

# Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física:

aproximaciones a su problemática y construcción de propuestas

---

Documento de trabajo N° 3 / 2015

Material destinado a profesores de Educación Física  
de los niveles secundario y superior y de los CEF

Dirección de Educación Física  
Subsecretaría de Educación

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

## Índice

Introducción .....	3
Relatos e interrogantes en torno de las prácticas evaluativas en la Educación Secundaria .....	5
Problematizando la evaluación: las tensiones en las situaciones evaluativas ..	7
Evaluar en Educación Física: profundizando conceptos desde las orientaciones del Diseño Curricular .....	13
Planteando recorridos y propuestas de evaluación desde las orientaciones del Diseño Curricular .....	19
A modo de cierre .....	30
Bibliografía .....	31

Dirección de Contenidos Educativos  
Edición María Cecilia Antúnez | Diseño bcv Bibiana Maresca  
dir\_contenidos@ed.gba.gov.ar

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

junio de 2015

# Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: aproximaciones a su problemática y construcción de propuestas

## Introducción

Todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse.

Edgar Morin

Recurrir a estas palabras de Morin (1986) para comenzar tiene la intención de invitar a la reflexión sobre las prácticas evaluativas de la Educación Física en la escuela secundaria, revisando los conocimientos que integran esa praxis y que brindan sustento a las decisiones que se asumen. Estos conocimientos disponibles en los docentes han sido construidos en diversos recorridos de formación profesional y también en las experiencias de la práctica docente acumuladas en el tránsito por distintos ámbitos de desempeño.

Se afirma en el Régimen Académico para la Educación Secundaria (DGCyE, 2011) que “la evaluación es un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Mediante la misma, se está frente a una construcción de carácter pedagógica por parte de quien realiza el proceso de evaluación, que debe interpelar sus propias prácticas en cuanto a qué enseña, cómo lo hace y si se corresponde con lo efectivamente enseñado.”

Indagar en los supuestos de las prácticas evaluativas, poner en análisis diferentes propuestas, problematizarlas, compartir reflexiones a la luz de las prescripciones curriculares

y la normativa vigente, requiere hacer un recorte dentro del conjunto de quehaceres didácticos que componen la tarea docente.

¿Qué prácticas de evaluación se presentan en las clases de Educación Física? ¿En qué se parecen? ¿En qué difieren? ¿Quiénes intervienen en la evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo llevar adelante una buena práctica de evaluación? ¿En qué consiste esta práctica? ¿Qué elementos debieran conformarla? ¿Qué significa inscribir una práctica evaluativa en un enfoque de derechos?

Estos interrogantes exceden inquietudes meramente técnicas en torno de la evaluación, dado que se inscriben en el mismo propósito que orienta a la enseñanza: procurar que todos los estudiantes alcancen los logros previstos en los diseños curriculares y ejerzan su derecho a aprender.

Este documento abordará las prácticas de evaluación en Educación Física en las clases de la escuela secundaria. En las páginas que siguen se van entramando testimonios de estudiantes, preocupaciones de profesores, análisis de problemas de la evaluación presentes en las clases, interrogantes, reflexiones, orientaciones del Diseño Curricular vigente, aportes conceptuales y propuestas de situaciones evaluativas con la intención de contribuir a la tarea de evaluar.

En un primer apartado se plantean opiniones de estudiantes y preocupaciones de docentes en torno de la evaluación. Con este punto de partida, se propone problematizar la evaluación, identificando tensiones en las prácticas evaluativas y profundizando en las prácticas democráticas y el uso del poder en las situaciones evaluativas, la comunicación en las situaciones de evaluación y la relación teoría-práctica.

Se continúa luego con los criterios y la propuesta de instrumentos de evaluación posibles de llevar a la práctica.

## Relatos e interrogantes en torno de las prácticas evaluativas en la Educación Secundaria

La preocupación por la evaluación en educación física viene siendo tema recurrente que ha dado origen a diversas asistencias técnicas y otras propuestas de formación en el territorio bonaerense, impulsadas por la Dirección de Educación Física.

Durante el año 2014, en un proceso de indagación que comprendió diversas entrevistas en el marco de jornadas<sup>1</sup> con participación de docentes, directivos, capacitadores e inspectores, se relevaron opiniones de estudiantes y preocupaciones de docentes del nivel secundario. A continuación, se transcriben algunos ejemplos de las respuestas.

En la primera clase el profe nos dice qué cosas va a tener en cuenta al evaluarnos. Por ejemplo, la asistencia, si participás en la clase, si te comportás correctamente. Nos mira siempre. Nos da una actividad y toma nota en su libreta mientras realizamos el trabajo, pero no dice qué observa.

Nos dice qué cosas debemos corregir cuando cambia de ejercicio. También nos dice cómo mejorar algo si le preguntamos. Generalmente nos enteramos de la nota cuando nos entregan el boletín o en la última clase del trimestre. Yo creo que no nos baja la nota si no nos sale algo pero sí lo hace si faltamos o nos portamos mal. (Franco, 13 años)

Lo que el profe evalúa no tiene que ver con lo que nos da en la clase. Todo el año da fútbol y después nos toma pruebas físicas. (Pablo, 16 años)

El profe sólo evalúa los deportes que vimos, primero práctico y después teórico. (Luciana, 15 años)

Nos dicen que en la nota tendrán en cuenta el esfuerzo que realicemos para que las cosas nos salgan, aunque no nos salgan bien, el esfuerzo es muy importante. Cuando tiene que cerrar el trimestre nos mira y pone una nota en su libreta. (Julieta, 16 años)

Yo creo que para la evaluación los profesores consideraban el rendimiento, la obediencia y la participación. Los profesores evalúan por lo que ven. Te miran siempre y se acuerdan de lo que hacés, pero nunca nos dicen qué están evaluando o qué están mirando.

<sup>1</sup> Estas jornadas fueron realizadas en el marco de asistencias técnicas regionales desarrolladas por la Dirección de Educación Física en el año 2014.

Al finalizar el trimestre el profesor nos informa qué nota tenemos. No pueden evaluar a todos de la misma manera ya que todos tenemos un estado físico diferente. (Juan, 17 años)

Hasta aquí, algunas apreciaciones críticas de los estudiantes sobre la evaluación. Por su parte, algunos profesores plantearon las siguientes cuestiones.

- Debido a los grupos tan heterogéneos con los que contamos, ¿cómo ser justos con todos al momento de evaluar?
- ¿Cómo evaluar de forma teórica a alumnos con situaciones especiales como embarazo, lesiones físicas, etc., tratando de acercarse a la evaluación práctica de los demás alumnos?
- Teniendo muchos grupos de alumnos con diferentes necesidades e intereses, con discapacidades, ¿cómo evaluó eficientemente sin caer en generalizar ni tampoco hacerlo de forma personalizada dado que el tiempo no alcanza?
- ¿Cómo diseñar y aplicar un instrumento de registro que suministre los datos necesarios para el proceso de evaluación?

Estas expresiones recuperan escenas de la vida cotidiana y se plantean como una puerta de entrada posible para iniciar el análisis sobre las prácticas evaluativas. Dan cuenta de preocupaciones en torno de la evaluación y de la intención de evitar ciertos estereotipos instalados como prácticas comunes y no excluyen otros interrogantes que pudieran formularse.

## Problematizando la evaluación: las tensiones en las situaciones evaluativas

Las expresiones de estudiantes y docentes vertidas más arriba hacen visibles tensiones en torno de las prácticas evaluativas, que pueden abordarse a partir de considerar:

- Las prácticas democráticas y el uso del poder en las situaciones evaluativas
- La comunicación en las situaciones de evaluación
- La relación teoría-práctica

### Las prácticas democráticas y el uso del poder en las situaciones evaluativas

Cuando el profesor evalúa revela en su accionar un posicionamiento ético-político que asume en su desempeño con mayor o menor grado de conciencia.

Resulta imprescindible que evalúe con responsabilidad, a partir de la toma de conciencia sobre la función social que representa su rol en la enseñanza de los contenidos curriculares. Es importante que analice cómo se va desarrollando la enseñanza, cuáles son los aprendizajes que se van produciendo y de este modo, que incorpore mejoras a las propuestas pedagógicas y retroalimente el aprendizaje.

Resulta clave entonces, realizar una evaluación de inicio, una evaluación en y de proceso y una evaluación final, democratizando la participación de los estudiantes en cada una de estas instancias.

En la evaluación de inicio es importante diagnosticar junto con los estudiantes cuáles son sus saberes disponibles en relación con la propuesta de enseñanza que va a iniciarse y formular logros posibles. Conocer estos saberes es imprescindible para luego en una evaluación en proceso y al concluir la propuesta poder reconocer la diferencia entre los avances y los aprendizajes previos.

El planteo de propuestas a partir de las cuales los estudiantes autoevalúen sus aprendizajes, participen en situaciones de coevaluación, analicen los procesos grupales, sus

avances y logros y hagan sus apreciaciones sobre las enseñanzas, contribuye a formar estudiantes reflexivos y autónomos.

Al concluir el proceso de enseñanza, constituye una responsabilidad del docente generar un espacio para analizar con los estudiantes cómo ha tenido lugar el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre los avances alcanzados, cotejándolos con las condiciones de partida y estableciendo relaciones con los objetivos de aprendizaje/expectativas de logro formulados al inicio. Al triangular estas tres informaciones, se emiten juicios de valor para arribar a las decisiones pedagógicas adecuadas.

Una buena evaluación final debiera evitar la solicitud de que se pongan en juego saberes no enseñados o que carezcan de pertinencia respecto de la propuesta de enseñanza desarrollada.

La posibilidad de tomar estas decisiones habilita en quien evalúa un lugar de poder. Por tal motivo es indispensable que el docente ponga en análisis su práctica y evite cometer arbitrariedades, superándose prácticas coercitivas o de disciplinamiento en la evaluación, en las que los estudiantes realizan algo no deseado o no considerado valioso por ellos.

Si bien está claro que el docente asume al enseñar una responsabilidad indelegable y que la asimetría en la relación pedagógica es una característica de la institución escolar, cuando despliega una gestión participativa de la clase, procura que los estudiantes se apropien de saberes, opinen y tomen decisiones, contribuye a empoderar a los alumnos en la construcción del conocimiento en la clase. Es imprescindible que los docentes compartan el o los sentidos que tienen cada instancia y modalidad de evaluación con los estudiantes.

En las opiniones de los estudiantes citadas más arriba es posible inferir que los mismos no participan en la evaluación; en algunos casos desconocen los criterios empleados y en otros ignoran cuándo son evaluados.

En cuanto a los docentes, si bien es posible inferir su preocupación por la evaluación, no queda claro cuál era el rol que les asignaban a los estudiantes.

Para superar estas situaciones, el docente debe revisar el uso que hace del poder en la situación de evaluación y poner en juego prácticas democráticas. Estos aspectos ético-políticos atraviesan las decisiones pedagógicas que sobre la evaluación asume el docente, entre las que ocupan un lugar destacado las que se refieren a la elaboración de los criterios de evaluación.

## La comunicación en las situaciones de evaluación

Al pensar sobre la comunicación en las situaciones de evaluación, es posible plantear las siguientes cuestiones:

¿Qué elementos debe contener la comunicación entre los directivos, los docentes, los estudiantes y las familias en relación con la evaluación en Educación Física? ¿Cómo tiene lugar esa comunicación?

¿Qué debe contener la comunicación entre el profesor y los estudiantes y cómo llevar adelante la misma en los diferentes momentos de una propuesta de enseñanza, contemplando la evaluación de inicio, de proceso y final?

En ocasiones, la evaluación se reduce a una comunicación hacia el final del trimestre que se limita a informar cuáles son las pruebas, sin aclarar los criterios que se tendrán en cuenta.

Otras veces, el estudiante recibe la nota, como única devolución por los logros alcanzados, siendo poco frecuente la retroalimentación y/o devolución acerca de su desempeño durante el proceso.

Resulta necesario que luego de la evaluación diagnóstica que se realiza al inicio de una propuesta de enseñanza, el profesor y los estudiantes establezcan objetivos o expectativas de logros a alcanzar, tomando como referencia los enunciados en los diseños curriculares vigentes.

Es importante propiciar en los estudiantes la construcción de sentido acerca de lo que estos logros pueden representar para ellos y elaborar conjuntamente criterios e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, es importante analizar, ¿a qué estudiantes mira y/o habla un docente en la clase? ¿Quiénes reciben la mirada del docente sólo en escasas oportunidades? ¿Cómo impacta esa comunicación corporal en el aprendizaje de los estudiantes y en la evaluación?

En algunas oportunidades, a partir de los resultados de una evaluación, aparece en el grupo una suerte de estratificación o de diferenciación de status definidos por el rendimiento motor, donde el profesor ubica a los evaluados en una determinada posición respecto de sus compañeros.

También ocurre que un profesor modifica sus actitudes hacia el grupo de clase cuando se encuentra en el rol de evaluador, manifestando una distancia no habitual en su relación con los estudiantes y un cambio en la comunicación que probablemente impacte en su desempeño.

Habilitar en la clase espacios para compartir con todos los estudiantes apreciaciones sobre la tarea realizada, favorecer la comunicación multidireccional en la evaluación, fomentar la autoevaluación, la coevaluación y la ayuda mutua, son condiciones necesarias para que los alumnos ocupen un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje y asuman mayor compromiso en relación con sus avances y los de sus compañeros.

Cabe señalar que la comunicación en torno de la evaluación no finaliza en el ámbito de la clase. Tal como se plantea en el Régimen Académico para la Educación Secundaria “se deben generar acciones institucionales colectivas tendientes a evitar las situaciones de no promoción del estudiante, en un marco de toma de decisiones que involucre de manera responsable a los estudiantes y sus familias”. Además:

Los profesores deberán informar fehacientemente al equipo directivo sobre el desempeño de los estudiantes antes de la finalización de cada trimestre a fin de permitir detectar tempranamente problemas y dificultades. Estos datos serán insumo para que los equipos directivos asesoren e intervengan y los docentes arbitren estrategias de enseñanza para la permanencia y promoción de los estudiantes, informando en cada caso particular al adulto responsable. (DGCyE, 2011)

Resulta necesario, como algunas buenas experiencias lo demuestran, que el equipo directivo aborde el análisis del régimen académico con los docentes y se construyan acuerdos acerca de la evaluación.

## La relación entre la teoría y la práctica en la evaluación

La tarea de evaluar del docente es concebida como una praxis, lo que da cuenta de la relación dialéctica entre sus dos dimensiones, la práctica y la teoría.

Esta segunda dimensión podría denominarse *marco de referencia*, incluyendo en este los elementos teórico-metodológicos, éticos y políticos que nutren y sustentan la práctica. Un aspecto de este marco es el enfoque de derechos, dado que no evalúa del mismo modo el docente que inscribe su práctica en dicho enfoque que aquel que lo desconoce, por citar un ejemplo.

En la medida en que esté actualizado, el marco de referencia provee al profesor de herramientas para desarrollar una práctica evaluativa apropiada, revelando en la fundamentación de su tarea evaluativa una ruptura epistemológica<sup>2</sup> que no se reduce al mero sentido común, la experiencia y/o las creencias desde las que algunas veces se sustenta el quehacer cotidiano en la evaluación.

¿Por qué evaluamos como evaluamos? ¿En qué marco se fundamenta nuestra tarea? ¿Qué dificultades se nos presentan a la hora de evaluar? ¿Qué necesitaríamos saber para realizar nuestras prácticas evaluativas en los contextos donde trabajamos y cómo llevarlas adelante?

Analizando diferentes tendencias en la evaluación es posible distinguir un modelo cuantitativo, que pone el acento en la satisfacción de los objetivos planteados, constatando los saberes que se han producido en los alumnos a partir del aprendizaje y por otro lado los “modelos cualitativos, que adoptan miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes y en el impacto de la subjetividad de los evaluadores, sus expectativas y representaciones en esos actos o reconocimientos” (Litwin, 2008).

<sup>2</sup> La noción de *ruptura epistemológica* fue concebida por el filósofo francés Gastón Bachelard y es más conocida por su posterior utilización por Louis Althusser. Bachelard propone que la historia de la ciencia está repleta de “obstáculos epistemológicos” —estructuras inconscientes o que no se han considerado críticamente y, por tanto, se presentan como inmanentes en determinado ámbito de saber. La historia de la ciencia, afirma Bachelard, consiste en la formación y el establecimiento de estos obstáculos epistemológicos, y en su posterior superación. Este estadio posterior constituye la *ruptura epistemológica* —cuando un obstáculo al pensamiento científico es efectivamente quebrado, superado. Salvando las distancias, dado que la tarea del científico y la del docente son distintas, la noción se menciona aquí para ilustrar de qué modo el empleo de un marco teórico de referencia nuevo posibilita a un profesor un quiebre con las formas habituales, naturalizadas, de evaluar: se abre así un nuevo horizonte de significación para interpretar e intervenir en su quehacer cotidiano mediante una práctica fundamentada.

En el primer modelo, la cuantificación otorga a la práctica evaluativa cierto rasgo de objetividad, sin embargo ofrece escasa información sobre el aprendizaje motor producido al no tomarse en cuenta sus distintas dimensiones, reduciendo la apreciación de ese desempeño motor solamente a la medición de algunas de sus manifestaciones.

En cambio, el modelo cualitativo le permite al estudiante reflexionar acerca de sus avances y dificultades, de los modos en los que aprende, de los cambios que debiera realizar, fortaleciendo mediante la evaluación oportunidades para el aprendizaje.

Es posible plantear un modelo que incorpore elementos cuantitativos que resulten significativos en relación con los logros esperados y a la vez se los relacione con información cualitativa, enriqueciendo de este modo el abordaje sobre la evaluación.

Estos modelos que subyacen a las prácticas inciden en las decisiones que toman los docentes, por lo tanto es imprescindible que los profesores puedan poner en análisis su accionar desde sus marcos de referencia y planteen un dispositivo de evaluación que incorpore la revisión de la relación entre la práctica y la teoría en su tarea pedagógica.

## Evaluar en Educación Física: profundizando conceptos desde las orientaciones del Diseño Curricular

En el Diseño Curricular de 1<sup>er</sup> año de la Educación Secundaria se define a la evaluación como “un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de los alumnos a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas”.

Se hace necesario recortar los aspectos más significativos de los objetos a evaluar. Estos objetos son los aprendizajes de los alumnos (tanto en términos de procesos como de productos), las propuestas de enseñanza y el proceso grupal.

“Iluminar los logros obtenidos o los problemas encontrados ayuda a buscar nuevos caminos. Desde esta perspectiva, la evaluación manifiesta aspectos o procesos que, de otra manera, permanecen ocultos (...). En este sentido contribuye a *dar cuenta de y a darnos cuenta de* cambios y apropiaciones, de logros y carencias.” (Elola, 2011)

Al inicio del año o de una propuesta pedagógica determinada, la función será diagnosticar los aprendizajes como punto de partida para el diseño de la secuencia didáctica.

Durante el proceso, la evaluación permite recopilar datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los estudiantes, analizar el proceso en forma conjunta, compartir apreciaciones acerca de los avances y de lo que falta aprender, con intención de involucrarlos con mayor compromiso en el aprendizaje. También posibilita ajustar las estrategias de enseñanza o proponer otras, mejorando la propuesta didáctica.

La evaluación final surge de contrastar los *aprendizajes motores* alcanzados al término de una etapa con *las expectativas de logro/objetivos de aprendizaje previstos*, teniendo en cuenta las diversas *condiciones motrices* que presentaban los estudiantes al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como aporte para la toma de decisiones de calificación, acreditación y promoción. Es importante que los procesos de evaluación, promoción, certificación y acreditación se constituyan en componentes de la enseñanza.

“Jimenez, (1999) hace una clasificación de *criterios* que se basa en el objeto que en cada caso es tomado como referente: criterios normativos, criterios individuales o personalizados y criterios basados en la autoridad.” (Elola, 2011)

En relación con los *criterios normativos*, cabe señalar que estos refieren a la evaluación denominada por referencia a la norma, basada en un enfoque psicométrico y, en la que

el desempeño de un estudiante se juzga en relación con una norma estandarizada o con el lugar que ocupa el alumno en el grupo. En este último caso se realiza un promedio sobre el rendimiento del grupo y ese valor es el referente con el que se compara el desempeño de cada estudiante.

En el caso de los *criterios individuales o personalizados*, el referente es el propio sujeto y su desempeño se juzga en relación con su estado anterior, es decir se contrasta el punto de llegada con el punto de partida.

En cuanto a los *criterios basados en la autoridad*, el referente es lo que la misma ha establecido como válido para un campo determinado del saber.

Al revisar estos tres grupos de criterios, es posible afirmar la escasa pertinencia del empleo de la evaluación por referencia a la norma dentro de la educación física escolar sustentada en los diseños curriculares vigentes, dado que, de aplicarse este criterio, no se tomarían en cuenta las experiencias motrices previas de los estudiantes ni los avances que cada uno va produciendo. Por ejemplo, cuando se solicita a un grupo de estudiantes que realicen con ajuste técnico como mínimo 7 saques sobre 10 por encima de la red en voley. En ese grupo los estudiantes pueden disponer de saberes diferentes en relación con este requerimiento y seguramente los que han practicado la tarea propuesta en otros ámbitos tendrán aprobado ese examen desde el comienzo, razón por la cual el uso de este criterio no puede no resultar justo.

Si bien resulta necesario contrastar el punto de partida del estudiante con su punto de llegada, no alcanza con poner en relación estas dos informaciones para resguardar el ejercicio del derecho a acceder a bienes culturales comunes, enunciados en los objetivos de aprendizaje/expectativas de logro prescriptas en los diseños curriculares.

Es imprescindible, entonces, triangular las informaciones poniendo en análisis, como se mencionara antes, los siguientes aspectos.

- Condiciones motrices de partida del estudiante.
- Logros alcanzados por el estudiante al concluir la propuesta de enseñanza.
- Los objetivos de aprendizaje/expectativas de logro, formulados al inicio de la propuesta de enseñanza, desagregados de las prescripciones curriculares.

Esta triangulación resulta clave si se pretende brindar igualdad de oportunidades y hacer posible que todos los alumnos alcancen los logros previstos, tal como se prescribe en la educación física escolar explicitada en el enfoque de los diseños curriculares vigentes.

Otro aspecto relevante del enfoque se refiere a las *formas de participación en la evaluación*, entre las que se destacan la autoevaluación, la co y hétéro-evaluación.

La autoevaluación es llevada a cabo por el estudiante o el docente cuando analizan sus propias acciones, posibilitando dar cuenta de sus aprendizajes o estrategias de enseñanza.

En estas acciones se involucran procesos metacognitivos, mediante los cuales el estudiante y también los docentes analizan avances, potencialidades y dificultades e intentan superar los obstáculos que interfieren en el aprendizaje.

La co-evaluación es la que se realiza entre los alumnos. En la misma tienen lugar procesos de valoración y corrección recíprocas, basados en la ayuda mutua entre los estudiantes que han compartido un proceso de aprendizaje. Mediante esta modalidad de evaluación los estudiantes toman conciencia de sus procesos y de este modo, pueden saber a qué atribuir sus logros y los de sus compañeros. La co-evaluación permite a todos ser objeto y sujeto de la evaluación y favorece la toma de conciencia de los propios avances, como así también afianza la interacción grupal. Es importante alentar una participación constructiva en la que cada estudiante realice aportes a sus pares con el fin de mejorar el aprendizaje.

La hetero-evaluación consiste en la evaluación que realiza el docente en relación con los procesos y aprendizajes de los estudiantes, tomando en cuenta su desempeño global.

Considerar el *desempeño global* en la evaluación de cada estudiante implica tomar en cuenta la tarea realizada, cómo piensa y siente en esa actuación motriz, qué opina acerca de su desempeño, cómo se vincula con otros y qué aporte considera que le brinda ese aprendizaje para su vida.

En este sentido es preciso relevar información acerca de los siguientes aspectos:

- la interacción entre los compañeros en el aprendizaje y los modos de vincularse;
- las estrategias cognitivas puestas en juego;
- la comprensión del sentido y la lógica de la práctica motriz;

- el uso de la habilidad motriz en la resolución de diversas situaciones;
- el disfrute de la actividad;
- los aspectos técnico-motrices observables;
- las actitudes emocionales y éticas que se ponen en juego;
- el compromiso con el aprendizaje propio y de los otros.

Los criterios de evaluación se constituyen en pautas para elaborar y definir instrumentos, indicadores y formas de llevar adelante la evaluación.

El enunciado de un criterio cumple un papel de orientador para quienes están involucrados en el desarrollo de los procesos educativos y sirve de base para emitir el juicio evaluativo.

Hay que diferenciar entre los criterios que refieren a los modos de evaluar del docente de otros que se relacionan con el aspecto que se ha recortado del objetivo de aprendizaje o expectativa de logro formulada.

En cuanto a los modos de evaluar del docente, a veces se emplean criterios de evaluación basados en *prácticas naturalizadas*, que dan cuenta de matrices conformadas en diversos momentos de la formación pero que no responden al enfoque explicitado por los *documentos curriculares*. Por ejemplo, la definición de una nota a partir de un promedio entre la calificación asignada a la conducta y la calificación otorgada a la ejecución de una técnica; la evaluación de la técnica de acuerdo con la forma de ejecución, aislada y descontextualizada del juego; la evaluación centrada en “la participación”, entendida de manera genérica o según la asistencia. Todos estos son criterios inadecuados e inválidos para la evaluación.

Por otro lado, entre los criterios referidos a los saberes que deben manifestar los estudiantes se encuentran ideas como “Todos los alumnos de 1° año deben correr x cantidad de metros en 12´ sin parar, para aprobar los contenidos referidos a la resistencia aeróbica”; “El alumno deberá realizar 10 saques de arriba (vóley) a zonas definidas en la cancha para aprobar este trimestre”. Estos y otros criterios han podido reconocerse en diversas prácticas docentes, y aunque hace años vienen siendo cuestionados desde el punto de vista didáctico, aún es posible detectarlos en las clases.

También sucede a veces que los docentes deciden una calificación en base a criterios no explicitados, lo que impide al alumno conocer qué aspectos de su desempeño se toman en cuenta para evaluarlo.

Se hace necesario que al plantear una propuesta de evaluación en una unidad o en un proyecto didáctico, el docente parta de los objetivos de aprendizaje y/o de las expectativas de logro que ha formulado y, tomando en cuenta las condiciones de partida de los estudiantes, elabore los *criterios de evaluación*. Estos criterios se refieren a aquellos aspectos del aprendizaje que se consideran indispensable que los estudiantes pongan en juego. En este sentido, un criterio puede definirse como *un enunciado claro y comunicable que expresa un desarrollo educativo deseable, al cual se debe llegar a partir de un proceso de aprendizaje*.

Como alternativa a los ejemplos de criterios citados anteriormente, se proponen los siguientes *criterios adecuados* para utilizar en cualquier propuesta de enseñanza, como por ejemplo:

- la “atención al desempeño global en cualquier situación de evaluación”;
- la “evaluación de la utilización adecuada de las habilidades específicas para resolver situaciones motrices propias de una determinada práctica corporal”;
- la “evaluación que atienda a la participación, la comprensión, la grupalidad y el disfrute en el aprendizaje”;
- la evaluación desde un enfoque compartido, que atienda a las perspectivas de los distintos actores involucrados. (López Pastor, 2006)

Es necesario plantear nuevas alternativas para la evaluación en las que se definan los aspectos a evaluar junto a los estudiantes y se compartan el sentido y los criterios de la evaluación.

A partir de los criterios se elaboran los *indicadores de evaluación*, definidos estos últimos como enunciados que expresan manifestaciones significativas de los aprendizajes por evaluar. Permiten focalizar la atención en la presencia o ausencia de aquello que se intenta valorar a partir de los criterios. Un indicador supone una forma de concretar un criterio de evaluación. Puede reconocerse el aprendizaje bajo formas externas controlables y observables, o bajo otras que están implícitas en un modo de actuar. Ahora bien, el indicador debe hacer referencia tanto a lo externo como a lo interno y permitir develar los aprendizajes que se han construido mediante indicios o señales.

El indicador remite al aspecto y/o criterio de evaluación; debe definir el objeto al que se refiere, lo que implica una relación de dependencia del indicador con respecto al objeto referido, al que le adscribe propiedades.

Es imprescindible entonces, definir criterios y consensuarlos con los alumnos, establecer indicadores de evaluación, que resulten comunicables, hace posible mayor transparencia y objetividad en las prácticas evaluativas.

Formar a los estudiantes para transitar las situaciones de evaluación, que aprendan a evaluar, que comprendan y/o construyan los criterios, los instrumentos, los indicadores y las consignas con los que son evaluados, constituye un derecho para los estudiantes y debe estar contemplado en la propuesta de enseñanza de un docente que ejerce democráticamente su rol.

## Planteando recorridos y propuestas de evaluación desde las orientaciones del Diseño Curricular

Repensar la evaluación lleva a analizar las formas de enseñanza. Al replantearse qué y cómo evaluar, el docente reflexiona sobre cómo ha enseñado los aprendizajes que está evaluando.

La necesidad de posicionarse en determinadas orientaciones, plantear ciertos criterios y elaborar instrumentos con indicadores claros y precisos de evaluación, ayuda a poner la atención en aquellos aspectos claves del contenido que definen si el alumno se ha apropiado de los saberes que se han presentado en esa propuesta de enseñanza.

Se proponen a continuación algunos ejemplos que, si bien corresponden a situaciones hipotéticas, están basados en hechos reales.

### Primer relato

En una escuela secundaria, el profesor selecciona la siguiente expectativa, luego de acordar con los estudiantes que iniciarán un proyecto de vóley para el segundo trimestre del año.

La expectativa de logro que elige el profesor es: “Practiquen juegos deportivos o deportes, con integración de organizaciones tácticas básicas de ataque y defensa, aplicación de técnicas y reglas específicas e interacción grupal cooperativa”.

El profesor desagrega esta expectativa y elabora la siguiente para el proyecto que va a emprender: “Practique juegos deportivos orientados al vóley, con integración de organizaciones tácticas básicas de ataque y defensa, aplicación de técnicas (saque, golpe de manos altas y golpe de manos bajas), reglas específicas e interacción grupal cooperativa”.

Luego de la evaluación de inicio, en la que el profesor de 2° año ha configurado con los estudiantes cuáles son las condiciones de partida, se acuerda que este proyecto de tres meses de duración culminará con un encuentro de vóley. Les pide que en cada equipo enuncien y escriban los logros que esperan alcanzar al finalizar ese período, en relación con las habilidades, las organizaciones tácticas, las reglas, la comunicación y la toma de decisiones, teniendo en cuenta las condiciones de partida de cada uno. Luego de anotar lo que se proponen, cada equipo entrega este escrito al profesor.

Con este insumo el profesor enuncia los aprendizajes a alcanzar en esta propuesta pedagógica.

En una evaluación en proceso, en un momento de la clase de Educación Física, les propone a sus alumnos jugar un juego de vóley modificado elaborado por ellos mismos. En un patio de forma rectangular, coloca una soga larga y arma 4 canchas reducidas.

Les dice que formen cuatro grupos de 8 alumnos y que se dividan a su vez, en equipos de cuatro integrantes.

A cada grupo le asigna una cancha de tamaño reducido. Les propone que recuperen el juego que habían elaborado acordando las reglas, las habilidades que van a emplear y la organización táctica que van a utilizar.

El profesor recorre las canchas y va registrando lo que observa en los alumnos de cada equipo mientras se encuentran jugando.

Luego de un lapso, el docente reúne a los estudiantes y distribuye a cada equipo una planilla de evaluación que ha acordado con ellos en clases anteriores. Para diseñar esta planilla se han analizado diferentes aspectos relacionados con el juego, su táctica, las habilidades que se utilizan para resolución de situaciones, la comunicación en el grupo y el aprendizaje de los deportes.

En una situación de co-evaluación, les propone que acuerden qué compañero va a comenzar en el rol de observador quien irá completando la planilla. Luego irán rotando las funciones para que cambien los que juegan, los que observan y registran.

La planilla propone considerar aspectos como los siguientes para analizar el juego:

1. ¿Qué problemas se les han presentado en el juego? ¿Cómo los resolvieron? (Por ejemplo: ante la eficacia del equipo oponente en sus ataques, si logran ocupar adecuadamente el espacio de juego cuando deben defender una pelota; ante la dificultad de conseguir tantos en las situaciones de ataque, si logran encontrar espacios libres, etcétera.)

2. ¿Qué habilidades motrices están usando? ¿Son eficaces esas habilidades? ¿Qué otra habilidad podrían incorporar para mejorar sus desempeños?

3. ¿Qué capacidades motrices es necesario mejorar en relación con dichas habilidades, para la resolución de los problemas presentados?

4. ¿Cómo se están organizando tácticamente durante el juego? ¿Van a hacer algún cambio? (Por ejemplo, ¿definen roles en relación al ataque y la defensa?)

5. ¿Cómo se desarrolla la comunicación al interior de cada grupo? (Por ejemplo: se reúnen previamente para elaborar alguna estrategia; hablan durante el juego para alertar o alentar a un compañero; piden un tiempo para corregir alguna situación durante el desarrollo del juego.)

6. ¿Se evidencia cooperación entre los integrantes del equipo?

7. Otros aspectos a considerar.

El juego se reinicia. En cada equipo acuerdan qué jugador comenzará en el rol de observador, que cambiará en cada rotación.

Cada estudiante que ocupa el rol de observador, va anotando en la planilla.

Luego de un tiempo de juego se reúnen los equipos por separado y realizan un análisis de sus desempeños tanto individuales como colectivos, a partir de la planilla que han elaborado.

Al finalizar esta tarea el profesor y los estudiantes llevan a cabo una puesta en común donde se comparte el trabajo de cada equipo, el docente brinda sus aportes a cada uno en función de lo observado y se acuerda delinear un plan de trabajo a partir de los problemas detectados, empleando los tiempos entre clase y clase, tomando como insumo los aspectos detallados en la planilla. Este plan se irá modificando en función de las necesidades del grupo.

Luego de algunas clases de poner en práctica el plan de trabajo elaborado por los estudiantes con el profesor, que consistía en el tratamiento de diferentes contenidos del vóley mediante juegos adaptados, les propone jugar un vóley reducido 3 vs 3, poniendo en práctica los saberes desarrollados y los acuerdos sobre el juego.

En una situación de hetero-evaluación, el profesor recorre las diferentes canchas reducidas y registra lo que observa en el siguiente instrumento. Este instrumento contiene una primera columna con los equipos. En la segunda parte del cuadro se han colocado aspectos a observar de los que se desprenden indicadores para analizar el desempeño de cada integrante de los equipos:

Equipos	Aspectos a observar			
	Habilidades		Reglas	Organizaciones tácticas
	Usa habilidades con resolución de la situación planteada. Nombrar las habilidades.	Usa habilidades sin resolución de la situación planteada. Nombrar las habilidades.	Respetan las reglas que acordaron	No respetan las reglas acordadas
Cancha 1 -Equipo A Alumno 1 Alumno 2 Alumno 3 -Equipo B Alumno 1 .....	Se evidencia cooperación entre los estudiantes Sí-No	Se evidencia respeto en la comunicación Sí-No	Usan O-T pero no resuelven la situación planteada. Nombrar las que aparecen.	Usan O-T y resuelven la situación planteada. Nombrar las que aparecen.
Cancha 2 -Equipo C Alumno 1 Alumno 2 Alumno 3 -Equipo D Alumno 1 .....				
Cancha 3 -Equipo E Alumno 1 Alumno 2 Alumno 3 -Equipo F Alumno 1 .....				

En esta evaluación que se realiza en proceso, se incluyen algunos aspectos e indicadores que no excluyen otros que pudieran considerarse relevantes. Luego del juego el profesor realiza una puesta en común con los estudiantes e intercambian puntos de vista sobre el desempeño de cada equipo. En función de los intercambios, construye con el grupo los criterios que se tendrán en cuenta para la aprobación en relación con los saberes aprendidos en esta propuesta de enseñanza, considerando las condiciones de partida, los avances que se observan y los logros de aprendizaje que se habían enunciado.

Transcurrido el trimestre, se desarrolla la instancia de evaluación final, que surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las expectativas de logro previstas, y de tener en cuenta las diversas condiciones motrices de que los alumnos disponían al inicio.

Al finalizar la propuesta de enseñanza, los estudiantes realizan una apreciación crítica acerca de la propuesta de enseñanza en una puesta en común con el profesor, así como también una autoevaluación de su desempeño.

## Segundo relato

En otro ejemplo, el propósito formativo del docente focaliza en la interacción grupal y en el cuidado del ambiente.

Se propone, entonces, la siguiente expectativa de logro del Diseño Curricular para 2° año de Educación Secundaria: "Interactúen grupalmente con toma de conciencia de su valor para el aprendizaje motor, la elaboración y respeto de normas de convivencia democrática y la construcción de ciudadanía".

Teniendo en cuenta esta expectativa el docente de la escuela procede a realizar una evaluación diagnóstica del grupo para indagar saberes previos de los estudiantes con respecto a los campamentos: ¿cuáles estudiantes participaron de la experiencia campamental de primer año? ¿Qué estudiantes se incorporaron en este segundo año y no participaron de esa experiencia? ¿Cuáles fueron aquellos saberes más significativos que se trataron en aquel campamento con relación al cuidado del ambiente y el aprendizaje colaborativo?

A partir de allí, desagrega dicha expectativa para el desarrollo de la actividad de campamento que propone realizar con los estudiantes de ese 2° año. Se busca que los estudiantes logren:

- Elaborar grupalmente pautas y normas que propicien el cuidado y protección del ambiente durante el desarrollo de la experiencia.
- Desempeñarse cooperativamente en las tareas a desarrollar en el campamento en función de satisfacer las necesidades identificadas grupalmente.

Una vez definidos estos logros esperables, el profesor les propone a los alumnos la elaboración de dichas normas y pautas y algunos criterios o formas de organización para anticipar la participación cooperativa en la experiencia.

Les otorga un tiempo de trabajo en clase y fuera de ella, para que los alumnos puedan recabar la información suficiente y llegar a la producción deseada.

Como parte de la evaluación de la propuesta elaborada, previamente a la salida, los docentes proponen a los estudiantes una encuesta con algunas preguntas sobre los conocimientos previos sobre el ambiente que van a visitar en esta experiencia y cómo actuar adecuadamente en él.

1. ¿Qué tres problemáticas ambientales pueden anticipar en el lugar donde desarrollaremos el campamento?
2. ¿Cómo influyen estas problemáticas en el ecosistema y en el equilibrio de ese ambiente en particular?
3. ¿Cuáles serían las tres pautas más importantes a considerar en la vida campamental relacionadas con esas problemáticas, tendientes a minimizar el impacto ambiental negativo y que atiendan al equilibrio ambiental?
4. ¿Qué criterios proponen para organizarse grupalmente para realizar las tareas del campamento? ¿Consideran en esa organización la división de roles?

Durante el campamento, los docentes con los estudiantes llevan adelante reuniones que les permiten ir evaluando el desarrollo de la experiencia, a veces en pequeños grupos, otras con el grupo completo.

Una vez finalizado el campamento, los profesores definen un instrumento para evaluar la experiencia. En este, deben diseñarse indicadores para verificar el alcance las expectativas desagregadas.

Para la siguiente expectativa desagregada: *Elaborar grupalmente pautas y normas que propicien el cuidado y protección del ambiente durante el desarrollo de la experiencia*, se propone verificar si:

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca
Contemplan sus saberes previos y la información indagada para elaborar pautas y normas del cuidado del ambiente			
Cumplen con autonomía las normas y pautas elaboradas por ellos mismos			
Las pautas y normas adoptadas permitieron los resultados esperados			
Muestran actitud crítica para la revisión de aquello que previeron y no resulta			

Para la siguiente expectativa desagregada: *Desempeñarse cooperativamente en las tareas a desarrollar en el campamento para satisfacer las necesidades identificadas*, se propone verificar si:

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca
Llegan a acuerdos grupales, escuchando y respetando opiniones diferentes			
Distribuyen equitativamente las tareas para equilibrar la participación de todos			
Se disponen a ayudar a los compañeros frente a las necesidades			

En este recorrido didáctico se proponen diferentes tipos de evaluación. Al comienzo, el docente indaga sobre saberes previos de los estudiantes para poder establecer un diagnóstico de los alumnos. Antes del campamento, procede a llevar adelante una evaluación en proceso, utilizando una encuesta a los estudiantes sobre el diseño de las tareas elaboradas y su fundamentación.

Los ejemplos que se detallan en este relato constituyen un recorte de una propuesta más amplia que el docente diseñará para abordar la evaluación en esta experiencia.

Como parte de la evaluación de cierre, el docente diseña un instrumento de evaluación con indicadores para relevar los logros alcanzados y compartirlos con los estudiantes.

### Tercer relato

En la primera clase, la profesora presentó a los alumnos de sexto año un borrador de su planificación anual, en la que les proponía el recorrido de propuestas pedagógicas que había pensado para ese ciclo lectivo. En el diálogo con los estudiantes se fue modificando el itinerario inicial y acordaron comenzar la cursada de la materia con el proyecto de elaboración de un plan personalizado, adecuado para su constitución corporal. Conversó con ellos acerca de los posibles sentidos que podrían tener estos planes, tal como habían estado trabajando en años anteriores y recuperó ciertas tareas motoras y otros saberes ya abordados.

Para este proyecto, la profesora seleccionó la siguiente expectativa: “Elaborar proyectos personales de actividades motrices para la constitución corporal con base en los principios de salud, individualización, recuperación, concientización, utilidad, especificidad, sobrecarga, esfuerzo, continuidad y periodización, considerando las normas, métodos y tareas para su desarrollo”.

Al realizar la evaluación de inicio, la profesora conforma pequeños grupos y les entrega las siguientes preguntas para que respondan.

¿Por qué y para qué construir un plan de actividades físicas? ¿Cómo distribuir el tiempo? ¿Cuántas veces por semana hay que realizar actividad física? ¿Qué actividades debe incluir? ¿Cómo organizar las tareas en relación con las posibilidades de cada uno? ¿Qué métodos y principios tomaremos en cuenta? ¿Cómo influyen en el plan otros aspectos tales como: indumentaria, hidratación, alimentación, vestimenta? ¿De qué manera escribimos el plan y cómo registramos los avances?

Luego se realiza una puesta en común; los estudiantes junto con el profesor comparten los saberes disponibles y se configura el estado de situación del grupo con relación a la construcción del plan.

La docente les comenta que este proyecto didáctico concluirá con la producción de los planes y una muestra en la que se compartirán con sus compañeros mediante una presentación audiovisual.

La profesora les sugiere que conformen grupos pequeños para que cooperen entre sí en la elaboración de los planes, tarea que irán trabajando tanto en la clase como fuera de ella.

Para el seguimiento de esta tarea, la docente ha elegido como instrumento el empleo de un cuaderno de registro en el que anota el sentido con el que cada estudiante elaborará su plan, describe brevemente las tareas que incorporan, cómo sostienen la práctica y los métodos y principios de entrenamiento que los estudiantes han considerado en su construcción.

En una evaluación en proceso les pide a los estudiantes que realicen una autoevaluación, a partir de las siguientes preguntas:

El plan que está implementando:  
¿Les sirve para mejorar el desempeño de las prácticas gimnásticas y deportivas?  
¿Contempla el tratamiento de las diversas capacidades?  
¿Atiende aquellas capacidades que requieren mayor desarrollo?

Esto le posibilita realizar una evaluación en proceso, mediante devoluciones periódicas que va compartiendo con los estudiantes.

En sucesivas clases se analizan las producciones que los estudiantes van presentando al resto del grupo, lo que les permite a todos hacer y compartir los ajustes necesarios. De esta manera, se avanza en un plan que cada uno puede aplicar tanto en las clases de Educación Física como ejercitar en forma individual o grupal, en momentos que se organizan fuera del ámbito escolar.

A modo de criterios para tener en cuenta en la evaluación final de los aprendizajes en el proyecto de elaboración del plan personalizado pueden considerarse:

- La tarea cooperativa que han puesto en juego.
- El diseño y sostenimiento de la práctica del plan.
- La posibilidad de explicar el sentido con que realiza ese plan.
- La fundamentación pertinente del plan con base en principios de entrenamiento mediante una producción escrita, una presentación oral y el empleo de herramientas tecnológicas.

Estos criterios serán considerados para construir la nota final de calificación.

Resulta necesario que la profesora construya el sentido sobre la elaboración del plan con los estudiantes; que todos conversen acerca de estos criterios y los elaboren en conjunto.

Hasta aquí se han expuesto algunos ejemplos de situaciones de evaluación y variados instrumentos de registro. Este tipo de propuestas pretenden superar un reduccionismo frecuente en el que la calificación surge de la medición del rendimiento motor en función de patrones estandarizados externos a los estudiantes, a partir de los cuales se han calificado capacidades condicionales y ejecuciones de técnicas deportivas de modo descontextualizado.

Es importante recordar que los datos obtenidos al aplicar instrumentos de evaluación deben relacionarse con las condiciones de partida de cada estudiante, sus apreciaciones respecto de sus procesos, avances y dificultades y con los objetivos de aprendizaje que ha enunciado el docente. Y avanzar en este proceso de intercambio de significados, hacia la toma de decisiones sobre la calificación final.

## A modo de cierre

En el presente documento se han puesto de manifiesto aportaciones teóricas, problemáticas, ejemplos, análisis y diversas consideraciones con la intención de mejorar las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria.

En los recorridos que realizamos por las perspectivas que brindan los diferentes autores con respecto a la evaluación se superan ciertos enfoques que quedan circunscriptos a lectura de una única variable.

Podemos dar cuenta de lo complejo que resulta arribar a un juicio valorativo cuando reconocemos que es preciso tener en cuenta múltiples enfoques. “El considerar solamente una única perspectiva de análisis nos remite al control y no a la evaluación (...) Es por ello que la evaluación se concibe como multirreferencial, opuesta al control que es monorreferencial (Ardoino, 2000:23)” (Litwin, 2008)

Un enfoque multirreferencial posibilita la interpretación de las prácticas evaluativas desde la convergencia de diversas aportaciones teóricas, a la vez que se atiende a la complejidad que cada situación de evaluación ofrece.

Este enfoque multirreferencial debe ayudar a no caer en la simplicidad de evaluar lo que se es (“alto”, “bajo”, “hábil”, etc.) o el rendimiento motor aislado y descontextualizado sino, por el contrario, permite orientar la evaluación hacia aquello que el estudiante aprende con respecto a lo que se enseña. De tal manera, la evaluación así concebida representa no solo un compromiso primordial para todo docente de Educación Física sino, también, para todo educador que inscribir su labor pedagógica en la justicia educativa.

Cabe destacar que los instrumentos de evaluación que aquí se comparten no son ejemplos a seguir de un modo uniforme, como una receta, sino que representan más bien posibilidades. Se ofrecen con la intención de acompañar y potenciar la tarea particular del docente de Educación Física.

En tal sentido, se intenta en este trabajo brindar un aporte para aquellos espacios de intercambio donde los colegas ponen en análisis sus experiencias de evaluar valorando aciertos, identificando problemas, discutiendo criterios, indagando en marcos de referencia, para imaginar, de manera colaborativa, nuevas propuestas y/o fortalecer aquellas que así lo requieran.

## Bibliografía

- Camilloni, Alicia y otros. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- DGCyE, *Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física. Tomo II*. La Plata, DGCyE, 2003.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1<sup>er</sup> año*. La Plata, DGCyE, 2006.<sup>3</sup>
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2<sup>do</sup> año*. La Plata, DGCyE, 2007.
- *Los aprendizajes motores en el medio natural*. La Plata, DGCyE, 2008.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3<sup>er</sup> año*. La Plata, DGCyE, 2009.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 4<sup>o</sup> año*. La Plata, DGCyE, 2010.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 4<sup>o</sup> año. Orientación Educación Física*. La Plata, DGCyE, 2010.
- *Propuesta Curricular para los CEF. Resolución 301/10*. La Plata, DGCyE, 2010.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 5<sup>o</sup> año*. La Plata, DGCyE, 2011.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 5<sup>o</sup> año. Orientación Educación Física*. La Plata, DGCyE, 2011.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 6<sup>o</sup> año*. La Plata, DGCyE, 2011.
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 6<sup>o</sup> año. Orientación Educación Física*. La Plata, DGCyE, 2011.
- *Resolución 587/11. Régimen Académico para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, DGCyE, 2011.
- *La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica*. Documentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9. La Plata, DGCyE, 2013.
- *Resolución 2476/14. Organización de las clases de EF del Nivel Secundario*. La Plata, DGCyE, 2014.
- *Resolución 1057/14. Régimen Académico para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, DGCyE, 2014.
- Elola, Nydia y otros, *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, Aique, 2011.
- Litwin, Edith, *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- López Pastor, Victor (coordinador) y otros. “La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencias”. En *Lecturas, Educación Física y Deportes*, revista digital, año 10, N° 94, marzo de 2006. En línea; sitio consultado en mayo de 2015, <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>
- Morin, Edgar, *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra, 1986.
- Prieto, Eduardo y otros. *La evaluación en Educación Física, de rituales, propuestas y desafíos*. Buenos Aires, GCBA -Dirección de Planeamiento - Dirección de Currícula, 2010.

<sup>3</sup> Todos los Diseños Curriculares disponibles en línea en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/> (sitio consultado en mayo de 2015).

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**

Sr. Daniel Scioli

**Directora General de Cultura y Educación  
Presidente del Consejo General de Cultura y Educación**

Dra. Nora De Lucia

**Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación**

Dr. Claudio Crissio

**Subsecretario de Educación**

Dr. Néstor Ribet

**Director de Educación Física**

Lic. Leonardo Troncoso

**Director Provincial de Proyectos Especiales**

Ing. Pablo Barbosa

**Director de Contenidos Educativos**

Prof. Fernando Arce

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

---

Dirección de Educación Física  
Torre Gubernamental 1 piso 11 / Calle 12 y 50 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires / Tel. (0221) 429-5307  
dirdef@ed.gba.gov.ar