (Giné, 2004, p. 38).

La evaluación inicial es también el momento en el que el profesor presenta el tema y los objetivos que se pretenden abordar a lo largo del proceso para que el alumnado entienda, lo más ajustadamente posible, lo que pretende el profesor y que, a ser posible se apropie de los objetivos. Sólo así será posible que el alumno/a pueda irse convirtiendo, progresivamente, en una persona cada vez más autónoma y con mayor capacidad para dirigir el proceso de su propio aprendizaje.

3.4. La importancia de la evaluación inicial para favorecer nuevos aprendizajes

Para muchos profesores lo importante es empezar lo antes posible, explicar enseguida a los alumnos qué tareas tienen que realizar y cómo deben hacerlo. Esta forma de proceder no tiene en cuenta ni las concepciones previas, ni las expectativas de los alumnos ni, sobre todo, su nivel de partida. ¿Cuántos profesores inician la secuencia con una tarea demasiado fácil (sin darse cuenta de que los alumnos ya lo saben hacer) o demasiado compleja no dando posibilidad de integrarse?

El comienzo de cada actividad debe estar precedido por una evaluación que permita determinar las capacidades, estado físico, conocimientos previos y experiencias anteriores de cada alumno, con el fin de adecuar los objetivos y estrategias a las necesidades y capacidades de éstos.

Este aspecto ha ganado una gran importancia a partir de las fundamentaciones constructivistas del aprendizaje, sobre todo su vinculación con las teorías del aprendizaje basadas en Vygotsky (Zona de desarrollo próximo) y Ausubel (Aprendizaje significativo). El primer autor postula que hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo, y de lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky denomina «zona de desarrollo próximo» porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de incidencia de la acción educativa (Vygotsky, 1987). La enseñanza eficaz es, pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno. Ausubel, a su vez, dice que para que un aprendizaje se fije es necesario que este sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo (memorístico) estriba en el vínculo o relación entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo aprendizaje se relaciona de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1990).

En ambos casos el conocimiento, por parte del profesor, del nivel inicial del alumno es una cuestión clave. De ahí que el papel diagnóstico de la evaluación juegue una nueva dimensión. Debe permitir tomar un gran número de decisiones de ajuste, de regulación, correctivas.

El profesor, acostumbrado habitualmente a proporcionar una evaluación del nivel de aprendizaje conseguido al final de un proceso docente, deberá incorporar en su acción programadora el diseño de una evaluación inicial ajustada a la unidad didáctica de que se trate.

En la enseñanza, si no se respeta esta fase de evaluación inicial, puede derivar en fracaso pedagógico y en perjuicio del alumno. Pero no caigamos en la equivocación de pensar que hacemos evaluación inicial cuando nos limitamos a indagar sobre el nivel de partida de los alumnos y, sin modificar nada empezar el programa tal como habíamos previsto con anterioridad. Evaluar al inicio quiere decir pensar cómo hay que actuar, qué hay que variar, qué estrategias habrá que utilizar, qué actividades se diseñarán, cómo atenderemos la diversidad y, en definitiva, cómo adaptaremos los objetivos y contenidos a nuestros alumnos.

La evaluación inicial, entendida con la finalidad de organizar y planificar la enseñanza, tiene su continuidad lógica en la evaluación formativa, que se desarrolla durante el proceso educativo.

3.5. ¿Cuándo realizar la evaluación inicial a los alumnos?

Conocer a los alumnos es preparar y tomarse el tiempo para acercarse a ellos (suele haber demasiada prisa en iniciar el programa) y saber mejor quién es quién... respecto a sus experiencias, respecto a su relación con los demás, respecto a los temas de la asignatura; para descubrir sus intereses, sus gustos,

sus fortalezas y sus debilidades, para motivarlos más y mejor; para construir desde sus cualidades, valorarlas y animarles a compartir las con los demás; para respetar desde el principio las diferencias y aceptarlos tal como han llegado hasta ahí.

Esta acción se puede realizar en tres ocasiones que se complementan:

- al comienzo de curso,
- al iniciar cada unidad didáctica,
- en el desarrollo de cada clase.

3.5.1. Al inicio del curso académico anual

Sirve para facilitar pautas para la adaptación del proyecto curricular a las características y necesidades de los alumnos. Normalmente será necesario dedicar varias sesiones para alcanzar un conocimiento mínimo de alumnos. El conocimiento integral de los alumnos del grupo-clase se centra, fundamentalmente, en tres perfiles.

■ El perfil socioafectivo

Las competencias referidas al desarrollo afectivo, social y personal de los alumnos forman parte de los objetivos generales de todas las etapas educativas. Los primeros días de curso son especialmente propicios para trabajar sobre ellas.

El autorretrato

Se trata de que los alumnos realicen una serie de actividades que les permitan descubrir sus gustos, sus intereses, sus estados de ánimo, sus actitudes a la vez que la imagen que tiene de sí mismos tanto individual como colectivamente.

Los alumnos hacen su autorretrato, con la forma que deseen, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Información personal	Gustos e intereses: edad, gustos, cumpleaños, miembros de la familia, habilidades particulares, actividades extraescolares, compañeros, aficiones, deportes... Emociones y percepciones: imagen de sí mismo, actitudes ante la escuela, colegio, instituto... Planes para el futuro: etc.
Creación de un cubo biográfico persona	Cada cara representa un elemento del retrato del alumno.
¿Quién soy?	Cada alumno crea una o varias adivinanzas sobre sí mismo/a, sobre su físico o sobre su carácter. Se meten en una «caja». En gran grupo tendrán que asociar las adivinanzas a los compañeros y compañeras de clase.
Un cartel	Mediante fotos, dibujos, textos.... exponen sus gustos y sus intereses (deportes, programas de televisión, música preferida, películas favoritas, cantantes o grupos, etc.)

Tabla 3.4. Perfil socioafectivo.

■ El perfil de su historia escolar

Cualquier centro educativo medianamente organizado debe guardar y ofrecer al profesorado que recibe a un grupo de alumnos las **huellas** de su pequeña –o no tan pequeña– historia escolar. Y cualquier profesor que desee conocer-educar a sus alumnos debe saber de sus puntos fuertes y débiles a la hora de programar su trabajo con ellos. Informes calificaciones, memorias... son los jalones de esa historia. Recogemos en estas tablas todas las **huellas** posibles, a sabiendas de que encontrarlas todas juntas es muy difícil. Valga, pues, como orientación.

Calificaciones finales de los cursos anteriores	Calificaciones recogidas en los expedientes académicos.
Informes de las evaluaciones	Datos recogidos en las actas, por el Departamento de Orientación o por Jefatura de Estudios.
Informes de final de curso realizados por curso por el tutor	Si existen.
Datos del Departamento de Orientación	En el caso de que, por cualquier razón, los hubiere.
Programas de apoyo	Modos de atención a la diversidad, si es el caso. (Adaptaciones, Apoyos fuera del Aula, Diversificación...)
Informes médicos	Si fuera el caso.
Notas de los padres	Informaciones recibidas de los padres.
Información personal del profesor de la asignatura en el curso anterior	Memoria de la asignatura por parte del profesor o de la profesora que les dio clase el curso anterior.
Información personal del tutor o de la tutora del curso anterior	Sobre el grado de integración con el resto de compañeros. Rol y perfil personal.

Tabla 3.5. Perfil de su historia escolar.

■ **El perfil académico**

Se trata de dibujar el retrato del grupo-clase en el ámbito de la materia que se va a impartir o de las competencias que se van a desarrollar en dicha área. Por ejemplo, el profesor o la profesora de educación física quieren determinar, según las expectativas correspondientes al curso que comienza, la situación actual de las capacidades de los alumnos del grupo en lo tocante, por ejemplo, a...

Aspectos	Son capaces de	Estrategias sugeridas (deben adecuarse al ciclo o curso en el que se encuentran)
Expresión corporal	<p>Escuchar y comprender las informaciones que reciben.</p> <p>Expresarse corporalmente con facilidad y seguridad.</p> <p>Organizar y presentar sus propias creaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realización de una representación corporal. ■ Participación en una historia colectiva. ■ Expresar con el cuerpo un acontecimiento o una historia ■ Expresar con el cuerpo una descripción y/o comparación de un objeto. ■ Observación de los alumnos cuando trabajan en grupo o por parejas. ■ Discusión sobre un acontecimiento.

Tabla 3.6. Perfil académico.

■ **Balance físico motriz¹⁸**

De entre los parámetros que hay que valorar destacan los siguientes:

A. Características somáticas (constitución corporal)

Estructuras: sabemos que el correcto funcionamiento de las estructuras es decisivo en cualquier manifestación motriz. En este sentido anualmente procederemos a medir y pesar a los alumnos

18 El balance: Comprende un conjunto de pruebas utilizadas para determinar el desarrollo máximo alcanzado en todo un conjunto de habilidades; incluye la coordinación motriz, la motricidad fina, el equilibrio estático y dinámico, la lateralidad, la orientación derecha-izquierda, la disociación, el esquema corporal, el espacio-tiempo y el tono muscular. A partir de los resultados de un balance, se puede determinar un nivel de edad alcanzado por el niño o el funcionamiento de su equipo neurológico, según las dificultades encontradas (ejemplo: balance psicomotor de Vayer) (Blázquez, 2010, p. 190).

con el fin de constatar una evolución normal. Para ello es interesante dentro de nuestra labor investigadora que tracemos un gráfico por edades y sexos de los datos recogidos. De igual modo comparando las sucesivas generaciones de alumnos que vamos teniendo podremos obtener un perfil evolutivo. Si bien las tablas pediátricas son interesantes, no lo es menos cuando a los padres se le informa comparando a sus hijos con los de su entorno. Pero más importante que saber si el niño es alto o bajo, lo que nos importa es informar a los padres si va creciendo los centímetros que ha de crecer y si la relación con el peso es adecuada o no.

B. Condición física

Evaluación de las capacidades físicas: en función de la edad (Blázquez, 2010, p. 218).

Batería EUROFIT

Objetivo: Valorar la condición física escolar.

Descripción de los «test»:

a) «Test» motores: Directrices generales.

- Los sujetos realizan todos los «test» calzados y con vestimenta deportiva.
- Todas las pruebas se realizarán en gimnasio o poli-deportivo.
- Debe asegurarse el orden de los «test» indicado a continuación. Es recomendable que cada estación esté numerada.
- Respetar minuciosamente las instrucciones.

Orden de pruebas:

1. Equilibrio; flamenco; «flamingo»	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Equilibrio corporal. ■ Descripción: Mantener equilibrio sobre un pie sobre una madera de 3 cm. ■ Medición: Cantidad de ensayos para mantenerse durante 1 minuto.
2. Golpes de placa; «Tapping «test»»	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Velocidad miembro superior. ■ Descripción: Golpe de placas 25 ciclos. ■ Medición: Tiempo de realización.
3. Flexión de tronco en posición sentado	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Flexibilidad. ■ Descripción: Flexión del tronco, sentado, piernas extendidas. ■ Medición: Amplitud de la flexión.
4. Salto de longitud pies juntos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Fuerza explosiva. ■ Descripción: Salto de longitud sin impulso. ■ Medición: Distancia saltada.
5. Tracción en dinamómetro	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Fuerza estática. ■ Descripción: Tracción de un brazo con el dinamómetro. ■ Medición: Esfuerzo realizado.
6. Abdominales	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Fuerza-Resistencia. ■ Descripción: Flexionar a tocar con los codos las rodillas. ■ Medición: Número de flexiones en 30 segundos.
7. Flexión mantenida en suspensión	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Fuerza-Resistencia. ■ Descripción: Suspensión, brazos flexionados. ■ Medición: Tiempo.
8. Carrera de ida y vuelta 5 x 10m.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Factor: Velocidad de desplazamiento. ■ Descripción: Realizar 10 veces el recorrido de 5 metros. ■ Medición: Tiempo de realización.

Continúa

Continúa

9. «Test» de resistencia: «Course navette» de 20 m. 1 minuto

- Factor: Potencia aeróbica máxima.
- Descripción: Realizar el mayor número de recorridos siguiendo el ritmo de la grabación magnetofónica.
- Medición: Número de recorridos realizados.

Tabla 3.7. Valor físico de los alumnos.

Se realizará una valoración cualitativa en base al análisis desde dos perspectivas:

- (1) No debemos caer en la tentación de realizar una evaluación centrada exclusivamente en este ámbito utilizando los típicos test con criterios de medición cuantitativa y normativa. Muchos profesores los utilizan con el ánimo de darle una valoración objetiva al área. Con ello se pierde el control del desarrollo individual de cada alumno, además de ser un instrumento de poca fiabilidad. Con dos o tres sesiones semanales, y con las circunstancias que pueden incurrir a la hora de la medición: climatológicas, estado de ánimo, enfermedad, argucias de los alumnos para mejorar su nota, realización de más o menos actividad física fuera del horario escolar;
- (2) y sobre todo que la mejora viene generalmente más producto del desarrollo madurativo que de la intervención docente.

C. Nivel de ejecución y experiencia previa en las actividades que se van a desarrollar

Habilidades motrices: se han de evaluar tanto el nivel de habilidad como el grado de aplicación a situaciones reales. La observación y su registro en listas de control es el mejor instrumento de evaluación. Es conveniente secuenciar de forma sistemática la calidad y precisión de cada una de las habilidades para poder tener una información certera del nivel de capacidad de cada alumno y registrar los avances de cada uno (Fernández García, Gardoqui Torralba, & Sánchez Bañuelos, 2007).

3.5.2. Al comienzo de las diversas unidades didácticas o secuencias didácticas

Se realizan evaluaciones específicas como recurso didáctico y como activador de organizadores previos. En este caso se puede atender de modo más concreto a las necesidades de la unidad didáctica en cuestión.

En este nivel de evaluación diagnóstico se pueden encontrar los siguientes resultados:

A. Existen conocimientos previos:

- La situación es familiar o conocida. Los alumnos ya aprendieron recientemente la situación que se les presenta.
- La situación les resulta familiar porque los alumnos acaban de aprender o utilizar recientemente las habilidades convenientes para resolver lo que se les plantea.
- La situación es familiar, pero ha pasado mucho tiempo desde que los alumnos utilizaron o adquirieron las habilidades pertinentes para resolver el problema.
- La situación es nueva, pero pueden utilizar otras habilidades ya aprendidas y aplicarlas a la nueva situación.

B. No existen conocimientos previos:

- La situación comporta un descubrimiento. Los alumnos no encuentran en su repertorio anterior elementos útiles para elaborar la respuesta.

3.5.3. Al comienzo de las diversas clases

Que la evaluación diagnóstica se ubique al inicio de un proceso de enseñanza, no quiere decir que se realice sólo al inicio de un curso o de una unidad didáctica. A medida que los alumnos avanzan en los aprendizajes es necesario retroalimentar con nueva información, para poder ir adecuando estratégicamente la enseñanza a las nuevas necesidades de aprendizaje.

Ante la dificultad y/o imposibilidad de realizar una evaluación diagnóstica cuyo efecto sea directamente aplicable a la clase en concreto a desarrollar, se llevarán a efecto las decisiones previstas gracias a la información obtenida en los anteriores niveles de decisión.

3.6. Cómo recoger la información y con qué criterios analizarla

La recogida de datos en la evaluación inicial, o diagnóstico, referida a la situación de partida del alumnado, exige encontrar un buen equilibrio entre la intuición y la instrumentación. No se puede evaluar todo sistemáticamente y, en general, la experiencia es una buena fuente de información acerca de algunas de las dificultades que los alumnos tienen en relación al aprendizaje de unos determinados contenidos.

Es interesante, por tanto, disponer de instrumentos más específicos y variados que permitan la diagnosis de cada alumno y de los diferentes aspectos relacionados con cada tema. Además, en muchos casos puede ser conveniente provocar, a lo largo del proceso de aprendizaje, que los alumnos comparen sus nuevos conocimientos con los iniciales y reconozcan las diferencias.

Existe una amplia gama de dispositivos e de instrumentos que pueden ser apropiados para recoger información con relación a los objetivos de evaluación, y también diferentes maneras de organizar y estructurar dicha información.

En opinión de Jorba y Sanmartí independientemente del tipo de instrumento utilizado, lo importante es que las actividades propuestas sean atractivas, próximas a las vivencias personales y a los intereses de los alumnos de manera que se produzca un alto grado de implicación (Jorba & Sanmartí, 2000).

Mostramos a continuación algunos de los instrumentos que se han mostrado útiles para llevar a cabo este tipo de evaluación.

3.6.1. La observación de situaciones de evaluación

La observación sistematizada se torna el modo más coherente con esta propuesta y más adecuado a los fines que se persiguen en educación física. La observación puede ir acompañada de un protocolo que guíe y focalice la mirada. La observación de los alumnos/as, y su anotación en un registro escrito, nos dará una buena información individualizada.

Para realizar el diagnóstico del grupo es necesario observar a todos los alumnos, lo que implica una organización y distribución del tiempo de manera tal que se utilicen variadas situaciones de clase, tanto las situaciones ya previstas para ello, como aquellas ocasionales e imprevistas, las que la mayoría de las veces resultan altamente esclarecedoras para el profesor.

Esto quiere decir que no hay un día o una hora destinados a la evaluación sino que cualquier momento puede ser oportuno. A la vez, ésta es la forma de poder atender y conocer a todos los niños en su singularidad.

3.6.2. Otros procedimientos

Puede emplearse una amplia gama de instrumentos en esta evaluación diagnóstica, sobre todo de tipo cualitativo, pero el objetivo que debe guiar su selección y utilización es que nos permita conocer algo de las posibilidades y recursos de nuestros alumnos y alumnas. No debe tratarse con una actitud clasificatoria, aunque si debe y puede servir para detectar pronto problemas y dificultades de aprendizaje en algunos alumnos.

Una parte importante de la información puede obtenerse de la autoevaluación de alumnos o mediante actividades o ejercicios que impliquen un alto grado de valoración por parte de alumnos.

En educación física el factor tiempo ejerce una presión sobre el profesorado pues puede pensar que el llevar a cabo esta acción evaluativa irá en detrimento del tiempo disponible, siempre escaso. Aunque luego serán analizados con mayor detalle en el capítulo 7, avanzamos algunos de los instrumentos que se han mostrado útiles para llevar a cabo este tipo de evaluación son:

■ **Situaciones didácticas de referencia**

Son situaciones significativas de un tema de trabajo para un determinado nivel. Permiten servir de referencia para averiguar las necesidades de aprendizaje y evaluar las adquisiciones. Los alumnos se ven en la obligación de hacer anticipaciones o predicciones.

Así, esta situación de referencia es representativa de la actividad y debe corresponder al nivel otorgado a los alumnos. Por la plasticidad de respuestas que debe permitir puede ser usada varias veces a lo largo de la unidad didáctica sirviendo, si así se considera, de evaluación formativa.

La situación de referencia puede ser de gran utilidad:

- Para el docente, pues le permite confirmar los objetivos.
- Para el alumno, pues da sentido al aprendizaje y le permite verificar su progreso.

Por ejemplo, en una unidad didáctica de balonmano, la situación de referencia inicial podría ser el juego de los diez pases.

■ **Los informes personales KPSI («Knowledge and Prior Study Inventory»)**

A través de este instrumento se obtiene información acerca del grado de dominio que el alumnado percibe o cree tener sobre unos determinados contenidos y no tanto del que realmente tiene (Young & Tamir, 1977). Este tipo de información es importante, ya que el alumnado no se esforzará en aprender si piensa que ya domina el tema objeto de aprendizaje. Los alumnos piensan muy a menudo que su nivel de habilidades es mucho mayor que el real. Ver capítulo 7.

■ **Los cuestionarios abiertos**

Los cuestionarios abiertos utilizados en la evaluación inicial deben plantear preguntas que faciliten la verbalización de las formas de interpretar el problema o fenómeno por parte de cada alumno. Proporcionan mucha información, pero requieren un considerable esfuerzo del profesorado (o del alumno) para su análisis.

Han de ser situaciones que se presten a ser analizadas desde diferentes puntos de vista y que animen a escribir ampliamente acerca de ellas. También son muy útiles las cuestiones que invitan a usar lenguajes gráficos y simbólicos como, por ejemplo, a dibujar o construir esquemas. Ver capítulo 7.

■ **El cuestionario cerrado o de elección múltiple**

Favorece la recogida de opiniones de forma sistemática y estandarizada. Es útil para referenciar los efectos de ciertos factores sociales y permite un estudio cuantitativo.

En este tipo de instrumentos se plantean preguntas, pero se incluyen respuestas posibles (generalmente cuatro distintas) y se invita a los alumnos a que escojan la que esté más de acuerdo con su forma de pensar. Además, en algunos casos se puede pedir que justifiquen la opción elegida. Son difíciles de confeccionar, ya que en su elaboración se debe tener en cuenta la lógica del alumnado y para ello es útil redactar las distintas opciones a partir de respuestas reales que hayan dado los alumnos a las preguntas abiertas. Ver capítulo 7.

■ **Los mapas conceptuales**

Para realizar este análisis es útil el uso de **mapas conceptuales** (Bliss, Monk, & Ogborn, 1983). Se basan en un análisis de los textos que pretende recoger el significado de conjuntos de palabras (o dibujos, o expresiones matemáticas) y codificarlos. En una red sistemática se pueden recoger las diferentes ideas expuestas por el alumnado, los procedimientos utilizados en la realización de las tareas, las actitudes y sentimientos manifestados, sin que ello implique necesariamente valorar su calidad. Por ello, los ítems no se codifican en función de respuestas correctas o respuestas incorrectas, sino en función del tipo de razonamiento explicitado. Ver capítulo 7.

■ **La entrevista**

Puede realizarse de modo formal o informal, o simplemente mediante preguntas en clase. En cualquier caso, debe planificarse y seleccionarse las preguntas en función de los objetivos que se

pretendan. Constituye un estudio cualitativo que da más detalles sobre las concepciones individuales, pero su tratamiento es lento y limitado a pocos individuos. Ver capítulo 7.

■ Cuaderno del alumno

Otro instrumento útil que incorpora la participación del alumnado es el cuaderno del alumno. El cuaderno del alumno abarca varias posibilidades, la más innovadora es la que permite al alumno construir itinerarios de aprendizaje. Conforma que se anote la manera en que se ha resuelto o no las diferentes actividades o tareas, la finalidad a perseguir y las maneras de organizar sus estrategias: lo que ha de hacer para mejorar tal o cual competencia; en cuanto al tiempo y de qué manera, que le permita saber qué ha elegido el método adecuado, etc. Ver capítulo 7.

4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

De los tres tipos o momentos de la evaluación: (1) inicial, (2) formativa y (3) sumativa, aun siendo todos ellos indispensables, uno nos parece especialmente significativo, la evaluación de regulación o evaluación **formativa** propiamente dicha. El carácter de regulación y de ajuste que permite este tipo de evaluación tanto al profesorado como al alumnado, dan a este dispositivo un especial interés didáctico, «*la función formativa responde a la intención de ayudar al que aprende*» (Maccario, 1989). La evaluación formativa, al estar preocupada por los aspectos procesuales, encaja de forma directa con los principios constructivistas del aprendizaje.

La función **sumativa** de la evaluación hace referencia a una comparación: comparación del rendimiento de un sujeto con los resultados de otros miembros de un grupo; o comparación de una producción en base a un comportamiento previamente fijado. Es decir, es la apreciación de una diferencia: diferencia respecto a una norma; diferencia respecto a un criterio. En cambio, la evaluación **formativa** se interesa por esta diferencia, pero no para estimarla o medirla, sino en razón de lo que supone su capital informativo como búsqueda de los elementos que originan esa diferencia. Subyace así una concepción distinta del posible error: lo que importa no es la medición del error, sino la naturaleza del error.

En otros términos, la evaluación **formativa** intenta diagnosticar los factores que han causado las dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos para remediarlas. Este diagnóstico debe permitir al profesorado regular su dispositivo pedagógico (modos de elaborar y presentar las situaciones didácticas), y al alumno, en una perspectiva de autoevaluación formativa (Bonniol & Amigues, 1981) regular las estrategias utilizadas y las estrategias ulteriores. Puesto que, en definitiva, como lo señala Dominice, el valor formativo de una acción educativa se juzga por la capacidad generada a un sujeto para auto-regularse (Dominice, 1979).

Tanto para el docente como para el alumnado, la evaluación formativa, debe ser sistemática y continua. En esta dinámica el seguimiento juega un papel central. Por parte del docente, el seguimiento consiste en el procesamiento de datos de la información que arroja el acto evaluativo: registro de pruebas, de resultados, de entrevistas, etc. Por parte del alumnado, el seguimiento le permite ser consciente de los avances y dificultades. A ser posible, el estudiante debe convertirse en controlador de los procesos educativos en los que interviene, y debe realizar monitoreo de sus acciones. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo, a pesar de ser planeado por el docente, permite realizar autoanálisis, comparaciones con momentos anteriores del proceso, etc. (Nunziati, 1990).

4.1. Definir la evaluación formativa

Como no se trata de una dicotomía radical (formativa o sumativa) y también la evaluación sumativa (pruebas y exámenes con nota) puede tener una finalidad formativa, cabe definir la evaluación formativa de una manera más amplia.

Para Dunn & Mulvenon (Dunn & Mulvenon, 2009): «*La evaluación formativa consiste en un abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos*».

Otra definición, también muy genérica pero clarificadora es ésta: «*La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el transcurso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos*». (Melmer, Burmaster, & James, 2008).

El elemento formal (que hace que la evaluación sea precisamente formativa) está en aportar información durante el proceso para mejorar los resultados finales (retroalimentación). Así entendida, la evaluación formativa hace referencia a la valoración de la idoneidad de los modos de intervención que son todavía susceptibles de modificar. El núcleo de la estrategia del evaluador es recoger pruebas relativas a la eficacia de los distintos componentes de la secuencia didáctica y analizar estos datos con el fin de poder aislar las diferencias y sugerir modificaciones.

Sobre una base amplia de información, la evaluación formativa hace oportuna: (1) la distribución grupal de alumnos; (2) la modificación de programas y/o secuencias; (3) del propio estilo de enseñanza del profesor y, (4) satisface, además, la aspiración del alumno de conocer en cada momento su situación.

Esta evaluación progresiva se basa fundamentalmente en la **observación** del profesor centrada en el comportamiento del alumno y en el análisis del trabajo escolar (rendimiento y técnicas).

La evaluación formativa no está exenta de **peligros**. El más habitual consiste en que la evaluación pueda ocupar un papel sobredimensionado en el desarrollo de las actividades educativas (por ejemplo, excesos de tomas de datos); de ahí la necesidad de que el profesorado disponga de una serie de indicadores suficientemente sensibles y significativos y sobretodo inmediatamente disponibles.

4.2. Evaluación formativa y regulación del aprendizaje

4.2.1. Corrección de los errores

La aparición de **errores** en el proceso de aprendizaje es incuestionable. Es preciso corregirlos adecuadamente para que la enseñanza continúe sobre la base de adquisiciones correctas. Cuando la evaluación se efectúa en base a una adaptación pedagógica, el error aparece como una referencia, una averiguación para una evaluación formativa vinculada a las significaciones que las conductas contienen, debiéndose considerar los errores como momentos en el aprendizaje. A partir de su análisis se podrán definir las etapas hacia la adquisición de las competencias que se ha elegido enseñar. Desde esta óptica, el error ya no se asimila a una carencia en las relaciones del sujeto con el medio, sino más bien a una modalidad de estas relaciones, que es necesario, según los casos, hacer evolucionar o desmontar para que pueda constituirse otra más pertinente. En este sentido, el error ayuda a contemplar aquello que generalmente queda oscuro, (que no suele ser motivo de preocupación del docente), que es el porqué el niño hace las cosas de esta manera, tanto si se trata de aciertos como si se trata de errores. Esto se consigue siguiendo todos los procesos que se desencadenan en el niño para llegar al aprendizaje, preocupándose de averiguar si el proceso que ha hecho para llegar al acierto o al error sigue el proceso lógico de su maduración. Que no acierte la solución no implica que no haya proceso de maduración. Su error tiene siempre una explicación y un porqué (Saturnino De la Torre, 1993). De todo ello hablaré con profundidad en el capítulo 4 de este libro.

4.2.2. Dispositivos de evaluación formativa

Una de las claves para que el profesor ponga en marcha una evaluación formativa es que sea capaz de construir **dispositivos** para garantizar la regulación. Cuando esa valoración se hace continuamente, queda disminuida la necesidad de un control final en el que se haya de demostrar el progreso realizado. La síntesis de resultados de la evaluación continua será suficiente para que el profesorado pueda enjuiciar la consecución por el alumnado de los objetivos previstos y aporte el consejo orientador correspondiente.

Allal (Allal, 1979) esboza varias modalidades de evaluación formativa. Sin pretender sugerir que existen estrategias acabadas de entre las que el enseñante debe elegir, la autora propone que la tarea

del enseñante consiste en construir una estrategia de evaluación formativa que sea aplicable en su clase. Allal (Allal, 1988) reconoce, de forma genérica, tres formas de regulación; la primera integrada en la situación de enseñanza: **interactiva**; y la segunda y tercera de carácter diferido: **retroactiva** y **proactiva**. A continuación, y siguiendo a la autora analizamos cada modalidad.

Regulación interactiva

La regulación interactiva se integra en la situación de aprendizaje a lo largo de su desarrollo. La adaptación de la actividad de aprendizaje del alumno es una consecuencia inmediata de sus interacciones con el enseñante, con los alumnos y con el material didáctico. La finalidad es ofrecer una orientación individualizada durante el aprendizaje más que un remedio a posteriori (Allal 1988).

REGULACIÓN INTERACTIVA



Figura 3.2. Integración de la evaluación formativa con las actividades de enseñanza-aprendizaje; diagnóstico y orientación durante el aprendizaje.

He aquí algunos ejemplos típicos de los efectos de la regulación de estas interacciones en el contexto de la clase:

- **Interacción alumno/s-profesor:** mientras que los alumnos efectúan un trabajo individual o en pequeños grupos, el profesor pasa de un individuo o grupo a otro; observa las respuestas de los alumnos, pregunta para conocer mejor el sentido de sus actuaciones o las razones de sus dificultades e interviene, si lo estima necesario o útil, para ayudarlos a orientar o a reorientar sus respuestas. Mediante la observación de los alumnos a lo largo del aprendizaje, se intenta identificar las dificultades tan pronto como aparecen, diagnosticar los factores que están en el origen de las dificultades de cada alumno y formular, en consecuencia, las adaptaciones individualizadas de las actividades pedagógicas.
- **Interacción entre alumnos:** cuando dos o más alumnos realizan juntos una actividad (ejemplo: tareas por parejas, resolución de una tarea - problema, juego motor, etc.) sus intercambios son una fuente de regulación que les conduce a una confrontación constructiva de sus acciones respectivas, a un análisis de las causas de las dificultades encontradas, a la investigación cooperativa de nuevas pistas, a la discusión de posibles modos de colaboración para mejorar.
- **Interacción alumno/s-material:** la interacción de uno o varios alumnos con un material didáctico puede ser el origen de un proceso de regulación; cuando el material es concebido para proporcionar «feedback» continuo (ejemplo: todas las tareas de tipo balístico, como los lanzamientos a un blanco, llevan incorporado una información sobre el resultado conseguido), o cuando ofrece la posibilidad al alumno de formular y comprobar hipótesis (ejemplo: situaciones gimnásticas o acrobáticas que permiten repeticiones con ensayos alternativos o diferentes).

En esta óptica, toda interacción de uno o más alumnos con el profesor, con otros alumnos, con un material didáctico, puede ser el origen de un proceso de regulación, cuando éste es considerado de manera que facilita un feedback continuo o cuando ofrece al alumnado la posibilidad de formular y de comprobar hipótesis. La regulación de estas actividades es pues de naturaleza interactiva.

Como señala Allal (1991, p.101), la regulación interactiva se basa en general en procesos informales de evaluación de la parte del enseñante, observador - animador o de la parte del alumnado comprometido en un proceso de autoevaluación o de coevaluación. La instrumentación del bucle evaluación/regulación reside principalmente en la estructuración de la situación de aprendizaje, es decir, en las instrucciones

que se proporcionan al alumnado, las exigencias inherentes a las tareas propuestas, las formas de organización o de funcionamiento requeridas, permitidas o desaconsejadas, etc.

Un ejemplo de evaluación formativa e interactiva son las tablas de seguimiento. Consiste en un cuadro de doble entrada, que registra en la primera columna los contenidos que ya han sido enseñados a los alumnos por el profesor, de manera que cada alumno los interpreta según la explicación recibida. Las restantes columnas se usan con fechas variables y registran los avance y problemas surgidos. De esta manera informan tanto al alumno como al profesor. Son un ejemplo de evaluación formativa y formadora.

Tabla de seguimiento				
EDUCACIÓN FÍSICA Atletismo. Carreras	Alumno:			
Escribe en cada casilla cómo ves tu situación a partir de las siguientes preguntas: ¿Lo sé hacer? ¿Qué creo que me falta? ¿Qué me propongo hacer para superar lo que me falta? No es preciso que contestes todo, sólo lo que consideres necesario.				
Contenidos		Fechas		
		Primer día	Día: ...	Día: ...
Ejercicios técnicos aplicados a las carreras de velocidad.				
Salida baja de tacos.				
Aceleración en progresión en carrera de velocidad.				
Amplitud de la zancada.				
Ritmo uniforme en las carreras de larga duración en pista.				
Ajuste del ritmo a lo largo de la carrera pedestre o de cross.				
Etc.				
Comentarios del profesor:				

Tabla 3.8. Tabla de seguimiento.

Regulación retro-activa

En la regulación **retroactiva** se programan actividades de refuerzo después de una evaluación puntual al final de una secuencia de enseñanza/aprendizaje (Allal, 1979, 1988). Estas actividades se establecen con el fin de ayudar a los alumnos a superar las dificultades o a corregir los errores detectados en la evaluación. En un enfoque de este tipo, el periodo de tiempo dedicado a una unidad de formación está dividido en varias fases sucesivas: (1) enseñanza/aprendizaje; (2) evaluación; (3) adaptación de la enseñanza/aprendizaje (mejora); (4) eventualmente reevaluación; (5) nueva adaptación, etc. Puesto que la evaluación interviene puntualmente bajo la forma de un control, la interpretación se limita esencialmente a una constatación de las realizaciones del alumno relativas a los objetivos pedagógicos. Como las informaciones recogidas no permiten, en general, un verdadero diagnóstico de los factores responsables de las dificultades de aprendizaje del alumno, la adaptación de las actividades pedagógicas toma una forma parcialmente estandarizada; es decir, dos alumnos que tienen un mismo perfil de resultados emprenden las mismas actividades de mejora, al no ser descubiertas las dificultades encontradas por el alumno a lo largo del aprendizaje, la función de regulación asegurada por la evaluación formativa es en este caso de naturaleza retroactiva: en la etapa de mejora hay un «regreso» a los objetivos no dominados durante el primer periodo de trabajo.

REGULACIÓN RETROACTIVA

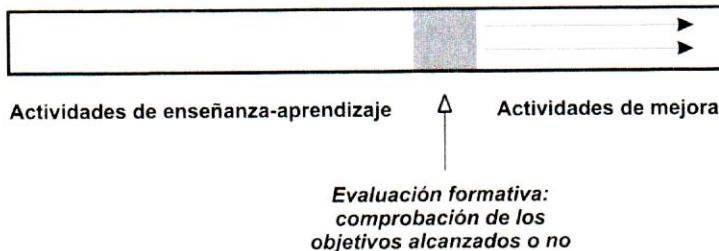


Figura 3.3. Modalidad de regulación retroactiva.

Es evidente que la modalidad que acabamos de describir no corresponde a las condiciones óptimas para la aplicación de una estrategia de evaluación formativa, sobre todo si la estrategia ha sido concebida en una perspectiva cognitivista. No obstante, hemos de reconocer que, frente a los problemas planteados por la práctica pedagógica (efectivos elevados de alumnos en las clases, rigidez de los programas y de los horarios escolares, falta de material pedagógico), es a menudo difícil elaborar modalidades de aplicación que vayan más allá de las evaluaciones puntuales seguidas de regulaciones retroactivas. Además, la introducción de estas modalidades de evaluación formativa constituiría ya un progreso apreciable en un gran número de contextos institucionales donde sólo las funciones sumativas y de pronóstico de la evaluación son oficialmente reconocidas.

1. Cuando la evaluación se produce al finalizar una secuencia de tareas o actividades corresponde una evaluación diferida. El alumno ha pasado por la experiencia de la situación de enseñanza-aprendizaje. La regulación puede llevar a:

- (a) Pasar a una **nueva situación**, caso de que se consiga el éxito. Es imprescindible que exista constancia de que se ha logrado el nivel deseado (a menudo, el profesor, llevado más por sus ansias de enseñar a sus alumnos sigue adelante con nuevas propuestas de tareas, sin tener la certeza de que la mayoría de sus alumnos hayan llegado al nivel mínimo deseable, provocando, así, un desajuste que no permitirá continuar el avance).
- (b) **Retorno** al punto de partida y **repetición** idéntica de las actividades no dominadas, o ejercer por medio de **remedios** asociados a las faltas tipo: regulación retroactiva (deben estar previstos en los planes de clase itinerarios alternativos para aquellos que tienen dificultades en la consecución de los objetivos).
- (c) Sugerencia de actividades vinculadas a los objetivos no dominados, pero integrados en etapas ulteriores: regulación **proactiva**. En función de los resultados obtenidos, se ajustan nuevas propuestas capaces de permitir superar los vacíos precedentes.

2. Cuando la evaluación se produce de forma continua durante el aprendizaje, la regulación se produce a través de las interacciones entre profesor y alumno. Constituyen las reacciones del docente a las respuestas del alumno. La regulación se consigue según dos formas esenciales:
- a) Interacciones verbales que informan al alumno sobre su ejecución. Son los «feedback» o conocimiento de resultados, considerados clave en el aprendizaje.
 - b) Actuaciones del docente sobre las variables de la tarea o del entorno material, modificando parcial o totalmente la situación en función del objetivo buscado.

3. Cuando la información es trasladada al alumno para que sea éste quien ejerza una autorregulación y adquiera el dominio de su actividad. Se convierte el dispositivo en una autoevaluación formadora.

Articulación de diferentes procesos de regulación

En la realidad de la práctica pedagógica, el profesor se verá llevado a menudo a elaborar procedimientos de evaluación formativa que combinan modalidades del tipo «regulación retroactiva» con modalidades de tipo «regulación interactiva».

En general, algunas de estas modalidades de evaluación formativa representan un alto coste para el profesorado ya que requieren su intervención constante en el proceso de regulación. Este hecho puede provocar, si no se complementa con otras vías de actuación, un desánimo que lleve al profesorado a considerar que la evaluación formativa en las circunstancias actuales de nuestras escuelas es impracticable.

Allal (1988), evoca, a título de ejemplo, tres modalidades mixtas (ver fig. 4.5.)

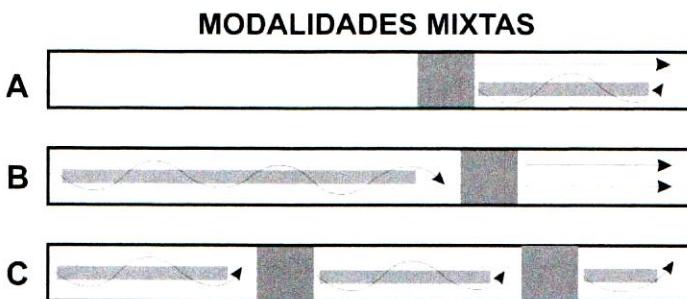


Figura 3 .4. Modalidades mixtas (Allal, 1988).

Caso A. Después de una serie de sesiones o de otras actividades durante las cuales el profesor no ha podido observar el aprendizaje de los alumnos, hay la aplicación de un control, (test, ejercicio, etc.). Habiendo localizado mediante este control a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, el profesor sigue con ellos un modo de evaluación (observación, entrevista, etc.) que permite diagnósticos y regulaciones individualizadas.

Casos B y C. Habiendo elaborado un modo de evaluación continua e interactiva integrado en las situaciones de aprendizaje, pero no pudiendo por razones prácticas, observar a todos los alumnos en cada actividad, el profesor recurre periódicamente a medios de control que permiten identificar las dificultades que no han sido descubiertas durante el proceso. A esta identificación le siguen, según las circunstancias, ya sea actividades de mejora parcialmente estandarizadas (caso B), ya sea regulaciones interactivas e individualizadas (caso C). Eventualmente, el profesor utiliza los resultados del control para planificar actividades más diferenciadas y mejor adaptadas a las necesidades de los alumnos en la unidad de aprendizaje siguiente (regulación proactiva).

Allal (1991, p.104) remarca que la práctica continua de una regulación interactiva proporciona a menudo al docente información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y le ayuda así a afinar sus interpretaciones de los resultados provenientes del control puntual y sistemático. En otras palabras, el enseñante podrá formular hipótesis de regulación diferida más potentes y más individualizadas si ha puesto en marcha un dispositivo de regulación interactiva a lo largo del desarrollo de las situaciones de aprendizaje.

Regulación pro-activa

La regulación pro-activa prevé actividades futuras de formación que básicamente están más orientadas hacia la consolidación y profundización de competencias de los alumnos que hacia la superación de dificultades específicas ya encontradas o a errores cometidos. Esta forma de regulación diferida

engloba dos casos: (1) Para los alumnos que hayan encontrado dificultades en una primera situación de aprendizaje, el enseñante organiza situaciones que están mejor adaptadas a cada alumno, que le ayudan a progresar sin dificultades en un nuevo contexto; (2) En cambio, para aquellos alumnos que han progresado sin dificultades en la primera situación, se proponen nuevas actividades que les permitan profundizar en sus competencias. Estos procesos llevan necesariamente a una diferenciación creciente de las actividades de enseñanza/aprendizaje en función de cada uno de los alumnos. Por ejemplo, después de varias semanas de observación de los alumnos trabajando por grupos, el profesor decide modificar la repartición de los alumnos con el objeto de homogeneizar los niveles.

Estas regulaciones diferidas: retroactivas o proactivas, en general resultan de la aplicación de instrumentos o de procesos de evaluación sistemática. En este sentido, De Ketele y Paquay (1991) proponen diferentes mecanismos de regulación que agrupan en cuatro grandes categorías:

- regulación por feedbacks;
- regulación por repetición o por trabajos complementarios;
- regulación por adopción de nuevas estrategias de aprendizaje;
- acciones sobre factores fundamentales que interfieren en los aprendizajes: pueden ser factores escolares relativos a capacidades cognitivas básicas o a actitudes, o factores extraescolares fundamentales que necesitan el recurso de personas exteriores a la escuela.

4.3. Evaluación formadora. Autorregulación y aprendizaje

4.3.1. Evaluación formadora

La autorregulación de orden **metacognitivo** es uno de los pilares de una nueva forma de contemplar el aprendizaje. Entre las diferentes corrientes innovadoras en este campo nos parecen especialmente interesantes... la denominada evaluación **formadora** (Bonniol & Amigues, 1981; Nunziati, 1990); los trabajos sobre **autoevaluación** entendida como representación de las propias capacidades y formas de aprender (Allal, 1988; Paquay, Allal, & Laveault, 1990), y los trabajos sobre **metacognición** (Laveault & Fournier, 1990).

Se debe a Bonniol & Amigues (1981) la distinción entre evaluación **formativa**, en la que la función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del docente, y la denominada evaluación **formadora** en la que la regulación es esencialmente realizada por el alumno.

La evaluación **formadora** postula que para que los alumnos desarrollem su capacidad de **autorregularse** es necesario que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación del profesorado, y a tener un buen dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción.

Según esta concepción, la enseñanza consiste en proponer actividades completas y significativas para los alumnos, en las que la evaluación es «interna» a la actividad misma y se manifiesta por la toma de conciencia individual de la mayor o menor adecuación al objeto apuntado (autoevaluación) en vista de su modificación durante las realizaciones siguientes (autocorrección). El alumno ha de aprender a evaluar sus trabajos y sus actuaciones. La autoevaluación (entendida como autorregulación) constituye, en este sentido, la clave de todos los dispositivos pedagógicos.

4.3.2. Autorregulación de orden metacognitivo¹⁹

La capacidad para aprender está íntimamente relacionada con la capacidad para **autorregular** el aprendizaje. Hay alumnos que necesitan constantemente que el profesorado les indique dónde están

¹⁹ La metacognición se presenta como el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y habituarse a reflexionar sobre el propio conocimiento. Es uno de los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo, que responde a la necesidad de una transición desde un aprendiz pasivo dispuesto a aprender de forma adaptativa y reproductiva lo que se le pida, hacia un aprendiz generador y constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace.

sus errores. Pero, los alumnos que aprenden de forma eficiente, son fundamentalmente aquellos que se plantean cuestiones y reflexiones relacionadas con los objetivos de la tarea, con la anticipación y planificación de la acción, y con los criterios de evaluación.

Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad de planificar su actividad en función de un objetivo de aprendizaje, no solo el de aprobar la asignatura. Al aplicar su planificación son capaces de reconocer cuando algo no encaja, se desvía de lo previsto.

En este sentido Nunziati (1990) apoyándose en los trabajos de Talyzina (1988) y Amigues (1982) destaca que la evaluación **formadora** es una evaluación **formativa** que añade, de manera prioritaria, a los objetivos antes mencionados cuando analizábamos la evaluación formativa, los de:

- comunicación y **representación** correcta de los **objetivos**. ¿Cuál es la tarea que debo realizar? ¿De qué tipo es?
- anticipación** y planificación previa de la **acción**. ¿Cuál es el problema? ¿Qué estrategias puedo aplicar? ¿Cómo planifico lo que tengo que hacer?
- apropiación** de los criterios de **evaluación**. ¿Qué tengo que hacer y cómo sabré que lo he conseguido? ¿Qué diferencias hay entre lo previsto y el resultado?
- autogestión** de los **errores**. ¿Qué errores detecto? ¿Cuáles son las causas de los errores?

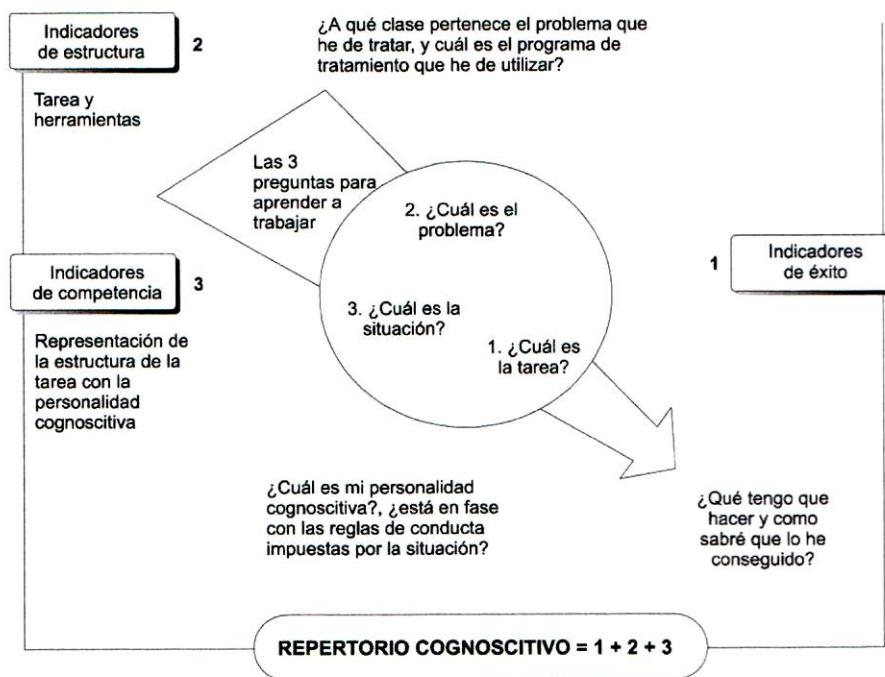


Figura 3.5. Modelo curricular de solución de problemas según Meirieu (1992).

4. AUTO REGULACIÓN. EVALUACIÓN FORMADORA		
METACOGNICIÓN		
¿qué hacen los alumnos/as expertos para autorregularse?		
	Actividad	Alcanzar el otro lado de la pista sin ser tocado por el balón
	Mi respuesta inicial ha sido	Correr a la máxima velocidad
	¿Qué he hecho mal?	No controlar el balón con la vista
	¿Por qué lo he hecho mal?	Por querer llegar enseguida
	¿Qué debo hacer para mejorar?	Controlar con la vista la situación del balón

Figura 3.6. Ejemplo de ficha para poner en marcha la capacidad metacognitiva en una actividad de educación física. Se le pide a los alumnos que se sitúen juntos por parejas. Uno quieto con el balón y el otro debe llegar (a la señal) al otro extremo del patio sin que el compañero asignado le alcance con el lanzamiento del balón. En cursiva las respuestas del alumno a los interrogantes del profesor.

5. LA EVALUACIÓN SUMATIVA Y LA EVALUACIÓN FINAL

La evaluación **sumativa** y la evaluación **final** son tratadas habitualmente como conceptos sinónimos. Pero creo que es bueno distinguir entre ambas nociones pues concurren, a mi modo de ver, dos interpretaciones.

5.1. La evaluación sumativa ¿Para qué evaluar al acabar el proceso de enseñanza?

La evaluación **sumativa** es la que se realiza al finalizar un proceso de enseñanza aprendizaje (al terminar un tema o unidad didáctica, al final de un trimestre, etc.) y sirve para valorar el grado de consecución de los **aprendizajes** alcanzados por cada alumno, y por el grupo en su conjunto, respecto de los objetivos propuestos en el programa educativo. A través de ella, se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y se tendría que mejorar en futuras versiones de la enseñanza. Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación continua y progresiva que recoge la evaluación inicial y la evaluación formativa.

Por tanto, este tipo de evaluación tiene como finalidad fundamental asegurar que los aprendizajes de los estudiantes (en términos de resultados esperados) respondan a las exigencias del sistema, es decir, tiene que ser la parte final del sistema, no algo independiente y con finalidades únicamente acreditativas.

Además, cuando se habla de evaluación **sumativa** se está aludiendo a una perspectiva instructiva de la acción final. Es decir, se está pensando en que esta etapa cumpla con una misión de ayuda al alumnado para que pueda así concluir su aprendizaje. Se trata de, a partir de los resultados obtenidos, tomar decisiones de diversa índole tales como: actividades de recuperación, de ampliación, etc.

Si asignamos al término evaluación **sumativa** la comprobación de la consecución (o no) de los **aprendizajes** esperados, la dejaremos acotada en ese campo propio de la enseñanza.

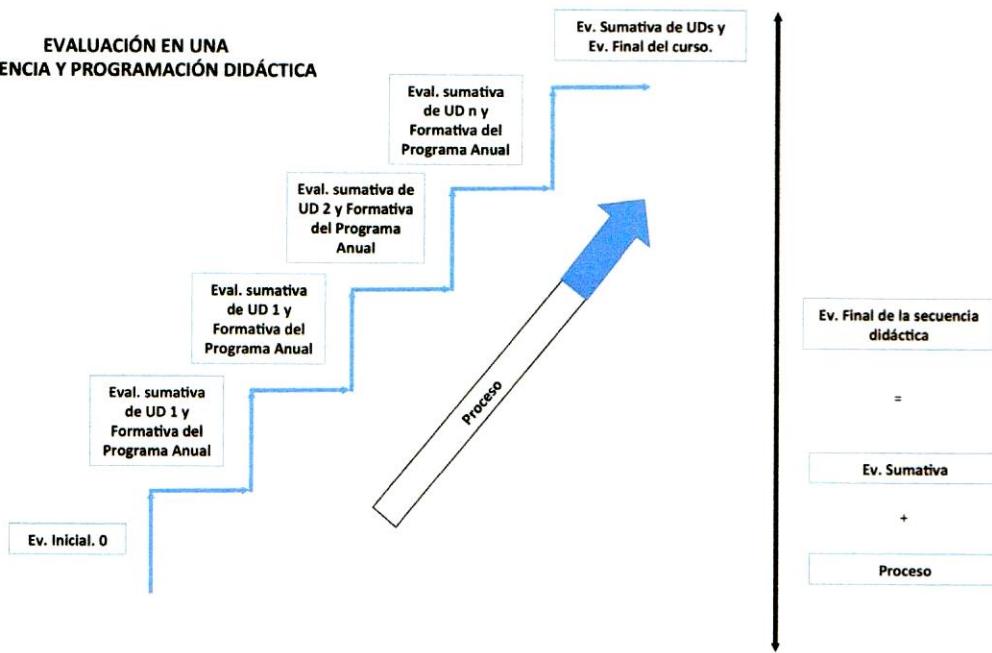


Figura 3.7. Evaluación en una secuencia y programación didáctica.

5.1.1. La evaluación sumativa como complemento de la evaluación formativa

Para que se establezca un nexo de complementariedad entre evaluación **formativa** y evaluación **sumativa**, la naturaleza misma de la evaluación sumativa debe ser modificada en profundidad. A imagen y semejanza de la evaluación formativa, la evaluación sumativa deberá surgir de un acto de evaluación fundamentado en una comparación entre «*lo que es*» y «*lo que debería ser*». Mientras que «*lo que debería ser*» de la evaluación formativa debe corresponder a las diferentes balizas de una progresión, el o los «*que debería ser*» en la evaluación sumativa debe reflejar lo más exactamente posible los **logros** del alumno al término de esta progresión.

Con la puesta en práctica de la evaluación formativa, la evaluación **sumativa** debe poder jugar su verdadero papel de valoración terminal de los aprendizajes deseados, valoración junto a los alumnos, los padres y los diversos intervinientes del sistema educativo mediante: (1) una recogida de información reciente en relación al momento en que el acto de evaluación es realizado; (2) un perfil de competencias centrado en los objetivos terminales de una secuencia de aprendizajes de un curso o de un programa de estudios; y (3) la adopción de un enfoque no normativo. En palabras de López Pastor (2006, p. 31), «*La evaluación formativa y la evaluación sumativa pueden llegar a ser compatibles y complementarias... cuando la evaluación sumativa se entiende como una reflexión retrospectiva sobre el proceso seguido y una valoración sobre la calidad de este proceso y los resultados alcanzados...*».

De ella se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno se enfrentará en el siguiente tramo del proceso educativo. En cierta manera, esta evaluación consiste en la evaluación inicial del nuevo ciclo abierto.

La evaluación sumativa está relacionada y contribuye a una evaluación de resultados de aprendizaje. Sin embargo, como ya he dicho, es más que eso, su principal función es brindar información para orientar la mejora del aprendizaje. La misma no finaliza ni el proceso de enseñanza del docente ni el del aprendizaje del alumno, sino que sus resultados permiten establecer la continuidad del aprendizaje

con base en una información más precisa de lo que debe mejorarse (si fuera el caso). Se presenta entonces con mucho más sentido educativo que en el caso de una práctica de evaluación continua o de continuada evaluación. Lo que no impide que surjan una serie de dudas e incluso una cierta oposición a la evaluación final.

Entre las posibles actividades de evaluación sumativa caben señalar:

- Solicitar la realización de una producción memorable de **culminación**, generalmente propia del ámbito físico-motriz (competición deportiva, exhibición expresivo-corporal, actividad en el medio natural, etc.);
- Proponer **situaciones de evaluación** que permitan la observación directa y donde se ponga de manifiesto el aprendizaje desarrollado;
- Posibilitar la realización de **experiencias**, de trabajo cooperativo, entre otros;
- Propiciar actividades de **simulación** de alguna acción que requiera el empleo de lo aprendido;
- Propiciar actividades, que requieran el planteo de un **problema**, de la propuesta de un método de solución y de la comprobación de la propuesta.

5.2. La evaluación final o calificación

Si la evaluación **sumativa** recoge los resultados conseguidos en términos de aprendizajes logrados, la evaluación **final** constata la calificación o acreditación merecida u obtenida y sirve, por lo tanto, para decidir la **promoción** última con vistas al futuro.

Si entendemos que, además de la evaluación de los aprendizajes esperados, existen otros factores que deben estar presentes para otorgar una calificación final a cada alumno, estaremos hablando de un balance con intención explicativa, dándole así un carácter de racionalidad educativa que se pierde cuando nos reducimos en una visión instrumental de la única consecución de aprendizajes.

Aparece pues, con una función educativamente acreditadora, sancionadora, calificadora, pero sin ninguna opción de ayudar al alumnado a su mejora. Se limita a poner una nota acorde con lo solicitado por la administración educativa pero, eso sí, contemplando más aspectos que los puros aprendizajes.

Resumen

- La evaluación es un **proceso** que va transcurriendo, por eso es necesario analizar las finalidades o funciones que tradicionalmente se asignaron a la evaluación para resituarlas en cada uno de los momentos de dicho proceso.
- Dos son las finalidades fundamentales de la evaluación: (1) finalidad pedagógica, **ayudar** y favorecer el aprendizaje; (2) finalidad social, **acreditar** y certificar los logros conseguidos.
- La finalidad **pedagógica**, entendida como **proceso** regulador, debe ser la guía de las modificaciones que el proceso necesita para que la evaluación sirva de ayuda y mejora al aprendizaje y éste se produzca con éxito.
- La finalidad **social**, acreditadora (nivel de logro conseguido) es la certificación del resultado de las expectativas mínimas esperables para promover al curso posterior (o función similar).
- La evaluación **inicial** y **continua** es la oportunidad para ayudar al alumnado a avanzar y regular sus progresos en el aprendizaje.
- Otras finalidades **complementarias** dan también sentido a la evaluación: integrar, pronosticar, motivar, etc.
- La evaluación **sumativa** y **final** debe incorporar las aportaciones de la evaluación formativa o continua para dar sentido educativo a la calificación.

Situación para la práctica

En la siguiente tabla encuentras reflejadas las diversas respuestas a las preguntas propias del proceso evaluador.

Evaluación		Formativa			Sumativa		
¿PARA QUÉ?	Mejorar las condiciones del aprendizaje.					Certificar los resultados del aprendizaje.	
¿CUÁNDO?	Al inicio, evaluación formativa de inicio.	Durante el aprendizaje.		Después evaluación formativa puntual.	Evaluación formativa de etapa.	Después del periodo de formación.	
		Evaluación formativa interactiva.	Evaluación formativa diagnóstica.			Evaluación sumativa interna.	Evaluación sumativa externa.
¿QUÉ?	Conocimientos, procedimientos, actitudes necesarios para abordar el estudio.	Comprensión de la tarea. Motivación personal y de grupo. Método de trabajo. Representaciones de los alumnos/as (errores, dificultades progresos).		Resultado de una secuencia de entrenamiento. Análisis de los principales objetivos.	Adquisición de comportamientos terminales buscados de forma prioritaria por el profesor/a.	Adquisición de prerrequisitos para la formación posterior (contenidos del currículum).	Adquisición de procedimientos socialmente significativos (en situación real).
¿CÓMO OBSERVAR? (medición)	Procedimientos: No instrumental (observación, entrevista) Instrumental (test de conocimientos, parrillas de observación, de autoevaluación,...).	Procedimientos no instrumental (análisis de los errores, observación del comportamiento global, multiplicación de las fuentes de información de retorno, autoevaluación).	Procedimientos instrumentales (pruebas, test, cuestionarios, escalas de evaluación, parrillas de observación).	Utilización de los medios de información a disposición (ejercicios, fichas, trabajos escritos).	Procedimientos instrumentales (pruebas colectivas).	Instrumentos de muestreo de los objetivos del programa.	Instrumentos relativos a objetivos terminales de integración.

Continúa

Continúa

Evaluación	Formativa				Sumativa		
¿CÓMO VALORAR LO OBSERVADO? (juicios)	Estableciendo umbrales de exigencia. Búsqueda de estrategias de apoyo. Estimación de la posibilidad de abordar un estudio.	Interpretación intuitiva del procedimiento de aprendizaje. Formulación de hipótesis de trabajo a contrastar inmediatamente.	Interpretación razonada de la dificultad en base a informaciones más o menos objetivas.	Ánálisis de los perfiles de resultados por alumno/a y por pregunta simultáneamente.	Calculo de resultados globales de éxito. Elección de un umbral.	Referencia criterial o normativa para saber si el objetivo se ha cumplido.	Referencia, sobre todo criterial, para saber si el objetivo se ha conseguido.
¿CÓMO UTILIZAR LA INFORMACIÓN? (decisiones)	Llevar a cabo la secuencia prevista. Modificar la planificación. Prescribir remedios.	Volver a explicar Aumentar la motivación. Pedir a un alumno/a que ayude a otro.	Proponer un procedimiento de aprendizaje utilizando los puntos fuertes del alumno/a.	Seguir la enseñanza. Prescribir ejercicios correctivos. Modificar la planificación.	Apoyar a los alumnos/as que no han conseguido los objetivos. Informar a los padres.	Entregar o no el diploma.	Certificar o no la competencia.

Tabla 3.9. Los procedimientos de evaluación formativa y sumativa para un alumno tomado de Merand, R. in Hébrard, A. (Hébrard, 1986).

TICs

http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=YRWDXKDBH7K8

Publicado el 28 jul. 2014

En este sitio web, el Dr. López-Pastor, explica los principios básicos de la evaluación formativa y compartida en el área de educación física, principalmente: conceptos básicos, elaboración de la propuesta, experimentación en la práctica educativa, elaboración de unos principios de actuación y de unas líneas de intervención docente, conceptos básicos sobre participación del alumnado en la evaluación.

Plickers

<https://www.plickers.com/>

Es una herramienta web, que permite a los profesores recoger retro-alimentación en tiempo real de estudiantes utilizando cualquier dispositivo. Esta herramienta permite recopilar datos para utilizar en tus evaluaciones formativas.

Evaluación formativa

Se pueden encontrar diversos instrumentos de evaluación formativa aplicada a la educación física en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/areal/docus/tablasdeEvaluacion.pdf>