



La evaluación inicial y la evaluación diagnóstica en Educación Física

The initial assessment and the diagnostic evaluation in Physical Education

Avaliação inicial e avaliação diagnóstica em Educação Física

Mariana Sarni

*Universidad de la República, Instituto Superior de
 Educación Física, Uruguay*

marianasarni@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>

José Luis Corbo

*Universidad de la República, Instituto Superior de
 Educación Física, Uruguay*

joselocorbo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6076-3451>

Resumen

Este trabajo se centra en el análisis de la evaluación educativa, específicamente la evaluación inicial y la evaluación diagnóstica, en el ámbito de la educación física escolar en la escuela primaria. Se propone una revisión crítica de la evaluación, considerándola como una práctica didáctica naturalizada en las prácticas pedagógicas de los y las docentes, así como en su relación con metodologías y planificación. El objetivo es aportar a la reflexión docente sobre esta temática, incluyendo una breve revisión histórica, un análisis de los aspectos generales y técnicos, y conclusiones que sirvan como aportes para su desarrollo en la práctica educativa.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación en educación física, Evaluación inicial, Evaluación diagnóstica.

Abstract

This paper examines educational assessment, with a specific focus on initial and diagnostic evaluation in elementary school physical education. A critical review of evaluation is presented, considering it as a didactic practice that has been naturalized within teachers' pedagogical practices, as well as in its relationship with methodologies and planning. The aim is to encourage teachers' reflection on this topic, by providing a brief historical overview, an analysis of general and technical aspects, and conclusions that may serve as contributions to its development in educational practice.

Keywords: Assessment, Physical Education Assessment, Initial Assessment, Diagnostic Assessment.

Resumo

Este artigo tem por foco a análise da avaliação educacional, especificamente a avaliação inicial e a avaliação diagnóstica no campo da educação física do ensino fundamental. É proposta uma revisão crítica da avaliação, considerando-a como uma prática didática naturalizada nas práticas pedagógicas dos professores, bem como na sua relação com as metodologias e o planejamento. O objetivo é contribuir para a reflexão dos professores sobre esse tema, incluindo uma breve revisão histórica, uma análise dos aspectos gerais e técnicos e conclusões que sirvam de contribuição para o seu desenvolvimento na prática educacional.

Palavras-chave: Avaliação, Avaliação em educação física, Avaliação inicial, Avaliação diagnóstica.

Recepción: 05 Noviembre 2024. Aprobación: 30 Diciembre 2024. Publicación: 01 Enero 2025

Cita sugerida: Sarni, M. y Corbo, J. L. (2025). La evaluación inicial y la evaluación diagnóstica en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 27(1), e320. <https://doi.org/10.24215/23142561e320>



Introducción

Este artículo analiza críticamente la evaluación inicial y diagnóstica, abordando su conceptualización y su implementación en el aula de educación física.

A través de una revisión histórica y teórica, se pretende desnaturalizar la evaluación, destacando su carácter subjetivo y su potencial para influir en el aprendizaje y la enseñanza. Se argumentará que la evaluación no solo debe centrarse en lo observable, sino que también debe considerar las voces y perspectivas de todos los actores involucrados, particularmente en contextos escolares: estudiantes, docentes, familiares y la comunidad en general.

Al adoptar un enfoque intersubjetivo y crítico, se busca contribuir a la construcción de prácticas evaluativas más significativas que favorezcan el aprendizaje del conocimiento de la educación física.

En última instancia, este ensayo no solo pretende ofrecer un marco teórico sobre la evaluación en educación física, sino también generar un espacio de reflexión que impulse a los educadores a reconsiderar sus prácticas evaluativas, fomentando un enfoque más inclusivo y transformador en el proceso educativo.

Supuestos de partida

Inicialmente, parece importante establecer tres ideas teóricas centrales desde las cuales se analizará la temática propuesta.

La primera de ellas es la de asumir a la Evaluación Educativa como propiamente pedagógica y, como tal, un campo dinámico, sujeto a análisis teórico, político e histórico, y por ello, sostenido en decisiones subjetivas de génesis práctica, es decir configuradas a partir de los estados de conciencia producto del marco de acción histórica del sujeto que participa (Sarni, Corbo y Noble, 2021; Torres y Sales, 1995; entre otros).

Desde esta visión del tema de la Evaluación, se deslizan con relación a la primera idea cuatro asuntos de interés:

- Primero, la necesaria desnaturalización de la evaluación como instrumento (por tanto, neutro), y como tal, su consecuente atención a la acción política que en cualquier caso conlleva/propone, a su *curriculum* oculto.
- Segundo, la revisión teórica del campo de la práctica educativa permitirá a la vez que comprender su trascendencia en tanto práctica escolar, abordarla con mayor claridad y vigilarla con relación a sus intenciones y consecuentes acciones propositivas.
- Tercero, analizar su producción en el marco de su producción histórica, lo que implicará necesariamente develar su aparente neutralidad, producto de la cosificación del campo, cuestión propia de sus lecturas técnicas aún instaladas (Torres y Sales, 1995).
- Cuarto, asumir la importancia de decidir ¿quiénes la deben realizar?, priorizando una postura intersubjetiva. Partiendo de la premisa de que la evaluación se basa en acuerdos de objetividad logrados a través del intercambio de perspectivas entre los participantes, es fundamental recuperar la voz de cada uno de ellos para poder alcanzarlos.

La segunda idea teórica que se propone es que los y las docentes de Educación Física, en tanto educadores, deberían (Chevallard, 2010; Sales, Sarni y Rodríguez Cattaneo, 2014).

- Considerar, como punto de partida, el proyecto político al que adhieren. Hacerlo consciente les permitirá proyectar los sujetos evaluados sobre el mundo social.
- Desarrollar prácticas de evaluación en las que se pueda distinguir diversos abordajes en correspondencia a diferentes concepciones teóricas.

- Utilizar variadas estrategias de evaluación y atender a que todo no es posible de ser objeto de evaluación, siendo más lo que no es posible evaluarse que lo que sí lo es.
- Ponderar el impacto social de dichas estrategias, su vínculo con el proyecto político. Es decir, analizar los significados implicados en cada práctica de evaluación desde la construcción misma de dicha propuesta (dispositivo), y su relación con el aprendizaje del estudiante, la enseñanza del colectivo docente, la institución y el consecuente colectivo del cual son parte.

La tercera idea es que la evaluación en Educación Física asume específicamente al interior del sistema didáctico (Chevallard, 1992), su atención a un triple recorte (Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 2001; Barbier, 1993; Sarni, 2018).

- La evaluación de la enseñanza
- La evaluación del aprendizaje
- La evaluación de las interrelaciones propias del sistema.

En este sentido, se puede decir que hablar de la evaluación educativa inscrita en la práctica pedagógica cotidiana del profesorado de Educación Física (por ejemplo), y en lo estrictamente ubicado al interior del sistema didáctico, implica pensar distintas propuestas de evaluación, según sea su interés. Estaríamos evaluando procesos de formación distintos: la enseñanza del/la docente, el aprendizaje del/la estudiante, las interrelaciones entre estos dos procesos. En otras palabras, informar sobre el funcionamiento mínimo de ese sistema, supondrá inicialmente construir/seleccionar dispositivos de evaluación para cada uno de ellos, por ser todos distintos tanto en procesos como en sentidos. En síntesis, y en principio, tres referidos y por tanto tres referentes posibles de ser elaborados (Barbier, 1993). En palabras de Camilloni (2001) y Chevallard (2010), la evaluación supone la elaboración de programas de evaluación, visto que un dispositivo no puede valorar todos esos procesos acabadamente de forma simultánea.

Habiendo establecido la mirada teórica que oficia de punto de partida es interés del presente artículo considerar específicamente la evaluación educativa que se lleva a cabo en las prácticas del profesor de Educación Física en el ámbito curricular, particularmente las mencionadas como inicial y diagnóstica.¹

Atenderemos en especial a desnaturalizarla, asumiendo que en ellas se expresan ideas teóricas inscritas en el sujeto que las lleva a cabo.

La evaluación inicial y la evaluación diagnóstica del aprendizaje

Llamaremos evaluación inicial, a aquella que pretende informar sobre lo que el estudiante sabe sobre algo en un momento dado; tiene un sentido esencialmente descriptivo y responde a la pregunta ¿qué sabe el estudiantado?

La evaluación diagnóstica según Monedero Moya (1988) se emplea para ahondar en las causas de aquello que una evaluación inicial descubre como lo que sabe una persona y trata de responder a otra pregunta ¿por qué sabe lo que sabe?, así como conocer si el sujeto evaluado posee potencial de aprendizaje. Tiene un sentido predictivo.

Más allá de establecer un concepto inicial y aclaratorio de lo que son ambos tipos de evaluación, en cualquier caso, es imprescindible al momento de elaborarlas en tanto dispositivos propios -o analizar a aquellos eventualmente elaborados por otros y posibles de ser aplicados por el profesorado-, establecer para qué se pretende saber qué sabe y por qué sabe lo que sabe. Es decir, establecer el sentido de realizar tales preguntas.

Con relación a aquellos sentidos que la orientan, podríamos decir que quien las lleva a cabo, está interesado en reunir información sobre el conocimiento (saber o hacer) que posee el estudiante sobre un tema, por qué posee ese conocimiento (y no otro), y a partir de allí, engarzar esta información a un probable proyecto de enseñanza que promoverá nuevos o mejores aprendizajes del aprendiz (el objeto/sujeto de diagnóstico).

Por tanto, la evaluación supone en todos los casos y a nivel genérico, un proceso que conllevará naturalmente la elaboración de ciertos juicios de valor, “sabe tal cosa, por tal otra cosa”, “no sabe esto, por tal motivo”, y en base a esta información establecer ciertas decisiones relativas a la enseñanza subsiguiente.

Ahora bien, es preciso considerar que la enseñanza que se sucede de aquellos procesos será/debería ser teóricamente fundada y didácticamente legitimada desde alguna idea del para qué de la educación física en la escuela, responder a un sentido político-pedagógico.

Por otra parte, el despliegue de alguna idea particular de enseñanza supone atender de la misma forma al despliegue de dispositivos de evaluación que, intencionalmente y de acuerdo a ésta, (a) asuman su sesgo teórico/político o, dicho de otra forma, su imposible neutralidad y (b) se construyan definiendo previamente para qué se evalúa, qué se evalúa y, entonces, cómo hacerlo.

Evaluación y enseñanza se articulan desde los sentidos que ambas, armónicamente, pretenden/debieran pretender proyectar, para el aprendizaje del aprendiz.²

Estado del campo con relación a la Evaluación

Parece prudente, con relación a lo expuesto, afirmar que la evaluación, desde el inicio, es decir, desde antes de llevarse a cabo, debe plantearse algunas reflexiones por parte del profesor o profesora que se propone ponerla en marcha.

El problema que surge es que inicialmente la reflexión respecto del sentido (para qué evaluar y entonces cómo) de la evaluación, no parece aún ser un tema atendido con la importancia que merece en la Educación Física escolar. Más aún en el contexto contemporáneo, donde la agenda mundial instala la discusión educativa en cuestiones de formas mucho más que de fondos, despojando los elementos pedagógicos y reduciendo la didáctica a la búsqueda deliberada del método, algo que se asumía superado.

Parece ser frecuente que, llegado el momento de la evaluación inicial y diagnóstica, se recurra a dispositivos o bien informales (Litwin y Fernández, 1977), o bien pre construidos. Durante la investigación realizada respecto de la evaluación del aprendizaje en Educación Física -que profundizó en las concepciones al evaluar del profesorado de educación física de las escuelas públicas de educación primaria en Montevideo (Uruguay)-, surge que los dispositivos de evaluación empleados eran encarados de forma casual y espontánea, fuertemente vinculados a la observación “experta” (Sarni, 2011). No habría tradición en la elaboración de referentes explícitos de evaluación del conocimiento desde alguna idea teórica del sentido pretendido por la práctica de evaluación, lo cual supondría a nuestro criterio, y con relación a lo antedicho, dos problemas. El primero de corte estrictamente técnico: la ausencia sistemática de definiciones políticas sobre lo que vale la pena o de lo que debe ser evaluado (referido) y de cuáles serían las categorías susceptibles de tales referidos (referentes), supondría en principio, problemas de validez y confiabilidad de esos dispositivos.³ El segundo, las bajas probabilidades de adecuar el proyecto de enseñanza para el sujeto estudiante y, en consecuencia, la repercusión lógica de evaluar lo que no se enseñó, o enseñar aquello que no ha sido evaluado. Esto aumenta la ficción que de hecho ya se produce en el terreno didáctico.

Se puede decir que el carácter global e informal que los y las docentes pueden atribuirle a la evaluación diagnóstica desdibuja sus intenciones técnicas concretas a la vez que restringe su sentido, dotándola de aparente neutralidad teórica.⁴ A esto se suma la vieja tradición escolar en la que el concepto de evaluación diagnóstica remite más a la condición estructural del grupo y sus estudiantes y a sus aspectos actitudinales, y se aleja en el mayor de los casos de una posible proyección sobre la enseñanza y los aprendizajes.

Más allá de encontrar condiciones generales o técnicamente inadecuadas para su tratamiento en el ámbito de la Educación Física, probablemente por dificultades asociadas a asuntos estructurales propios de nuestro país,⁵ nos proponemos aportar a la (re)consideración y (re)valoración del tema por parte del profesorado, proponiendo ubicar posibles referidos y consecuentes referentes necesarios a considerarse al momento de

pensar las prácticas de evaluación inicial o diagnóstica desde una perspectiva más rigurosa, así como valorar cuándo y cómo se ha de integrar el estudiante a dichos dispositivos previstos o co-elaborados.

La evaluación inicial y diagnóstica: revisiones alternativas

En principio, es preciso recordar que la evaluación implica la contrastación entre referidos (objetos de evaluación) y referentes (pautas de comparación creadas en torno al ideal o deber ser de tal objeto seleccionado).

Importa inicialmente retomar que la selección de tales referidos y la construcción de los respectivos referentes, descansa en ciertas ideas político-pedagógicas de entender la Educación Física en la escuela, y a la enseñanza modelada por el sistema didáctico concreto en el cual se inscribe él y la docente de educación física en lo escolar.

Es decir, no es lo mismo elegir un referido que otro, ni actuar con espontaneidad para evaluar informalmente el proceso de aprendizaje mediante acciones al azar, que generar prácticas evaluativas intencionadamente diseñadas y elaboradas por sus docentes, el colectivo o los propios aprendices, que acompañen un proyecto de enseñanza.

Podríamos manejar un ejemplo aclaratorio centrado en el jugador: si el deporte se concibe para su enseñanza como un juego colectivo de estrategia, la evaluación inicial debería atender principalmente a lo que se observa/sabe el aprendiz sobre la resolución colectiva en el juego deportivo; la diagnóstica rastreará probablemente junto con el aprendiz, las ideas de juego sostenidas, los registros de estrategia históricamente empleados, lo que es juego para él, etc. A partir de allí se podría proyectar la enseñanza grupal, recogiendo elementos sobre lo que se sabe y porqué se sabe lo que se sabe.

Volviendo al sistema didáctico, matriz de enseñanzas (y de aprendizajes) y escenario principal de la evaluación del aprendizaje, parece importante aclarar que es un sistema abierto, que se legitima en la medida de desarrollar en él ciertas enseñanzas (saberes y haceres) que se significan en la matriz social de la cual forman parte.

Intentamos, a través del siguiente esquema -figura 1-, representar una posible lectura de la Educación Física escolar, desde la cual se piensa alguna alternativa teórica de entender/proponer la evaluación y, en este caso, a la evaluación de tipo inicial o diagnóstica en la escuela.

Figura 1

Triple articulación en la que se enclava la evaluación en EF



Fuente: Elaboración propia.

En principio la educación física así esquematizada, es la expresión intersubjetiva de una triple articulación: un proyecto social, uno familiar y uno escolar.

En este sentido, deberíamos pensar que las prácticas que se llevan a cabo en este sistema particular –entre ellos la propia de la evaluación en cualquiera de sus tipos-, deberían proyectarse entendiéndose articuladas a estos tres proyectos y por tanto condicionados por sus visiones y versiones.

Las líneas punteadas del esquema reconocen el sistema de enseñanza y de evaluación escolar de la educación física, instalados en una matriz de la cual se toma y se da, se crea y se recrean, sentidos concretos. Dichos sentidos se construyen/reconstruyen casi sin percepción en un entramado político y social, el cual subyace en toda su complejidad. Esta trama de relaciones evidencia ideas que circulan más allá de las articulaciones explícitas de estos proyectos concretos. Ellas son producidas por los sujetos los cuales, en ocasiones, carecen de los estados de conciencia para identificar que ellas están allí. Son de alguna manera omnipresentes, e irrumpen en la Educación Física escolar especialmente a través de los actores que directamente se interrelacionan en su interior (docente y aprendiz) que, por ser sujetos sociales, son parte integrante de aquella matriz, manteniéndola o reconstruyéndola.⁶

Por otro lado, la familia y la escuela desempeñan un papel fundamental, tanto de manera implícita como explícita, en la percepción de la educación física dentro de la institución. Esto se manifiesta a través de las opiniones de la dirección, los maestros, la comisión de fomento, así como en documentos, reglamentos, espacios de esparcimiento, horarios, rutinas y tradiciones. Estas influencias contribuyen a la presencia deseada y esperada de la educación física, según el colectivo docente que se considera responsable de este ámbito específico dentro del contexto más amplio de la educación.

Desde este enfoque podemos pensar que la evaluación (tanto inicial como diagnóstica) es influida a la vez que influye a todos esos sentidos, motivo por el cual no debería pensarse sin pensar a su vez la totalidad y las relaciones de dependencia que en ella se inscriben.

Al considerar la evaluación desde una perspectiva intersubjetiva y como un proceso de construcción, y al distanciarse de la idea de que es un instrumento neutro para la recolección de datos, podemos visualizar que, al implementarla, es fundamental tener en cuenta diversos aspectos (objetos de evaluación). Estos elementos, si son elaborados con cuidado, permitirán determinar de manera más precisa las posibilidades de enseñanza en educación física dentro del centro y en relación con la clase específica. Además, contribuirán con elementos que se vinculan a una perspectiva teórica concreta.

Por otra parte, los dispositivos utilizados para este propósito deben formar parte de un programa de evaluación que, para abordar las causas y significados, no puede limitarse a la construcción de herramientas basadas únicamente en lo observable. Es necesario incluir técnicas que consideren lo no observable, es decir, las opiniones de los distintos actores involucrados: en este caso, los alumnos, los maestros, los directores, los padres y la comunidad.

Proponemos para la evaluación inicial y diagnóstica, con la finalidad de recabar la mayor cantidad de opiniones sobre el ámbito concreto en el cual se desarrollan nuestras prácticas de enseñanza, combinar varias técnicas, las cuales desde ya no deberían pensarse como exclusivas: observación, cuestionario de intereses y entrevistas.

En base a las primeras, que son propias de la evaluación inicial, se podría considerar como referido principalmente al aprendiz en cuanto a su disponibilidad motriz relacionada con ciertos contenidos que pueden ser enseñados. Esto incluye aspectos socio-motrices evidentes en sus prácticas, así como los vínculos entre los estudiantes en torno al conocimiento que se está abordando y los saberes del docente, según la propuesta de un contenido específico. El Centro mismo, tanto con relación a condiciones materiales del trabajo, como posibilidades de proyección, así como el barrio y sus aparentes intereses y prioridades.

En base a las segundas, también propias de la evaluación inicial, se podría reunir información sobre opiniones de familiares, docentes del centro, los propios aprendices, en base a preguntas específicas sobre temáticas de interés tales como el lugar de la educación física para ellos, o los contenidos más interesantes a ser desarrollados; todas ellas importantes al momento de perfilar el proyecto curricular del profesor/a.

En base a las terceras, ingresaríamos en el campo de la evaluación diagnóstica propiamente dicha, la cual en forma más o menos estructurada, intentaría buscar los sentidos instalados en lo que se dice o se sabe de la educación física, y el porqué de tales comentarios. En este caso, aprendiz y actores del centro, son objetos de evaluación.

En cualquiera de ellas, tal vez en algunas más que en otras, la participación del estudiante en la elaboración de los referentes (aquellas categorías desde las cuales se solicitan y se agrupa luego la información recabada) es posible.

Claro está que dicha participación tendrá al menos inicialmente, distintos niveles de comprensión sobre lo preguntado, para lo cual este actor tal vez no tenga los conocimientos suficientes para construirla, aunque seguramente sí para afinarla, e incluso darle interpretación y significado junto al docente.

A modo de cierre

La evaluación inicial y diagnóstica en educación física no puede ser entendida como un mero proceso técnico, sino como una práctica profundamente enraizada en contextos pedagógicos, sociales y políticos. Es fundamental que los y las docentes reflexionen sobre los sentidos y propósitos de estas evaluaciones, considerando no solo lo observable, sino también las voces y perspectivas de todos los actores involucrados: alumnos, maestros, padres y la comunidad en general.

Al adoptar un enfoque intersubjetivo y crítico, se puede avanzar hacia prácticas evaluativas más significativas que favorezcan engarces adecuados a programas de enseñanza, los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes en el ámbito de la educación física.

Este compromiso con una evaluación consciente y contextualizada permitirá construir un espacio educativo más inclusivo y enriquecedor, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial en un entorno que valore tanto el proceso como el resultado del aprendizaje, sostenidas en ideas de educación comprometidas con la transformación social, en nuestro caso, en clave de Educación Física.

Declaración de autoría

Escritura, revisión y edición: Mariana Sarni.

Escritura, revisión y edición: José Luis Corbo.

Referencias bibliográficas

- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.
- Blázquez Sánchez, D. (1998). *Evaluar en Educación Física*. INDE.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. d. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Chevallard, I. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. *Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, (pág. 12). http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia_YC_30-09-2010_esp.pdf
- Fernández Pérez, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1998). *La profesionalización del docente*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giraldes, M. (1994). *Didáctica de una Cultura de lo Corporal*. Edición del autor.
- Gronlund, N. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. Pax.
- Litwin, J. y Fernández, G. (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Stadium
- Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe.
- Sales, M. T., Sarni, M. y Rodríguez Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? entre el fondo y las formas*. Trecho.
- Sarni, M. (2011). *La evaluación en Educación Física Escolar. Para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones*. EAE.
- Sarni, M. (2018). Evaluación en Educación Física: entre teorías y prácticas. En G. Pampeano, *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 118-130). Editores Asociados.
- Sarni, M., Corbo, J. L. y Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios*, 8(2), 66-79. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/310>
- Torres, G. y Sales, M. T. (1995). Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. *Espacio Pedagógico*, 2(1), 155-178. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>
- Velázquez Buendía, R. y Hernández Álvarez, J. (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Morata.

Notas

- 1 Al respecto de los tipos de evaluación existentes, se puede consultar entre otros a: Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996), Fernández Pérez (1998, 1994), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), Giraldes (1994), Blázquez Sánchez (1998), Litwin y Fernández (1977), Velázquez Buendía y Hernández Álvarez (2004). Los autores consultados manejan sin distinción varios tipos de evaluación: inicial, diagnóstica, continua y formativa, final y sumativa. En el caso de Monedero, incluye en su texto, otros tipos planteados como opuestos; formal-informal, interna-externa, individual-grupal o colectiva, por norma-por criterio, cualitativa-cuantitativa, autoevaluación-heteroevaluación Los tipos de evaluación son interesantes para mostrar la diversidad de enfoques presentes en el campo.

- 2 Somos conscientes que detrás de la intención de clarificar la relación didáctica/evaluación, corremos varios riesgos, entre ellos el simplificarla.
- 3 Gronlund (1973) plantea que la validez implica que el dispositivo de evaluación (la prueba) evalúe lo que se quiere evaluar con ella, y sólo eso. La confiabilidad supone estabilidad, en el sentido que el dispositivo empleado (la prueba) realizado más de una vez en similares condiciones, repita los resultados obtenidos. Además de ser principios que aún son vigentes en ciertos enfoques de evaluación más que en otros, nos permiten al revisarlos la posibilidad de reconstruirlos a favor de ideas alternativas, que, en nuestro caso, suponen proyectar las enseñanzas a favor de la comprensión del estudiante sobre el conocimiento valorado como el imprescindible de ser enseñando en la escuela.
- 4 Resulta interesante revisar la idea que plantean Litwin y Fernández (1977), al comentar las etapas que fue atravesando la evaluación en educación física. Una de ellas a la cual denominan la evaluación como juicio, consiste en la emisión de un juicio fundamentalmente subjetivo, por parte del experto o docente, el cual desde ese aspecto estaría basado en la verticalidad. Dentro de sus características señalan “(...) a) no es necesario conocer las técnicas evaluativas para utilizarla, b) es muy amplia, ya que no limita las variables a tener en cuenta, c) es fácil de aplicar, ya que se puede realizar en forma programada y sistemática si así se desea, d) no es necesario demostrar el juicio emitido, alcanza con explicar y argumentar en forma convincente, e) no tiene un costo grande en tiempo, ya que no requiere un trabajo estadístico con datos, f) a mayor capacidad y experiencia del evaluador, mayores posibilidades de percibir y considerar al emitir el juicio, toda la complejidad del ítem a evaluar (...)” (pp.19-20).
- 5 El contexto del profesorado de educación física uruguayo, así como su enfoque en las prácticas de evaluación, parece verse limitado por problemas estructurales del sistema educativo. Esto incluye la fragmentación del contenido, los tiempos y ritmos establecidos, el número elevado de alumnos por grupo, la falta de significado en las actividades, la escasa actualización profesional, un enfoque excesivo en la psicologización de las prácticas y la prevalencia de intereses que responden más al sistema que a las necesidades educativas (Sarni, 2011).
- 6 Ejemplo de ellas pueden ser las concepciones que sobre EF y sus contenidos circulan en lo invisible, y se hacen presentes en las prácticas pedagógicas, estableciendo sus márgenes hegemónicas y contrahegemónicas. Los roles de hombres y mujeres en cada contenido. El lugar de la maestra. El lugar en el Centro, en las carteleras, en el espacio y el tiempo escolar, barrial y familiar.