

# Prácticas de Profesores de Educación Física en el Contexto de la Evaluación Inicial en una Escuela Secundaria del Municipio de Lisboa

▸ Nuno Miguel Grilo Fialho \*

▸ Domingos Fernandes \*\*

---

## Resumen

El currículo portugués de la asignatura Educación Física prevé una Evaluación Inicial que debe ocurrir en las primeras semanas del año lectivo y tiene que constituir un proceso esencial para que las escuelas tengan un papel fundamental en la organización de la enseñanza. El principal objetivo de este estudio ha sido investigar prácticas de profesores en el período previsto para la *Evaluación Inicial* y sus posibles relaciones con la organización y el desarrollo de la enseñanza de la mencionada asignatura. Para concretizar este objetivo se realizó un estudio de naturaleza cualitativa y descriptiva en una escuela de enseñanza secundaria del municipio de Lisboa en el que participaron voluntariamente tres profesores de Educación Física. Los datos de la investigación, objeto de análisis de contenido, se obtuvieron a través de documentos oficiales de la escuela, entrevistas con los profesores y alumnos participantes, también se hicieron observaciones de clases y reuniones de profesores y notas de campo. Dos de los principales resultados fueron los siguientes: a) los profesores centraron su trabajo de Evaluación Inicial en la verificación del nivel de desempeño de los alumnos en las Áreas *Materias y Aptitud Física*, para lo cual se utilizó un mayor número de clases en la evaluación de las *Materias* o asignaturas que los alumnos habían elegido; y b) las prácticas de evaluación de los profesores eran, en general, de referencia criterial, es decir, se usaron criterios para cada Nivel de especificación de las *Materias* (e.g., balonmano, tenis de mesa, gimnasia de suelo, básquetbol) y criterios específicos de la serie de *tests* del *Fitnessgram*. Éstos y otros resultados permiten concluir que el proceso de *Evaluación Inicial* tuvo un papel importante en el desarrollo del currículo de Educación Física porque influyó en las prácticas pedagógicas que ocurrieron en las clases;

---

\* Máster en Supervisión Pedagógica, Escuela Secundaria de Odivelas / Portugal. *E-mail*: nuno\_grilo\_fialho@yahoo.com.br.

\*\* Doctor y Agregado en Educación, Universidad de Lisboa. *E-mail*: dfernandes@ie.ul.pt.

contribuyó para reorientar la enseñanza ajustándola a los objetivos que se querían alcanzar; y, finalmente, indujo la participación activa de los alumnos en sus aprendizajes.

**Palabras clave:** Evaluación de los aprendizajes. Evaluación Inicial. Educación Física. Enseñanza Media. Desarrollo curricular.

## **Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa**

### **Resumo**

O currículo português de Educação Física prevê uma *Avaliação Inicial* que deve ocorrer nas primeiras semanas do ano letivo e constituir um processo essencial para que as escolas tenham um papel primordial na organização do ensino. O principal objetivo deste estudo era pesquisar práticas de professores no período previsto para a *Avaliação Inicial* e as suas possíveis relações com a organização e o desenvolvimento do ensino daquela disciplina. Para concretizar este objetivo realizou-se um estudo de natureza qualitativa e descritiva numa escola do ensino secundário do concelho de Lisboa em que participaram voluntariamente três professores de Educação Física. Os dados da pesquisa, que foram objeto de análise de conteúdo, foram obtidos através de documentos oficiais da escola, de entrevistas aos professores e aos alunos participantes, de observações de aulas e de reuniões de professores e de notas de campo. Dois dos principais resultados do estudo foram os seguintes: a) os professores centraram o seu trabalho de *Avaliação Inicial* na verificação do nível de desempenho dos alunos nas *Áreas Matérias e Aptidão Física*, utilizando um maior número de aulas na avaliação das *Matérias* que os alunos tinham escolhido; e b) as práticas de avaliação dos professores eram, no geral, de referência criterial, utilizando critérios para cada Nível de especificação das *Matérias* (e.g., andebol, ténis de mesa, ginástica de solo, basquetebol) e critérios específicos da bateria de testes do *Fitnessgram*. Estes e outros resultados permitiram concluir que o processo de *Avaliação Inicial* teve um papel relevante no desenvolvimento do currículo de Educação Física porque influenciou as práticas pedagógicas que ocorreram nas aulas; contribuiu para reorientar o ensino ajustando-o aos objetivos a atingir; e induziu a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

## **Practices of the Physical Education Teachers in the Context of the Initial Assessment at a County Secondary School in Lisbon**

### **Abstract**

The Portuguese curriculum of Physical Education provides an initial assessment that should occur during the first week of the school year and constitute an essential process to develop school-based curriculum. The main objective of this research was to understand practical Initial Assessment in Physical Education and its possible relationship with the organization and development of education. To this end we carried out a qualitative study of incidence essentially descriptive, involving three physical education teachers in secondary education. Data was collected through interviews with teachers and students, classroom observations, analysis of the normative documents and field notes. Assessment practices observed were similar to those normally used in formative assessment and were referred to the criteria of each level of specification of materials (eg, handball, table tennis, gym floor, basketball) and the specific criteria of the battery of tests Fitnessgram. Data analysis showed that, in general, participating teachers used the Initial Assessment to determine the level of student performance in so-called electives, to guide students in selecting these materials, learning to set goals to achieve by the end of school year, and to outline goals and strategies that guide the next steps of the teaching process.

**Keywords:** Formative Evaluation. Initial Evaluation in Physical Education. Learning. Curriculum Development.

### **Introducción**

Los estudios realizados en las últimas décadas han evidenciado que las prácticas deliberadas y sistemáticas de evaluación formativa contribuyen para que todos los alumnos aprendan mejor, especialmente los que tienen más dificultades (BIGGS, 1998; BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2005, 2008; HARLEN, 2006a; HARLEN; JAMES 1997; PERRENOUD, 1999; SHEPARD, 2001). Quizás por eso, en el currículo escolar portugués se propone que la evaluación formativa y la evaluación interna sean predominantes y que las decisiones relativas a la progresión académica de los alumnos de la escuela secundaria se tomen de preferencia sólo al final de cada uno de los tres ciclos de

escolaridad (FERNANDES, 2007a, 2009b). Estas orientaciones parecen reconocer que el currículo y su desarrollo tienen que tener una naturaleza más dinámica y más adecuada a la diversidad que hoy predomina en los sistemas educativos (ROLDÃO, 1999a). De esta forma, las escuelas y los profesores tendrán que evolucionar en el sentido de transformar y mejorar la organización y el desarrollo de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. En particular y tal como nos lo refiere Shepard (2001), un currículo que se construye y reconstruye de forma dinámica, centrado en la realidad de las escuelas, exige necesariamente que la evaluación en el dominio del aprendizaje sea de naturaleza marcadamente formativa.

Las orientaciones legales definidas para el desarrollo del currículo de la Educación Física (PORTUGAL, 1991, 2001a, 2001b) han acompañado las recomendaciones de la investigación en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y evaluación. Efectivamente, desde 1991, con la publicación de los primeros *Programas de Educación Física* (PEF), de ámbito nacional, la evaluación formativa siempre se consideró como un proceso decisivo de ayuda en el aprendizaje de los alumnos. Simultáneamente, también las escuelas deberían tener autonomía para tomar las decisiones que consideraran más adecuadas, teniendo en cuenta sus realidades y, naturalmente, las finalidades previstas en el currículo nacional. Así, se sugiere que “los procesos y los resultados de la evaluación deben contribuir para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también, para apoyar al alumno en su búsqueda y alcance del éxito en Educación Física (EF) en el conjunto del currículo escolar” (PORTUGAL, 2001a, p. 27; 2001b, p. 34). De acuerdo con el Consejo Nacional de las Asociaciones de Profesores y Profesionales de Educación Física (CNAPEF) (2002), en los PEF está previsto que las escuelas ocupen un lugar central en el desarrollo del currículo, y, consecuentemente, los profesores tendrán aumentadas sus responsabilidades en la selección y utilización de tareas y estrategias pedagógicas que ayuden a los alumnos a aprender.

En los PEF de la enseñanza Primaria y Secundaria está prevista una *Evaluación Inicial*, considerada como el comienzo del trabajo de los profesores al iniciar el año lectivo y un proceso esencial para desarrollar el currículo basado en la escuela (PORTUGAL, 2001a, 2001b). Con la ayuda de esta *Evaluación Inicial*, los profesores empiezan el proceso de organización y funcionamiento pedagógico de la asignatura de EF de forma que cada alumno y/o cada grupo de alumnos desarrolle plenamente los

aprendizajes y las competencias previstas. De acuerdo con Carvalho (1994), se trata de una evaluación de naturaleza pronóstica que ayuda a identificar las necesidades y posibilidades de desarrollo de los alumnos en los diferentes temas propuestos en el currículo nacional. En estas condiciones, la *Evaluación Inicial*, que normalmente ocurre en las primeras cuatro o cinco semanas del año lectivo, deberá estar articulada con el proceso de desarrollo curricular para que puedan delinear planes anuales para cada grupo. De esta forma, la *Evaluación Inicial* ayuda a identificar, en cada escuela, lo que es importante aprender a lo largo de los varios ciclos y años de escolaridad y a definir, a nivel de cada grupo, cuales son las estrategias que mejor pueden contribuir para que los alumnos aprendan.

Los PEF recomiendan que se elabore un *Protocolo de Evaluación Inicial* que defina procedimientos de recolección de información evaluadora que garanticen la credibilidad del proceso, así como los objetos y contextos de evaluación más adecuados a los objetivos que se pretenden alcanzar. Es decir, en la organización de este proceso, “las situaciones de evaluación deberán considerar los aspectos críticos del recorrido de aprendizaje en cada asignatura y sintetizar el grado de exigencia de cada nivel del programa, en los criterios e indicadores de observación acertados entre todos” (PORTUGAL, 2001a, p. 22; 2001b, p. 25).

### **Problema y planteos de la investigación**

A pesar de la importancia reconocida de los procesos de evaluación formativa en la mejora del aprendizaje de los alumnos, las revisiones y análisis de la literatura han mostrado que la investigación en este dominio es, generalmente, escasa y poco centrada en la descripción, análisis e interpretación de prácticas de enseñanza y de evaluación en contextos reales del aula (FERNANDES, 2006, 2007b, 2009a; MARTINS, 2008; NEVES; JORDÃO; SANTOS, 2004). Esta constatación es coherente con lo que sucede en el contexto de la EF, pues según lo referido por Días y Rosado (2002, p. 21), “la investigación realizada en Portugal sobre la evaluación en Educación Física es, todavía, bastante pequeña, o, incluso en algunos casos no existe”. En el caso particular de la *Evaluación Inicial*, se conoce sólo un trabajo de naturaleza teórica y reflexiva realizado por Carvalho (1994) que describe las prácticas de los profesores de una escuela de enseñanza secundaria.

Es decir, no se conocen otros estudios que hayan investigado formas de organización y operacionalización de la *Evaluación Inicial* y de la utilización de la información obtenida en las decisiones relativas a la gestión y al desarrollo del currículo.

Consecuentemente, el problema de esta investigación resultó de una gran necesidad de conocer prácticas de *Evaluación Inicial* de profesores de EF y de las recomendaciones constantes en la literatura vista. Se espera que el estudio de estas prácticas en contextos reales pueda contribuir para crear condiciones que permitan transformar y mejorar el desarrollo del currículo en la asignatura de EF y, consecuentemente, los aprendizajes de los alumnos.

Así, esta investigación se orientó a través de los siguientes planteos:

1. ¿Cómo desarrollan los profesores el proceso de *Evaluación Inicial en Educación Física*?
2. ¿Cómo se pueden relacionar las prácticas de *Evaluación Inicial* de los profesores con la forma de organizar el desarrollo del currículo?

A partir de estos planteos se describieron, analizaron e interpretaron las prácticas de Enseñanza y de *Evaluación Inicial* de los profesores de Educación Física de enseñanza secundaria participantes de este estudio.

### **Encuadramiento conceptual**

En el ámbito escolar, el currículo comúnmente es definido como el conjunto de aprendizajes que la escuela tiene que garantizar y organizar sobre lo que se considera socialmente necesario en un determinado momento y contexto (ROLDÃO, 1999b). Alonso (2000, p. 55) considera que el currículo es “el proyecto de cultura y de socialización de las nuevas generaciones [...] concretizándose en prácticas desarrolladas en determinadas condiciones políticas, organizativas, profesionales y sociales”.

Teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad actual y las responsabilidades que caben a los sistemas educativos en el área de la educación y formación de sus ciudadanos, Roldão (1999a) y Alonso (2000) consideran que el currículo escolar, a servicio de una escuela democrática e inclusiva, no es un simple conjunto de normas para poner en práctica en las escuelas. El currículo tiene que entenderse como una referencia importante que debe ser pensado y vivido de forma dinámica, inteligente y creativa por parte de las escuelas, de los profesores, de los alumnos y demás participantes del proceso educativo. Sólo de esta forma

todos y cada uno de los jóvenes estudiantes podrán aprender y proseguir sus estudios de acuerdo con sus reales potencialidades.

El currículo no es algo que se dice. Tiene que ser vivido por profesores y alumnos y permanentemente construido y reconstruido, de acuerdo con las situaciones concretas en las que tiene que desarrollarse. En este sentido, tiene que ser generado de forma dinámica y flexible, a través de una actitud crítica e investigativa por parte de los profesores y educadores y de un funcionamiento pedagógico de las escuelas más reflexivo y más inteligente (FERNANDES, 2005). Como afirma Zabalza (2000), el currículo debe conceptualizarse como un proyecto plenamente asumido y vivido por las escuelas y por las comunidades educativas en general. Y esto significa, obviamente, que enseñar, aprender y evaluar son procesos nucleares que tienen que estar tan articulados y tan integrados como sea posible. Por eso, el desarrollo curricular tiene que estar asociado a una variedad de procesos didácticos y pedagógicos que promuevan tal integración y articulación en contextos concretos.

Es en esta perspectiva de desarrollo del currículo que la evaluación *para* el aprendizaje, también designada como evaluación formativa, desempeña un papel fundamental en la recolección de la información relevante para ayudar a regular y a reorientar la organización y las prácticas de enseñanza, de forma sistemática y continua (ZABALZA, 2000). En una *Visión Reformada del Currículo*, usando la designación de Shepard (2001), la evaluación no se reduce a la mera aplicación de pruebas objetivas construidas a partir de un currículo inspirado en las teorías de eficiencia social. La evaluación tiene que ser una práctica pedagógica y social que, en primer lugar, sirva para ayudar a los alumnos a aprender y a los profesores a enseñar a través de la permanente regulación de los procesos asociados a un desarrollo del currículo centrado en las realidades de las escuelas. Los procesos de evaluación tienen que estar articulados con los procesos de desarrollo del currículo y con los procesos de aprendizaje. Sólo de esta forma profesores y alumnos pueden originar las informaciones indispensables que les permitan regular sus actividades. Sólo de esa forma los alumnos estarán en condiciones de participar más activamente en su autoevaluación y, consecuentemente, en su aprendizaje (BLACK; WILLIAM, 1998; EARL, 2003; FERNANDES, 2008).

En este encuadramiento, la evaluación deberá considerar las concepciones cognitivistas del aprendizaje que valorizan la distribución deliberada de *feedback* que

orienta y ayuda a los alumnos a aprender, los procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje y una utilización adecuada de los errores y de las dificultades de los estudiantes (JAMES, 2006).

Así como dice Sadler (1998), es importante que los profesores actúen como mediadores entre los alumnos y los conocimientos que se están trabajando y elaborando en el aula. Es decir, para desarrollar adecuadamente el currículo, los profesores deben necesariamente articular la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación, y, por eso, las formas como ésta se organiza son determinantes para orientar los esfuerzos y la atención de los alumnos para lo que es esencial (HARLEN, 2006b). Además, y aún de acuerdo con esta autora, las prácticas de evaluación deben tener en cuenta los factores que se relacionan con la motivación para el aprendizaje tales como la distribución adecuada y equilibrada de *feedback* y la realización de tareas adaptadas al nivel de los alumnos.

#### **Evaluación formativa y evaluación sumativa: características, propósitos y aprendizaje de los alumnos.**

De acuerdo con Harlen y James (1997) y Harlen (2006a) la distinción entre evaluación formativa (evaluación *para* el aprendizaje) y la evaluación sumativa (evaluación *del* aprendizaje) depende, esencialmente, de los respectivos propósitos de los momentos en que suceden y de las utilidades dadas a la información recogida.

La evaluación *para* el aprendizaje tiene el propósito de ayudar a los alumnos a aprender, transcurre durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y la información recogida se usa para regular y reorientar estos procesos. Es por eso que la distribución de *feedback* y su naturaleza continua asume una importancia particular. Por otro lado, la evaluación del aprendizaje tiene como propósito hacer un balance, una sùmula o un punto de situación sobre lo que los alumnos saben y son capaces de hacer después de un determinado período de tiempo de enseñanza. En este sentido, la evaluación sumativa es puntual por naturaleza, ocurre, en general, al finalizar un proceso y origina informaciones que permiten clasificar y certificar a los alumnos. Sin embargo, es importante tener presente que ciertas formas de evaluación sumativa pueden articularse mejor con la enseñanza y ayudar a los alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes, y no estar destinadas a originar clasificaciones. En este caso, la evaluación

sumativa se aproxima de la evaluación formativa (BIGGS, 1998; BLACK; WILIAM, 1998; FERNANDES, 2008; HARLEN, 2006a).

Para Harlen (2006a), la evaluación formativa y la evaluación sumativa no son dos conceptos dicotómicos, son dimensiones diferentes del mismo constructo. De esta forma, ambas modalidades de evaluación integran un continuo de posibilidades que van desde la evaluación formativa informal hasta la evaluación sumativa formal. Entre estas dos posibilidades extremas existen evaluaciones que se aproximan más de las perspectivas formativas o de las sumativas. El Cuadro 1 sintetiza las concepciones de esta autora sobre las dimensiones que la evaluación en el dominio del aprendizaje puede asumir.

		Formativa ←————→ Sumativa			
	Formativa informal	Formativa formal	Sumativa Informal	Sumativa formal	
Formativa informal	Saber cuáles son los próximos pasos a ser dados en el aprendizaje.		Saber lo que se consiguió hasta el momento.		
Objetivo	Mostrar los próximos pasos en el aprendizaje	Mostrar los próximos pasos en la enseñanza	Verificar si los progresos están de acuerdo con lo planeado.	Registrar los resultados alcanzados por cada individuo	
¿Cómo se recogen evidencias de aprendizaje?	Durante el trabajo normal que ocurre en las clases	Introduciendo formas de recoger el trabajo normal que ocurre en las clases	Introduciendo formas de recoger el trabajo normal que ocurre en las clases	Tareas separadas o pruebas	
Referencia para la formulación de un juicio	El alumno	El alumno y criterios previamente definidos	Los criterios	Los criterios	
¿Quién formula los juicios?	Alumno y profesor	Profesor	Profesor	Profesor o un evaluador externo	
Acción consecuente	<i>Feedback</i> para los alumnos y el profesor	<i>Feedback</i> para los planes de enseñanza	<i>Feedback</i> para los planes de enseñanza	Relatarles la información a los alumnos padres, otros profesores etc.	

Cuadro 1. Para una caracterización de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa.

Fuente: Adaptado de Harlen (2006a, p. 114).

Lo que parece ser importante enfatizar, como ya se mencionó, es que hay formas de evaluación sumativa de naturaleza más informal, que son claramente orientadas para ayudarles a los alumnos a aprender y, en este sentido, se aproximan de las evaluaciones de naturaleza formativa. Por ejemplo, cuando un profesor le pide a sus alumnos que relaten oralmente o por escrito, lo más significativo que aprendieron en las últimas cinco clases. Puede ser una evaluación intermedia, entre la fase inicial y final de una

unidad de enseñanza, que permite verificar lo que los alumnos saben y son capaces de hacer en relación con los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar. Se trata de un balance, de una síntesis, que, generalmente no se utiliza con fines calificativos y que puede ayudar a los alumnos a regular y autorregular su aprendizaje.

El trabajo de Harlen (2006a) debe continuar mereciendo una mayor reflexión y profundidad. Especialmente porque se puede cuestionar si realmente la evaluación formativa y la evaluación sumativa, en lugar de dimensiones del mismo *constructo*, serían, en verdad, complementares. Realmente, podemos considerar que, desde el punto de vista epistemológico, ellas presentan diferencias entre sí, a pesar de que se puede reconocer que ambas son importantes para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, y por lo tanto, complementares. Su inserción pedagógica tampoco es exactamente la misma, es decir, el rol de los profesores y de los alumnos y las relaciones entre ellos y las tareas de evaluación son, generalmente, muy distintas (FERNANDES, 2006, 2007b, 2008). Lo que nos muestra el Cuadro 1, y esa puede ser una idea interesante para analizarla más profundamente, es que hay una evidente intersección entre la evaluación formativa formal y la evaluación sumativa informal, que, como puede verificarse, tienen importantes semejanzas.

Lo fundamental en esta discusión sobre la utilización de la evaluación formativa y sumativa, será la capacidad de cada una de estas modalidades de conseguir influenciar positivamente el trabajo escolar de los alumnos y los resultados que consiguen obtener. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta los argumentos presentados en el desarrollo del currículo y del aprendizaje de los alumnos, los procesos de evaluación, ya sean sumativos o formativos, deberán organizarse y operacionalizarse de forma que permitan una fuerte interrelación entre enseñanza y aprendizaje, una recolección y disponibilidad de información de calidad para alumnos y profesores y una mayor interacción y participación de alumnos y profesores en todas las etapas del desarrollo del currículo (FERNANDES, 2007b).

Sin embargo, y a pesar de que hoy está bien fundamentada la opción necesaria por esta tipología de prácticas de evaluación (BLACK; WILIAM, 1998, HARLEN, 2006b; FERNANDES, 2008; JAMES, 2006), la investigación nos demostró que las escuelas continúan estando más orientadas hacia una evaluación *del* aprendizaje y no tanto una evaluación *para* el aprendizaje (EARL, 2003; FERNANDES, 2005, 2008). Las prácticas

pedagógicas se han centrado esencialmente en la aplicación de pruebas y/o exámenes al final de un determinado ciclo de aprendizaje, cuyos resultados son normalmente traducidos en una clasificación que les proporciona poca información a los alumnos sobre lo que tendrán que mejorar y como podrán hacerlo. Se mantiene, de esta forma, la necesidad de reflexionar y actuar para cambiar y mejorar prácticas de evaluación que respondan a las exigencias curriculares y sociales de los sistemas educativos actuales (SHEPARD, 2001).

### **Metodología**

Partiendo del problema y de las cuestiones enunciadas anteriormente, se decidió desarrollar un estudio que permitiera una descripción lo más exhaustiva posible, así como también un análisis y una interpretación de las prácticas de enseñanza y de Evaluación Inicial de los profesores participantes.

La idea de producir una investigación de naturaleza claramente descriptiva estuvo directamente relacionada con la ausencia de estudios cuya unidad de análisis fuera la práctica de los profesores en el contexto de *Evaluación Inicial*. Es decir, se verificó que era necesario describir tan fielmente como fuera posible, lo que se hacía, por qué se hacía, cómo se hacía y para qué se hacía. De esta forma, durante tres meses, se utilizaron fuentes de información (por ej. documentos, entrevistas y observaciones) que contribuyeron para la construcción de un *corpus* que permitiera responder a las cuestiones de la investigación.

En la selección del contexto escolar que sería estudiado, se consideraron dos criterios de selección. En primer lugar, una escuela que desarrollara efectivamente la *Evaluación Inicial* con sus alumnos. En segundo lugar, una escuela cuyos profesores fueran reconocidos como profesionales empeñados y atentos al desarrollo del currículo de Educación Física.

Después de la selección de la escuela, de los profesores participantes y del año de escolaridad, se procedió al análisis de los documentos considerados necesarios, y al comienzo del año lectivo se realizaron dos reuniones del Departamento de Educación Física (DEF). Esta primera etapa tuvo como objetivo recoger informaciones relativas a la forma como la escuela se había organizado para concretizar la *Evaluación Inicial*,

permitiendo delinear las fases siguientes del proceso de recolección de datos y de selección de los medios que se utilizarían con ese propósito.

Se constató que el DEF integraba 12 profesores, que enseñaban en el 3º ciclo básico de la Escuela Primaria ( 7º, 8 º y 9 º grados de escolaridad) y/o la escuela Secundaria (10º 11º y 12º años de escolaridad). En la Escuela Secundaria, en el año de escolaridad seleccionado para este estudio (11 º año de escolaridad), el programa prevé 180 minutos de tiempo útil de clase por semana, distribuido en dos conjuntos de 90 minutos (cada grupo tiene dos clases de 45 minutos). La escuela organizó el currículo en tres áreas: a) Aptitud Física; b) Asignaturas; y c) Conocimientos. Las dos últimas áreas se organizaron en planes plurianuales, donde estaban definidos los niveles de especificación de las Asignaturas y los contenidos que se desarrollarían en cada uno de los tres años de escolaridad de la Escuela Secundaria (10º ,11 º y 12º).

En lo que se refiere a la *Aptitud Física*, se preveía el desarrollo de un conjunto de capacidades motoras relacionadas con la Zona Saludable del *Fitnessgram* (ZSAF), especialmente la flexibilidad, la fuerza, la resistencia y también el mantenimiento de niveles de composición corporal. Sobre las Asignaturas, para los años de escolaridad 11 º y 12 º, la escuela siguió las orientaciones metodológicas de los PEF (PORTUGAL, 2001b) al establecer un régimen de opciones que, con este objetivo, se organizaron en cuatro grupos:

1. Grupo A1, con balonmano y Fútbol, y Grupo 2 con Básquetbol y Voley.
2. Grupo B, con Atletismo y Gimnasias (Aparatos, Suelo y Acrobática).
3. Grupo C, con Bailes Sociales y Aeróbica.
4. Grupo D, con Bádminton, Tenis de Mesa, Escalada, Patinaje, Juegos de Azar y Lucha.

Cada alumno, considerando un conjunto de criterios predefinidos, previstos en las sugerencias metodológicas constantes en los PEF, seleccionaría seis *Asignaturas* que le gustaría trabajar a lo largo de año lectivo. Es decir, los alumnos tendrían que elegir dos Asignaturas del Grupo A (una de A1 y otra de A2) una del Grupo B y otra del Grupo C y dos del Grupo D. Una de las utilidades de las informaciones recogidas durante el proceso de *Evaluación Inicial* sería justamente apoyar a los alumnos en la selección de las Asignaturas que les gustaría aprender a lo largo del año lectivo.

En lo que se refiere a los Conocimientos que se desarrollarían durante el 11 º año, de escolaridad, el currículo de la escuela se dividió en dos grupos. Uno de ellos preveía un conjunto de aprendizajes que permitiría que los alumnos utilizaran procesos para desarrollar y mantener su aptitud física. El otro se destinaba a desarrollar aprendizajes

que habilitaran a los alumnos a participar crítica y adecuadamente en los contextos extra-escolares (no-formales) en que se realizarían actividades físicas.

El DEF de la escuela definió que la *Evaluación Inicial* transcurriría en las primeras seis semanas de clases, de las cuales las cinco primeras se destinarían a la evaluación de las *Asignaturas* y la última a la evaluación de la Aptitud Física. Por razones relacionadas con la gestión del tiempo, el DEF decidió no incluir el área de los *Conocimientos* en el plan de *Evaluación Inicial*. De esta forma, las observaciones de los profesores se focalizaron en las *Asignaturas* y en la *Aptitud Física*.

En la *Aptitud Física* se utilizó un grupo de pruebas proveniente del programa *Fitnessgramm* (COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH, 2002), para evaluar la composición corporal y las capacidades motoras de resistencia, fuerza y flexibilidad. Considerando los Programas de Educación Física, el DEF definió una diversidad de tareas de *Evaluación Inicial* para las *Asignaturas* del currículo de la escuela tradicionalmente seleccionadas por los alumnos. A través de la utilización de esas situaciones de evaluación, los profesores, basados en procedimientos más o menos estructurados, procedían a la inclusión de los alumnos en uno de los tres niveles de desempeño previstos en los programas (Nivel Introducción, Nivel Elemental o Nivel Avanzado).

Continuando con los procedimientos que serían adoptados, el DEF consideró que la *Evaluación Inicial* era esencialmente orientadora y no certificadora. De esta forma no debería existir una preocupación excesiva en verificar si todos los alumnos cumplían todos los criterios de evaluación definidos para cada una de las *Asignaturas*. Además de tratar de situar a los alumnos en el nivel más adaptado para su desarrollo, la *Evaluación Inicial* también debería utilizarse para identificar, en cada grupo, los alumnos con más y menos capacidades en cada una de las *Asignaturas* para poder organizar mejor el trabajo pedagógico con los diferentes grupos.

En las siguientes fases del proceso de recolección y análisis de datos, se entrevistaron los tres profesores participantes y se observaron un total de 26 clases de *Evaluación Inicial* durante seis semanas. Cada profesor fue entrevistado dos veces: una inmediatamente antes y otra inmediatamente después del período de las observaciones. Participaron, también, de una reunión inmediatamente después del período de la *Evaluación Inicial*, en la cual se analizaron los resultados de los profesores y de los grupos participantes en este estudio.

Durante el período de observación de las clases se optó por una postura de observador no participante y concentrada (BLANCHET et al., 1989), considerando que el campo de observación fue limitado y las variantes de observación preseleccionadas. Las observaciones se ubicaron en tres momentos distintos: dos momentos correspondientes al comienzo y al final del período de clases dedicado a la *Evaluación Inicial* de las *Asignaturas* y un momento en ocasión de la *Aptitud Física*. En el primer momento se observó cada profesor en dos ocasiones, lo que contabilizó un total de 12 clases, cuatro por cada profesor. En el segundo momento, cada profesor fue igualmente observado en dos ocasiones, pero sólo en un total de 10 clases, ya que uno de los profesores no pudo enseñar uno de los grupos programados para esa semana. Finalmente, en el tercer momento de la evaluación se observó sólo un profesor, en un total de 4 clases, ya que la *Evaluación Inicial* de la *Aptitud Física* era estandarizada para todas los grupos de la escuela.

En el resultado de un análisis preliminar de los datos recogidos durante las primeras entrevistas y observaciones de clase, y teniendo en cuenta la triangulación de la información obtenida, se decidió recoger algunos datos junto con los alumnos. Así se entrevistaron 14 alumnos de los tres grupos referidos, 5 alumnos de dos grupos y 4 alumnos del tercer grupo. Se seleccionaron los alumnos de manera que se mantuviera un equilibrio entre los dos géneros y entre alumnos con un buen nivel de desempeño y alumnos con un nivel de desempeño más bajo en esta asignatura. La selección de los alumnos fue responsabilidad de los respectivos profesores.

La triangulación en el proceso de recolección de datos tuvo como finalidad garantizar un mayor nivel de confianza en el análisis y discusión de los resultados (COHEN; MANION, 1998). Las entrevistas, realizadas con profundidad y con el apoyo de un guión de estructura flexible, siguieron las recomendaciones de Biklen y Bogdan (1994) y de Foddy (1996).

La organización y análisis de los datos se realizó a partir de un sistema de codificación, tal como lo sugieren Biklen y Bodgan (1994), en el cual se utilizó un conjunto de categorías y subcategorías relacionadas con los planteos de investigación. Algunas de las categorías estaban definidas ya al principio y otras se consideraron durante el proceso de recolección y análisis de datos.

## Presentación y discusión de los resultados

En esta sección se organizaron los principales resultados de esta investigación de acuerdo con los planteos inicialmente formuladas.

### El desarrollo del proceso de evaluación inicial

Los datos evidenciaron que los tres profesores participantes recogieron de forma sistemática información evaluadora que les permitió escoger y definir objetivos de aprendizaje adaptados a las necesidades de desarrollo de sus alumnos.

Durante las clases, apoyados en los criterios de evaluación definidos por el DEF, todos los profesores centraron sus esfuerzos de *Evaluación inicial* en la verificación del nivel de desempeño de sus alumnos, particularmente en las *Asignaturas* seleccionadas por ellos al comienzo del año lectivo. Siempre que un reducido número de alumnos elegía una determinada opción, los profesores nos orientaban para otra *Asignatura* que había sido elegida por un número mayor de alumnos del grupo. Esta orientación fue siempre encuadrada por los criterios definidos por el DEF, con el objeto de prevenir la existencia de un número excesivo de opciones seleccionadas en cada grupo y una consecuente reducción del número de clases dedicadas a cada *Asignatura*. Además de las opciones efectuadas por los alumnos, dos de los profesores decidieron también evaluar a sus alumnos en *Asignaturas* que estos no habían seleccionado. La idea pareció ser la de obtener más información para poder aconsejar y orientar cada uno de los alumnos en la elección de la *Asignatura* que les proporcionara mayor posibilidad de éxito. Esa evaluación fue concretizada por uno de los profesores en fútbol, balonmano, voley y básquetbol y por otro profesor sólo en Fútbol.

Otra área evaluada fue la de Aptitud física, específicamente, las capacidades motoras, la resistencia, la fuerza y la flexibilidad y también la capacidad para la definición de la composición corporal. Se utilizaron: a) la prueba de la Milla para la resistencia; b) la prueba de los abdominales y el de las flexiones-extensiones de brazos para las fuerzas; c) el *sit and reach* para la flexibilidad; d) la prueba de la extensión del tronco para la fuerza y flexibilidad del tronco; y e) la medición de las arrugas adiposas geminal y tricípital para la composición corporal. Esta evaluación transcurrió en la última semana del período de *Evaluación Inicial*, y las semanas restantes se utilizaron para la evaluación de las *Asignaturas*.

En relación con la evaluación del área *Asignaturas*, los abordajes que los tres profesores usaron no coincidieron integralmente. Realmente, dos de los profesores optaron por utilizar una estructura de clase dividida en tres partes diferentes: una parte inicial destinada a explicitar los objetivos de la clase; una segunda parte en la que los alumnos realizaron ejercicios de activación muscular, articular y fisiológica y aprendieron el sistema organizativo que se usaría, teniendo en cuenta las actividades que irían a desarrollarse; y, finalmente, una tercera parte en que el desempeño de los alumnos en las diferentes *Asignaturas* era observado y evaluado. El tercer profesor, no esencial, empezó por una parte inicial dedicada a la instrucción y a la organización de las actividades desarrolladas y pasó de inmediato a la *Evaluación Inicial* de las respectivas *Asignaturas*. En este abordaje se utilizaron actividades directamente relacionadas con las *Asignaturas* seleccionadas para la clase, progresivamente más intensas, en lugar de utilizar ejercicios simples de activación muscular, articular y fisiológica. Esta opción procuró optimizar el tiempo disponible en la clase, proporcionando una necesaria activación muscular, articular y fisiológica, al mismo tiempo en que se recogían algunos datos sobre del desempeño de los alumnos.

Las observaciones de las clases y las entrevistas a los alumnos permitieron constatar que todos los profesores usaron sistemáticamente la observación y la producción de registros relativos al desempeño de los jóvenes estudiantes. Una parte significativa del tiempo se ocupaba con la enseñanza, la organización y corrección de las performances de los alumnos relativo a las actividades inherentes al aprendizaje que se haría en cada una de las *Asignaturas*. Efectivamente, todos los alumnos relataron que sus profesores los corregían a medida que iban realizando las actividades propuestas para el período de *Evaluación Inicial*, considerando que mejoraron sus competencias relativas a las *Asignaturas* abordadas en aquel período.

En general las prácticas de evaluación fueron de naturaleza criterial ya que la observación de los alumnos en las situaciones seleccionadas se refería a un conjunto de criterios específicos de cada nivel de especificación de *Asignatura*. Por ejemplo, en una situación de Tenis de Mesa (Juego 1 + 1 en cooperación) se observaron los alumnos teniendo en cuenta criterios relativos a la forma correcta de tomar la raqueta, a los impulsos de derecha y revés destinados a dirigir la pelota para el campo contrario y a la trayectoria que le deben imprimir a la pelota.

El objetivo central del período destinado a la *Evaluación Inicial* fue el de recoger datos sobre el desempeño de los alumnos pensando en la adopción de estrategias que garantizaran mayores posibilidades de obtención de éxito en la asignatura. Por las características del currículo de Educación Física definido para esta escuela, la mayor parte del tiempo dedicado a esta evaluación se lo utilizó para conseguir determinar el Nivel en que cada uno de los alumnos se encontraba en el área curricular *Asignaturas*. En la concretización de esta meta se verificó que, para dos de los profesores participantes, mitad de un grupo de 90 minutos fue considerado suficiente para determinar el Nivel de cada uno de los alumnos en relación con la *Asignatura* o a las *Asignaturas*, objeto de evaluación en esa clase. En relación con otro de los profesores participantes, el hecho de haber repetido las mismas situaciones de *Evaluación Inicial* durante dos o tres clases para una parte considerable de las *Asignaturas* seleccionadas, puede, también sugerir la realización de una evaluación criterial e ipsativa (basada en el progreso del alumno). Esta opción, en que se considera el modo como el alumno o grupo de alumnos aprende de una clase para otra clase, procuró identificar los diferentes ritmos de aprendizaje por alumno, o grupo de alumnos, en la realización de las mismas tareas. Estos datos serían posteriormente utilizados para una definición más adecuada de los objetivos de aprendizaje que se realizarían y las estrategias que se implementarían, en la medida en que los alumnos con un buen ritmo de aprendizaje podrían “avanzar más”. O, en otra hipótesis, no necesitarían tanto tiempo de aprendizaje para cumplir con éxito el currículo de aquel año de escolaridad. La identificación de ritmos de aprendizaje más lentos, por variadas razones, podría significar que, en ese año lectivo, para ese alumno o grupo de alumnos, los objetivos tendrían que ser más modestos y, por ventura, tendría que darse un mayor apoyo y/o mayor tiempo de aprendizaje para que los objetivos pudieran cumplirse.

Durante la semana dedicada a la *Evaluación Inicial* de la *Aptitud Física*, los profesores del DEF decidieron reorganizar los espacios de clase de EF de la escuela en áreas específicas dedicadas a la realización de una determinada prueba. De esta forma, durante las clases de esa semana, los alumnos del grupo pasaban sucesivamente por las varias áreas de evaluación de las capacidades motoras y de la composición corporal. Por las propias características de las pruebas seleccionadas, y en la tentativa de optimizar el tiempo disponible, existieron situaciones en las que los alumnos realizaron las pruebas

en conjunto con alumnos de otros grupos que tenían clases de Educación Física en el mismo horario, como fue el caso de la prueba de la milla para la evaluación de la resistencia. También con el objeto de gestionar mejor el tiempo disponible para esta evaluación, las pruebas relacionadas con la composición corporal las realizaron otros profesores del Departamento de Educación Física, que se ofrecieron para colaborar en las mediciones corporales, permitiendo que los profesores de los grupos centralizaran su atención y observación sobre las restantes pruebas.

En la evaluación de la *Aptitud Física*, la metodología de observación de referencia criterial, fue aún más fuerte. Los alumnos fueron observados teniendo en cuenta las condiciones de realización definidas por la serie *Fitnessgram* para cada uno de las pruebas seleccionadas. Como ejemplo, podemos citar que en la medición de la arruga o pliegue geminal se siguieron los siguientes procedimientos: la evaluación se realizó en la parte interna de la pierna derecha, en la región de mayor perímetro de la misma, con la pierna doblada a 90%; el adipómetro fue colocado 1,5 cm debajo de la arruga o pliegue formado entre el pulgar y el indicador; se realizaron dos mediciones y se calculó el promedio entre los dos resultados. El valor obtenido se lo utilizó posteriormente para calcular el porcentaje de masa y para verificar si el alumno se encontraba dentro del intervalo de valores que establece la zona saludable para este parámetro de aptitud física. El objetivo de la aplicación de las pruebas fue el de proceder a una posterior organización del entrenamiento de *Aptitud Física* durante las clases de EF, teniendo por objeto el desarrollo/ mantenimiento de las capacidades motoras y de composición corporal, relacionado a la Zona Saludable de Aptitud Física del *Fitnessgram* (COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH, 2002).

Esta investigación pareció comprobar la existencia de una coordinación por parte del DEF, que, en la práctica se tradujo en la utilización por parte de todos los profesores, de un conjunto de tareas comunes destinadas a evaluar el desempeño de los alumnos durante el período de *Evaluación Inicial*. Sin embargo, en lo que se refiere a la observación de los alumnos y a la utilización de los criterios de evaluación *para las Asignaturas*, el análisis de los datos sugirió que los procedimientos utilizados por los profesores no fueron siempre consistentes. En verdad, fue posible observar situaciones en que no fueron considerados todos los criterios de evaluación definidos, específicamente, en algunas situaciones relativas a los Juegos Deportivos Colectivos.

Además se utilizaron diferentes criterios de evaluación para las mismas Asignaturas, como en el caso de los bailes Sociales. Consecuentemente hay razones para creer que la determinación del nivel que los alumnos fueron capaces de alcanzar en una *Asignatura*, fue un proceso cuya consistencia todavía tendrá que ser trabajada y reforzada en el futuro.

Estas evidencias sugieren que, a pesar de que los profesores coordinaran y utilizaran las tareas que iban a utilizar con los alumnos, no existía un fuerte entendimiento común, tanto en lo que se refiere a la utilización de los criterios previstos como en la forma de determinar los niveles a ser alcanzados por los alumnos en el transcurso del año lectivo. Por eso, las inferencias de los profesores, a partir de la *Evaluación Inicial*, podrían, de cierta forma, comprometer los juicios sobre las posibilidades de desarrollo de los alumnos a lo largo de aquel año lectivo.

### **Relación entre las prácticas de evaluación inicial y el desarrollo del currículo**

El currículo propuesto en Portugal prevé que las escuelas tengan un significativo margen de autonomía en su organización y desarrollo. Quizá por eso los profesores participantes revelaron la conciencia de que lo esencial en el desarrollo del currículo debía ser responsabilidad de la escuela y de sus docentes. Verdaderamente, tal como lo refiere Zabalza (2000), el currículo debe ser un proyecto centrado en la realidad de la escuela y la evaluación debe utilizarse para adaptar y regular las competencias generales en él previstas.

Para los profesores participantes, la evaluación del aprendizaje de los alumnos fue considerada, en general, como un proceso fundamental en el desarrollo del currículo de Educación Física, ya que en su opinión, contribuyó para regular y mejorar, ya sea la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos. En lo que se refiere al caso particular de la *Evaluación Inicial*, los profesores mencionaron que daban una doble utilización a los datos obtenidos por esa vía. Una primera utilización era de naturaleza estrictamente curricular, ya que estaba relacionada con los planes curriculares plurianuales. Efectivamente, en la opinión de los profesores, después del proceso de *Evaluación Inicial*, se realizaba una conferencia curricular donde los datos eran presentados y discutidos considerando la producción de los ajustes que se consideraran más adecuados. Sin embargo, durante el proceso de investigación, se verificó que, en una conferencia curricular hubo sólo una presentación de los resultados de la Evaluación Inicial sin ningún proceso de análisis de las decisiones anteriormente tomadas al nivel del currículo. Es decir, la conferencia curricular no originó análisis ni ajustes de cualquier naturaleza.

La segunda utilización de la *Evaluación Inicial*, referida por los profesores participantes, estaba relacionada con el concepto de los planes anuales del grupo, que de esta forma podrían ser mejor adecuados a las aptitudes, habilidades y competencias de los alumnos y facilitar la consecución de los objetivos constantes en el programa. Se verificó, efectivamente, que en una primera fase, los profesores participantes, a partir de los datos de la *Evaluación Inicial*, aconsejaron a algunos alumnos a realizar otras opciones de *Asignaturas* que les ofreciera una mayor garantía de conseguir llegar a los criterios de éxito definidos para el respectivo año curricular. En una segunda fase, después de haber concluido las opciones de los alumnos, definieron un conjunto de metas que debían ser obtenidas hasta el final del año lectivo, que orientaran el trabajo específico que sería desarrollado con cada grupo. Los datos de esta evaluación serían utilizados para ayudar a esquematizar las siguientes etapas del proceso de enseñanza, específicamente para delinear el primer conjunto de objetivos intermediarios y de estrategias a ser utilizadas.

En relación a las estrategias delineadas para la siguiente etapa a la *Evaluación Inicial*, dos profesores optaron por organizar a los alumnos en grupos homogéneos, de acuerdo con el nivel demostrado durante el período de *Evaluación Inicial*. Simultáneamente definieron objetivos adaptados a las principales necesidades de desarrollo de cada uno de esos grupos y previeron más tiempo de práctica en las *Asignaturas* donde los alumnos demostraron más dificultades. En relación al otro profesor, las estrategias fueron algo semejantes a las mencionadas por sus colegas, siendo verificadas diferencias en la constitución de los grupos de alumnos. De esta forma, en cada *Asignatura*, los alumnos fueron organizados en grupos heterogéneos, de acuerdo con los diferentes niveles de capacidades que habían revelado en la *Evaluación Inicial*. De esta forma, el profesor pretendía promover la cooperación entre los alumnos para apoyar los que pudieran tener mayores dificultades.

Los datos recogidos sugieren, principalmente al nivel de los alumnos de los grupos de dos de los profesores participantes, que los alumnos conocían los criterios de evaluación de EF definidos para su año de escolaridad. Sin embargo, ese conocimiento no fue suficiente para que los alumnos se revelaran conscientes de las *Asignaturas* donde tenían mayores dificultades, o de las áreas del currículo donde tenían que trabajar más para que pudieran obtener plenamente los objetivos de la asignatura para aquel año de escolaridad. En estas condiciones, tal como ya se verificó en otros niveles, se puede decir que la utilización formativa de la *Evaluación Inicial* fue relativamente modesta. Verdaderamente, tanto a nivel de desarrollo del currículo como al de distribución de *feedback* que pudiera orientar mejor a los alumnos, las prácticas observadas no siempre fueron coherentes con una concepción formativa de evaluación

tal como ha sido defendido por varios autores (HADJI, 1994; HARLEN; JAMES, 1997; ZABALZA, 2000; SHEPARD, 2001; HARLEN, 2006a) y por las orientaciones metodológicas de los programas de la asignatura (PORTUGAL, 2001b).

### **Conclusión y consideraciones finales**

A lo largo de este proceso de investigación fue posible constatar que los profesores, de forma sistemática y deliberada, recogieron datos relativos a las capacidades de los aprendizajes desarrollados por los alumnos. Esta recolección les permitió definir objetivos de aprendizaje y delinear estrategias de enseñanza más ajustadas con las reales necesidades de los alumnos. En este sentido, se puede decir que la evaluación realizada, permitió una cierta regulación y reorientación sobre lo que se tenía que enseñar y aprender y, de esta forma, tuvo una naturaleza formativa. Sin embargo, los resultados y las inferencias producidas a partir de la *Evaluación Inicial* no siempre fueron cabalmente compartidos con los alumnos, y, en estas condiciones, se puede decir que la evaluación realizada no fue plenamente formativa. A pesar de esto, a lo largo del proceso de *Evaluación Inicial* fue posible verificar que, en general,: a) la información obtenida era utilizada para facilitar la planificación de nuevas etapas en el aprendizaje de los alumnos; b) la recolección de datos ocurría durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo así para su articulación e integración con el proceso de evaluación; y c) los alumnos tuvieron oportunidades para participar activamente en sus aprendizajes, procediendo a su regulación y autorregulación.

En un modelo de evaluación de naturaleza formativa, la *Evaluación Inicial*, se reveló un proceso decisivo para orientar y regular el trabajo de los profesores y las prácticas escolares desarrolladas por los alumnos. Aunque existieran algunas limitaciones, la forma como los profesores utilizaron la *Evaluación Inicial* para el desarrollo de los planes anuales del grupo, sugiere la existencia de una visión integrada del currículo tal como fue definida por Shepard (2001), específicamente al nivel del área curricular *Asignaturas*. Realmente, el proceso de *Evaluación Inicial* parece haber desempeñado un papel importante en la regulación de los procesos asociados al desarrollo de esta área curricular porque: a) influenció las prácticas pedagógico-didácticas desarrolladas en las clases; b) contribuyó para reorientar el proceso de enseñanza debido a la consecución de los objetivos definidos en el currículo de la escuela; y c) indujo a la participación activa de los alumnos en su aprendizaje.

A pesar de las limitaciones inherentes a esta investigación, sus resultados permitieron conocer y comprender mejor las prácticas de evaluación desarrolladas por los profesores de Educación Física. Especialmente, se constató la importancia del trabajo colaborativo y cooperativo entre los profesores para que el desarrollo del currículo pudiera ser

efectivamente una emanación de la propia escuela y para que sus prácticas de enseñanza y de evaluación pudieran apoyar mejoras y aprendizaje de sus alumnos.

Con el objeto de realizar futuras investigaciones en esta área, parece importante conocer con mayor profundidad las consecuencias de la *Evaluación Inicial* en el desarrollo del currículo. De igual forma, es recomendable ampliar el ámbito de la investigación hacia otras realidades, específicamente para otros ciclos de escolaridad y para otros contextos escolares. La utilización de abordajes de naturaleza experimental o de estudios de naturaleza más extensiva, con el apoyo de métodos cuantitativos, puede también contribuir para que se obtenga una visión mayor de las prácticas de *Evaluación Inicial* en el desarrollo del currículo de Educación Física. En verdad, esta investigación mostró que continúa pertinente profundizar nuestro conocimiento y nuestra comprensión sobre el trabajo pedagógico que, en dominios como el de *Evaluación Inicial*, es posible desarrollar para que los alumnos puedan aprender más y mejor.

## Referencias

- ALONSO, L. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 9, n. 1, 2000.
- BIGGS, J. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: principles, policy and practice*, Londres, v.5, n. 1, p. 103-110, 1998.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLANCHET, A. et. al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea, 1989.
- CARVALHO, L. Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, Lisboa, v. 10, n. 11, p. 135-151. 1994.
- CNAPEF. Dez anos após a reforma: perspectivas para a Educação Física e o desporto escolar: carta aberta. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 18, n. 103, 2002.
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH. *Fitnessgram: manual de aplicação de testes*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2002.

DIAS, L.; ROSADO, A. Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens. *Ludens*, [S. l.], n. 17, v. 1, p. 19-27, jan./mar. 2002.

EARL, L. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Ed., 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo: revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 9, p. 87-100, 2009a. Disponível em : <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 15 jul. 2011. 2009 b

\_\_\_\_\_. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para aprender*. São Paulo, Brasil: Ed. Unesp, 2008.

\_\_\_\_\_. Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, v. 16, n. 2, p. 241-261, 2009b. 2009a

\_\_\_\_\_. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Lisboa, PT, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006.

\_\_\_\_\_. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa dos livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007b. p. 261-306.

FODDY, W. *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Ed., 1996.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006a. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. The role of assessment in developing motivation for learning. In: J. GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*, London, 2006 b. p. 60-80.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and classroom learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: principles, policy and practice*, London, v. 3, n. 4, p. 365-379, 1997.

JAMES, M. Assessment, teaching and theories of learning. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 47-60.

MARTINS, C. *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. 2008. (Dissertação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

NEVES, A.; JORDÃO, A.; SANTOS, L. Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Porto, n. 3, p. 47-71, 2004.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação!: para uma abordagem sistemática na mudança pedagógica. In: ALBANO, E.; ANTÓNIO, N. (Orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1999. p. 171-188.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74, de 26 de março de 2004. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. *Diário da República*, Lisboa, 2004. Série 1-A.

\_\_\_\_\_. Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho de 1992. Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. *Diário da República*, Lisboa, n.140, 20 jun. 1992. Série 1.

\_\_\_\_\_. Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro de 2005. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. *Diário da República*, Lisboa, n. 3, 5 jan. 2005. Série 1-B.

\_\_\_\_\_. Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março de 2006. Enquadra os princípios orientadores e os procedimentos a considerar na avaliação das aprendizagens do ensino básico. *Diário da República*, n. 52, 14 mar. 2006, Série 1-B.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. *Programa de Educação Física: Ensino Básico, 3. Ciclo: reajustamento*. Lisboa, 2001a.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. *Programa de Educação Física: 10., 11., 12. anos: cursos gerais e profissionais*. Lisboa, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. *Programa de Educação Física: Ensino Básico, 3. Ciclo*. Lisboa, 1991.

ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular: práticas e fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, 1999a. 1999b.

SADLER, D. Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, London, v. 5, n. 1, p. 77-84, 1998.

SHEPARD, L. A. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, Washington, DC, n. 29, p. 4-74, 2001.

ZABALZA, M. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 5. ed. Porto: Asa Editores, 2000.

Recebido em: 18/03/2011

Aceito para publicação em: 05/07/2011