

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN FÍSICA  
ESCOLAR

Mariana Recagno – [mrecagno@gmail.com](mailto:mrecagno@gmail.com)

Mariana Sarni – [marianasarni@gmail.com](mailto:marianasarni@gmail.com) 099 688758

Luisa Rodríguez – [luisa34@gmail.com](mailto:luisa34@gmail.com) 099 706915

ISEF - UDELAR

Montevideo – Uruguay

# LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

---

*Palabras clave:* Educación Física, Evaluación, Evaluación del aprendizaje.

## **Introducción.**

La propuesta de la investigación realizada, se sustenta en la constatación de cierta ausencia de desarrollo teórico y práctico sobre la *Evaluación* en Educación Física escolar en nuestro país<sup>1</sup>. Centra su estudio en el ámbito concreto de aquellos docentes que desarrollan sus prácticas de Educación Física en la Escuela Primaria Privada.

La inquietud principal es indagar sobre los supuestos e ideas del docente sobre el *qué, para qué y cómo* evaluar; en síntesis, indagar cuál/cuáles son las concepciones de evaluación en uso, así como los fundamentos que la sustentan.

Concebimos como matriz fundamental, que justifica y a la vez constituye un punto de partida para éste y futuros trabajos, la consideración de la Evaluación como práctica educativa. Siendo “(...) *algo que hacen las personas (...) una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la comunidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando en gran medida en mano de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en el que vivimos (...)*” (Kemmis, 1996: 17).

---

<sup>1</sup> La investigación supuso un estudio comparativo de la primera de este tipo, realizada en años anteriores sobre esta temática en el ámbito público (Sarni, 2005).

A continuación ofrecemos las conclusiones principales a las que arribó esta investigación, a partir de un muestra de 51 encuestas y 11 entrevistas a profesores de Educación Física curricular de distintos colegios en Montevideo. Corresponde aclarar que por las características de este trabajo, dichas conclusiones son inherentes únicamente a los casos entrevistados, por lo cual sus hallazgos, no son posibles de generalizarse a toda la población de docentes que trabajan en las escuelas de Montevideo.

### **Conclusiones principales de la investigación**

Luego del procesamiento de las opiniones y discursos obtenidos de los docentes de Educación Física en el estudio realizado, se arriba a una serie de resultados y posteriores conclusiones por parte del equipo de investigación.

Se recoge a continuación un recorte de aquello que a criterio de quien escribe es lo más significativo, a los efectos de aportar al lector interesado<sup>2</sup>. Se organizan en apartados que pretenden favorecer la lectura.

#### *a) Las concepciones sobre evaluación de los docentes.*

Las **concepciones** sobre evaluación que se desprenden de los relatos (y de las acciones que los docentes expresan poner en juego al momento de evaluar) estarían atravesadas por una **mirada tradicional** que ha predominado históricamente respecto a esta temática. Modelo con fuertes matices técnicos, cuya influencia en el ámbito de la Educación Física se tradujo en la utilización de test de rendimiento físico y motriz. Comportando, implícita o explícitamente, una concepción de sujeto y evaluación fuertemente influenciada por la corriente positivista, lo que se refleja a su vez en las maneras de llevar adelante el *cómo* y *qué* evaluar.

---

<sup>2</sup> Se optó por no incluir el procesamiento de los datos desde los cuales se extraen dichas conclusiones. Quien tenga interés en ahondar en la información total del trabajo, por intermedio de las direcciones que se señalan, podrán solicitarlo. A los efectos de si así lo requieren, hacerles llegar el informe completo de investigación, el cual se encuentra publicado en la biblioteca del ISEF.

De esta forma, cuestiones en torno al *para qué* y *por qué* de la evaluación no serían planteamientos característicos de esta corriente. Preguntas en las que sí ponen énfasis autores actuales, criticando la supuesta neutralidad con que se asume a la Evaluación por la falta de reflexión sobre las lógicas que sostienen a esta práctica (Sales y Torres, 1993).

Según relatan los docentes entrevistados respecto a la Evaluación y a las prácticas que éstos llevan adelante en la escuela, dicha reflexión sobre la lógica no parece estar presente de forma explícita. Tampoco -por el momento- se hace presente desde el discurso una fundamentación teórica sólida, que aborde y considere a la Evaluación como una práctica educativa con implicancias dialécticas en lo pedagógico-didáctico.

#### *b) La función de la Evaluación.*

En este marco la **función** predominantemente atribuida a la Evaluación tendría más que ver con la *calificación y medición* de un logro en tanto hecho observable, que con la consideración de su importancia en la construcción del proceso de aprendizaje del alumno sobre el conocimiento enseñado.

Por otra parte los discursos, y éstos sobre las prácticas, se centran esencialmente en la *verificación de objetivos de enseñanza* y sobre el *mejoramiento de la metodología* empleada: modelo curricular por objetivos (Litwin y Fernández, 1977). Emparentándose además con presupuestos respecto al aprendizaje que tienen que ver con la *reproducción* de lo que se espera que el alumno “aprenda”.

Así mismo podríamos afirmar que el sustento que conllevarían dichas prácticas en referencia al modelo técnico, no son fiel reflejo de dicho enfoque en sentido estricto. Es decir, aun respondiendo a este modelo en los aspectos mencionados, existiría falta de rigor científico en las prácticas. Estas no estarían en sintonía al lineamiento del mismo, tanto en la Evaluación como en la propia práctica de enseñanza propuesta a tales efectos (sea previa o concomitante al dispositivo concreto de evaluación llevado a cabo) según los docentes entrevistados.

En suma, la Evaluación estaría aún lejos de situarse funcional al sujeto. Es decir, práctica a favor de quien la construye, en relación a la comprensión y manipulación de un conocimiento considerado importante para ser enseñado y eventualmente aprendido. Considerándose de esta manera como una práctica educativa íntimamente ligada a la construcción subjetiva de significados que hacen también a la educación. En el sentido que como práctica en sí misma involucra, reivindica y legitima ciertas formas y lugares desde donde se interpela a los sujetos.

*c) Sobre qué se evalúa: lo evaluado.*

Observamos a través de los relatos de los docentes entrevistados, que los **aspectos actitudinales y conductuales** poseen una fuerte presencia a la vez que incidencia en la construcción de los referentes y/o al momento de establecer los juicios de valor en las evaluaciones.

De cierta forma, al proponerse el docente emplear la Evaluación al servicio de aspectos que no son factibles de ser enseñados<sup>3</sup> (esfuerzo, interés, etc.) comprometería, al momento del análisis concreto del dispositivo propuesto, cumplir con el principio de *validez* (Camilloni, 1998).

*d) La construcción del dispositivo de evaluación.*

En lo que refiere a la **construcción del dispositivo de evaluación**, podemos establecer a partir de lo recabado y analizado, que éste es construido principalmente por el docente o grupo de docentes que forman parte de la

---

<sup>3</sup> Según Chevallard (1991), la enseñanza supone la existencia de un saber (conocimiento), el cual para ser enseñado por el docente, debe ser posible de transponerse en términos de saber a enseñar, para luego transformarse nuevamente en saber propiamente enseñado (en términos de actividades de enseñanza). Cuestiones como el interés y el esfuerzo, que matizan sistemáticamente los discursos de los docentes sobre el *para qué* evaluar en la Educación Física escolar, se sostienen vehementemente en las razones que aducen. Y si bien en una práctica de evaluación pueden subyacer (o no) para el aprendizaje del alumno este tipo de asuntos, no deberían ser los que en definitiva sostienen a la misma. En este caso, la evaluación se puede realizar sobre conocimientos intencionalmente definidos como objetos a ser enseñados por parte del profesor o profesora. Lo que excluye en términos de saber didáctico a las actitudes y las conductas.

Institución en la cual trabajan. Por tanto, no se extraería de una batería preconcebida de test de rendimiento, o de prácticas modeladas por otras prácticas.

Sin embargo, dicha construcción carecería de sentido teórico concreto que la justifique en el marco de establecer el sentido propio de la Evaluación, así como el de la enseñanza en el cual descansan.

Desde ese punto de vista, el docente asumiría un rol de ejecutor debido a que su tarea no se centraría en la reflexión sobre el sentido de la evaluación, sino en base a la invención de prácticas aparentemente a-teóricas, las cuales tienen por interés *motivar y/o calificar*.

En términos de evaluación, las propuestas analizadas en la Educación Física Escolar hallarían más su centro en relación a su utilidad, que en torno al contenido y el recorrido que, a partir y desde ellas, puede establecerse a favor del sujeto y de sus búsquedas personales en torno al aprendizaje. Tratándola más como herramienta hacia algún fin y no como práctica educativa en sí misma y por tanto sujeta a fines no neutros y necesarios de repensar. Lo que llevaría a suponer que no se asumiría, en principio y al menos de forma conciente, una consideración y búsqueda por parte del docente respecto a tales finalidades, así como las justificaciones políticas y éticas subyacentes en ellas.

Pareciera incluso surgir aquí cierta contradicción con los relatos recogidos en el campo, donde al parecer existe una preocupación por tener en cuenta el proceso de aprendizaje del alumno, pero al mismo tiempo no se concreta en modificaciones del accionar docente. Al menos en términos de las prácticas de evaluación propuestas y en relación al conocimiento definido como objeto de enseñanza. Entendiendo dicho accionar, como el lugar en que se tamizan naturalmente *–per se–* las mejores ideas y los mejores sentidos inmersos en ellas (Carr, W. 1999).

A su vez destacamos del análisis de los discursos de la mayor parte de los docentes entrevistados, que la participación del alumno al momento de llevar a cabo la Evaluación, estaría centrada en la ejecución de la prueba o en el llenado de alguna planilla de “control” construida por el docente.

La actividad del estudiante en la evaluación de su aprendizaje, parece estar lejos de pensarse y elaborarse en base a la construcción de tal planilla. Es decir, que el docente considere su propuesta de trabajo en torno a éste tipo de elaboración concreta por parte del estudiante. Estableciéndose, en función al contenido enseñado, más que “algún tipo de control” dado por otros, un control comprendido por el aprendiz en relación al diálogo intersubjetivo y con el conocimiento.

A su vez, y durante ese camino de construcción de las posibles categorías de valoración del referido<sup>4</sup>, se establecería necesariamente la manipulación del contenido enseñado, así como la propia elaboración del sentido del contenido lo que supondría rescatar un interés comprensivo del aprendizaje en curso.

*e)Propuestas alternativas en proceso.*

Existieron relatos que ofrecieron perspectivas distintas a la expresada por la mayoría de los docentes que participaron de la investigación

En ellas la evaluación del aprendizaje, aunque reuniendo características de las relatadas anteriormente, surge como una práctica susceptible a la reflexión por parte de un colectivo docente. Quienes se permitirían pensar en lo que se hace, así como transformar o no lo que se hace, en función del análisis de la puesta en práctica de la evaluación. Expresando un intento sostenido de elaborarla y justificarla en el marco de una institución, así como para el colectivo docente y estudiantes.

Si bien, discutir los métodos no tiene por qué ser una discusión sobre sentidos (Salinas, 1996), la discusión entendida como la reconsideración teórica de la práctica en este caso, puede abrir puertas para la revisión sujeta a finalidades educativas.

---

<sup>4</sup> Se considera evaluar como la contrastación entre un referente y un referido que como resultado produce un juicio de valor. Entendiéndose por referido al recorte que se realiza de un determinado saber (conformándose así un saber a enseñar), y por referente una grilla que expresa las características a las que dicho referido debería apuntar, una suerte de “deber ser” (Barbier, 1993)

Por tanto, se puede pensar que éste tipo de prácticas, deseables de ser sostenidas por docentes de Educación Física a criterio de quien escribe, sentaría las bases para problematizar la Evaluación como una cuestión pedagógica.

Como tal, la reflexión en torno a sus finalidades (ahora centradas en el sujeto que aprende y no únicamente en el sistema que acredita) podrían elaborar sentido; por un lado, en relación al aprendizaje (o no) de los estudiantes en términos de información/formación sobre su proceso de comprensión respecto al contenido, y por otro, a los docentes en relación a consolidar sus propias prácticas desde el sentido pedagógico impulsado en ellas. Intentando a la vez comprender su engarce con algún proyecto colectivo de enseñanza escolar; y probablemente y en consecuencia, a la consideración de la validez de construcción y predicativa de los propios dispositivos que se ponen en marcha en la Escuela.

*f) Relaciones entre el Plan de Estudio cursado y la propuesta de evaluación del docente.*

En el marco de la investigación se intentaron establecer relaciones entre las concepciones de evaluación de los docentes y **los planes de estudio** cursados durante la etapa de formación<sup>5</sup>. Se intenta corresponder entonces a las prácticas docentes que en evaluación son llevadas a cabo en la escuela, con los contenidos cursados en la materia que hizo centro en la formación del docente en su etapa de estudiante.

En relación a los docentes egresados del Plan 81, el que sostenía una marcada tendencia científica en la conformación del programa de Evaluación cursado por estos profesores y profesoras, no se observa su influencia en las concepciones expresadas por los docentes de forma concreta. Por no utilizar aparentemente pruebas de evaluación con un rigor científico aceptable.

---

<sup>5</sup> El recorte de la muestra tuvo en cuenta especialmente a docentes egresados o del Plan 92 o de los Planes anteriores a éstos. Se realizó un análisis de los documentos curriculares de la materia Evaluación de ambos planes, y a partir de allí se procedió a realizar la posible correspondencia entre prácticas y contenidos curriculares cursados en la etapa de formación docente.

El cuanto a los mismos del Plan 92, el que establece explícitamente una intención didaxiológica<sup>6</sup> al pensarse las prácticas de evaluación del aprendizaje, no habría reflejo de ello en las concepciones sobre la evaluación analizadas a partir de los relatos de los docentes investigados.

Cabe asumir que la historia personal, o la forma en la que se institucionaliza la Evaluación en el sistema educativo en tanto social (Berger y Luckman, 1972), determina casi de forma permanente las concepciones docentes que en ella se instalan, siendo empero imprescindible la reflexión sobre ellas (desnaturalización de esa supuesta neutralidad atribuida a la evaluación) para una posible transformación.

Ello sostiene la idea de que los Planes de Estudio de formación docente no modificarían algunas de las concepciones iniciales con las que ingresan los estudiantes a esa formación (Davini, 1995).

### **A modo de cierre.**

Nos encontramos frente a un campo banalizado (Chevallard, 1991).

De tal calidad, se entiende necesario retomar mantenidamente el desarrollo teórico académico y actualización profesional sistemática que aporten a la justificación del discurso en y sobre la Evaluación en Educación Física escolar desde algún lugar concreto.

Eventualmente, a su vez, se propondría una constante revisión praxica del conocimiento sobre evaluación y sobre evaluación en Educación Física, que aportara a su transformación, desde el enfoque que se sostiene por quien suscribe, a favor del sujeto, entendido como incluido en un sistema que en el mejor de los casos podría desde este lugar intentar comprender.

Se entiende a éste tipo de búsquedas una forma de operar en posibles alternativas concretas en la acción de la Evaluación de los aprendizajes en la Educación Física escolar.

---

<sup>6</sup> La didaxología es definida por De Landshere (1979) como la ciencia de la enseñanza. Está basada en la investigación empírica haciendo referencia a un método experimental. En nuestro caso la entendemos atada a la reflexión de la propia lógica didáctico-pedagógica de los sentidos teóricos de las prácticas de enseñanza y de las prácticas de Evaluación asociadas a éstas.



## Bibliografía

Barbier, J. M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós, Buenos Aires.

Berger, P. & Luckman, T. (1972): *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Camilloni, A. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Bs As.

Carr, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Barcelona.

Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Madrid.

Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.

De Landshere, G (1979): *Los fundamentos de la acción didáctica*. Bruselas, De Boeck

Fernández, G., Litwin, J. (1977): *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Stadium, Argentina.

Sales. M., Torres. G. (1993): *Hacia una teoría contrahegemónica de la Evaluación*. En: Revista espacio pedagógico, Universidade de Passo Fundo - Faculdade de educacao Vol, 2 No. 1.

Salinas, D. (1996): *Evaluación responsabilidad compartida*. Cuadernos Pedagógicos, Nro. 250, Barcelona.