

**CONSIDERACIONES TEÓRICAS-METODOLÓGICAS
NECESARIAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y
EL DEPORTE**

Mario Hernández

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art11.pdf>

Fecha de recepción: 12 de julio de 2008
Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2008



De acuerdo con González (2000), “toda actividad humana supone evaluación. Esta es una parte consustancial de aquella, porque interviene en una función esencial: la regulación de la actividad” (p. 20). En el plano psicológico y en el práctico, la evaluación resulta ser una de las necesidades humanas más relevantes, tomando en cuenta, que ella constituye una vía mediante la cual, el individuo puede probar sus posibilidades reales frente a una tarea determinada o las metas previstas, de valorar el alcance de su desempeño y sus realizaciones, de rectificarlas, de mejorarlas y potenciar su desarrollo personal, con lo cual supera sus logros, afianza su espacio socio-cultural y su propia identidad dentro de la sociedad.

El desarrollo de las ciencias (la Psicología, Pedagogía, Filosofía, Sociología, Informática, etc.), ha traído consigo consecuentemente, el desarrollo de teorías acerca del aprendizaje humano, y en tanto, nuevas concepciones con relación a la enseñanza y a la educación. Y lógicamente, siendo la evaluación uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, no ha podido quedar al margen de dicho desarrollo, ni quedar libre de las influencias de las distintas concepciones y enfoques surgidos al respecto.

El estudio sobre la evolución histórica de la evaluación del aprendizaje realizado por numerosos autores (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Guba y Lincoln, 1989; Darling-Hammond, 1989; Madaus, 1991; Chelimsky, 1998; Castro Pimienta, 1999; González, 2000; López, A y Vega, C 2000; Garriga Hernández, 2002; Escudero Escorza, 2003, y otros), dan cuenta de esto; permitiendo advertir la influencia ejercida por las distintas corrientes y paradigmas psicopedagógicos imperantes en cada época, las distintas tendencias y consideraciones teóricas-metodológicas existentes sobre la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la enseñanza escolarizada en cada una de las etapas y sociedades, de acuerdo a las concepciones aceptadas entonces.

De este estudio queda claro que, la Evaluación Educativa o Formativa, surgida de “la gran reforma «tyleriana»” (R. Tyler, 1950, 1967. Ver Escudero, 2003. p. 4), reavivada en las décadas del noventa y cohenta del pasado siglo, y la cual ha sido objeto de adecuaciones y un enriquecimiento sucesivo (Eisner, 1985; Rotger, 1990; Chadwick, 1990, Álvarez Méndez, 2001, 2003; y otros), ha tenido y tiene hoy profundas implicaciones teóricas-metodológicas en los diferentes contextos educativos, incluidos aquellos relacionados con la Educación Física y el Deporte.

Desde las concepciones educativas o formativas; los conceptos, significados, los objetivos, los contenidos, las funciones y los fines de *la evaluación del aprendizaje*, han sido replanteados y ampliados notablemente. Esto puede apreciarse, en la definición dada por tres especialistas en el tema:

Castro Pimienta (1999) plantea que, “...la evaluación es en esencia, el análisis cualitativo de los cambios que se han efectuado sistemáticamente en el alumno, en relación con el rendimiento académico y el nivel de desarrollo de la personalidad durante un ciclo de enseñanza (...). refleja la unidad entre la instrucción y la educación en el proceso pedagógico...” (p. 32-33).

Proppe (1999), considera que la evaluación “es el proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través de la cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general” (p. 25). Por su parte, González (2000) considera que la evaluación “es la actividad que tiene por objetivo, la valoración del proceso y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes de forma sistemática, a los efectos de reorientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación, a partir de obtener informaciones y emitir un juicio fundamentado acerca de los méritos o insuficiencias del PDE”. (p. 35-36).

De esta manera, y según argumenta otros autores (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Molina, A. T. 2002), la evaluación del aprendizaje se interesa y preocupa hoy día por:

- Las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- La calidad de este aprendizaje y de los sistemas educacionales.
- Estudiar científicamente procesos, resultados, y actitudes implicadas en el aprendizaje, cambios evidenciados, las causas y efectos de estos. Evitando reducir el análisis sólo al rendimiento y los resultados.
- Valorar al alumno y a su aprendizaje a partir de indicadores de desarrollo apropiados, evitando compararlo con otros.
- Mejorar las implementaciones metodológicas y sus efectos.
- Utilizar adecuadamente la información evaluativa, en bien del aprendizaje y la educación: cómo utilizarla, para qué, con qué fin, etc.
- Potenciar el aprendizaje y la mejora de estudiantes y maestros.
- Potenciar la responsabilidad, la ética, el respeto a los principios, etc.

La evaluación del aprendizaje, sigue siendo sin embargo un tema polémico y un área de trabajo emergente según se aprecia en investigaciones, numerosos trabajos y publicaciones que dan cuenta y argumentan acerca de muchos y variados problemas e insatisfacciones que se revelan habitualmente a nivel nacional e internacional en la práctica evaluativa en los diferentes contextos educativos (Beltrán, 1993; Santos Guerra, 1993; Gimeno Sacristán, 1998; Castro Pimienta, 1999; González Pérez, 2000; Stufflebeam, 2000; Patton, 2002; Molina, 2002, 2005, y otros).

Los diferentes autores, coinciden en reconocer en sus trabajos la estreches teórico-metodológica vigente en la práctica evaluativa contemporánea, y la brecha existente entre teoría y práctica, lo cual tiene nefastos efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

La Educación Física y el Deporte, no ha quedado ni queda a salvo de dichos problemas; los que incluso toman en dicho ámbito otros matices adicionales al adicionar el dilema de la dicotomía y fragmentación del objeto: en aprendizajes intelectual y motriz (Defontaine, 1981; Ruiz Pérez, 1994; Domínguez La Rosa, 2002; De Armas, 2002; Germán Zucchi, 2004; De Giorgio, 2004).

De hecho, algunos autores y especialistas de dicho ámbito, han referido y argumentado sobre diferentes "problemas teóricos y una crisis actual en la Educación Física", que no deja fuera del análisis lo antes referido (Parlebas, 1997).

El trabajo realizado por un grupo de especialistas y autores españoles (López, V. M; Monjas, R; Gómez, J; Martín J, y otros, 2006) realizado a partir de críticas y valoraciones anteriormente realizadas por otros (Arnold, 1991; Devís y Peiró, 1992 y 1993; López y Jiménez, 1994; Blázquez, 1994; Méndez, 2005 y Almond, 2000; y otros), resulta ser tácitamente un análisis crítico del modelo evaluativo tradicional existente aún y de las técnicas evaluativas que son implementadas habitualmente, las que evidencian un uso excesivo y desmesurado de los *tests de condición física y de las pruebas objetivas*, como forma casi exclusiva de evaluación; valorándose sus limitaciones y sus consecuencias negativas.

Todo lo señalado justifica este trabajo, el cual intenta contribuir al análisis, a la reflexión, al replanteamiento teórico-metodológico y al mejoramiento conceptual y práctico de la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la Educación Física y el Deporte.

1. SOBRE LAS CONCEPCIONES ACTUALES DE LA EVALUACIÓN Y SUS SIGNIFICADOS

El análisis de las distintas consideraciones y enfoques que son asumidos al evaluar el aprendizaje en el ámbito de la Educación Física y el Deporte (Sales Blasco, 1997; Blázquez, 1999; López Rodríguez, 2000, 2006), dejan ver una aceptación general y la intención (no siempre lograda) de implementar en dicho ámbito, un proceso evaluativo que responde claramente a las concepciones planteadas por la denominada Evaluación Educativa o Formativa (Camperos, 1984; Eisner, 1985; Rotger, 1990; Chadwick, 1990; Castro Pimienta; González, 2000; Álvarez Méndez, 2001, 2003, y otros).

Estas concepciones han ido desarrollándose, ajustándose y enriqueciéndose progresivamente, en la medida que han ido evolucionando y ampliándose las concepciones y teorías relativas a la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza escolarizada contemporánea está cada vez más interesada en la educación, en la competencia profesional y la formación integral de los individuos. Quedando atrás aquella otra que centraba su atención e interés casi exclusivamente, en la instrucción de un modo asilado y estrecho.

El desarrollo y enriquecimiento de la evaluación educativa, ha tenido sin dudas implicaciones conceptuales-metodológicas, reconsiderándose y replanteándose los objetivos, los contenidos, las funciones, los fines y toda la metódica de la evaluación del aprendizaje. Así, han ido tomando fuerza y un reconocimiento creciente en los centros escolares, ciertos *términos y conceptos, tales como:* contexto educativo, indicadores de aprendizaje y evaluación, valoración, juicio evaluativo, informes de evaluación, validez, etc.; que obligan al replanteamiento y a valoraciones adicionales por parte de los profesores tomando en cuenta los desafíos actuales de la educación, los principios, posturas e implementaciones al efecto (Villarroel, 1998; Elliot, J. 2000; Álvarez Méndez, 2001; González Martínez, 2004; Fariñas, 1999; 2007).

Diferentes autores han expresado algunas consideraciones que nos permiten aproximarnos a una definición de evaluación educativa y esclarecer en mayor medida en qué consiste esta, cuáles son sus propósitos y sustento conceptual:

Por ejemplo, J. F. Angulo Rasco, J. Contreras Domingo y M. A. Santos Guerra, entienden por evaluación educativa: "la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, sobre la organización de un aula, o sobre cualquier otra realidad (...), interroga e intenta explicitar el valor educativo de dicha realidad" (En recopilación hecha por González Martínez, 2004. p. 83). Lo cual, incluye al aprendizaje como objeto de evaluación.

En una recopilación hecha, G. Molnar (1997) considera que "la razón de ser de la evaluación es servir a la acción educativa o formativa" (p. 1), apuntando que "la evaluación que no ayude a aprender de un modo más cualificado estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad en los diferentes niveles educativos es mejor no practicarla" (ibidem).

Durante un ciclo de Conferencias impartidas en la Universidad de la Habana en septiembre de 2007, Álvarez Méndez señaló que: "la evaluación es sobre todo una actividad crítica y ética (...). Si la

evaluación no lleva al aprendizaje es mejor descartarla. Consecuentemente, “la clave está en los principios y en los compromisos de acción a que esta obliga”.

Se comprende entonces que para que la evaluación sea realmente educativa, debe propiciar la indagación y comprensión de los fenómenos y los procesos estudiados, asumiendo toda la complejidad que le es inherente a estos y a la actividad humana, explicitando los resultados y las acciones tomadas en bien y mejora de todos los implicados. Como señalara Stenhouse (1984), “para evaluar hay que comprender” (tomado de Molnar 1997. p. 1).

Las evaluaciones tradicionales, consideradas muchas veces como objetivas, no van destinadas usualmente a indagar y a comprender el proceso de aprendizaje en toda su complejidad, y pueden mucho menos tener el efecto educativo deseado al limitarse frecuentemente a considerar los resultados, el rendimiento intelectual o deportivo, el éxito y el fracaso, términos que son por demás polémicos y debatibles.

De acuerdo con Molnar (1997) y M. González (2000), si la evaluación no es fuente de aprendizaje y mejoramiento personal, queda reducida a la simple medición, comprobación y aplicación de técnicas e instrumentos, reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y el aprendizaje.

Consecuentemente, la evaluación educativa es aprendizaje, y a la vez, todo aprendizaje que no conlleve valoración, autorreflexión y auto evaluación de la actividad misma del aprender, no educa ni forma realmente.

Eisner (1993), plantea algunos principios y sugerencias que reflexionadas a profundidad permiten entender mejor el alcance de la evaluación educativa y comprender la viabilidad de esta en el ámbito de la educación física y el deporte:

- Reflejar las necesidades del mundo real, atendiendo las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significados.
- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determine la habilidad para transferir aprendizaje.
- Reflejar los valores de la comunidad.
- No limitarla a ejecución individual, ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
- Permitir más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo, y no sólo las partes.
- Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos.

Si se analiza lo planteado por el enfoque físico-educativo (López Rodríguez, 2006), y cuáles son las aspiraciones hoy en la educación física y deportiva de acuerdo con lo planteado por numerosos especialistas y educadores en dicho ámbito (Dechavanne, 1982; Knapp, 1984; Lagardera, 1987; Blázquez, 1999 y otros), comprenderemos que el balance criterial de estos apunta francamente hacia una evaluación que está interesada en servir al mejoramiento integral de los estudiantes, en estimular, en valorar, en impulsar, corregir y mejorar los aprendizajes y al individuo: en educarlo.

Cabría preguntarse sin embargo: ¿Hasta qué punto ello se logra en la práctica pedagógica concreta? ¿Acaso, todos los profesores están persuadidos y convencidos de los méritos y de los beneficios de la evaluación educativa? ¿Todos están preparados realmente para implementarla?

1.1. Compartiendo una experiencia y dejando una reflexión a los lectores

Hace ya más de seis años que investigo sobre la evaluación del aprendizaje, lógicamente esto me ha obligado a observar la práctica evaluativa habitual en distintos contextos educacionales, a intercambiar con numerosos colegas y especialistas, así como a consultar una gran cantidad de investigaciones, de trabajos y artículos provenientes de diversas fuentes (escritas y digitales) y de distintos países (incluido Cuba).

Llama poderosamente la atención, que en lo concerniente al tema evaluación del aprendizaje, solo una pequeña cantidad de estos trabajos e investigaciones están relacionados a la Educación Física y el Deporte (no ocurriendo lo mismo con otras temáticas). Y de esta pequeña cantidad, una buena parte quedan en el plano teórico sin llegar a la experimentación, evidenciándose en muchos de ellos un elevado grado de empiria, e insuficiente claridad y profundidad en los argumentos teóricos-metodológicos expresados. Valdría la pena preguntarse entonces *¿por qué sucede esto?*

2. CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE COMO OBJETO DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ EVALUAR?

De acuerdo con González Pérez (1998, 2000), existen algunas tendencias históricas que marcan hoy las direcciones en la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje:

- Del rendimiento académico de los estudiantes, a la consecución de la evaluación de los objetivos programados.
- De la evaluación de productos (de resultados), a la evaluación de procesos y productos.
- De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular e idiosincrásico.
- De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizada e integral del estudiante en su contexto.

Estas tendencias no se dan de forma aislada, tienen puntos de contactos, se interrelacionan y complementan una y otras. Algunas de ellas, van perdiendo fuerza actualmente dentro de las ideas y prácticas pedagógicas, mientras que otras se potencian y toman auge (González, 1998, 2000).

Al abordar el aprendizaje como objeto de evaluación, queda clara la necesidad de delimitar *qué evaluar*, lo que implica la necesaria delimitación de aquellos contenidos de aprendizajes que son legítimamente evaluables.

Numerosos trabajos y experiencias de distintos especialistas de la Educación Física y el Deporte (Mahlo, 1974; Dechavanne, 1982; Knapp, 1984; Blázquez, 1999 y otros), permite notar un reconocimiento creciente hacia una evaluación donde el aprendizaje como objeto, es mucho más amplio y complejo de lo que habitualmente es considerado en la práctica concreta.

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje debe estar dirigida en este ámbito hacia:

- Las habilidades intelectuales básicas: interpretar, argumentar, explicar, etc. López Rodríguez (2003)

- Las habilidades motrices y destrezas esenciales; entendidas estas como “la manifestación referida a la organización funcional de las estructuras perceptivas y perceptivo-motrices (...)... las que se nos presentan como un hecho complejo y difícil de abordar en su totalidad. (...)... son difícilmente mensurables” (Según Blázquez, 1999. p. 155). El término también es utilizado en el sentido de la técnica o aprendizaje técnico: correr, ejecutar un servicio en el voleibol, un pase en el baloncesto, etc.
- En sentido general, para delimitar las habilidades motrices se asume una doble dimensión, el dominio y desarrollo general de estas y las que de forma específica posee en individuo.
- De acuerdo con Del Canto (2000), estas deben ser consideradas desde tres niveles: de Sistemática, Asimilación y de Desarrollo.
- Las habilidades deportivas: entendidas estas como las “que posee una persona o grupo de personas para practicar un deporte” (Godbout, 1973). Incluye una amplia gama (incluyendo las motrices), que pueden ser agrupadas en: técnicas, tácticas y posibilidades de actuación dentro del reglamento establecido.
- La condición física-salud: Las capacidades que tiene el individuo (el organismo) para ser apto para una actividad física determinada: Fuerza muscular, la resistencia muscular y cardio-vascular, etc. (Clarke, 1967. Blázquez, 1999).
- El capital motor o condición motriz: Abarca las Capacidades Motrices Básicas (CMB): como la resistencia y la fuerza, incluyendo otros factores como la rapidez, la agilidad, la coordinación, la flexibilidad, etc.
- La determinación y empleo de las cargas de entrenamiento en función de las capacidades físicas básicas del individuo.
- La técnica: procedimientos motrices previstos y planificados.
- El rendimiento físico: revela la eficacia del individuo, en comparación con las realizaciones comunes a una edad determinada. Depende de las capacidades y cualidades físicas, de la eficacia de la organización motriz en base al aprendizaje logrado por el alumno.

Andux (2008), considera que el rendimiento deportivo es un término que ha sido utilizado preferentemente dentro del entrenamiento deportivo o la competencia y ha propuesto un modelo didáctico para las Situaciones Simplificadas de los Juegos (SSJ), que amplía el espectro e indicadores, sugiriendo formas de evaluación que merecen ser valoradas.

Dicho autor no comparte una tendencia histórica en este sentido, que aún persiste: el considerar al rendimiento deportivo como un indicador a partir del cual se evalúa solo (se mide fundamentalmente) el estado de preparación del deportista, considerándose casi absolutamente el componente biológico (Ozolin, 1973; Matveev, 1977; Weineek, 1989, García Manso, 1996, Ranzola, 1989, Grosser y Bruggemann, 1990; Barrios y Ranzola, 1998, y otros), sin tener en cuenta magnitudes y particularidades distintivas de trabajo. Así, en los juegos deportivos, por ejemplo, la determinación del rendimiento queda imprecisa o limitada muchas veces al resultado de un ejercicio meramente estandarizado y distante de otros factores influyentes o implícitos.

- Las deficiencias reales, las posibles y los potenciales del aprendizaje, tratándose de corregir y orientar mejor la actuación.

- La comunicación verbal, motriz o gestual: relaciones interpersonales verbales y motrices durante y fuera de la sesión de entrenamiento.
- Las actitudes y los valores compartidos (López Rodríguez, 2006).

La diversidad de estos aspectos, demuestra la necesidad de asumir tanto en la enseñanza como en la evaluación del aprendizaje, un enfoque integral y físico-educativo (Castro Pimienta, 1999; González Pérez, 2000; López Rodríguez, 2000, 2006), tomando en cuenta la naturaleza compleja del aprendizaje (Morín, Fariñas, 2006; Manso, 2007).

En este sentido, se acepta y vale la pena profundizar en el hecho de que:

- La actividad física en el ser humano no ha de centrarse en el movimiento, sino en el que se mueve. Por tanto, su efecto "nunca es parcial, cualquier intervención sobre el afecta a todo el sistema" (Lagardera, 1987. Tomado de López, 2006. p. 53).
- La Educación Física y el Deporte se producen en un contexto educativo determinado, sujeto a condiciones variables y complejas e histórico-concretas en el cual el sujeto aprende y se desarrolla individualmente (Da Fonseca, 1981).
- La Educación Física como sistema, podría ser definida como una acción pedagógica sobre una acción motriz (Cechini, 1996), que no puede darse ni es válida sin las acciones intelectuales.
- Las actuales concepciones del diseño y de desarrollo curricular, deben optar por un currículo abierto, flexible y con un enfoque integral dirigido hacia los ámbitos cognoscitivo-afectivo, motriz y de actitudes, y con niveles de concreción (p. 54).

Todo lo señalado, entra en consonancia con las consideraciones hechas por distintos autores con relación a la enseñanza, y a los "tipos de contenidos de aprendizaje", su alcance y su valoración en términos de desarrollo: *Evaluar el aprendizaje acorde a una enseñanza que promueve el desarrollo*. Lo que presupone la necesidad de:

2.1. Reconsiderar y establecer un modelo del objeto de evaluación

Implica sin duda, el "replanteamiento del concepto de aprendizaje desde una perspectiva integral, holística y multifacética" (González, 2000. p. 73), aceptando que se trata de un proceso singular, rico y complejo en desarrollo continuo, donde se dan avances y retrocesos; siendo necesarias ciertas consideraciones teóricas-metodológicas al respecto (Hernández Nodarse, 2008).

El estudiante en su aprendizaje adquiere muchas cosas (conocimientos, hábitos, capacidades, habilidades, conductas, etc.) en grado, amplitud, profundidad y generalidad diversas, con reestructuraciones constantes, de la mano de una enseñanza interesada en lo cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo y lo conativo; reconociendo el papel de las relaciones establecidas (con los objetos, sujetos y consigo mismo) dentro de un contexto social que resulta determinante. Todo lo cual permite intervenir sobre él (evaluarlo) con mayor racionalidad y precisión en el orden metodológico y educativo.

2.2. Reconsiderar la formulación y alcance de los objetivos trazados

Se sabe que los objetivos son un componente, una categoría orientadora y rectora del PDE, y que la evaluación por objetivos es el paradigma aún dominante. Sin embargo, debe tenerse conciencia que esto siempre tiene el riesgo de que la evaluación se centre más en la valoración de resultados y productos del aprendizaje, y no tanto en los procesos.

Los trabajos realizados por diferentes autores, demuestran con argumentos razonables la necesidad y posibilidad de realizar mayores profundizaciones en la formulación y derivación de los objetivos que permiten guiar la acción educativa y la evaluación, centrándose en el aprendizaje como proceso: en función de niveles de demanda cognitivas (Bespalko, 1987; R. Gagné, 1987); de las formaciones psicológicas: de lo cognitivo, lo afectivo y lo psicomotor (Mager y Bloom, 1971), etc.

2.3. Redefinir los distintos tipos de contenidos de aprendizaje a evaluar

En sentido general, se plantean distintas propuestas que armonizan con las categorías planteadas por Ausubel (1973, 1983) y con otras hechas por Santillana (1996), dejando ver además las influencias de las proyecciones constructivistas (Mager y Bloom, 1971; DeVries, 1978; Kamii, 1982; Coll, 1983), y la aplicabilidad de estas a distintas disciplinas del ámbito de la Educación Física y el Deporte (Sales Blasco, 1997; Blázquez, 1999, López Rodríguez, 2000, 2006).

En general, sobresalen cuatro tipos de contenidos de aprendizaje o conocimientos evaluables: (I) el semántico (de hechos, de conceptos, leyes, principios), reconocido por otros autores como proposicional o declarativo; (II) el de procedimientos (referido a habilidades, reglas de actuación, etc.), (III) de actitudes y valores, y (IV) de estrategias (conocimiento del conocimiento), lo que deja ver aspiraciones y propósitos más amplios en función de un desarrollo integral del estudiante.

2.4. La determinación de ciertos indicadores del desarrollo

Entendidos estos, como aquellas señales o revelaciones concretas que indican el desarrollo experimentado por el alumno (cambios cuantitativos y cualitativos) en un tiempo determinado, y que permiten valorar en forma parcial, cómo se está configurando el aprendizaje de este en las distintas dimensiones de la personalidad (Elliot, 1994; González, 2000; Hernández Nodarse, 2006).

La correcta formulación e interpretación de los indicadores de aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo, permite determinar en qué direcciones se están produciendo los cambios, en qué medida y con cuáles cualidades. Dilucidar y valorar las correlaciones y reestructuraciones evidenciadas.

En ámbito de la Educación Física y el Deporte, el movimiento, la actuación, la conducta y el comportamiento motor son consideradas vías y expresiones del aprendizaje logrado por los alumnos. Autores como Bloom, por ejemplo, han dividido incluso el comportamiento del alumno en tres grandes áreas: Dominio cognoscitivo (de conocimientos y de habilidades intelectuales), dominio afectivo y desarrollo de actitudes y dominio psicomotor, adquisición y desarrollo de los comportamientos motores.

Blázquez (1999) opina al respecto que, aunque esta compartimentación es "algo artificiosa" y simplifica un tanto la complejidad de la actuación del alumno, "... ayuda sin embargo a la intencionalidad del acto educativo" (p. 18). Y enfatiza en que, "la Educación Física no debe olvidar esta visión de conjunto, ni centrarse como es habitual, solo en los aspectos motores del individuo (aún siendo para nosotros lo más importante)" (Ibidem. p. 19).

Vale recordar que, en la actividad física se pone en juego no solamente la motricidad del niño o joven, sino también los aspectos mentales y afectivos.

2.5. La valoración de habilidades en función de prioridades profesionales y a partir de los indicadores de desarrollo (de mejoramiento del aprendizaje)

De de la amplia gama de contenidos de aprendizaje planteados, se presta habitualmente atención a dos tipos de habilidades fundamentales: las pedagógicas profesionales y las básicas generales (que pueden clasificarse como intelectuales y motrices). Enfatizándose en unas habilidades más que otras de acuerdo al perfil profesional del centro, a la asignatura en cuestión, etc.

En la educación física y el deporte, se enfatiza en las habilidades motrices, no reconociéndose frecuentemente toda la importancia y el papel que tienen las habilidades intelectuales. López Rodríguez (2003), por ejemplo, ha llamado la atención sobre la esencialidad de las habilidades reflexivas: "casi siempre se ha considerado exclusivo de asignaturas como las matemáticas, las ciencias experimentales y las humanidades, entre otras" (p. 1). Sin embargo, las actividades físicas enfocadas metodológicamente desde una concepción constructivista y significativa constituye una premisa educativa, si se entiende que en cada acción motriz o situación de juego se dan situaciones problemáticas que requieren de un "sistema de tareas cognitivo motrices" (López y Moreno, 2002).

Otros especialistas coinciden con lo antes señalado (Oña.; Medina, J. y Sánchez, J. 1988; Schmidt, R., 1988; Oña Sicilia y Martínez Marín, 2007), señalando que las expresiones corporales, el movimiento, al dominio de la técnica, etc., requiere de procesos cognitivos y metacognitivos, toda vez que los alumnos deben aprender a identificar y corregir sus propios errores comprendiendo sobre todo sus causas (muchas veces proveniente de lo teórico y de lo psicológico), para dar soluciones que contribuyan a incrementar la eficacia de su conducta motora

En el terreno de las habilidades, resulta igualmente destacable por sus argumentos, la propuesta hecha por la prestigiosa psicóloga y pedagoga Gloria Fariñas (1993, 1994, 1995, 1999), sobre lo que ha denominado "Las Habilidades Conformadoras del Desarrollo de la Personalidad" (HCDP). Esta constituye un aporte valioso al convertirse en un soporte conceptual y metodológico importante para la formulación y evaluación de indicadores del mejoramiento del aprendizaje (Hernández Nodarse, 2006).

Con un fuerte enfoque interdisciplinario y apego a la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, Fariñas encuentra un punto de convergencia entre psicólogos y pedagogos al abordar habilidades tratadas desde el contexto de la personalidad, y con el fin del desarrollo de esta. De este modo, tales habilidades al decir de la autora, "pueden ser colocadas como columna vertebral de cualquier asignatura o currículo, (...), porque posibilitan la eficiencia o competencia del individuo en cualquier actividad o esfera de la vida, ya que están en la base de todo aprendizaje y porque son mecanismos de auto desarrollo", siendo por su extensión abarcadores y susceptibles de "incluirse o hallarse en ellos cualquier habilidad específica" (1999:2).

Todo lo señalado, descalifica la supuesta legitimidad de evaluar solo, como suele suceder, el caudal de los conocimientos adquiridos (sean intelectuales o motrices). Lo que en opinión de Santos Guerra (1993), se ha "justificado" en el hecho de que esto es más fácil que valorar las funciones intelectuales (el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc.), las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Es decir, que "se suele evaluar lo que es más fácil evaluar, y no todo lo que merece ser evaluado (Cap. VI:2).

3. CON RELACIÓN A LOS CRITERIOS EVALUATIVOS

Los criterios evaluativos, son ante todo principios asumidos o consideraciones que se hacen, de acuerdo a las características o las propiedades del objeto de evaluación, que permiten proceder sobre él apropiadamente y formular un juicio de valor. En tanto, lleva implícito ciertas concepciones y reglas que lo autoriza a partir de argumentos científicos o validaciones, de acuerdo a ciertos objetivos y fines trazados.

El estudio de los trabajos desarrollados por distintos especialistas (González, 2000; Blázquez, 1999; Valiño, 1999; Zlobín, 1976 y otros), permite definir algunos criterios evaluativos que por su racionalidad conceptual y funcional se indican a continuación:

- Criterio referido a normas estadísticas: se centra en el resultado del rendimiento académico o motriz alcanzado por el estudiante (en una prueba o examen).
- Criterio referido a los objetivos (a criterios): en función del logro de los objetivos prefijados (en la práctica, se centra en los resultados), pero valora la diferencia entre el estado final e inicial.
- Criterio referido a los estudiantes: asume que el desarrollo del estudiante ofrece información y datos de valor (en sus estados inicial, intermedios, final y sus progresos): Indicadores potenciales de mejoramiento (avances, ritmo, autodesarrollo). Exige de mayor tiempo y atención a la individualidad.
- Criterio basado en la experiencia acumulada por el evaluador (habitualmente el maestro): se apoya en el sentido común y la maestría del maestro.
- Criterio basado en la estructuración y la naturaleza de los contenidos de aprendizaje (Valiño, 1999. Inspirado en Zlobín, Yu. 1976)
- La combinación o complementación de los antes referidos.

Estos a su vez, pueden tomar un carácter cuantitativo o cualitativo.

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte, distintos especialistas como Blázquez (1999), Da Fonseca, 1981; Cagigal, 1983; Lagardera, 1987; Díaz, 1995; Cecchini, 1996, y López Rodríguez, 2006, entre otros), que son afines o coincidentes con el "enfoque integral físico-educativo" asumido por la escuela cubana, reconocen la necesidad de asumir *criterios cuantitativos y cualitativos* de conjunto para evaluar el aprendizaje.

Ello supone la posibilidad de superar la limitación tradicional a la cuantificación de la que ha sido objeto la evaluación del aprendizaje a partir de la habitual medición de cantidades (de conocimientos, habilidades y destrezas motrices); lo que ha hiperbolizado la "objetividad" de ciertas pruebas que por demás, no cubren el espectro del aprendizaje en su concepción integral (manifestaciones).

En Cuba, la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la Educación Física y el Deporte ha estado marcada por distintas normativas ministeriales establecidas (RM 274/60, 418/79, 528/86, 269/91 y 210/2007), las que han apuntado progresivamente hacia un mayor reconocimiento del carácter complejo del aprendizaje y del propio entrenamiento deportivo (Manso, 2007), optando por una evaluación más centrada en lo cualitativo y lo integral, lo que supone el reconociendo de la legítima unidad intelectual-motriz del aprendizaje y de su manifestación en distintas formas o tipos: conceptual o teórico, procedimental y actitudinal.

Sin duda, los criterios evaluativos que se asumen dependen mucho de cómo es asumida la enseñanza, de cuáles son los objetivos y fines que se plantea esta, de qué se enseña, qué se persigue y qué interesa. Consecuentemente, estos criterios tienen profundas implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas, que incluyen la delimitación de qué evaluar y de cómo evaluar.

El hecho de que tal delimitación sea dependiente del *qué se enseña*, obliga a reflexionar sobre cuáles son las características particulares del currículo, Plan de Estudio, de Programas Docentes y del Modelo del Profesional de la escuela o institución. Lo que permite precisar, cuáles son los conocimientos teóricos-metodológicos esenciales que deben ser adquiridos por los alumnos, así como las tareas y las habilidades profesionales a desarrollar y aplicar por estos una vez egresados.

No todas las escuelas en dicho ámbito están concebidas para formar atletas. La Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (EIEFD) por ejemplo, posee un perfil profesional pedagógico. Su misión es formar profesionales capaces de dirigir el Proceso Docente Educativo y de propiciar la formación de profesores, entrenadores y educadores, y no atletas propiamente dichos.

Los Planes de Estudio y los Programas Docentes en la EIEFD, corresponde a un amplio espectro de disciplinas (mayor que lo supuesto), que contienen a su vez distintos grupos de asignaturas, objetivos y contenidos de aprendizaje. Así aparecen: las de disciplinas de Formación General (con Matemática, Física, Química, Biología, Idiomas, Filosofía, Informática, etc.), las llamadas Básicas (con Morfología, Bioquímica, Biomecánica, Fisiología, Pedagogía y otras), las Básicas Específicas (con Control médico, Profiláctica y Terapéutica, etc.) y las denominadas del Ejercicio de la Profesión, donde entran distintas asignaturas y disciplinas tales como: Didáctica de la Educación Física, Didáctica del Deporte: Tiempos y Marcas; Coordinación y arte competitivo; Juegos Deportivos; Deportes de Combate y Ejercicio Profesional en Educación Física y Deporte, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, es comprensible la existencia de una amplia gama de contenidos de aprendizaje planteados, prestándose una atención especial a los diferentes tipos de habilidades (las pedagógicas profesionales, las básicas generales y las motrices), con énfasis diferentes en cada disciplina y asignatura en correspondencia con los objetivos instructivos y educativos planteados.

En la EIEFD, a la hora de evaluar resulta imprescindible asumir criterios e implementar procedimientos de evaluación, que de acuerdo con González Pérez (2000), permitan valorar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a:

- La diversidad y la riqueza de los aprendizajes, lo que resulta relevante y trascendente a su desarrollo.
- El valor construido por el sujeto, "expresado en el plano subjetivo como una formación psicológica de la personalidad que orienta la actuación del estudiante hacia el cumplimiento de tareas profesionales con la autocrítica, compromiso y satisfacción personal" (p. 3).
- Los diferentes niveles de desarrollo (intelectual y motriz) que se expresan en la calidad de la regulación de la actuación profesional, expresión de un valor auténtico que se expresa a través de la autodeterminación en la actuación profesional.
- La formación psicológica de la personalidad y su expresión reguladora en la actuación.

- Lo que trae y aporta este, desde sus conocimientos previos disponiendo de ciertos “incluidores” que condicionan sus nuevas apropiaciones, sus nuevas motivaciones, su despliegue personal, aspiraciones, metas y posibilidades personales de aportaciones y desarrollo.

4. PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE: ¿CÓMO EVALUAR?

El cómo evaluar, está relacionado a la selección, al diseño y la implementación de los procedimientos, técnicas e instrumentos que son adecuados para la evaluación del aprendizaje. A través de estos, se dejan ver y se materializan todas las concepciones asumidas, no solo las evaluativas sino también las pedagógicas y las educativas en general.

Es este sin duda uno de eslabones esenciales, más problemáticos y complejos del proceso evaluativo. Ello implica la determinación de cómo acceder a los datos que informan sobre el desarrollo psicológico y motriz de los estudiantes, sobre lo que está en formación, sobre las deficiencias y los avances que estos han logrado en una determinada etapa.

El cómo evaluar, supone la necesidad de establecer una conexión estrecha de los métodos y los procedimientos de evaluación con el resto de los procedimientos y tareas docentes; lo que se traduce en una coherencia entre lo primero y lo segundo, que implica asumir determinados criterios evaluativos de acuerdo al carácter y las cualidades del proceso docente-educativo desarrollado: cómo se enseña y cómo aprenden los estudiantes.

Las concepciones y tendencias educativas que se reconocen hoy día para la enseñanza (Colectivo de autores CEPES, 2000), ilegitimizan todo método o proceder evaluativo que siga respondiendo a esquemas, modelos y cánones tradicionales.

Numerosos trabajos y autores (Aray, 1993; Díaz Barriga, 1993, 1994; Hernández Nodarse, 2007 y otros), dejan ver en los últimos tiempos variadas críticas y sugerencias con relación a ciertos métodos e instrumentos que son utilizados habitualmente por los profesores para la evaluación del aprendizaje.

Uno de los más empleados y criticados a la vez, son los exámenes escritos. Sin duda, el uso desmedido e irracional de este instrumento es uno de los síntomas que evidencia más claramente, la poca comprensión que aun tienen muchos maestros sobre el aprendizaje humano (Hernández Nodarse, 2008), la estrechez de los objetivos y fines evaluativos que se establecen, el formalismo y simplificación a que someten el proceso de evaluación, así como el temor que tienen muchos de perder la autoridad y el poder sobre sus alumnos.

Estos problemas y otros, han hecho que surjan en el contexto internacional y nacional ciertas *ideas y tendencias actuales con relación a cómo realizar la evaluación*, que de acuerdo con González (2000), ponen énfasis en:

- El valor relativo de las técnicas e instrumentos de evaluación, en tanto no existen métodos universales ni absolutamente suficientes o válidos para todas las finalidades, contenidos de aprendizajes y condiciones.

- La selección y la elaboración de técnicas e instrumentos evaluativos, que permitan la obtención de una información cuantitativa y cualitativa (integral) más relevante del aprendizaje que es logrado por los estudiantes.
- La utilización de múltiples vías para obtener y para procesar la información y su complementación, mediante la polianguulación de técnicas, de datos, resultados y fuentes.
- La complementación de las vías y técnicas, de modo que sea posible una mejor comprensión y reorientación de sus conductas y modos de actuación en la esfera profesional.
- El empleo de procedimientos, métodos y técnicas que favorezcan la participación de los estudiantes en la evaluación, tanto individual como grupal.
- La consideración del contexto y la singularidad de las situaciones educativas, frente a la homogeneidad y la estandarización habitual de la evaluación, lo que lleva al inevitable replanteamiento de cómo atender mejor la diversidad cultural, psicológica y motriz de los estudiantes.
- La búsqueda de una evaluación más "natural" (ecologista), que posibilite o se aproxime a las situaciones y tareas reales de la profesión y la vida, lo que contribuye a que esta sea una situación más de aprendizaje y evita ser rechazada por parte de los estudiantes.

Muchos profesores tienden a preocuparse e interesarse casi exclusivamente, por las técnicas e instrumentos de evaluación que va a utilizar, sin poner igual interés en otros componentes del proceso docente-educativo, ni preocuparse se forma semejante por los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan a dichos instrumentos. Ello merece una llamada de atención:

Sin duda, es importante preocuparse y conocer acerca de las técnicas, los instrumentos y procedimientos de evaluación existentes. De hecho, existen diversas clasificaciones y consideraciones hechas al respecto por distintos autores que pueden ser consultadas (Villaruel, 1990; Fernández Pérez, 1994; Blázquez, 1999; Tenutto, M, 2002; Barberá, E, 2005, Hernández Nodarse, 2007, y otros).

Sin embargo, "la clave de una buena evaluación no descansa precisamente en los métodos, las técnicas e instrumentos que se implementan, sino en los conceptos que los soportan, en los principios éticos compartidos, en la responsabilidad profesional y en los compromisos de acción a que estos obligan". "Lamentablemente, el instrumento ha suplantado frecuentemente el conocimiento y la cultura ética; recursos profesionales imprescindibles" (citado por Álvarez Méndez, en conferencia ofrecida en la Universidad de la Habana el 24 de septiembre de 2007).

Lo que va a ser realmente valioso de la evaluación son los fines y funciones a que responde, la coherencia entre lo que se dice y se hace, así como el uso dado a la información obtenida. Consecuentemente, cualquier método, técnica e instrumento evaluativo creado o por crear, será incapaz de aportar la información necesaria, de contribuir a logro de los objetivos y los fines de formación, de promover un aprendizaje motivado y superior, y de tener el efecto educativo deseado, si el resto de los procedimientos y acciones pedagógicas no son consecuentes.

La excesiva preocupación de muchos docentes por la parte técnica u operativa de la evaluación, deja ver la tendencia de separar el método de intervención del conjunto de acciones que forman del procedimiento pedagógico y el evaluativo en particular, lo cual debilita el carácter procesal de la

evaluación, el valor profesional y humano y el efecto de las acciones desarrolladas por el maestro en el día a día.

Así mismo, es vital comprender que la determinación de cuáles (o cuál) son las técnicas e instrumentos de evaluación que resultan más apropiados emplear en cada momento, está sujeta a aspectos tales como:

- Los objetivos y los fines de la evaluación que se quiere realizar.
- Las habilidades intelectuales y/o motrices (si generales o específicas) que se desean valorar.
- Las propiedades o atributos del objeto: el aprendizaje; tomando en cuenta sus particularidades y sus conexiones (por ejemplo, entre lo intelectual y lo motriz).
- Los tipos de contenidos de aprendizaje que se desean evaluar en cada momento: si son los conceptuales, los procedimentales o actitudinales, o varios a la vez.
- La unidad existente entre lo cognitivo y lo afectivo, lo que como principio de formación, posibilita la realización de una evaluación integral y holística.
- Las posibilidades, potencialidades y las limitaciones de cada técnica o instrumento, lo que permite decidir a favor de una selección racional y de una combinación o complementación apropiada de estos (algo clave para asegurar cierto grado de validez en la evaluación y poder elaborar un juicio evaluativo de valor).
- Las condiciones sociales, físicas, materiales (disponibilidad de recursos) en que se realiza la evaluación, así como la preparación de los profesores (esencial).

Puede decirse que los métodos, las técnicas y los instrumentos de evaluación tienen implicaciones negativas y un efecto educativo no deseado, cuando estos:

- no responden en su conjunto a las diferentes funciones evaluativas a las que han de responder.
- no son consecuentes con el resto de los métodos, los procedimientos y tareas docentes desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- son mal seleccionados o mal concebidos.
- son aplicados forzosa e inoportunamente.
- No responden al grado de validez, fiabilidad y objetividad necesario.
- son implementados por un evaluador (sea estudiante o maestro) sin la preparación teórica-metodológica y el adiestramiento necesario.

De manera que, el instrumento por sí sólo no es la solución.

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte, existen diversos autores y especialistas que han abordado este tópico, y han sugerido y caracterizado distintos métodos, técnicas e instrumentos para la evaluación en dicho contexto (Sales Blasco; Blázquez, 1999; López Rodríguez, 2006 y otros).

Sales Blasco (1997), Blázquez (1999) y otros autores, consideran posible el establecer dos grandes grupos (o tipos) de evaluaciones con las características distintivas siguientes:

4.1. Las evaluaciones cuantitativas

- Son objetivas.
- Se basan en exámenes, pruebas, tests..., dirigidas a determinar características precisas del individuo de acuerdo a la edad, comparándolas con las de otros (Rigal, 1979).
- Tratan de medir resultados.
- Enfatizan en el control (de tiempo, de marcas y otros parámetros).
- Se caracterizan por la tendencia a la estandarización y la homonegización (todos los estudiantes realizan la misma prueba).
- El estudiante siente la presión del evaluador: es consciente de que está siendo evaluado y del peso e implicaciones de sus resultados (es lo que vale).

4.2. Las evaluaciones cualitativas

- Están marcadas por lo criterial y por la subjetividad relativa que entraña.
- Se basan en la observación.
- Están interesadas en valorar el comportamiento del alumno, sus actitudes, valores y modos de actuación.
- El control no es un elemento esencial.
- Las actividades o tareas evaluativos se presentan de un modo casi natural y habitual.
- El alumno no siente una presión semejante a la que experimenta ante las evaluaciones objetivos (sabe que es evaluado bajo un criterio menos estrecho, no siendo consciente en ocasiones de que está siendo evaluado).

De acuerdo con Blázquez (1999), *las pruebas y tests* son de diferentes tipos y apuntan hacia tres áreas fundamentales:

1. *La condición física*: Con pruebas individuales (elementales y complejas). En las primeras se puede citar las del "spagat" (de fuerza, de suspensión, etc.), Se centran en unos pocos factores conocidos. Las complejas por su parte, como la de Letunov, la de Havard-Step y otras, están previstas para un número elevado de factores individuales con cierta jerarquía.

Los sistemas de pruebas, o perfiles de condición, consisten en combinar varias pruebas que son heterogéneas. En general, estas pruebas prestan atención a la medición de las facultades y las capacidades presentes y/o las desarrolladas por el estudiante: fuerza, resistencia, agilidad o rapidez, y otras (Grosser y Starichkd, 1988).

2. *Las habilidades motrices*: Las evaluaciones empleadas al efecto (pruebas, tests, escalas, balances, baterías, perfiles) son habitualmente denominadas como de condición motriz (para distinguirlas de las de condición física). De forma general, pretenden evaluar el desarrollo motor del individuo midiendo (fundamentalmente) su estado o su avance psicomotriz, así como ciertas habilidades motrices, tales como: la coordinación, la motricidad fina, el equilibrio estático y dinámico, la orientación, etc.

De las pruebas o tests, "el que más se aproxima a la Educación Física es el examen psicomotor" (Blázquez, 1999. p. 160), centrado en la lateralidad, la estructuración espacio-temporal, la coordinación, etc. Adicionando otros como el "test de Iowa Brace", "de Ozeretski", y otros. En general, se apoyan en estudio de perfiles, escalas de eficiencia, de desarrollo (de Gesell, de Brunet-Lezine, de Ozeretszki, otras), así como en tablas de referencia y en otros instrumentos.

3. *Las habilidades deportivas*: Las evaluaciones al efecto están dirigidas hacia la eficacia, la técnica y las estrategias desarrolladas durante la actividad deportiva, tomando en cuenta las particularidades de las modalidades y especialidades existentes. A saber, existen diversas técnicas e instrumentos evaluativos a tales fines (Ruiz Pérez, 1987; George, J. D; Garth Fisher y Vehrs, 1996; Blázquez, 1999).

De forma general, dichas pruebas y tests están caracterizadas al decir de Blázquez (1999), de Ruiz Pérez (1887) y de otros autores por:

- *Validez*, que valore aquello que realmente se pretende medir.
- *Fiabilidad*, precisión de la medida que aporta.
- *Objetividad*, independencia de los resultados obtenidos.
- *Normalización*, que exista una transformación inteligible de los resultados.
- *Estandarización*, que la prueba, forma de realizarla y condiciones de ejecución estén uniformizadas.
- *Sensibilidad*, si el instrumento describe la mínima diferencia
- *Integración* con otra información

Muchas de las pruebas y tests parten de la observación, y se materializan en forma de exámenes escritos, con diferentes formatos y tipos de cuestionarios (preguntas de selección, de verdadero y falso, de elección múltiple, de correspondencia, etc.), y buscan afanosamente el cuantificar determinados parámetros y respuestas, alcanzando la mayor objetividad posible.

De acuerdo con Pimienta y López Miari (1996), "la objetividad de la evaluación educativa no debe confundirse con la aplicación esquemática de patrones cuantitativos, de medición, por cuanto evaluar en términos educativos es mucho más que medir (...), existen muchos aspectos que deben ser evaluados cualitativamente, puesto que los factores a considerar no siempre son mensurables por tratarse de personas: con carácter cualitativo, idiosincrático e irrepetible". (p. 24).

Blázquez (1999) considera atinadamente al respecto que, la importancia dada por la Educación Física escolar a la objetividad y la cuantificación ha sido frecuentemente desmesurada. "Quizás llevados por cierto complejo de inferioridad, los profesionales de la Educación física (y el Deporte) han creído ver en la cuantificación y la objetivización de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de las materias, motivo por el cual se han producido consecuencias más negativas que positivas" (...) "Muchos profesores celosos en el rendimiento han centrado su acción en la "valoración" de resultados finales" (p. 7).

De tal suerte, se ha desatendido frecuentemente el contenido y el perfil humano y educativo que innegablemente porta la práctica de la actividad física y el deporte, en un mundo donde por cierto, el deporte es deshumanizado y mercantilizado cada vez más.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA AMPLIAR LA GAMA DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE, Y MEJORAR SUS POSIBILIDADES Y EFECTOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL

Como se señaló al principio de este trabajo, cada vez son más los que en los contextos educativos, incluidos aquellos dedicados a la educación física y el deporte, se preocupan y optan por una evaluación más integral y educativa.

Es así que, poniendo la mira desde las concepciones antes referidas y hacia este propósito, son analizados seguidamente algunos métodos, técnicas e instrumentos de evaluación en la Educación Física y el deporte, que son empleados escasamente o de forma inapropiada.

Al efecto, se analizan y valoran también las posibilidades, las potencialidades y las limitaciones reales que brindan estos, permitiendo considerar su posible inserción, incorporación o adecuación en la EIEFD; toda vez que a diferencia de otros centros escolares internacionales dedicados a la formación de atletas, u otros nacionales insertados dentro la red de la cultura física y deporte en Cuba, la EIEFD además de contar con un amplio espectro de asignaturas contenidas y disciplinas (de Formación General, Básicas, Básicas específicas y del Ejercicio de la Profesión), tiene de acuerdo al Plan de Estudio de la carrera y el Modelo del Profesional planteado, que tributar a la formación integral de un profesional de perfil amplio.

De acuerdo esto, los futuros profesionales que se gradúen deben poseer no solo conocimientos científicos, sino también ciertas habilidades pedagógicas profesionales que le permiten la planificación, la dirección, ejecución y control de las distintas actividades y tareas profesionales en las esferas de actuación previstas: la enseñanza preescolar, escolar y universitaria y del deporte. Y una de las habilidades específicas dentro del ejercicio de la profesión de los futuros egresados, es precisamente: evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física y el deporte de manera integral.

Esto hace que el cómo evaluar, se convierta no solo en una vía a través de la cual los profesores elaboran un juicio valorativo acerca del aprendizaje de los estudiantes, sino también en un contenido de aprendizaje esencial de estos en función de un desempeño profesional futuro que evidencie su competencia y compromiso social.

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte y en la EIEFD, los profesores enfrentan habitualmente el dilema de qué método o técnica de evaluación van a utilizar, y evidencian a partir de entrevistas que les han sido realizadas ciertas dudas a la hora de su selección y su diseño de acuerdo a lo que desean y pretenden evaluar.

Veamos pues algunas consideraciones:

5.1. Acerca de la observación y las guías de observación

Al margen de las funciones concretas y necesarias que ejercen este tipo de técnica, es importante cuidar no seguir "aferrados en la evaluación a prácticas objetivistas y cuantitativas tan arraigadas en la tradición conductista utilizando casi exclusivamente las pruebas de tipo test..." (Álvarez Méndez, 2003. p. 12), suponiendo habitualmente que de este modo se logra con seguridad lo que se pretende y es realmente necesario.

Si bien Sales Blasco (1997) y Pieron (1984), reconocen a "la observación como un instrumento que es cada vez más utilizado, llegando a tener los mismos niveles de validez, objetividad y fiabilidad que

caracteriza a otros instrumentos de evaluación” (p. 24). Blázquez (1999) en cambio, nos alerta al considerar que la observación está constituida por las impresiones personales del profesor respecto al alumno (su aprendizaje) durante el proceso, intentando describir y valorar la conducta de este en circunstancias que se presentan de modo casi habitual.

Sin dudas, la observación es valiosa para la evaluación, siempre que cumpla con algunos requisitos: sea planificada, sistemática, lo más completa posible, registrable y registrada. En este sentido resultan esenciales las Guías de observación.

5.1.1. Guías de Observación

Posibilidades o ventajas:

- Posibilita el registro sistemático de contenidos de aprendizajes diversos (de conocimientos, de habilidades, de procedimientos, de actitudes, valores, etc.) e Indicadores del Mejoramiento del Aprendizaje (IMA).
- Facilita la correlación, la interrelación e inferencias relevantes acerca de estos.
- Posibilita y fortalece la argumentación de las calificaciones (juicios de valor).
- Pertinente en contextos y situaciones diversas.
- Facilita la coevaluación y la auto evaluación.

Limitaciones y riesgos:

- Requieren de un diseño cuidadoso.
- El evaluador puede acentuar la atención más en los resultados que en los procesos (desvirtuando las potencialidades reales del instrumento).

Sugerencias:

- Formular cuidadosamente las habilidades y los IMA a observar.
- Declarar niveles de logro en cada caso (categorías).
- Realizar interpretaciones, correlaciones y valoraciones de los resultados obtenidos, científicamente sustentadas.

Las guías de observación, al igual que otros instrumentos (como los registros anecdóticos, listas de control, registros de intervalos, etc.), cuando están bien concebidos y diseñados permiten conjugar criterios cuantitativos y cualitativos; siendo muy valiosos y prácticos al permitir recoger observaciones, datos e informaciones variadas: las habilidades, las destrezas, dominio de la técnica, expresión corporal, secuencias y lógicas de las acciones motrices, etc. Sin embargo, lo más importante no es el registro de estas observaciones y datos, sino la interpretación y valoración que hace de ellas. De acuerdo con López Rodríguez (2006), las habilidades motrices, por ejemplo, “no son automatizaciones planas de elementos que se observan, sino que llevan además elaboraciones y conocimientos teóricos. Lo que el cuerpo realiza, la mente lo modela primero” (p. 9), a lo que se adiciona el elemento metacognitivo de las acciones y realizaciones.

Pueden y deben implementarse con mayor fuerza en la EIEFD y adecuarse también, otras técnicas e instrumentos de evaluación, que son habituales en otros contextos escolares del nivel superior:

- Preguntas orales.
- El interrogatorio dialogado y el debate.
- Observación del trabajo o desempeño.
- Análisis de tareas docentes
- Tareas integradoras.
- Exámenes: orales y escritos
- Mapas conceptuales.
- Análisis informatizado
- Escalas de actitudes.
- Carpeta o portafolios.
- Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas
- Auto, hetero y coevaluación

Sin pretender explicar en detalles cada una de ellas, se analizan a continuación algunos rasgos esenciales, las ventajas, las posibilidades (potencialidades) y las limitaciones reales de algunas:

5.1.2. Preguntas orales

Posibilidades:

- Apropia para la evaluación frecuente en los distintos tipos de clases (como Conferencias, Seminarios, Clases Prácticas y Prácticas de Laboratorio). Permiten esencialmente retomar, precisar o evocar datos, hechos, conceptos, reglas, principios, etc. (o interpretaciones de estos).
- Consume poco tiempo.
- Permite emitir un juicio evaluativo rápido

Limitaciones:

- No permiten ahondar suficientemente en los conocimientos, procedimientos, algoritmos, elaboraciones, etc.

5.1.3. Los Mapas mentales o conceptuales¹

Posibilidades y ventajas:

- Permiten el análisis del tema en cuestión.
- Demuestran la organización de ideas.
- Ayudan a representar visualmente ideas abstractas.

Limitaciones o desventajas

- Se limita a la comprensión de conceptos

¹ (Monagas, 1998; Ojeda, A., Díaz, F, 2007; Novak JD, Cañas AJ., 2007)

- Consume tiempo para aplicarla.

5.1.4. Interrogatorio dialogado o debate

Posibilidades o ventajas:

- Observar habilidades del alumno para argumentar sobre el tema a discutir.
- Escudriñar sobre ideas y pensamientos ocultos.
- Observar capacidad de atención de los compañeros.
- Útil para trabajar sobre la actitud de respeto y tolerancia.

Limitaciones o desventajas:

- Necesidad de atención total por parte del profesor y de organización de observadores

5.1.5. Exámenes escritos

Posibilidades o ventajas:

- De fácil aplicación y "calificación" (poco tiempo)
- Permite examinar a un alto número de estudiantes al mismo tiempo.
- Proporciona una información aceptable sobre el aprovechamiento del alumno.
- Es susceptible a diferentes fines y tipos de formatos (tipo de exámenes), con distintos tipos de preguntas: de verdadero y falso, de selección, abiertas o de desarrollo, etc.

Limitaciones o desventajas:

- Centran la atención en el rendimiento académico.
- Los contenidos de aprendizaje a evaluar son limitados.
- Propicia el finalismo y la "neurosis del examen".
- Propicia el facilismo pedagógico.
- No permite evaluar a profundidad el desarrollo de los procesos (¿cómo se aprende?)
- Acentúa ciertas funciones (clasificar, acreditar, promover, etc.), en detrimento de otras que son esenciales desde el punto de vista formativo.
- Es centro de discusión y críticas: su objetividad, su validez, confiabilidad y estandarización.
- Tiende a pervertir la educación y propiciar el fraude escolar.
- Propicia la superficialidad de los corte evaluativos.

Con los exámenes se ha pretendido evaluar habitualmente lo que no es posible evaluar, detrimento de su validez. Vale la pena meditar en este sentido, "ahorrrá mucho esfuerzo baldío en intentar averiguar 'qué entra en el examen' y 'qué queda fuera' del mismo y asegurará que lo aprendido es valioso" (Álvarez Méndez, 2006. p. 10).

Algunos trabajos y experiencias recientes pueden contribuir a mejorar el diseño y efecto de dichos instrumentos (Hernández Nodarse, 2006).

5.1.6. Los ensayos

Los ensayos son exámenes escritos de respuesta libre, en los cuales el alumno desarrolla un tema o unas respuestas durante un tiempo a veces superior al de una clase normal. El examinado organiza y expone el tema libremente, según sus criterios mínimos de elaboración.

Posibilidades o ventajas:

- Fomentan la capacidad creativa.
- Se obtiene información suficiente al demostrar el conocimiento esencial.
- Evalúa la capacidad del alumno para transmitir su mensaje.
- Puede ser objetivo en su calificación, si se explicó claramente los aspectos que se evaluarían.

Limitaciones o desventajas:

- Admite diversidad de respuestas (debe tenerse un patrón base de las respuestas esperadas).
- Requiere de mucho tiempo para su contestación y revisión.

5.1.7. Portafolio o carpeta²

Modalidad que reúne un conjunto de producciones del estudiante durante un periodo de tiempo determinado, lo que permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Posibilidades o ventajas:

- Propicia el desarrollo de habilidades metacognitivas, llevando al alumno a la reflexión de sus realizaciones prácticas y a ser consciente de sus dificultades, debilidades, fortalezas y transformaciones necesarias: a autorregularse.
- El estudiante asume la responsabilidad de sus aprendizajes, su control y su auto evaluación.
- Provee la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Se pueden adaptar a diversos contextos, necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.
- Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.

Limitaciones o desventajas:

- Consume tiempo del profesor y del estudiante.
- Requiere refinamiento del proceso de evaluación.
- La generalización de los resultados es limitada.

Esta técnica es muy poco reconocida y explotada aún en la Educación Física, donde tiene mayores posibilidades de empleo y adecuación. Las elaboraciones técnicas y los grafiquismos, por ejemplo, tan empleados en la Gimnasia y también en algunos deportes competitivos (el atletismo, baloncesto, etc.), bien pudieran ser objeto de valoración en dichas carpetas. Es oportuno señalar, que esta técnica surge y

² Barnett, B, 1995; Anderson, R y De Meulle, 1998; Harm, H. Tillema y Smith, K., 2000; Barberá, E, 2005).

es muy empleada dentro de los ámbitos de lo militar, la arquitectura y las artes en general. Entonces una reflexión adicional: ¿es que acaso la Educación Física y el Deporte no tiene vínculo alguno con dichos ámbitos?

5.2. Aprendizaje basado en proyecto o problemas (ApP ó PBL)

Bajo esta modalidad de evaluación, se da un cambio en el enfoque del proceso evaluativo, trascendiendo la memorización de hechos y datos, al disponer de nuevas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, donde estos se desarrollan sobre las fortalezas individuales y exploran áreas de interés dentro del marco del currículo establecido. Así, desde un enfoque constructivista e interdisciplinario, dicha variante tributa al modelo de educación, de instrucción e investigación auténticos a que se aspira, donde los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997, Thomas, 2000). Desde esta perspectiva, se logra una forma de trabajo científico autónoma, en la que los estudiantes construyen su propio conocimiento y generan productos o servicios reales.

Posibilidades y otras ventajas:

- Se integran conocimientos y destrezas adquiridos en varias asignaturas.
- Permite al estudiante generalizar, aplicar, construir, crear y producir conocimientos, generando soluciones variadas.
- Propicia el trabajo autónomo y cooperado.

Limitaciones y desventajas:

- Consume tiempo el realizarlo.
- Cuando es grupal, puede prestarse para que no haya igual carga de trabajo para todos.

5.2.1. Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

La heteroevaluación (evaluación de uno a varios), la coevaluación (realizada entre sujetos de un grupo) y la autoevaluación (evaluación de sí mismo: autovaloración), clasifican como formas evaluativas.

Las dos últimas, son cada vez más aceptadas en el contexto escolar (Castro, 1999; González, 2000; Álvarez Méndez, 2007). Ello demuestra el descontento de muchos con una práctica docente tradicional donde la evaluación ha estado históricamente en manos del profesor (quien decide mientras los estudiantes acatan), en franco y claro ejercicio de poder y autoritarismo.

No se trata de negar la capacidad, el deber, la responsabilidad y la posibilidad profesional real del profesor de participar en la evaluación como artífice principal. Se trata de compartir la tarea con los estudiantes en un trabajo de colaboración mutua y de diálogo reflexivo, haciéndoles progresivamente más responsables de su propio aprendizaje y de su autovaloración, aportándole al proceso mayores motivaciones, sentido personal y efecto educativo superior (Fernández Pérez, 1994; Gipps, 1998).

Posibilidades y ventajas: Propicia y fomenta:

- La confianza, la responsabilidad, la autorreflexión, la metacognición, la actitud crítica, la autovaloración, la independencia y la autorregulación del estudiante

Limitaciones y riesgos:

- El alumno debe estar preparado y adiestrado para ello: conocer los objetivos a evaluar, los criterios evaluativos que se asumen, los indicadores a observar y valorar, los niveles de logros y escalas que se corresponden, etc.

El tránsito hacia la coevaluación y la autoevaluación no debe ocurrir de forma formal, caprichosa y forzada. Hay que hacerlo progresivamente, asegurándose de que el alumno ha adquirido los argumentos para hacerlo de forma válida, para que realmente tribute a la formación de ciertos valores deseados; lo cual es posible. Pues como señala Álvarez Méndez (2006): "Si aprende a aprender, ¿no aprende a evaluar en el mismo sentido?" (p. 8).

Es destacable, que desde semejantes consideraciones y como muestra de la importancia dada a las concepciones educativas, varios especialistas cubanos del Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" compartan con autores de la UNAM sus experiencias, con el fin reforzar la educación en valores como una condición necesaria para la formación de un profesional responsable y competente (González, V. Blández, J. y López, A, Sierra, M. A, 2007 y otros).

6. CONCLUSIONES

El mejoramiento de la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la Educación Física y el Deporte, es hoy día un camino que solo se inicia. Los cambios de postura frente a la evaluación, la resistencia a dichos cambios por parte de muchos docentes, es sin duda una evidencia clara del empirismo y de la práctica evaluativa tradicional a la que muchos aún se aferran. Esta realidad, puede modificarse sin dudas, como demuestran ya algunas experiencias y vivencias profesionales desarrolladas, a partir del estudio de los fundamentos teóricos-metodológicos que se plantean en este trabajo muy sucintamente, lo que permitirá acometer una práctica evaluativa y pedagógica en general, más educativa, consecuente y argumentada científicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1989): Evaluación educativa: base de las decisiones pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 45-46.
- Álvarez, J.M. (2001a). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J.M. (2001b). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J.M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J.M. (2004). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. Conferencia del *II Congreso Internacional de Educación: La Formación Docente. Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Andux, C; Dorantes González, J; Diéguez, X y Andux, N (2008). El Rendimiento Deportivo como principio y contenido de evaluación en el Modelo Didáctico de las Situaciones Simplificadas del Juego (S,S,J) en la enseñanza de los Juegos Deportivos. *1er Taller interuniversidades sobre la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior. EIEFD*. San José de las Lajas. Cuba
- Aray, J. (1993). *El examen, la neurosis del examen. En: El examen: texto para su historia y debate*.

- México: UNAM.
- Beltrán, F. y San Martín (1993). La organización escolar: ¿evaluaciones o devaluaciones?. *Cuadernos de Pedagogía*, 219.
- Blázquez, D (1999). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Camperos, M. (1984). *La Evaluación Formativa del aprendizaje*. Caracas: Facultad de Humanidades.
- Castro Pimienta, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chadwick, J. (1989). *Evaluación Formativa*. Barcelona: Paidós.
- De Giorgio, M (2004). Mecanismos de aprendizaje en la educación motriz y en el deporte. *2º Clinic Nazionale Di Minibasket*.
- Del Canto, C. (2000). Concepción Teórica acerca de los Niveles de manifestación de las HMD en la Educación Física de la EGPL. 135. *Tesis doctoral*. ISPEJV. C. Habana.
- Díaz Barriga, A (1994). Una polémica en torno al examen. *Revista Iberoamericana de educación*, 5.
- Díaz Barriga, A. (1993). El problema de la teoría de la evaluación y la cuantificación del aprendizaje. En: Díaz, B (comp). *El examen: texto para su historia y debate*. México: UNAM.
- Domínguez La Rosa, P. (2002) El conocimiento metacognitivo y su influencia en el aprendizaje motor. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 4 (2).
- Elliot, J. (1992). ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?. *Cuadernos de Pedagogía* 206, pp. 56-60.
- Elliot, J (1990). *La investigación-acción en la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliot, J (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escudero Escorza, T (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Fariñas León, G. (1999). Maestro. Una estrategia para la enseñanza. La Habana: Ed. Academia.
- Fariñas León, G. (1999a). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología*.
- Fariñas, G (2006). Problemas del enfoque de la complejidad en la educación contemporánea. *Tercer Seminario Bienal Internacional Complejidad 2006*, La Habana.
- Galperin, P. Ya. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: *Antología de Psicología Pedagógica y de la edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Germán Zucchi, D. (2004). *Aportes de la Educación Física Especial al campo de la Educación Física*. *Revista Digital efdeportes.com*, 10 (69).
- Gimeno Sacristán, J. (1993). La evaluación de la enseñanza. En: Gimeno y Pérez G. (comp). *Comprender y transformar la enseñanza*. Bogotá: Morata.
- González, M. (1998). Reflexiones acerca de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva de una enseñanza desarrolladora. Comunicación presentada al *IV Taller Internacional La Educación Superior y sus perspectivas*. La Habana, noviembre de 1998.

- González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. La Habana: CEPES.
- Hernández, M. (2006). Los indicadores del aprendizaje al centro de la mira. Reflexiones y resultados de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6).
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1).
- Hernández, M. (2008). Aprendizaje humano; algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. *1er Taller interuniversidades sobre la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior*. San José de las Lajas, Cuba.
- Lagardera, F (1987). *La Educación física en el ciclo superior de Educación General Básica*. Barcelona: Paidotribo.
- López, A. (2003). Cómo desarrollar habilidades reflexivas en Educación Física. *Revista Digital efdeportes.com*, 9 (66).
- López, A. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. Editorial Deportes. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- MINED (1989). Indicaciones metodológicas para la aplicación de la RM No. 216/89, sobre evaluación escolar, válida para el curso 90-91. La Habana: MINED.
- MINED (1990). Resolución Ministerial No. 291/89. La Habana: MINED.
- MINED (1991). Resolución Ministerial, No. 269/91. La Habana: MINED.
- MINED (1987). Resolución Ministerial, No. 615/1987. La Habana: MINED.
- MES (2007). Resolución Ministerial, No. 210/07. La Habana: MES.
- Molina, A.T. (2002). Estrategia de evaluación del aprendizaje para la contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional en estudiantes de ingeniería. *Tesis doctoral*. Cuba: CUJAE.
- Molnar, G. (2004). Evaluación Criterial y Normativa. Disponible en: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluación%20educativa/evaluación.03.html>. Consultado el 6 de Enero, 2004.
- Molnar, G (1997). Reflexiones en Evaluación Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1).
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Río de Janeiro: Ed. Bertrand.
- Morin, E. y Le Moigne, J.L (1999). *A inteligência da complexidade*. Sao Paulo: Ed. Peirópolis.
- Parlebas, P. (1997). Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. [Electronic Version]. *Educación Física y Deportes*, 2.
- Patton, M. Q. (2002). *La investigación cualitativa y métodos de la evaluación*. Mil Robles: La Salvia.
- Pérez, S. (2000). Evaluación y monitoreo. *Revista educación*, 101, pp. 16- 18.
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona: Científico-Médica.
- Ramírez de Armas (2002). El diseño curricular y la Educación Física y el Deporte. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII(3).
- Rotger, B. (1991). *Evaluación Formativa*. Madrid: Cincel.

- Ruiz, L.M. (1993). El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: la hipótesis de variabilidad. *Tesis doctoral*.
- Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Sales, J. (1997). La evaluación de la Educación Física en primaria. Propuesta práctica. Barcelona: INDE.
- Santos, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid: Aljibe.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Stufflebeam, D.L y otros (Eds) (2000). Modelos de evaluación: Puntos de vistas en la evaluación educativa y humana. Boston: Publicaciones Académicas.
- Valiño, B. (1989). *Algunos procedimientos para la determinación de criterios de evaluación*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Valiño, B. (1999). *Evaluación del rendimiento estudiantil*. Bolivia: Universidad Autónoma Gabriel Moreno.
- Vigotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica.
- Villarreal, J. (1990). *Evaluación Educativa. Estudio crítico*. Ibarra: Universidad Técnica de Ibarra.
- Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

