



Palabras clave

Educación Física, evaluación, escuela

Evaluación en educación física escolar

▪ **GABRIEL H. MUÑOZ PALAFOX**

▪ **DINAH VASCONCELLOS TERRA**

Profesores del Departamento de Educación Física.
Universidad Federal de Uberlândia (Minas Gerais, Brasil)

▪ **ALDA LÚCIA PIROLO**

Profesora del Departamento de Educación Física.
Universidad Estadual de Maringá (Paraná, Brasil)

Abstract

Taking as a reference the hegemonic process of teachers' development in Brazil, it can be said that the school performance assessment was limited, during a long time, to verify whether the student has learned or not what had been taught for him by means of a value judgement based in rational standards or parameters. In the Physical Education field, teachers' practice was always linked to the traditional education through reproduction of teaching models, which were based in the development of physical, social and economic attitudes and in sport skills, whose main evaluation strategy is to compare, classify and select the student according to his physical and biometrical performance. As a result of the criticisms done to that traditional model, in the early 80s' it were built new evaluative strategies pointing to the teaching models turned to an enlarged educational perspectives. However, because of the social, political, economic and pedagogic difficulties found in Brazil, only after the 90s, with the fight of democracy restoration and the school autonomy, it was possible to develop in group, curricular proposals and evaluative projects that looked for the wholistic dialect of students, teachers and school. Thus, the purpose of this paper is to present the praxiological basis of an evaluative project to School Physical Education, under NEPECC/UFU assistance, which is being discussed and implemented gradually in the City, state and federal Elementary School teaching in Uberlândia, Minas Gerais State, Brazil. Its intention is to contribute to a student's participative development from the critical way and use of knowledge of the body and human culture.*

Key words

physical education, evaluation, school

Resumen

El proceso hegemónico de formación de los profesores en Brasil, la actividad evaluativa del desempeño escolar, se limitó durante mucho tiempo a verificar si el alumno aprendía o no lo que sucedía por medio de juicios de valor, fundamentados en modelos o parámetros racionalistas. Respecto a la Educación Física, se puede afirmar, que la práctica de los profesores estuvo frecuentemente ligada a la educación tradicional por medio de la reproducción de modelos de enseñanza fundamentados en el desenvolvimiento de las aptitudes físico-motoras y de las habilidades deportivas, cuya estrategia principal de evaluación es comparar y clasificar al seleccionar el alumno en base a su desempeño físico y biométrico. A partir de las críticas hechas a este modelo tradicional desde el inicio de los años ochenta, se procuró construir nuevas estrategias evaluativas relacionadas con modelos de enseñanza em torno a una perspectiva ampliada de la educación. Entretanto, podemos afirmar que, frente a las dificultades socio-político-económicas y a la formación pedagógica encontradas en Brasil, solamente a partir de la mitad de los años noventa, con la lucha por la instauración de la democracia y la autonomía de la escuela, hubo la posibilidad concreta de elaborar colectivamente propuestas curriculares. Así pues, el objetivo de este trabajo es presentar las bases praxiológicas de un proyecto evaluativo para la Educación Física Escolar, el cual, esta siendo discutido e implantado gradualmente en las redes municipales, estatales y federales de la enseñanza escolar (primer grado). Su finalidad es contribuir, con la formación participativa del alumno a partir de la vehiculación y utilización crítica del conocimiento de la cultura corporal humana.

* Núcleo del Estudios en Planificación e Metodologías del Enseñanza de la Cultura Corporal de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.



Introducción

Teniendo como referencia el proceso hegemónico de la formación de profesores en Brasil, la actividad evaluativa del desarrollo escolar se limitó, durante mucho tiempo, a verificar si el alumno aprendía o no lo que se le presentaba, por medio de juicios de valor fundamentados en modelos o parámetros preestablecidos.

Ideológicamente, esta práctica, manifestada por una concepción tecnicista de la educación, ha sido utilizada como un mecanismo de distinción entre los mejores y los peores, tomando como referencia los errores y aciertos encontrados en la perspectiva del profesor. La escuela ha tratado el concepto de “error” como sinónimo de fracaso y, en su extremo, de reprobación, pues generalmente se espera que el alumno reproduzca lo que se le transmite, en base a los modelos preestablecidos por la educación tradicional.

Como consecuencia de esta realidad, nos encontramos frente a una práctica evaluativa utilizada como un mero instrumento de poder, frecuentemente utilizado como una arma para hostilizar al alumno y exigirle una conducta disciplinada y sumisa.

En esta perspectiva, el proceso evaluativo ha favorecido una toma de decisiones, muchas veces arbitrarias de los profesores y las autoridades escolares, extrapolándose, así, su función (collar en las pruebas, exámenes relámpagos, pruebas difíciles son ejemplos de ese tipo de práctica educacional).

La evaluación tradicional proviene de la concepción y formación de educadores. Tiene la práctica de la reproducción de un modelo de enseñanza que prioriza la memorización, orientada hacia un tipo de condicionamiento en el que el conocimiento se presenta terminado y acabado. De esta forma, cuando el proceso histórico-social de construcción del conocimiento no es llevado en consideración, el profesor aparece como el “dueño del saber”.

El resultado de esa concepción y práctica educativa, puede ser observado como un tipo de relación enseñanza-aprendizaje que ha implicado, por parte del alumno, la obligación de someterse a la aceptación de conocimientos y valores morales impuestos por el profesor y por la escuela, los cuales se encuentran vinculados a actitudes de

obediencia y de pasividad. Anulándose con esto la posibilidad del ejercicio del diálogo y de la reflexión crítica. El proceso termina cohibiendo o minimizando el acto de crear y construir el conocimiento, individual y colectivamente.

Por estos motivos, pensar en la evaluación como una perspectiva contemporánea de educación es virtualmente imposible, ya que la evaluación escolar está asociada a un sistema de notas que le da sentido y significado. Retirar el sistema de notas representaría, para muchos, la pérdida de la “identidad” de la evaluación escolar, pues, entre otros aspectos, se cree que tratar con el saber escolar equivale a exigir de los alumnos un “patrón de conocimiento” “x”, alcanzado por el producto de un proceso enseñanza-aprendizaje. Este debe “medir”, de alguna manera, la distancia entre el formato presentado por el profesor y aquello que fue adquirido por el alumno. Tal distancia es formalmente llamada “déficit”.

El problema original que surge aquí, es que, al seguirse esta lógica de pensamiento evaluativo, acaba por moverse dentro de una racionalidad puramente instrumental, pues ésta está motivada por la necesidad de trabajar productivamente para que los “déficits” presentados sean superados por el alumno. Lamentablemente, éste tipo de dinámica ha transformado el acto evaluativo en un instrumento de distinción y separación entre los que saben y los que no saben, los ganadores de los perdedores, los privilegiados de los marginalizados en el proceso escolar.

Se incurrió de esta forma, en un tipo de acción prescriptiva-tecnicista muy parecida a las prácticas médicas y terapéuticas formales. Es decir que, como producto de esta lógica “científico-racionalista”, se termina “medicalizando” el acto pedagógico, cuando su objetivo final es “ajustar” el contenido y las metodologías de enseñanza para *disminuir* el “déficit” encontrado, partiendo de la idea de que existe un “patrón normal de conocimiento” para ser adquirido por él alumno.

Ese tipo de credo tecnicista se sustenta en una lectura científica de carácter “funcionalista”. Parte del presupuesto de

que toda realidad tiende a ser estable y armónica y, por lo tanto, su conocimiento también forma parte de un proceso constante y regular, capaz de ser monitorado con procesos evaluativos uniformizados. En consecuencia, pueden ser aplicados por todos los alumnos sin distinción de clase social, nivel escolar, raza, color, sexo, niveles, tipos de inteligencia, etc.

Estos son los principales motivos que permiten explicar porqué la pedagogía tecnicista, además de estar centrada en el profesor también se caracteriza por la reproducción y transmisión de saberes universales, que se organizan “científicamente” de forma ordenada, lineal y etapista para ser asimilados “racionalmente” por el alumno.

Por otro lado, pensar en la evaluación como una perspectiva crítica de educación significa partir del análisis crítico de las formas convencionales como ese proceso ha sido pensado y aplicado en la educación, basado en el presupuesto dialéctico de que las realidades, tanto naturales como sociales, lejos de tender a la estabilidad y a una organización armónica, son dinámicas, inestables y complejas.

En ese sentido, la traducción de la realidad en el campo del conocimiento científico, y de éste para el saber escolar, implica asumir como principio político-pedagógico que no existen procedimientos de evaluación capaces de “darse cuenta” de la comprensión de la realidad educativa en su totalidad, así como también no ser posible definir un único procedimiento evaluativo que sirva eficientemente para toda y cualquier situación educativa.

Respecto a la Educación Física se puede afirmar que la práctica de los profesores estuvo frecuentemente ligada a la educación y a la evaluación tradicionales por medio de la reproducción de los modelos de enseñanza vinculados al desarrollo de la aptitud física y de las habilidades deportivas, que se restringieron a comparar, clasificar y seleccionar al alumno en base al desempeño motor o a sus medidas biométricas.

Entretanto, a partir de las críticas hechas al modelo tradicional de Educación Física Escolar, en los campos de la filosofía y de las ciencias humanas desde el inicio de los años 80, este tipo de práctica de ense-

ñanza y de evaluación, empezó a ser cuestionado.

En el contexto de la Educación Física Escolar de la Red Municipal de Enseñanza de Uberlândia, lo que se ha constatado es la falta de una política evaluativa. Esto ha llevado a los profesores a experimentar individual y aisladamente algunas de las propuestas existentes, envolviendo, básicamente, la esfera de la psicomotricidad y de la aptitud física y, en algunos casos, la cognitiva y la afectiva.

Con la finalidad de superar este cuadro, son necesarias nuevas concepciones y referencias evaluativas para promover una enseñanza comprometida efectivamente con la transmisión de valores y conocimientos ligados tanto a la construcción de ciudadanos críticos, solidarios y participativos como a una organización escolar y social más justa, democrática e igualitaria. De acuerdo con la Propuesta Curricular, el entendimiento del conocimiento como una totalidad compleja y dinámica para ser aprendida en la escuela, debe ser favorecido por la producción de un saber y la implantación de un proceso evaluativo, vinculados a la perspectiva crítica de la educación, de tal forma que se promueva la **participación del alumno** en contextos en el que el profesor actúe en calidad de mediador, provocando desafíos, reflexiones y diálogo permanentes.

Esta cuestión es fundamental, pues responde a dos grandes directrices trazadas para la práctica de una educación, que procura contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos ética, política y científicamente en la construcción de la sociedad donde son anheladas la libertad y la autonomía.

La libertad, como **acción concreta**, responde a la necesidad de aprender colectivamente a practicar **el ejercicio del acto del libre escogimiento, asumiendo la responsabilidad crítica de las consecuencias de aquello que se hace y se asume individual y colectivamente**. Esto, dentro de un proceso de adquisición de conocimientos en el que se debe, dentro de la condición del ser humano, aprender también a identificar los diferentes niveles de condicionamientos social y individual, promovidos por su condición política, cul-

tural, económica y biológica, que siempre terminan interviniendo en el proceso de formación de la personalidad.

Ya que en esta sociedad de clases nadie aprende "natural" "o espontáneamente" a ser libre y autónomo, el acto pedagógico no puede ser encarado como un proceso "no directivo" y sin la autoridad del profesor, pues esto significaría asumir una postura político-pedagógica irresponsable frente a los alumnos y a la comunidad.

Enseñar a los niños y aprender con ellos a descubrir y ejercitar la libertad de escogimiento crítica y responsable, responde a un proceso progresivo de conquista de **autonomía individual**, que se materializa concretamente a partir del momento en que estas metodologías de enseñanza promueven la posibilidad de cada alumno, en su clase, a participar activamente en la definición y evaluación de los caminos a recorrer en busca de aprendizaje y del bien común. La evaluación educativa pasa a ser, en este contexto, parte de un proceso de interacción social y de construcción del conocimiento, que valora el hecho del error como parte del proceso de aprendizaje y de la adquisición de nuevos niveles de conocimiento, habilidad y actitud frente al mundo.

Así, se rechaza el entendimiento reduccionista relacionado a la medición de resultados para la clasificación del alumno en talentoso o incapaz por medio de la utilización de testes padronizados, así como el significado burocrático y limitado atribuido al acto de dar nota, en el sentido de que esta es generalmente entendida como una forma de compensación o castigo que deben ser dadas al alumno para su aprovechamiento.

Se busca, con este tipo de reflexión, ampliar las concepciones y visiones y, aún, analizar las condiciones de la enseñanza de la Educación Física Escolar en una perspectiva crítica de la Educación, de tal manera que sus objetivos puedan ser evaluados y, a partir de él, diversificar los instrumentos y las formas de evaluar, procurando, a cada etapa del proceso enseñanza-aprendizaje, diagnosticar el crecimiento del alumno y establecer, para el profesor, parámetros que encaminen al replanteamiento constante de su acción docente.

Proyecto evaluativo en Educación Física escolar

Con la finalidad de construir un proyecto evaluativo para el programa de Educación Física propuesto, se partió, en primera instancia, de la necesidad de una nueva definición de lo que se entiende por el término y, después de realizar una revisión de la literatura se concordó con Palafox (1992). Según el autor "un proceso de obtención de informaciones integradas a un sistema de trabajo que presenta finalidades y objetivos previamente determinados. Busca el establecimiento de criterios de juicio, la definición y ejecución de procedimientos de medición cualitativa y/o cuantitativa, así como la interpretación de los datos recogidos a la luz de las referencias teóricas adoptadas, teniendo en vista la toma de decisiones" (1992, p. 39).

Este proceso se materializa en la práctica social de acuerdo con los intereses de clase contenidos en el sistema de trabajo político-pedagógico, motivo por el cual refleja las concepciones del hombre, mundo, sociedad y práctica científica de aquellos que lo crean y lo mantienen cotidianamente.

La evaluación como un proceso integrado tiene funciones de diagnóstico, retroalimentado (parcial o final), pronóstico y/o indicación de evolución de los sujetos y del sistema de trabajo adoptado (Palafox, 1992).

Una vez aclarado el concepto, el siguiente paso es apuntar caminos que puedan ayudar a responder objetivamente: ¿qué se debe evaluar en los contextos político-pedagógico y de enseñanza-aprendizaje escolar?

Después de un momento de reflexión y estudio dentro de una perspectiva crítica de enseñanza, se concluye que sí se debe evaluar:

1. Si el sentido y los significados filosófico y pedagógico del Plano Curricular de Enseñanza en cuestión tanto a nivel del sistema, como al proyecto escolar adoptado, están siendo conocidos, comprendidos y, principalmente, aceptados por los profesores en relación:

- 1.1. al análisis crítico que el plano presenta sobre la realidad concreta;



1.2. a los conceptos, concepciones y principios filosóficos y pedagógicos y

1.3. a los contenidos programáticos propuestos.

2. Los niveles de implantación y efectividad de los proyectos político-pedagógico y financieros de la escuela, incluyendo las condiciones y necesidades materiales del área Educación Física.

3. Si la propuesta curricular está atendiendo las finalidades político-pedagógicas establecidas;

4. La validez, viabilidad y eficacia de los procedimientos y dinámicas de enseñanza creados o adoptados y aplicados, de acuerdo con los principios filosófico-pedagógicos de la propuesta curricular;

5. La relación profesor de Educación Física, especialistas de enseñanza y administración de la escuela;

6. La postura político-pedagógica del profesor de Educación Física frente a sus alumnos en el contexto enseñanza-aprendizaje, en términos de interacción, comunicación y lenguaje utilizado;

7. El aprendizaje cognitivo de los contenidos del programa por parte de los alumnos;

8. El comportamiento social de los alumnos delante de las finalidades y de los objetivos presentes en la Propuesta Curricular de Enseñanza;

9. La presencia o ausencia de los aspectos lúdico, dialógico y crítico-reflexivo de las clases de Educación Física en todos los niveles de enseñanza, lo que implica reflejar sobre postura, contenidos y metodologías de enseñanza empleadas por el profesor en sala de clase.

Para definir los criterios de evaluación de los puntos citados, el paso siguiente consiste en analizar críticamente cada uno de ellos buscando identificar sus INDICADORES EVALUATIVOS para utilizarlos como criterios de referencia y apoyo para el pro-

ceso de análisis y toma de decisiones, tanto para el perfeccionamiento permanente del sistema de trabajo, como para el acompañamiento de los niños en su proceso de formación escolar.

Como ejemplo se puede citar el ítem 1, del cual se hizo un análisis crítico para identificar sus posibles indicadores evaluativos, descritos en forma de preguntas problematizadoras para facilitar su interpretación: El director de la escuela, el especialista de enseñanza y el profesor de Educación Física describen con propiedad verbal y/o escrita:

- a) el análisis crítico de la realidad de la enseñanza de la Educación Física tradicional explicitadas en la propuesta curricular;
- b) las concepciones de hombre, mundo y sociedad asumidas en la propuesta;
- c) los principios político-pedagógicos de carácter histórico-crítico apuntados para la práctica profesional;
- d) los principios de enseñanza y la evaluación adoptados en la propuesta;

Si los enumerados anteriores son conocidos y colocados en la práctica de acuerdo con la experiencia del profesor:

- e) ¿cuáles son las críticas y sugerencias apuntadas para contribuir en la mejora continuada del Plano Curricular en todos los niveles de trabajo?

Si el proyecto está siendo puesto en práctica en las escuelas:

- f) ¿existe coherencia entre la propuesta y la política más amplia de la Secretaría Municipal de Enseñanza?
- g) Especifique objetiva y detalladamente los motivos de su respuesta.

Principios, consideraciones metodológicas e indicadores evaluativos del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación física escolar

Para definir los indicadores evaluativos referentes al ítem 6 a 9 antes citados, es

preciso levantar algunos aspectos político-pedagógicos que, de acuerdo con la introducción de este capítulo, deben formar parte de todo proceso educativo cuyas directrices son la práctica de la libertad y la busca de una autonomía crítica por parte de los alumnos:

- No hay nada más importante para el ser humano que establecer vivencias y evaluar objetivos, planos y propósitos, pues esta es una de las actividades intencionales del ser humano, que los separa de otras especies. Es esta actividad que les permite crear o destruir intencionadamente (Doll, 1997). En este sentido la evaluación debe partir de los objetivos trazados (Raphael, 1995), lo que significa “establecer un patrón mínimo de conocimiento, habilidades y hábitos, que el educado deberá adquirir y no una media mínima de notas, como ocurre en la práctica evaluativa de hoy” (C. Luckesi, 1995, p. 96).
- La evaluación debe actuar teniendo en cuenta los objetivos propuestos al desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva, tanto para alumnos como para profesores, pues ésta acción forma parte de la madurez crítica de ambos.
- Todo procedimiento de evaluación presupone la opción de criterios para definir como será aplicada, de qué forma se dará la participación de los sujetos y cuáles serán los criterios de clasificación y juicio. Todos estos criterios tienen como referencia las visiones de hombre, mundo y sociedad, que fueron construidas por el profesor y denotan, en última instancia, su concepción, nivel de compromiso y postura ético-política en el contexto escolar.
- La Pedagogía Crítica reconoce la importancia del acto evaluativo. Por eso, entiende que su praxis no debe ser dirigida para identificar los “déficits” de aprendizaje encontrados en lo que el alumno aprendió y los objetivos de la enseñanza orientados para el resultado, para no continuar reproduciendo ingenuamente una lógica de pensamiento instrumental-tecnicista de carácter conservador.

- Debe ser orientada para valorar las acciones provenientes del proceso de enseñanza que depende, por un lado, de las intenciones del profesor y, por otro, de los objetivos de acción del alumno. La “evaluación debe ser hecha en la orientación de acción confeccionada en conjunto o concretamente en las tareas, temas y cuestiones” (Hildebrant, 1986, p. 41). Al mismo tiempo, el alumno debe también evaluar subjetivamente su éxito en el proceso de enseñanza y aprender a juzgarlo críticamente.
- Si educar presupone la participación, la evaluación debe ser encarada como una acción colectiva en la que “profesor y alumno, juntos, pregunten y respondan, digan lo que es “cierto” y lo que está “errado”, digan sí, no, se reprueben, se recuperen y se aprueben” (Fensterseifer, 1997, p. 163).
- La evaluación debe ser concebida como un espacio de argumentación, como proceso ético de racionalización, que no es atribución exclusiva del profesor.

Basado en estos principios, pueden ser trazadas algunas **consideraciones metodológicas** para definir los indicadores evaluativos, que podrán ser utilizados en la clase de Educación Física en la Enseñanza Fundamental:

1. Incentivar la auto evaluación para ser practicada por el propio alumno, pues, en la perspectiva de enseñanza, este tipo de evaluación promueve la formación de una auto imagen positiva y el desarrollo de la habilidad para realizar la autocrítica, aspectos que son condiciones necesarias para la formación de la autonomía crítica del alumno.

La auto evaluación puede ser utilizado para identificar y analizar aspectos afectivos y cognitivos presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, que, si en un primer momento se presentan de forma “desorganizada”, a través de la experiencia y la auto reflexión puede pasar a adquirir sentido y significado crítico para el alumno y el propio colectivo.

2. Priorizar las metodologías inductivas que favorezcan la reflexión y las tomas de decisiones colectivas, conllevan la consecuencia de asumir críticamente los actos que se proponen.

2.1. Descubrimiento Guiado, Método de Resolución de Problemas, Libre Exploración, Psicodrama Pedagógico, técnicas de desarrollo de la creatividad, son algunas de las estrategias de enseñanza orientadas para el alumno. Sin pretensión de profundización, estas metodologías dividen la clase en tres partes. Ellas tienen como punto de partida la presentación de casos particulares o temas generadores; como punto intermedio la experimentación y el análisis y, como punto de llegada, la generalización por parte del alumno, que puede ser realizada a través de la evaluación de todo lo acontecido durante el proceso.

2.1.1. En la parte inicial de la clase, el profesor crea una situación motivadora para introducir el tema principal de acuerdo con los objetivos del proceso pretendidos para de agudizar la curiosidad del alumno, mediante una explicación clara y objetiva o mediante la presentación de arreglos o materiales de trabajo.

Como el asunto en cuestión debe ser ligado al conocimiento y a la experiencia del alumno, se presenta aquí una primera fuente de evaluación por parte del profesor, el cual podrá aprovechar esta dinámica para reconocer las posibilidades de movimiento y el nivel de conocimiento del alumno respecto a las cuestiones inherentes a la cultura corporal, objeto de estudio de la Educación Física Escolar, así como ciertos niveles de ambientación individual y colectivos.

En este contexto, usualmente, el profesor estimula la reflexión sobre el asunto en cuestión, formulando preguntas o discutiendo las formas de organización para que el alumno pueda escoger y pase a proponer itinerarios de trabajo en el grupo o con el profesor.

2.1.2. La parte intermediaria de la clase es considerada, por algunos, la parte principal de la clase, por ser el momento en el

que profesor y alumno ejecutan las actividades propuestas para interiorizar los conocimientos de la cultura corporal contenidos en los objetivos.

En este momento, el proceso evaluativo consiste en identificar los diferentes indicadores evaluativos de la clase, los cuales son percibidos por el profesor con carácter **cualitativo**, mediante la utilización de las técnicas de **observación y registro sistemático** de las *actitudes* del alumno con relación a su *capacidad de creación en función de los objetivos propuestos*, los *niveles de conflicto* o *consensos* que se presentan de acuerdo con el grado de socialización de la clase, las concepciones de *género* y *raza* manifestadas en los discursos y las prácticas de convivencia, los *niveles de habilidad motora*, las *reacciones de autonomía* o *dependencia afectiva* presentes en el alumno en el momento de la interacción,* así como la *colocación en práctica de los conocimientos que están siendo adquiridos*.

Se sabe que, en esta parte de la clase, el alumno debe ser incentivado para que, en todo momento, evalúe el producto de sus experiencias cognitivas, afectivas y motoras, sea por el proceso individual de superación de barreras, por la táctica del “ensayo y error”, sea compartiendo con los colegas la búsqueda de las mejores formas de organizar y ejecutar las tareas propuestas por medio de la acción-reflexión-acción.

2.1.3. En la parte final de la clase, conocido por el momento de la realización de una lectura crítica de aquello que fue realizado, así como del levantamiento de propuestas para las próximas clases, se encuentra, nuevamente, la evaluación en acción. El procedimiento es utilizado para que el alumno pueda establecer una lectura más consistente de aquello que proyectó y realizó durante la clase o ciclos de clase, en que vivenció el aprendizaje de determinados asuntos.

La práctica de la evaluación del proceso también es utilizada para que profesor y alumno expongan críticamente cuales son los *aspectos positivos* y *negativos* encon-

* Técnicas de observación y registro de datos pueden ser construidas de acuerdo con procedimientos encontrados en la literatura especializada y elaborados instrumentos, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada educador o área de enseñanza. Es fundamental destacar aquí su importancia y sus posibles momentos de aplicación.



trados durante el proceso con relación a los indicadores evaluativos citados, para que, a partir de ahí, hagan *sugestiones o propuestas*, a fin de superar o mejorar lo que fue realizado.

Es importante resaltar que toda crítica, sea positiva o negativa, debe acompañar la elaboración de sugerencias objetivas para la resolución de los problemas presentados, dando así sentido y significado propositivos al proceso de evaluación.

Se recomienda, en esta última parte de la clase, el aprovechamiento del lenguaje escrito o del diseño para que el alumno materialice el producto de lo que aprendió y que, al mismo tiempo, se convirtió en algo significativo para él durante el proceso. El material producido servirá también como referencia crítica para que el profesor pueda evaluar los resultados alcanzados con la aplicación de su metodología de enseñanza.

3. Otras formas de evaluación pueden ser encontradas en la proposición de dinámicas de grupo en las que sean promovidas SEMINARIOS y DEBATES entre los alumnos. Estas actividades pueden ser consideradas instrumentos de evaluación en la medida en que los alumnos “exponen en clase su forma de comprender el tema en cuestión” (Teixeira, 1997).

4. Pruebas y trabajos escritos pueden ser utilizados como procedimientos de evaluación del conocimiento en la clase de Educación Física, respetando el criterio de desvalorización de la nota como mecanismo de selección de los más aptos. Se sugiere, por lo tanto, que los profesores incentiven al alumno para que aprenda, temprano, a discutir en conjunto las posibles estrategias para su elaboración, aplicación y reso-

lución. El objetivo de la prueba es analizar y reflejar con el alumno y los padres los resultados obtenidos, para discutir y proponer soluciones y encontrar las mejores formas de superar dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje (Teixeira, 1997).

5. Finalmente, otro procedimiento evaluativo importante que puede ser utilizado en la Educación Física Escolar se refiere a los **festivales, exposiciones, workshops y juegos escolares**, cuya finalidad es mostrar los *conocimientos adquiridos* y favorecer la práctica de la libertad y de la autonomía responsable del alumno. En este campo, además de los indicadores evaluativos ya mencionados en el ítem 2.2.2, las acciones desempeñadas en los actos de *proyectar, organizar, y participar* en tales eventos pasan a constituirse también como indicadores evaluativos, que deben ser sistematizados para verificar la cualidad de desempeño presentado individual y colectivamente, en cada etapa de los procesos desarrollados.

Además de la observación y del registro del desempeño del alumno, la *reflexión colectiva* y la *auto evaluación* deben ser instrumentos lúdicos de evaluación, pudiendo ser utilizados por el alumno y por el profesor, a la luz de los indicadores evaluativos identificados en el ítem 2.1.2 e 5.

Se entiende que esta discusión no termina aquí. Se espera que el presente texto haya aportado elementos teóricos y prácticos básicos, que permitan construir colectivamente una propuesta sistematizada y crítica de evaluación para la Educación Física en la Red Municipal de Enseñanza, respetando el carácter particular de cada establecimiento de enseñanza.

Bibliografía

- Castellani Filho, L.: *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, Campinas: Papirus, 1988.
- Colectivo de autores: *Metodologia do Ensino de Educação Física*, São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- Fensterseifer, A.: “Possíveis caminhos para avaliação”. *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, vol. 1. Goiânia, 1997.
- Kunz, E.: *Transformação didático-pedagógica do Esporte*, Ijuí: Unijuí, 1994.
- Libâneo, J. C.: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo: Loyola, 1985.
- Luckesi, C.: *A Avaliação da aprendizagem escolar*, São Paulo: Cortez, 1995.
- Palafox, G.: “A questão dos métodos de ensino em Educação Física/Esporte”, *Anais do VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 1991, Universidade Federal de Uberlândia, p. 99.
- : *Avaliação em Educação Física*, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, Mimeo, 1992.
- : “Implicações do processo ensino-aprendizagem escolar na construção da personalidade do educando”, *Revista em busca de novos caminhos: Eseba-UFU* (1995), p. 43-50.
- Palafox, C.; Muñoz, G. H.; TERRA; Vasconcellos, D.; PIROLO y Alda, L.: “Educação Física: uma abordagem histórico-cultural de educação”, *Revista da Universidade Estadual de Maringá*, (8)1. 03-09, 1997.
- Raphael, H. S.: “Avaliação: questão técnica ou política?” *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo. 12: 33-43, 1995.
- Soares, C. L.: *Educação Física: Raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- Teixeira, M. G.: “Seis instrumentos para uma boa avaliação”. *AMAE EDUCANDO*, Belo Horizonte, pp. 28-32, 1997.
- Terra, Dinah Vasconcellos: “O ensino crítico participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol”, *Formação Profissional Universitária em Educação Física*, Org. Vera Lúcia de Menezes Costa, Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1997.