

# LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, LOS PROTOTIPOS DE ENSEÑANTE Y SUS CONTEXTOS\*

ÁNGEL Z. ANTÚNEZ PÉREZ  
azap@ula.ve  
CARMEN ARANGUREN RINCÓN  
carmenaran@hotmail.com  
Universidad de Los Andes.  
Mérida, Edo. Mérida  
Venezuela.

Fecha de recepción 20-07-05  
Fecha de aceptación 05-09-05



## Resumen

El objeto de este artículo es analizar algunas propuestas de evaluación en la educación física desde el prototipo de enseñante, constatar dónde y cómo se producen los cambios y qué retos suponen para el profesor/a del área del deporte. Para ello, se refieren algunos planteamientos teóricos como base para repensar la evaluación: sus concepciones, fundamentos teórico-prácticos, relaciones de poder, situación actual y los diferentes modelos que la interpretan; recorrido imprescindible para entender las transformaciones, las innovaciones, la complejidad y los eclecticismos que dan sentido a la evaluación desde distintas perspectivas.

**Palabras clave:** contexto socioeducativo, educación física, tendencias en evaluación, enseñanza-aprendizaje.

## Abstract

*PHYSICAL EDUCATION EVALUATION, TEACHER'S SCIENTIFIC AND SOCIAL PATH.*

*This article aims to analyze some physical education evaluation proposals from the educator's prototype; verifying where and how changes are produced and what kind of challenge they represent for the teacher in the sport's area. To accomplish this, some theoretical approaches forming the basis for rethinking evaluation methods are presented: its conceptions, practical and theoretical foundations; power relationships; current situation; and the different models interpreting it. These approaches constitute an indispensable tool to understand transformations, innovations, complexity and eclecticisms that give sense to evaluation from different perspectives.*

**Key words:** socioeducational context, physical education, evaluation tendencies, teaching-learning.



En la continuidad de la línea de investigación sobre el problema de la evaluación educativa nos proponemos un nuevo acercamiento, pero ahora, desde su orientación y su práctica en el aprendizaje-enseñanza de la Educación Física.

Comenzaremos planteando que el problema de la evaluación en el ámbito pedagógico es casi siempre un tema conflictivo; y, cómo no serlo si su naturaleza apunta a la condición objetiva y subjetiva del ser humano; por lo que en ella se involucra el contexto sociocultural, la adquisición y producción de conocimiento, la comunicación del saber y la intencionalidad política que atraviesan el campus donde se construye la realidad educativa. En este proceso se comprometen por igual, la cualidad de los contenidos programáticos y la constitución de subjetividades en la formación de valores, actitudes, creencias, costumbres, cosmovisiones y hábitos de los sujetos-actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una reflexión epistémica demanda repensar lo pensado sobre el ejercicio pedagógico de la evaluación, lo cual supone interrogar el marco a partir del cual produce su discurso y legitima su praxis. En esta misma dirección, importa descodificar el papel que se le asigna, referido a la elaboración de juicios y a la valoración de errores y aciertos para sancionar o consentir la actuación de los actores educativos. Esta visión alude a los fundamentos y a la complejidad de la evaluación en cualquier espacio de conocimiento, en este caso, el de Educación Física, desde donde es posible establecer un diálogo interdisciplinario y reflexivo entre la teoría evaluativa, la intersubjetividad pedagógica y las relaciones de saber-poder que recorren el territorio escolar en la cotidianidad del aula de clase.

Generalmente se admite que la renovación del sistema educativo debiera partir de cambios estructurales en la evaluación. No obstante, en la innovación pedagógica es más fácil modificar los procesos de enseñanza que el proceso de evaluación. En efecto, situada en una encrucijada didáctica, la evaluación supone la piedra angular en la transformación de los modelos de referencia, pues, sin la investigación de su trayectoria es difícil conseguir un cambio alternativo en el pensamiento crítico que la aborda dentro de una concepción histórica, social, cultural y científica.

La aceptación de la evaluación como componente esencial de la enseñanza le concede un lugar secundario, aunque en realidad tenga una función directiva en el proceso educativo. En este contexto recibe las aportaciones de un universo de significados que convocan a una interacción e intercambio de propósitos, relaciones y contenidos, integrados a la posibilidad de superar esquematismos disciplinares. Pero no sólo esto distingue a la evaluación, sino su identificación con la práctica: una práctica que a fuerza de rutina la descalifica en su estatuto científico.

Es pertinente reflexionar sobre la relación entre práctica social y práctica educativa, tomando como referencia un comentario de Foucault cuando se interroga y afirma:

*¿Cómo se formaron los dominios de saber a partir de las prácticas sociales? [...] Me propongo mostrar a ustedes cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a formar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento" (1991, pp. 13-14).*

Sea ésta una oportunidad para preguntarnos si la evaluación en educación física responde a esa finalidad, o si apunta solamente al ejercicio de comprobar el cumplimiento de tareas pragmáticas despojadas de reflexión sobre los significados que encierran. Tal vez, por la aplicación de criterios reduccionistas y simplistas se niega la complejidad del conocimiento en esta disciplina.

Otro punto que concierne al tema es la concepción fragmentaria de la relación teoría-práctica, pues, cuando no existen referentes conceptuales definidos es posible aceptar la parcelación entre ambas, sin considerar que su condición es inclusiva y mutuamente constitutiva. En este sentido, podemos decir que, "el marco conceptual que orienta el conocimiento desarrollado en una disciplina de estudio, es condicionante del proceso teórico-práctico de la enseñanza de ese saber" (Aranguren, C. 2002, p. 133). Valga esta referencia para aludir a la necesidad de incorporar en la evaluación de la educación física la construcción categorial del objeto de estudio por parte del sujeto-alumno; de esta manera, la práctica evaluativa puede dejar de ser un ejercicio mecánico e intrascendente por no materializarse en cambios profundos y significativos para el saber y la vida en sus diversos matices.

Hemos de acotar también que toda enseñanza se asume de manera directa o indirecta como una conjunción de conocimientos entrelazados; por lo que cabe dar importancia a la opción interdisciplinaria que enriquece y establece una interacción dialógica entre saberes, experiencias y representaciones de la realidad social, educativa y científica, en la que la evaluación, en lugar de



enseñar a responder, debiera enseñar a sentir insatisfacción ante el saber asimilado y los distintos modos de aceptar el mundo y reconocer la propia subjetividad. Esta idea no puede reducirse únicamente al ámbito del conocimiento, sino que ha de abarcar la pluralidad de aspectos que conforman la educación del ser humano en las esferas gnoseológicas, axiológicas, culturales e histórico-sociales.



En este contexto, la evaluación de la educación física, en su carácter didáctico-crítico, se propone la formación de un sujeto reflexivo y creativo dentro de una heterogeneidad disciplinaria de conocimientos y de formas de socialización que demandan definir la identidad educativa de esta disciplina, la que

por su propia naturaleza, está sujeta en mayor medida que ninguna otra materia curricular a la universalización y a los procesos de globalización. Si tenemos en cuenta que las actividades físicas y los deportes son una materia de gran impacto social, educativo, político y económico, que cuenta con espacios propios en todos los medios de comunicación e información [...]; que del buen o mal entendimiento de estas actividades en la práctica o aplicación personal depende la salud, la calidad y la esperanza de vida de los ciudadanos; y que fenómenos dependientes de una buena o mala educación física [...] son determinantes de situaciones de seguridad colectiva [...]. (Vizuete, C. M. 2002, p. 141).

Como mencionamos en párrafos anteriores, existe una interdependencia entre la concepción de educación, de sujeto social y el modelo de evaluación asumido. En consecuencia, el modo de entender la actividad evaluativa, sus funciones y finalidades, la metodología y las prácticas, están subordinadas y dependen de la configuración del paradigma de enseñanza aceptado. Sabemos que cada modelo responde a una racionalidad soportada en concepciones, intencionalidades, postulados, jerarquías, saberes, métodos, que constantemente se interfieren entre sí para provocar ideas, modos de pensar la ciencia, de actuar con el objeto de conocimiento y por tanto, construir comportamientos que delinear proyectos de vida. Este escenario es propicio para reflexionar sobre la condición de la evaluación dentro de un sistema de relaciones que le aportan múltiples significados.

La evaluación constituye uno de los viejos problemas de los profesionales de la Educación Física (al igual que lo es para el resto de los docentes), tanto por las implicaciones psicopedagógicas, científicas, sociales y éticas como por ser considerada, simplemente, un recurso empírico para medir la eficacia del aprendizaje y la enseñanza.

Esta perspectiva, de tradición positivista-naturalista, pretende asentar los criterios de evaluación en supuestos objetivistas que excluyen los juicios de valor y el compromiso de los procesos subjetivos en las acciones humanas. De modo que, el conocimiento socioeducativo se percibe como un acto técnico-instrumental exento de implicaciones ético-políticas. El fundamento de esta postura lo encontramos en el discurso de la modernidad que considera a la ciencia moderna como

la actividad del sujeto cognoscente que describe programas; esto es, secuencias de eventos predeterminados que ocurren de manera necesaria e implacable de acuerdo a un orden universal progresivo comprensivo de los objetos, acontecimientos y fenómenos (Bozo de C. 2001, p. 145).

En el caso que aludimos, la evaluación se fortalece como entrenamiento o estrategia aislada y reducida a la actividad motórica. En consecuencia, se omite su potencial para el desarrollo de valores y prácticas de socialización en búsqueda de una mejor calidad de vida. En efecto, a través del ejercicio profesional de la disciplina y de las exigencias de la evaluación, el docente puede plantearse que el alumno aprenda a competir con lealtad, a respetar el triunfo de los otros, resolver problemas a través del análisis y la tolerancia y compartir la solidaridad en la diversidad cultural. "De esta manera, el deporte como universal cultural del siglo XXI engloba un amplio repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos que lo identifican y diferencian con nitidez de otras prácticas sociales" (Ruiz Llamas y Cabrera Suárez. 2004, p. 11).

Por tanto, hay que establecer unas bases, un marco de referencia, que orienten el análisis científico de la Educación Física, de la evaluación y la formación docente en el ámbito del interés social, político y económico de una realidad particular.

Después del recorrido teórico anterior, sintetizamos algunas interrogantes que a la luz de distintas posturas, propicien la indagación acerca de la identidad profesional y la trayectoria científico-social del profesor: ¿Qué es ser docente de educación física?, ¿cuál orientación postula su práctica pedagógica?, ¿para qué y para quién evalúa el docente de esta área?

Esta perspectiva nos conduce a establecer una serie de rasgos y condiciones que pudieran caracterizar al docente de esta disciplina en una determinada tendencia teórica, según sus concepciones y su práctica.

Veamos un resumen de los supuestos de cada teoría o tendencia que identifican el prototipo de enseñante de Educación Física:



## 1.- El docente empirista

Acepta que el conocimiento tiene su origen en la experiencia, limitada a un conjunto de sensaciones y representaciones del mundo exterior; su evaluación indaga el saber a través de la comparación y verificación fáctica. El profesor que asume -consciente e inconscientemente- esta teoría otorga un valor predominante a la observación, la descripción de actividades didácticas, vacías de fundamentación teórica en lo conceptual, psicopedagógico, sociológico, lo que incide en la formación de un alumno pasivo y reproductivo de la información que recibe. En este modelo la evaluación queda reducida al marco de la escolaridad. Se obvia la búsqueda de la relación epistemológica entre lo que es el proceso de evaluación y las necesidades histórico-sociales de la realidad, y se afirma en una postura técnica que no ahonda en los procesos cognitivos, valorativos, éticos y sociales, comprometidos en la evaluación. Esto impide trascender hacia el qué, el por qué y el para qué del objeto de conocimiento. En este sentido, la apropiación analítica y crítica del saber ocupa un lugar secundario, porque el aprendizaje destaca los referentes aparentes del fenómeno de estudio y la práctica se despoja de la intención de formar conceptos, argumentos, valores y actitudes, que conforman una unidad en el proceso educativo de formación para la vida.

## 2.- El docente pragmático

Concede prioridad a las consecuencias prácticas del saber, por lo que atiende más a los resultados que a los procesos que indagan sus orígenes y finalidades. En esta concepción la idea de evaluación queda reducida a comprobar si el alumno "aprendió lo enseñado", mas no, qué y cómo aprendió; la intención está dirigida a obtener un resultado final que sería la meta deseable, tomando forma de actividad terminal de la enseñanza mediante los exámenes.

En el campo pedagógico este enseñante aboga por el instrumentalismo didáctico; para él, las estrategias y las técnicas constituyen la razón de ser del proceso de

enseñanza- aprendizaje; en consecuencia, se define dentro de una postura acrítica y de eficacia mecanicista. Aquí, el concepto "actividad", aceptado como simple "hacer" conforma la herramienta fundamental del aprender y el evaluar.

## 3.- El docente positivista

Admite la validez de la realidad objetiva como norte de su ejercicio profesional, por lo que la veracidad del conocimiento no se busca en el mundo del pensamiento ni de las ideas, sino en los hechos concretos y los casos puntuales. Una consecuencia psicopedagógica de esta posición es relegar la noción de proceso educativo como formación del sujeto que aprende desde la elaboración de significados subjetivos, desde su propia identidad y complejidad; lo que se ha de tener presente para intervenir en ellas y propiciar relaciones mutuas que fortalezcan el pensamiento crítico y la práctica transformadora.

Este docente asume el predominio del método y emplea en sus evaluaciones el método inductivo que particulariza el objeto de estudio y pierde de vista el contexto global del mismo. Traslada los principios de la evaluación de las ciencias naturales a las ciencias humanas y sociales, por lo que los procesos subjetivos -actitudes, sentimientos, valoraciones- pierden importancia debido a la imposibilidad de cuantificarlos y verificarlos con los parámetros de las ciencias exactas. Igualmente, subestima el análisis y subraya la fragmentación del objeto de estudio y la existencia de leyes universales.

De hecho, esta postura se ha asentado en las concepciones didácticas, propiciando una ruptura entre teoría-práctica y otorgando a esta última un carácter empírico.

En este escenario, el discurso expositivo del profesor es el referente de la dinámica de aula, según la idea de que él es el depositario del saber que el alumno ha acumulado y reproducido. La consecuencia de este enfoque, además de lo anteriormente expuesto, es la descomplejización del pensamiento y la parcelación conceptual del sujeto educando. En la evaluación, este modelo está dirigido al contenido de la ciencia que el profesor, como representante del saber, traslada al alumno, por lo que interesa que éste reproduzca conocimientos sin cambios, ni interpretaciones, sino tal cual se establece en la disciplina científica. El concepto de evaluación queda reducido a comprobar si el estudiante "aprendió lo enseñado", aunque descarte la apropiación reflexiva de saber. En esta práctica la comprobación está dirigida al resultado final obtenido por el alumno, en que el profesor/a experto/a es quien domina la ciencia que enseña, razón más que suficiente para que sea quien diga qué y cuánto sabe el cursante de la disciplina.







#### 4.- El docente conductista

Legítima la observación y el control de la conducta del alumno como referente básico del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea principal del profesor/a consiste en describir lo percibido, es decir, la manifestación externa del comportamiento que permita llegar a conclusiones verificables; en este sentido, el conocimiento se reduce a la experiencia sensorial. Metodológicamente, los objetivos "precisos y operacionales" se entienden como estímulos que provocan respuestas; éstos, devienen patrones rígidos que conforman el núcleo de la situación de aula; así, la práctica didáctica se convierte en rutina de adiestramiento para obtener un "aprendizaje", estimado producto final.

Para esta teoría, los procesos de conocimiento no se involucran con los fenómenos psíquicos y concienenciales (actitudes, valores, sentimientos, imágenes, deseos) y desmerecen su atención por cuanto son imposibles de medir con el instrumental de las ciencias físicas, calificándolos como anticientíficos. El ser humano, tipificado alumno en este caso, se percibe fundamentalmente como organismo vivo que reacciona ante el medio natural a través del sistema nervioso y fisiológico, de aquí que importen, sobre todo, sus hábitos motores, manuales y verbales.

La evaluación, en este modelo, tiene un carácter prescriptivo para "una acción educativa eficaz" limitada a un "saber cómo" que aparece un tanto definidor a través de estrategias y técnicas conducentes al logro de objetivos establecidos. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el alumno y un medio de control social; siendo afirmada, como medida del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar "conocimientos" adquiridos. Esta postura promueve una evaluación que privilegia la memoria mecánica del alumno.

#### 5.- El docente científico-crítico e investigador

Puede parecer idealista plantear este prototipo de enseñante en la realidad venezolana, y hasta tal vez, más allá de nuestras fronteras. Pero a cambio de ser pesimista, reconocemos que existen profesionales ávidos de superación en la esfera personal y laboral. La nueva figura que la sociedad espera ha de ser y sentirse un científico de la educación, tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico y humanista. Para ello hay que ganarse esta condición; ¿cómo? con estudio e investigación, con responsabilidad y lucha, con autoestima y profesionalidad en lo que hacemos y podemos desempeñar en el ámbito de una formación de excelencia. En la medida en que se desarrollen estos principios habrá méritos para exigir mejores condiciones de trabajo. De ser así, el modelo propuesto daría paso a la instauración de un nuevo estilo de ser docente profesional.

El nexo entre producción de conocimiento e investigación mantiene su unidad en cualquier disciplina o actividad que se pretenda científica, de manera que, desde la perspectiva de quien enseña ciencia es imprescindible acatar esta relación, fundante de la condición de docente científico-social. Sólo la investigación puede otorgar este carácter al profesional, pues la indagación rigurosa permite transformar creativamente lo que consideramos objeto de estudio y de propuestas argumentadas, base de la creación de nuevos conocimientos.

La crítica fundamentada es un valor consustancial a este prototipo docente, por cuanto esta condición hace posible problematizar, construir e innovar la ciencia en sus múltiples contextos.

En este modelo, es la investigación la que puede aportar fundamentos acerca de 'qué evaluar', 'cómo evaluar', 'para qué evaluar', pues, la indagación científica permite elaborar el diagnóstico de la realidad, no desde un marco técnico como generalmente se plantea en la evaluación, sino como proceso que busca conocer y reconstruir los fundamentos, los orígenes, los principios y las dificultades del objeto y el sujeto de estudio.

Esta postura implica considerar que la evaluación no se reduce a la contemplación de resultados en el aula de clase, ni a medir el grado de asimilación de los saberes que acumula el alumno en la discursiva curricular. Al respecto, Pérez Luna y Sánchez Carreño afirman que

La evaluación entonces, es una complejidad, es un proceso que no se puede simplificar, responde al diálogo que sólo se puede dar en una comunidad democrática que produzca aprendizajes abiertos al contraste y a la participación. La evaluación se hace cualitativa, y el conocimiento interdisciplinario porque se concibe como una complejidad, porque responde al concepto de transversalidad por constituirse en la búsqueda desde el plano ontológico hasta el epistemológico. El conocimiento no es ajeno a lo que pasa en el mundo, relaciona a la escuela con su verdadera práctica social y se abre al espacio público. (2005, p. 33).


La evaluación como investigación apunta a indagar la problemática socio-educativa de los sujetos actores, no solamente la problemática intelectual, sino la problemática del contexto histórico social que sirve de soporte al proceso educativo.

Considerando que el saber es una construcción y producción social condicionada tanto por la realidad histórica, económica, política, cultural y social como por el universo socioeducativo del alumno y la complejidad de las relaciones intersubjetivas, es fundamental, entonces,



considerar el nexa constitutivo de estos procesos que representan la síntesis entre el mundo interior del sujeto y el contexto donde se desenvuelve.

En esta línea de pensamiento, la evaluación tendría que proponerse, además de investigar los problemas del conocimiento, indagar la complejidad del ámbito donde se

mueven los actores sociales del proceso educativo a fin de conocer la problemática que impide, limita, rechaza o permite adelantar soluciones para los problemas de la evaluación. Sin este precedente es imposible dar aportaciones ni hacer propuestas que orienten con acierto los problemas de la evaluación en la educación física y sus contextos reales y simbólicos. 

Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación, código: H- 780-04-04-B

## Bibliografía

- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia, Venezuela: Cerined.
- Antúnez, A. y Aranguren, C. (1998). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación: su condición en Educación Básica. En *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 3, pp. 104-117. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
- \_\_\_\_\_ (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo xx. En *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. Año 8 – Nº 25 Abril-Junio 2004, pp. 149-153.
- Aranguren, C. (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia. Una visión desde América Latina. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No 7, pp. 129-142. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- Bozo de C., A. (2001). La postmodernidad como ethos inclusivo de la modernidad. En Tosca Hernández (Comp). *Las Ciencias Sociales. Reflexiones de fin de siglo*. Caracas: CEAP. UCV. Editorial Trópikos.
- Bloom, B. y col. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flores Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1982). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Bosch.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Pérez Luna L. y Sánchez Carreño J. (2005). Fundamentos de la evaluación cualitativa. Caracas: CEC,SA. Colección Minerva. Los Libros de *El Nacional*.
- Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez, D. (sept-dic. 2004). Los valores en el deporte. En *Revista de Educación*. Monográfico Educación y Deporte. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa (I y II)*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. CEP. FHE. UCV: Latina.
- Vizuet, C. M. (mayo-agosto 2002). La didáctica de la educación física y el área de conocimiento de expresión corporal: profesores y curriculum. En *Revista de Educación*. Monográfico Didácticas Especiales. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.