

El papel de los contenidos en la evaluación en Educación Física

The function of contents in Physical Education assessment

Beatriz Elena Chaverra Fernández

Licenciada en Educación Física, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Antioquia.
beatriz.chaverra@udea.edu.co

Resumen

La evaluación educativa, asumida como un entramado de relaciones entre diferentes aspectos, sigue generando inquietudes y preguntas sobre cómo abordarla con miras a transformar su mirada tradicional y punitiva, hacia posturas formativas que conlleven a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se presenta una reflexión sobre la importancia de los contenidos en la evaluación, dado que son determinantes para identificar el paradigma y la racionalidad en la que se ampara la acción evaluativa del profesorado.

Palabras clave: educación física, contenidos, evaluación formativa, acción evaluativa.

Abstract

Educational evaluation, assumed as a network of relationships between different aspects, continues to generate concerns and questions about how to approach it with a view to transforming its traditional and punitive outlook, towards training positions that lead to improving the teaching and learning processes. A reflection on the importance of the contents in the evaluation is presented since they are decisive to identify the paradigm and the rationality in which the evaluative action of the teaching staff is protected.

Keywords: physical education, contents, formative assessment, evaluative action.

La evaluación hace parte del proceso didáctico, al igual que los contenidos, los objetivos, los medios y la metodología (Álvarez & González, 2003). En este sentido, no es posible comprenderla en su complejidad como un elemento aislado de este contexto, sino como un entramado de relaciones que se vincula con el proceso general de enseñanza.

Alrededor de la evaluación existen múltiples miradas, conceptos e interpretaciones; sin embargo, para esta reflexión, se asume la evaluación desde una perspectiva formativa, es decir, como un aspecto que tiene por objetivo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como lo plantea López-Pastor (2017) esta mejora tiene una triple finalidad: “(a) que el alumnado aprenda más; (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo” (p.40).

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como una red donde confluyen diferentes elementos: los actores, los momentos, los instrumentos y los contenidos, que en conjunto presentan una idea sobre el pensamiento y la acción evaluativa del profesorado (Chaverra-Fernández, 2017). En esta oportunidad, se centra la atención en el papel que juegan los contenidos en el proceso evaluativo, es decir, definir qué se va a evaluar. Esta concreción implica elegir instrumentos, procedimientos y actores que dejan en evidencia una idea implícita de evaluación, educación y educación física (Chaverra-Fernández & Bustamante-Castaño, 2018).

Definir los contenidos que serán parte de la enseñanza, requiere un ejercicio de reflexión y construcción por parte del profesorado. Según Pozo (2003), la elección de los contenidos debe apoyarse en el propio conocimiento del profesorado, lo que les lleva a dar prioridad y jerarquía entre ellos, pero sin olvidar las demandas sociales a las cuales debe responder el sistema educativo.

Tanto esta elección de contenidos, como la manera de evaluarlos, deben estar enmarcados en la filosofía del currículo, el cual debe tener como función y prioridad formativa, hacer que los futuros ciudadanos interioricen la cultura en la que viven (arte, ciencia, tecnología, deporte, etc.) propias del mundo que les rodea, y comprender su sentido histórico. De igual manera, deben propender por desarrollar las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutar de ellos y, en lo posible, renovarlos (Mora, 2001; Pozo, 2003).

En Colombia, el currículo es flexible y abierto y no está determinado por una ley, lo que representa cierta libertad para los miembros de las instituciones educativas al momento de escoger cuáles contenidos abordar y la forma de desarrollarlos. Por esta razón, cada establecimiento educativo permite al profesorado seleccionar y adecuar los contenidos a las características del estudiantado, el medio y los recursos.

Para el área de educación física existen dos documentos específicos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional: *Lineamientos Curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte* (2002) y *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* (2010). Estos textos no son de obligatorio cumplimiento para el profesorado, pero son un referente nacional para la enseñanza de la disciplina en cuanto a contenidos, objetivos, estructura curricular y evaluación.

Tradicionalmente, los contenidos se han organizado en áreas de conocimiento, cada una de las cuales se encuentra estructurada en bloques de contenidos (García & Parra, 2010). Coll et al. (1992) hacen una distinción entre tres tipos de contenidos, los cuales también poseen diferentes subdivisiones: los contenidos procedimentales (aquello que aprenden a hacer),

los contenidos verbales (lo que aprenden a decir) y los contenidos actitudinales (cómo se comportan).

Los contenidos procedimentales están relacionados con el modo de actuar, las acciones realizadas; estos implican “saber *hacer* algo, no sólo decirlo o comprenderlo (Pozo, 2003, p.60). En la clase de educación física, los principales contenidos abordados han sido el deporte y la actividad física, haciendo énfasis en el aprendizaje de la técnica, las habilidades motrices y las capacidades físicas (Kirk, 2001; Zagalaz et al., 2001). En consecuencia, históricamente, la evaluación en el área se ha centrado principalmente en la valoración cuantitativa del movimiento a través de tests y pruebas estandarizadas (López-Pastor, 2006).

Sin embargo, desde una visión de educación física amplia e integral, los contenidos procedimentales siguen siendo una parte determinante en la enseñanza, pero no se limitan al deporte y la técnica específica, sino al amplio espectro de contenidos que proponen otras corrientes de la educación física como el juego, las actividades en la naturaleza, la expresión corporal, los deportes alternativos, la psicomotricidad, la actividad física para la salud, entre otros (Devís & Peiró, 1992; Zagalaz, 2001; Zagalaz et al., 2001). En consecuencia, los propósitos al evaluar estos contenidos también deben cambiar, ya que el objetivo no debe ser verificar la reproducción de esquemas y estereotipos estructurados que, al fallar, conlleven a una calificación negativa, sino reconocer el desarrollo de las capacidades y habilidades para acompañar el proceso de adquisición de los aprendizajes. Por tanto, la evaluación debe dar cuenta de otros aprendizajes que difícilmente se identifican con test o pruebas estandarizadas.

Velázquez y Hernández (2004) consideran que la evaluación de los procedimientos, desde un punto de vista analítico, puede presentarse en dos aspectos: cuantitativo y cualitativo. El cuantitativo se refiere a los tests motores y las pruebas físicas. El propósito no debe ser descartar los test o *satanizarlos*, sino utilizar sus resultados con fines formativos, que motiven al aprendizaje y mejoramiento. Lo que sí se debe descartar es la calificación a partir del resultado de estas pruebas.

Por otro lado, el aspecto cualitativo es el que se realiza a través de una observación estructurada. Para esta evaluación cualitativa, se pueden utilizar las hojas de registro o rúbricas que incluyen indicadores claros y concretos de lo que se debe observar. A la vez, la utilización de estos instrumentos facilitará la realización de actividades de autoevaluación y coevaluación.

En el caso de los contenidos verbales, según Pozo (2003), han sido y continúan siendo los que mayor atención han recibido en el ámbito educativo; constituyen aquello que el estudiante debe saber. En educación física, es común encontrar términos como contenidos conceptuales (Díaz, 2005) o conocimiento teórico-conceptual (Hernández & López, 2007; Velázquez et al., 2011). Su evaluación debe estar vinculada con la aplicación práctica, es decir, el estudiante debe estar en condiciones de verbalizar, explicar o definir aquello que es

capaz de hacer; además, la evaluación debe procurar que estos contenidos se comprendan y el estudiante sea capaz de establecer relaciones significativas con otros conceptos.

Los instrumentos y procedimientos para evaluar estos contenidos son muy variados y dependerán de la finalidad evaluativa; entre ellos están: las asambleas, los paneles, los exámenes, los cuestionarios, los intercambios orales, los trabajos escritos, los mapas conceptuales, la lluvia de ideas, etc. (Fraile et al., 2017; Hamodi et al., 2015; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Todos ellos con múltiples variantes, que a la vez pueden incluir otros contenidos.

Por último, están los contenidos actitudinales, que se evidencian en las relaciones con los otros. Al igual que los contenidos conceptuales, se pueden diferenciar entre actitudes, valores y normas. Según Escámez et al. (2007), las actitudes son evaluaciones afectivas, pertenecen primordialmente al ámbito de los sentimientos, son valoraciones de la realidad que pueden ser perjudiciales o favorables para la vida de las personas, por medio de ellas los sujetos exteriorizan un modo de actuar y definen su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relaciona cotidianamente.

Los valores son ideales abstractos, que revelan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los fines últimos. Son autoconcepciones que una persona tiene de sí mismo, de los demás y del mundo, y por estos motivos actúa y elige de forma autónoma (Bolívar, 1992). Por su parte, las normas “son reglas o pautas de conducta que determinan qué se puede y qué no se puede hacer” (Prat, 2003b, p.28). Estos tres componentes (actitudes, valores y normas) “mantienen una estrecha relación, y es frecuente que se los considere globalmente bajo esta denominación: *contenidos actitudinales*” (Prat, 2003b, p.21. Cursivas de la autora).

Evaluar este tipo de contenido puede ser complejo, ya que las expresiones verbales, los gestos o conductas del estudiantado, no siempre son un reflejo de las actitudes, sino que pueden deberse a otros factores (Velázquez & Hernández, 2004). Las actitudes tienen un carácter cambiante y dinámico, por tanto su evaluación no puede hacerse de manera momentánea, sino que requiere de un amplio periodo de tiempo y la utilización de diversos procedimientos e instrumentos para lograr una imagen más fiable (Velázquez & Maldonado, 2004).

De acuerdo con Prat (2003a), pueden presentarse diversas técnicas para evaluar los contenidos actitudinales, pero la utilización de los instrumentos requiere un gran esfuerzo por parte del docente, ya que con frecuencia la evaluación de estos contenidos es reducida a criterios subjetivos y poco sistemáticos.

Los instrumentos para evaluar las actitudes en educación física pueden ser similares a los utilizados en otros contenidos (cuestionarios, asambleas, registro anecdótico, rúbricas, cuaderno del estudiante, del profesor, etc.). Lo importante es que en su diseño y concreción permitan extraer realmente la información necesaria sobre las actitudes del estudiantado;

asimismo, los indicadores no deben ser muy numerosos para evitar sobrepasar la capacidad de cada docente.

Diversas investigaciones han demostrado que, desde el discurso, el profesorado manifiesta la importancia de evaluar los contenidos actitudinales; asimismo, en sus planeaciones hacen presencia múltiples elementos asociados a las actitudes, valores y normas. Sin embargo, desde la acción evaluativa no se evidencia de forma clara un proceso de evaluación sistemático; por el contrario, se ha encontrado que las actitudes se evalúan de manera aislada, asistemática y poco consciente, centrando la atención en elementos como la participación, el porte correcto del uniforme o el esfuerzo, pero dejando de lado contenidos fundamentales como la autonomía, la solidaridad, el trabajo en equipo, la responsabilidad, etc. (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019a,b; Toro-Suaza, 2020; Vargas, 2012).

Como lo plantea Díaz (2005), la evaluación se debe encaminar a que el estudiantado logre un desarrollo armónico en los aspectos físicos, sociales, emocionales y afectivos. En este sentido, la evaluación debe llevarse a cabo con el propósito de obtener información que permita identificar el desarrollo de todos los contenidos propuestos.

Para responder al título que orientó esta reflexión, podemos concluir que definir los contenidos que se van a evaluar, se convierte en un elemento determinante para planificar y desarrollar la acción evaluativa del profesorado. En palabras de Freire y Oliveira (2004), la educación física debe promover el aprendizaje de los tres contenidos, ya que posibilitan al estudiantado formarse como personas más capacitadas para utilizar sus posibilidades y potencialidades para moverse, sabiendo cómo, cuándo y por qué realizar las actividades o habilidades motoras.

Referencias

- Álvarez, C., & González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Chaverra-Fernández, B. (2017). *Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: estudio de casos en Medellín-Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Chaverra-Fernández, B., & Bustamante-Castaño, S. (2018). ¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa? *Viref Revista de Educación Física*, 7(3), 24–37.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/336938>
- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019a). La acción evaluativa en profesores de educación física: una investigación multi-casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211–228.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012>

- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. L. (2019b). La planificación de la evaluación en educación física: estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Fraille, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4).
<https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Freire, E., & Oliveira, J. (2004). Educação física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, 10(3), 140–151. <https://doi.org/https://doi.org/10.5016/382>
- García, R., & Parra, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.
- Hamodi, C., López-Pastor, V., & López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández, J., & López, Á. (2007). Qué saben los escolares españoles. Conceptos claves en educación física y su evaluación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (pp.169–204). Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp.101–110). Alicante: Marfil.
- López-Pastor, V. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-

- Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.34–68). León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.92–115). León: Universidad de León.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Colombia.
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25(2), 147–156.
- Pozo, J. (2003). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (3ªEd., pp.45–67). Barcelona: Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Prat, M. (2003a). Enseñanza/aprendizaje de los contenidos actitudinales: estrategias metodológicas y de evaluación. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp.63–79). Barcelona: Inde.
- Prat, M. (2003b). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp.21–33). Barcelona: Inde.
- Toro-Suaza, C. (2020). *Concepciones y acción evaluativa de un grupo de docentes y estudiantes de educación física de educación secundaria y media de Medellín* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Vargas, A. (2012). *Creencias del profesorado de Educación Física con respecto a la evaluación de actitudes: un estudio de caso* (Tesis de máster). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Velázquez, R., Hernández, J., Martínez, M., & Martínez, V. (2011). Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, 356, 653–675.
<https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-055>
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación*

en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar (pp.11–47).
Barcelona: Graó.

Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En R. Velázquez & J. Hernández (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.169–203). Barcelona: Graó.

Zagalaz, M. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Zagalaz, M., Moreno, R., & Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. *Contextos Educativos*, 4, 263–294. <https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.497>