



Facultad de Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Sede: Flores

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2016

Evaluación formativa, un proceso real y compartido

Estudiante: Larrondo, Magali

Legajo: 12794

Correo electrónico: magalilarrondo@hotmail.com

Tutor Temático: Dr. Gómez, Leonardo

Tutora Metodológica: Mg. Gómez, Valeria

Año:2016

Índice

Resumen.....	3
Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	5
1. Área temática.....	5
1.1 Tema y subtema.....	5
1.2 Introducción.....	5
1.3 Problema.....	7
1.4 Antecedentes y Justificación.....	7
1.4.1 Justificación/ Relevancia.....	15
1.5 Propósitos.....	15
1.6 Marco teórico.....	16
1.7 Objetivos.....	68
2. SEGUNDA PARTE: Materiales y Método.....	68
2.1 Tipo de diseño y tipo de estudio.....	68
2.2 Diseño del Objeto: Sistema de matrices de datos.....	70
2.3 Fuente de Datos.....	77
2.4 Instrumentos de recolección de datos	77
2.5 Plan de actividades en contexto.....	78
2.6 Universo y Muestra.....	78
2.7 Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	79
3. TERCERA PARTE: Análisis y conclusiones.....	79
3.1 Exposición, análisis e interpretación de los datos	79
3.2 Conclusiones y sugerencias.....	97
4. Anexos.....	103
5. Bibliografía.....	119

Resumen

- Delimitando el objeto de estudio, enunciamos el problema de investigación:

¿Cómo evalúan los profesores de educación física los contenidos de interés de los/as estudiantes en la Escuela Educación Secundaria Técnica N°1 “Antonio Bermejo” de la Ciudad de Junín Prov. de Bueno Aires?

Desde este punto planteamos los siguientes propósitos: Establecer un pensamiento reflexivo en los docentes, en cuanto a la evaluación de los contenidos de interés de los alumnos dentro de las propuestas en las clases de Educación Física, proporcionar información relevante a la tarea del docente como evaluador, establecer que beneficios aporta la evaluación de los contenidos de interés, como parte del proceso de enseñanza, difundir experiencias de evaluación formativa.

- El tipo de diseño de dicho trabajo de investigación es cualitativo, exploratorio y descriptivo, ya que la exploración del fenómeno genera nuevas ideas y así permiten nuevas preguntas, es por eso que no constituye con fin en sí mismo. Como también Descriptivo donde se intenta proporcionar una información sistemática para progresar en el conocimiento del objeto. Según el contexto del dato será de campo y con respecto a la manipulación de las variables es no experimental. Las fuentes de datos utilizadas fueron las fuentes primarias ya que dicha información fue obtenida por la propia investigadora. Para la recolección de los datos fueron utilizadas entrevistas semi-estructuradas.
- Resaltamos en las conclusiones que la evaluación en sí es un “momento de aprendizaje” que obtiene una función social y pedagógica. Los contenidos son prescripto en los diseños curriculares, ya fijados no tienen ninguna contraposición ya que es ley, lo que si varía y se hace rico es la selección y el por qué son elegidos.

El Currículum de la Provincia de Bs. As resalta un tipo de diseño que se define como prescriptivo, paradigmático y relacional. Los instrumentos que se utilizan para el registro de los intereses de los alumnos son principalmente: la observación, la indagación y el diálogo.

Con respecto a los modos en que los docentes evalúan los contenidos de interés, constatamos que se apoyan en la teoría de la evaluación formativa. Intentan desde su lugar darle un lugar importante y protagonista al alumno, construyen un espacio para que este (el alumno) se pueda expresar, pueda exponer sus intereses. Se resalta criterios evaluados como valores, actitud frente a la propuesta, relación con los pares, con el docente. Encontramos una evaluación que pretende ser contextualizada por completo.

Palabras claves:

Evaluación- Profesores- Interés- Contenidos- Alumnos

PRIMERA PARTE: DELIMITACION CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1. Área Temática

Área temática. Ciencias de la Educación.

Rama: Educación Física.

Especialidad: Didáctica de la Educación Física.

1.1 Tema y Subtema

1.1.1 Tema: La evaluación en Educación Física.

1.1.2 Subtema: Modos de evaluar los contenidos de intereses de los/as estudiantes en las clases de educación física.

1.2 Introducción

El presente trabajo de investigación y su problemática surgieron luego de terminar la cursada de la Licenciatura y reflexionar sobre mi práctica como profesora de Educación Física. Muchos temas se me cruzaban por la mente cuando pensaba en la práctica diaria con los alumnos. La evaluación con todas sus características, siempre fue uno de los interrogantes dentro de mí accionar como docente. ¿Qué esperan nuestros alumnos de la clase de Educación Física? ¿Cuál debería ser la evaluación adecuada para cada grupo en especial?, serían cuestionamientos que todos los que trabajamos en el ámbito educativo deberíamos hacernos, debería ser, entre otras, una de las cuestiones más importantes a resolver. La forma, el modo, el momento, para quien, quien la elabora... todas estas dudas me ayudaron a decidirme y querer investigar sobre este tema.

Comenzando con el trabajo de investigación, me vinieron a la mente mi pasado como alumna y los momentos en situación de examen, y cuando nombraban la palabra evaluación. Que se producía dentro mío, qué efectos causaba, y si en algo me modificaba.

La evaluación recae totalmente dentro de la tarea del docente, con solo nombrarla identifica una gran parte de nuestra labor. De hecho, por mucho tiempo el concepto evaluación separaba totalmente las funciones propias del docente y el rol del alumno, lograba identificar el accionar de cada uno poniendo en jerarquía, quien “medía” y evaluaba y dejando un pobre papel, al evaluado, al aprobado o desaprobado: al alumno.

Con el tiempo tomando en cuenta las modificaciones que se realizaron en cuanto al ámbito educativo, la evaluación paso a ser un proceso más real y concreto en donde el alumno puede, si el docente se lo permitiese, elaborar y aportar de su conocimiento para el desarrollo de la misma.

Estas dos posturas, tan alejadas en sus conceptos es lo que podemos ver en la realidad de las prácticas, aunque, creo, es una de las mayores falencias de los docentes.

En fin, esto de indagar e “investigar” de alguna manera sobre las características, la función, la elaboración, formas de transmisión, por quien debería ser planificada, en qué momento, etcétera., debería ser herramienta para las clases de cada docente, permitiendo un adecuado proceso de enseñanza.

Partir de los contenidos de interés de los alumnos sería, y así nos muestran los nuevos Diseños Curriculares, un aporte fundamental en nuestra educación.

Saber y conocer lo que estamos haciendo, con objetivos claros y miradas reflexivas también es nuestro deber. La importancia que le daremos a la evaluación en nuestras prácticas, planificaciones, etc., nos marcará el camino adecuado para que la enseñanza como el aprendizaje se haga presentes.

Con este trabajo se intenta cambiar, aunque sea, en lo más mínimo, este concepto, buscando que la evaluación sea tomada como un proceso real y compartido. Sí, compartido, docente y alumno; docente, alumno e institución.

Que el alumno participe, que el docente, sea guía, y que la institución también forme parte del momento de la evaluación, dejando de lado el escaso concepto que se tiene como es el de control y acreditación, y así comenzar a tomarla como herramienta fundamental para la enseñanza y aprendizaje.

1.3 Problema

¿Cómo evalúan los profesores de educación física los contenidos de interés de los/as estudiantes en la Escuela Educación Secundaria Técnica N°1 “Antonio Bermejo” de la Ciudad de Junín Prov. de Buenos Aires?

1.4 Antecedentes y Justificación

Se han consultado los siguientes lugares: Biblioteca de la Universidad de Flores, Biblioteca de Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°20 de la ciudad de Junín.

No se han encontrado trabajos de investigación referidos a cómo evalúan los profesores de Educación Física los contenidos de interés de los alumnos de la ciudad de Junín Prov. de Buenos Aires.

A continuación, se mencionan trabajos de investigación encontrados, que desarrollan el tema evaluación, pero cabe destacar que ninguno trató el tema como evalúan los contenidos de interés de los alumnos, los docentes, pero si se han encontrado datos que sirvieron como aporte a dicho trabajo de investigación.

1- Autor: Carlos González.

“Evaluación en Educación Física”

Objetivos: examinar cómo se utiliza la evaluación en el ámbito Ed. Física.

Reivindicar y revalorizar la evaluación en educación física escolar. Pieza fundamental para la comprobación y verificación del aprendizaje de los alumnos.

Área Temática: Cs. De la Educación

Rama: Educación Física.

Tema: la evaluación en Educación Física.

Subtema: la evaluación de la Educación Física escolar, en la EGB 1 Y 2 en la Región 2° de la Prov. de Bs. As.

Objetivo: conocer las prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física de la Región 2°.

Tipo de Diseño: descriptivo: ya que describe algunas características fundamentales de los conjuntos homogéneos de fenómenos Va a estudiar una realidad educativa en un contexto en especial. También se podría embozar como investigación de tipo exploratorio.

Problema: ¿Qué evalúan los docentes de EF en EGB 1y2 de la Región 2° actualmente?

¿Para qué evalúan los docentes de EF en EGB 1y2 de la Región 2° actualmente?

¿Cómo evalúan los docentes de EF en EGB 1y2 de la Región 2° actualmente?

¿Cuándo evalúan los docentes de EF en EGB 1y2 de la Región 2° actualmente?

- los docentes de educación física ¿Cómo utilizan los resultados de la evaluación, como parte del proceso de enseñanza de sus alumnos?

Hipótesis: los profesores de Educación Física de la EGB 1Y 2 utilizan la evaluación de manera asistemático dado que la misma no está planificada, no confeccionan registros de datos ni utilizan e interpretan la información.

Conclusión: al igual que la investigación a desarrollar, el autor enfocó su estudio en el rol del docente como evaluador, que lugar le da dentro de su práctica al proceso evaluativo. Utilizó un tipo de diseño descriptivo, enfocando a la descripción de diferentes características del fenómeno, encontrando gran relación con lo redactado en este trabajo de investigación. Encontrando algunas diferencias, como el protagonismo del alumno y su participación en la difícil tarea de evaluar.

2- Autor: Marcela Silva Martín

“La evaluación de la Educación Física en la EGB 1 Y 2.

(Problemática de la evaluación en el área)

Área Temática: ciencias de la educación.

Rama: Pedagogía

Especialidad: Evaluación.

Tema: la evaluación en Educación Física.

Subtema: la evaluación en el área de Educación Física en 1 y 2 año de la EGB

Problema: se tratara de conocer que concepción teórica de evaluación tienen los profesores de Educación Física, que desempeñan sus funciones en 1 y 2 ciclo.

Hipótesis: los profesores de Educación Física que desempeñan sus tareas en 1° y 2° ciclo, sostienen mayoritariamente concepciones clásicas acerca de la evaluación.

Conclusión: este trabajo de investigación presenta una diferencia marcada en cuanto al rol del docente, ya que el trabajo desarrollado por el autor se enfoca mas a la teoría en relación a la evaluación tiene el docente cuando este trabajo se enmarca más en la práctica y el rol del docente en ella.

3- Autor: Romero, Sandra.

Título: las practicas evaluativas en la clase de educación física del secundario básico

Área Temática: ciencias de la educación

Rama: Educación Física.

Especialidad: Didáctica de la Educación Física.

Tema: la propuesta evaluativa, en el área de Educación Física en la escuela secundaria Básica.

Subtema: la funcionalidad formativa y sumativa de la evaluación en Educación Física.

Problema: ¿Cuál es la relación existente entre las prácticas evaluativas sostenidas por los docentes del 9° año de la escuela secundaria básica y la concepción teórica del Dis. Curricular de la Prov. de Bs. As. En el año 2006?

Hipótesis: no hay coherencia entre la concepción del Dis. Curricular y las actividades evaluativas escolares. No existe una propuesta de evaluación formativa para los alumnos.

Conclusión: se baso en el diseño curricular de la provincia de buenos aires, teniendo en cuenta las concepciones, sugerencias y orientaciones que enmarcan a la educación física escolar intentando garantizar la igualdad de oportunidades en la formación y una distribución equitativa del conocimiento.

Da una mirada histórica de cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos y compara los aprendizajes de los alumnos con la fecha de realización de los contenidos. Luego describe los tiempos de evaluación: formativa y sumativa, y expone sus características, unas de las coincidencias que encuentro es el valor que le da a la evaluación formativa dentro de la investigación.

Expresando los resultados de los registros tomados a través de las observaciones en dicho trabajo de investigación, la autora resalto que dentro de la práctica evaluativa el papel del alumno fue nulo, en otras situaciones la evaluación fue inexistente, y que en casi todos los casos cuando aparecía la evaluación coincidió con la finalización del trimestre.

4- Autor: Raúl Gonzalo Prieto.

Titulo: El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física

No es posible transformar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje sin contar con la evolución del conocimiento personal, pues podrá sentar las bases para el diseño de un modelo de formación de profesionales autónomos, críticos y reflexivos.

En Educación Física se hace necesario estructurar la formación permanente a partir del establecimiento de grupos de trabajo en donde se comparta el conocimiento práctico. Para ello será muy útil el análisis de los diarios de clase.

Instrumento para detectar problemas, cambiar concepciones y transformar la práctica.

El diario es un instrumento útil para la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar que debe desarrollar desde su inicio un nivel profundo de descripción de la dinámica de la clase mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido. Además debe facilitar una visión general de lo que desde el punto de vista del profesor ocurre en el aula, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando las diferentes observaciones realizadas. Aún así puede resultar complicado diferenciar entre la descripción de la dinámica general de la clase y las valoraciones espontáneas, debido fundamentalmente a la carga de subjetividad que impregna toda actividad escolar.

Shavelson (1983) citado por Del Villar (1994) considera que la escritura del diario "permite al profesor analizar lo ocurrido durante la clase, descubriendo problemas ignorados y sobre todo permitiéndole ser consciente de sus creencias educativas, en definitiva consciente de su conocimiento profesional".

A raíz de detectar los problemas y hacer explícitas las concepciones personales, el profesor deberá considerar o no un cambio en dichas concepciones.

Porlán y Martín (1991) consideran que "la caracterización de la dinámica de la clase responde a la manera de conceptualizar la realidad que tiene cada profesor; a sus propias ideas y puntos de vista". El contenido de estas concepciones (muy resistentes al cambio) hace referencia a los aspectos esenciales del contexto educativo (Porlán y Martín, 1991):

- Concepciones referidas al alumno: Como aprenden, como se facilita el aprendizaje, etc.
- Concepciones referidas al papel del profesor: Autoridad, relación con el curriculum, etc.
- Concepciones referidas a la materia: Carácter del conocimiento (absoluto o relativo), naturaleza del conocimiento escolar, etc.
- Concepciones referidas al ambiente: Relaciones psicosociales, democracia escolar, etc.

Conclusión: El autor toma al diario como un elemento adecuado para reflexionar sobre la enseñanza y para explorar el pensamiento docente. Resalta la idea de que el modo en el que el pensamiento personal práctico del profesor se configura a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional hace que se centre fundamentalmente en el estudio del conocimiento práctico.

Toma este instrumento y lo resalta como herramienta fundamental para llevar a cabo la práctica diaria, el trabajo desarrollado mas adelante, toma a este instrumento como herramienta fundamental para la recolección de datos.

5- Autor: Graciela Palavecino

Evaluación: relación entre la concepción teórica y práctica

Área Temática: Ciencias de la educación

Rama: Didáctica

Tema: Evaluación de la educación física en EGB

¿Qué relación existe entre la concepción epistemológica de la evaluación y las practicas pedagógicas que desempeñan los PEF de EGB de las escuelas “normalistas “de la ciudad de Rosario.

Hipótesis: las prácticas pedagógicas que lleva a cabo el PEF manifiestan una concepción de evaluación diferente a la que declara en el discurso acerca de su posición epistemológica.

¿Qué evalúa el Prof. en la cotidianeidad de las clases a partir de los instrumentos que emplea con dicha finalidad?

¿Qué concepción de evaluación?

¿Qué importancia le otorga a las conductas?

¿Qué datos son relevantes para realizar la evaluación?

¿Cómo evalúan los aprendizajes?

Conclusión: utiliza un diseño exploratorio- cualitativo, ya que el estudio será de carácter interpretativo. Su objetivo es indagar acerca de las concepciones teóricas de la evaluación y así establecer supuestos básicos subyacentes respecto a la

concepción de la evaluación, como en el discurso y en las prácticas pedagógicas. Propone desde su trabajo reflexionar sobre la teoría y la práctica docente.

En cuanto a las actividades en contexto y la exposición de los resultados la autora de dicho trabajo resalta en cuanto a los contenidos el 66, 7% de los docentes expresaron que eran formulados en base a los intereses de los alumnos y el 33% en base a las necesidades. Realizo una comparación con la ártica y encontró una diferencia en el porcentaje ya que el 61,1% de los docentes plantea los contenidos a desarrollar momentos antes de la clase, fundamentando la disponibilidad del espacio y de los materiales. Resalto este resultado como importante ya que se acercaba rotundamente al problema central del trabajo de investigación que he desarrollado.

- 6 Autor: Soricetti, Facundo Emmanuel Fernández

Área: Ciencias de la Educación

Rama: Ed. Física

Esp: Didáctica Especial de la Educación Física

Tema: El aprendizaje de contenidos curriculares en las clases de educación física.

Subtema: Aprendizaje de contenidos curriculares durante el desarrollo de juegos

Problema: Cuáles son los contenidos curriculares que los alumnos manifiestan aprender durante los juegos desarrollados en las clases de educación física del tercer grado del Instituto Barrio Marina durante el periodo de dos meses de tiempo?

El autor de dicho trabajo de investigación utilizó un Diseño de tipo exploratorio.

Estudio cualitativo

Como objetivo central se proponían descubrir que contenidos aprendían los alumnos y alumnas en los juegos realizados en las clases. Para la recolección de datos utilizaban autoevaluaciones que le entregaban a los alumnos al finalizar la clase, como también presenció clases y recolectaba mediante observación.

Conclusiones generales:

Como síntesis de los trabajos encontrados, podemos indicar que la gran mayoría proponen la reflexión en la práctica docente, como así también la importancia en la relación entre la teoría y la práctica. Aunque cuando expresan los resultados del trabajo de campo encuentran una gran diferencia entre lo observado y lo registrado en las entrevistas.

El accionar docente como rol fundamental, como así el del alumno, pudiendo formar parte de este gran proceso, que es el de la evaluación. En muchos casos dentro de la investigaciones y como resultado el papel del alumno totalmente nulo y la evaluación inexistente. Comparando y pudiendo utilizar estos resultados para el trabajo de investigación que he desarrollado, surge aún más el interés por proponer y fundamentar el valor de los contenidos de interés que poseen los alumnos, brindando a mi parecer una información valiosa ya sea para el accionar del docente y su formación, como educador y guía de sus alumnos.

Ninguno de los autores ha tratado ni investigado ni desarrollado ese problema dentro de la evaluación, es por eso que planteo el cómo evalúan los docentes los contenidos de interés como un TEMA que antes no se haya desarrollado y brindar desde mi lugar información pertinente al rol que nos ocupa.

Destacaron también, lo valioso que es la recopilación de información en forma diaria, como la percepción de lo sucedido en tiempo real.

.

Destacan los instrumentos y estrategias de evaluación como herramienta para el docente, para ser desarrolladas en la práctica.

Como mencione anteriormente la evaluación es un tema, que está en discusión diaria, los investigadores y estudiosos intentan resolver, aportar, contribuir información necesaria para que este proceso llamado evaluación sea utilizado de la mejor manera posible. Es por eso que el trabajo de investigación a desarrollar no se olvida del alumno como rol fundamental para su desarrollo.

Todos en general destacan la enorme diferencia dentro de los instrumentos que utilizaron, lo que pudieron observar en la práctica real con lo entrevistado con el docente.

1.4.1 Justificación/ Relevancia:

Se pretende justificar el siguiente trabajo de investigación por la importancia que el problema sugiere.

Todos y cada uno de los docentes se ha planteado en cómo evaluar. Algunos desde una mirada individualista, sin prestar atención a los intereses de los alumnos, en Educación Física el rol del profesor, del mediador, como el del educando no son neutros, pues están implicados en la situación pedagógica, con sus opiniones, sus hechos y en definitiva con su propia personalidad.

Mucha es la bibliografía y las investigaciones ya culminadas que permiten ver diferentes puntos de vistas en cuanto a la evaluación en Educación Física, pero ninguna se aboca ni se remiten a como evalúan los contenidos de interés de los alumnos los profesores de educación física.

Este pequeño aporte, dará cuenta de la importancia de reflexionar a la hora de enmarcar nuestra evaluación y remarcar el lugar que ocupan los alumnos dentro de la misma, y así tener en cuenta los contenidos de interés que expresan los mismos.

A través de este trabajo insertar a los docentes, de alguna manera, a la reflexión sobre los parámetros de evaluación que tendrán en cuenta en las clases.

La evaluación sería, entonces, una herramienta fundamental teniendo en cuenta lo que expresan los alumnos pudiendo progresar sobre esto.

Es por eso que se plantea este trabajo de investigación como propuesta de reflexión sobre la tarea del docente, el lugar que ocupa el alumno y la necesidad de nuestra Educación Física de continuar creciendo y formándose.

1.5 Propósitos:

- Establecer un pensamiento reflexivo en los docentes, en cuanto a la evaluación de los contenidos de interés de los alumnos dentro de las propuestas en las clases de Educación Física.

- Proporcionar información relevante a la tarea del docente como evaluador.
- Establecer que beneficios aporta la evaluación de los contenidos de interés, como parte del proceso de enseñanza.
- Difundir experiencias de evaluación formativa.

1.6 MARCO TEORICO

“la evaluación es un proceso en el que deben consensuarse diferentes intereses valores, puntos de vistas. El énfasis en la actualidad no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizar mediante la competencia del evaluador, el poder al profesor y el uso de rigurosos procedimientos técnicos sino hay que verla como una herramienta del debate democrático en el aula” (Bordos 2011, pp. 25 a 48).

1.6.1 La evaluación formativa como práctica pedagógica.

La evaluación tiene una gran responsabilidad dentro de la enseñanza. Como desarrolla este capítulo, por décadas la evaluación ha sido el objeto de estudio que despierta en sí muchas opiniones y consecuencias.

El qué evaluar, en qué contexto hacerlo, lleva e involucra a toda la comunidad educativa destacando así su importancia. Desata la relación entre ellos, mediatizando los contenidos descritos con el alumno, el docente y su rol de evaluador, los padres con los docentes, los docentes con los intereses institucionales, todos apuntando a la calidad educativa.

Podemos encontrar tantas interpretaciones de evaluación como autor que la estudie, podemos encontrar tantas formas de evaluar como docente que la utilice.

1.6.1.1 La evaluación, la responsabilidad y la enseñanza.

La evaluación debería ser un instrumento para pensar si lo que hacemos en los distintos niveles del sistema educativo está siendo justo. Partiendo desde este

punto encontramos dos elementos importantes. El primero tiene que ver con el impacto de las reformas de la década anterior, que promovieron en los países latinoamericanos sistemas nacionales de evaluación estandarizadas. En el caso argentino, esta introducción fue percibida como un elemento exterior amenazante, que venía a poner presión sobre docentes sin que estuviera claro el para qué y el cómo de la tarea de evaluar. La evaluación se volvió equivalente a control y a culpabilización de los docentes y las escuelas, y la información que generaron estos instrumentos fueron escasamente retomadas para pensar qué problemas había y en qué áreas. No es sorprendente, entonces, que la idea de evaluar el sistema despierte defensas y resistencias en las escuelas. (Dussel; Southwell, 2008)

Evaluar si, pero ¿qué?

Azzerboni, D (2003) considera que evaluar los aprendizajes de los alumnos significa discernir en qué medida la acción educativa ha facilitado la construcción de competencias de distinto orden a fin de facilitar una mejor apropiación e inserción en su contexto próximo actual e inmediato y futuro.

Una verdadera evaluación, con sentido lógico, es aquella que permita recrear las situaciones didácticas para comprenderlas e iniciar su mejoramiento.

El aula no solo involucra a sus protagonistas, docentes y alumnos; también involucra a otros casi invisibles pero presentes, padres, familiares, amigos, es decir, otros actores sociales que también configuran lo que allí sucede. Todo proceso educativo se ve influido por estos otros protagonistas. La evaluación curricular y de los aprendizajes construidos por los alumnos, de alguna manera también los involucra. La evaluación pone a la luz sobre la relación entre docentes, alumnos, padres y contexto actual.

La evaluación también pone de manifiesto que los docentes son trabajadores que tratan de responder a la necesidad social de educar mediatizando las expectativas a través del cumplimiento curricular. La evaluación, por lo tanto, intenta reflejar en qué medida la escuela contribuye a satisfacer las necesidades de la sociedad de

incluir activamente en ella a los alumnos actuales, en un futuro más o menos cercano.

La evaluación como actitud. ¿Es lo mismo antes que ahora?

Azzerboni, D (2003) estima que si partimos de una concepción clásica, hablar de evaluación implica y/o implicaba ubicarse con la mirada puesta en un “deber ser”, es decir, nos ubica en el plano de interpretación normativa, define un ideal por alcanzar. Lo interesante es que este “modelo ideal por alcanzar” se constituye en un espejo donde podríamos ver reflejado lo que efectivamente sucede en las escuelas; por lo tanto también sirve para evaluar el éxito de lo planificado o el fracaso o falta de cumplimiento de las acciones.

Se constituía así la evaluación en un proceso que servía para juzgar hasta qué punto las acciones realizadas se ajustaban o no a las enunciadas en la planificación normativa.

En esta consideración, la evaluación pone el acento en emitir juicios valorativos u opiniones sin necesidad de una mayor fundamentación: lo que vale es, casi matemáticamente, su grado de concordancia –alejamiento o acercamiento- a las normas previstas.

Entender la evaluación –antes o actualmente de un modo obsoleto o permanente- como medición del grado de acercamiento o alejamiento a modelos o normas prescriptas nos permite advertir algunas cosas interesantes.

Esta teoría presenta varias concepciones: no se plantea a la evaluación como una manera posible de advertir el porqué del comportamiento de los actores, ni la razón de su desempeño. Tampoco facilita la toma de decisiones que permita continuar o retomar, de ser posible, cursos de acción previstos. En otras palabras, esta concepción de evaluación no facilita, muy por el contrario, limita o inhibe la toma de decisiones.

1.6.1.2 Concepciones actuales sobre la evaluación.

La evaluación como actitud. La evaluación parte del vocabulario educativo, actualmente, provocando diversas opiniones y pensamientos frente a ella.

Aunque la evaluación siempre fue centro de estudio, en estas últimas décadas ha evolucionado visiblemente su importancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación como sistema primordial para la recolección de datos, adjudicando juicio de valor a quien protagoniza dicha situación, derivando en la toma de decisiones. La información que se rescata de la evaluación es sumamente necesaria y a su vez útil dentro de cada situación dentro del ámbito escolar.

En este capítulo se desarrollara la evaluación formativa como parte y fundamental de la práctica pedagógica.

Una interpretación actual sobre la evaluación la concibe mas como una actitud y como un instrumento adecuado para orientar acciones futuras. Definirla como actitud pone el acento en los aspectos ideológicos del accionar evaluativo. Es preguntarnos para qué evaluamos, a quién o quiénes les sirven los resultados de los diferentes procesos evaluativos que se puedan encarar en el ámbito educativo. Cosentino (2006) afirma que durante estas últimas décadas han evolucionado de forma significativa las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con evidentes repercusiones para la concepción y practica de la evaluación.

Hoy consideramos la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de enseñanza y con el proceso de aprendizaje, como un proceso cíclico, superando la creencia tradicional de la evaluación como una actividad final. Resaltar a la evaluación como el proceso por el cual se obtiene información, se elabora, se produce y así la distribuye.

Cuando se habla de obtener información da cuenta de una prueba de los alumnos, de una observación de clase, de la distribución de los espacios, etc.

Cuando de elaborar y producir información se trata se entiende de adjudicar una nota a un trabajo de los alumnos, construir un juicio valorativo sobre el desempeño de un docente. Puede que la elaboración puede consistir tranquilamente en un juicio de valor, y que ello no implica adoptar una concepción clásica.

En la concepción clásica, el lugar del juicio de valor es la única razón de su existencia; en la concepción que sostenemos, el juicio valorativo es uno de los modos que puede presentar la elaboración de información y está esencialmente al

servicio de comprender las múltiples variables que intervienen en la situación educativa.

La información evaluativa es útil y necesaria para juzgar alternativas de decisión, es decir para tomar decisiones que incidan en la situación educativa de alumnos, docentes, escuela y sistema educativo en general.

La información debe permitir tomar decisiones, desde diferentes roles, a los participantes de la situación educativa: docentes, alumnos, etc.

Una verdadera evaluación es aquella que provee información acerca de las prácticas educativas y de sus resultados en cuanto aclara las condiciones contextuales que efectivamente favorecen los procesos de aprendizaje.

La evaluación es un proceso dinámico, abierto, ya que, permite tratar de sumar ideas más que restar y acotarlas. La evaluación, así entendida pone el acento en la calidad educativa. Este concepto ubica a la evaluación en una relación complementaria y necesaria, desde la visión más micro del aula hasta la visión más macro de todo el sistema educativo.

La evaluación, al poner su mirada en el ámbito del proceso curricular, de las prácticas docentes, del funcionamiento del equipo de conducción y del proyecto institucional, apunta a entender la calidad de la educación como producción colectiva, y propende a instalar una cultura evaluativa.

En este punto podemos conceptualizar a la evaluación como un proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula y la escuela sobre la base de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y el valor educativo del curriculum. La evaluación más que medir, intenta valorar.

Si nos preguntamos hablar de reglas de juego o de condiciones al referirnos a la evaluación, podríamos decir que sí. Porque nos sirve para orientar nuestra práctica evaluativa y nos sirve para cuestionar nuestras creencias y nuestras prácticas efectivas, como también debe estar orientada a la acción.

Debe apuntar a la clarificación de una situación inicial, de los procesos involucrados y de los resultados esperados y obtenidos. Tiene un aspecto, dimensión o incidencia auto evaluativa, ya que propone que todos aquellos que

participan del proceso evaluativo obtengan información y comprensión de los resultados de sus acciones como oportunidad para quienes se involucren, mejoren sus ópticas de interpretación y procuren explicaciones más plausibles, meritorios, sobre la variedad de hechos y características de la acción educativa, cuyas verdaderas razones permanecen ocultas.

La evaluación un problema técnico, político y ético.

La evaluación incluye estos tres aspectos, es importante evitar el riesgo de priorizar una de ellas o incluso olvidar alguna otra.

La evaluación es un problema político porque tiene incidencia en las decisiones de orden político que se tomen a partir de ella; y expresando en la otra dirección, las decisiones de orden político tienen definitiva incidencia en el proceso evaluativo. Esto implica asumir determinadas opciones valorativas. Lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quien se pone, qué uso se va a hacer de la información que ella provee.

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas, es por el contrario, un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros (Santos Guerra; 16:1998)

La dimensión política del hecho educativo y de las formas de la valoración y emisión de los juicios en la pedagogía no puede ser ignorado o bien reducido a un formato puramente técnico, en todo caso, la tecnificación es materia de un pensamiento político en particular. (Schnaidler, 2006)

El autor continúa desarrollando que la evaluación es un problema ético en tanto está atravesando indefectiblemente por las posturas ideológicas y los sistemas de valores que la sustentan. Como se manifestó anteriormente, la evaluación es el proceso que consiste en recoger de manera sistemática evidencias de aquello que hemos elegido como objeto de una apreciación, comprensión o valoración, de tal modo que, en un momento dado, se puede emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto.

Se requieren ciertas normas éticas que regulen los procedimientos de obtención, tratamiento y devolución de la información. Todo análisis, elaboración y

producción de información evaluativa, como operación de construcción y de comunicación de información que puede tener la forma de un juicio de valor, plantean problemas éticos. Y lo son porque los juicios de valor que se pueden emitir en relación con los resultados de la educación pueden inhibir o inducir cambios en el individuo o en la sociedad.

Todo proceso evaluativo refleja la concepción de evaluación que tenemos, pero también la ideología sobre escuela, organización, educación en general, en tanto el abordaje que se realice indicara lo que los actores consideren importante, quien y quienes proponen, llevan a cabo y controlan los procesos y toma decisiones.

La evaluación es un problema técnico, porque nos preguntamos sobre las modalidades, recursos e instrumentos más adecuados para realizarla. Presupone un proceso de recolección de información sistemática y relevante que garantice la calidad del juicio formulado.

La evaluación formativa como práctica pedagógica

Si hay algo que todo docente representa en su pensamiento es el desarrollo de la clase. Los alumnos saliendo de sus aulas, corriendo hacia el patio. El material a utilizar ubicado en “aquel” lugar. De repente todos están en movimiento. Ese patio real en el que trabajamos todos los días, lejos de cualquier estereotipo, es increíblemente único.

La evaluación como parte de nuestro vocabulario docente aparece como práctica pedagógica, como practica compleja.

(Allal, 1979) El término de evaluación formativa y los procedimientos de la misma, están concebidos para permitir reajustes sucesivos en el desarrollo y la experimentación de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Este concepto ha sido utilizado por el maestro con el fin de adaptar su acción pedagógica según los progresos y los problemas de aprendizaje observados en sus alumnos. En este sentido, la evaluación formativa es un componente esencial en la realización de una estrategia de pedagogía de dominio o de cualquier otra aproximación de la individualización de la enseñanza.

Desde esta óptica, se proponen la siguiente definición de las etapas esenciales de la evaluación formativa.

- a) la recogida de las informaciones relativas a los progresos y dificultades de aprendizaje del alumno.
- b) Interpretación de estas informaciones en una perspectiva con criterios referenciales y, en la medida de lo posible, diagnóstico de los factores que están en el origen de las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno;
- c) Adaptación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en función de la interpretación de las informaciones recogidas.

❖ Recogida de informaciones:

La evaluación se basa en los objetivos pedagógicos definidos en términos de comportamientos observables. Las informaciones recogidas conciernen sobre todo a los resultados del aprendizaje del alumno, es decir las realizadas de las que es capaz en relación con los objetivos establecidos.

En la recogida de datos se pone el acento sobre los instrumentos que tienen buenas cualidades como la fidelidad, validez, objetividad y que proporcionan, preferentemente, medidas cuantitativas. Se utilizan sobre todo instrumentos de control escrito (test, ejercicios) y planillas de observación que permiten un registro muy preciso del comportamiento del alumno.

En cuanto a la evaluación formativa en una perspectiva cognitiva, la recogida de información, nos admite recoger informaciones sobre los resultados del aprendizaje, pero tienen una importancia secundaria con relación a las informaciones sobre los procesos del aprendizaje. En este modo en una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta.

Los datos de interés prioritario son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio particular

en la medida que es revelador de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno.

Procedimientos para recoger las informaciones:

Se pueden utilizar diversos procedimientos para recoger las informaciones:

- entrevista con el alumno.
- Observación del comportamiento del alumno mientras realiza una tarea.
- Observación del alumno que “reflexiona en voz alta” mientras realiza una tarea.
- Observación de un grupo de alumnos que discuten acerca del procedimiento a seguir mientras realizan una tarea.

Dadas las dificultades que plantea la aplicación de técnicas de entrevista y de observación en el seno de una clase con numerosos alumnos, el docente intenta elaborar instrumentos de tipo test, ejercicios, fichas de trabajo concebidos de tal manera que pongan en evidencia los pasos dados por el alumno cuando realiza una tarea.

❖ Interpretaciones de las informaciones recogidas

Esta operación da lugar en general a un perfil de resultados que comporta una apreciación (por ejemplo suficiente/insuficiente; adquirida/ en vías de adquisición/ no adquiridos) con respecto a cada objetivo evaluado. Examinando el perfil de los resultados de un alumno, se identifican los objetivos que no han sido todavía alcanzados y se intenta precisar los factores responsables de las realizaciones insuficientes.

En este proceso, no solo se tiene en cuenta las condiciones externas, sino también las condiciones internas de aprendizajes. No obstante, se tiene tendencia a acordar mayor importancia a las condiciones externas del aprendizaje, y a definir

las condiciones internas en términos de sus consecuencias observables más que en términos del funcionamiento del sujeto frente a una tarea de aprendizaje. De este modo, al formular un diagnóstico relativo a los problemas de aprendizaje, se recurre particularmente a diferentes planteos:

- el alumno no domina los “requisitos” necesarios para el aprendizaje en cuestión.
- El tiempo utilizado ha sido suficiente dado el ritmo del aprendizaje del alumno.
- La “programación” de las actividades de aprendizaje no ha sido adecuada: el desglose de las tareas de aprendizajes no ha sido bastante fino; la secuencia de las tareas no ha respetado el principio de jerarquización.

En la otra mirada, en la interpretación de las informaciones proporcionadas por la evaluación formativa, se atribuye una importancia prioritaria a los datos relativos a los procesos de aprendizaje. Dicho de otro modo, la interpretación concierne en mayor grado el carácter de la estrategia o procedimiento seguido por el alumno que la corrección del resultado al que ha llegado. Se juzga preferible constatar que el alumno está elaborando una estrategia prometedora, susceptible de conducirle a una comprensión real de las prioridades de la tarea en cuestión, que constatar que ha proporcionado una respuesta correcta sobre la base de un procedimiento de dudoso valor.

En esta situación, es siempre posible recurrir a consideraciones generales de tipo normativo (referencia a las conductas que son típicas de los alumnos de una cierta edad), pero lo más corriente es que el maestro base sus interpretaciones sobre intuiciones o hipótesis formuladas a partir de su experiencia pedagógica.

Cuando se pasa al diagnóstico de los factores responsables de las dificultades de aprendizaje, se intenta formular hipótesis relativas a las interacciones entre las características del alumno:

- su estadio de desarrollo cognitivo, en relación con la tarea,

- su forma de tratar las informaciones proporcionadas por la tarea,
- su representación de las propiedades de la tarea,
- su capacidad de integrar las informaciones proporcionadas por la tarea en los esquemas de acción elaborados previamente,
- su estrategia general frente a la tarea así como su manera de articular los procedimientos particulares,
- su capacidad de reorientar la actividad en función de informaciones nuevas (procedentes de la tarea, del enseñante, de otros alumnos),
- su forma de conceptualizar las propiedades de su propia actividad,

Y las características de la tarea:

- su grado de abstracción,
- su modo de presentación
- su grado de apertura.

❖ Adaptación de las actividades pedagógicas:

En la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, se insiste en la estructuración del medio dicho de otra forma, se intenta ejercer, mediante la manipulación de las variables que intervienen en la situación de aprendizaje, un mejor control sobre las actividades de aprendizajes del alumno.

Las adaptaciones propuestas están relacionadas, evidentemente, con la hipótesis formulada para explicar las causas de las realizaciones insuficientes. De este modo, si se estima que las dificultades encontradas por el alumno son debidas a una falta de dominio de los requisitos, se proponen ejercicios de recuperación. Además, para cada objetivo no alcanzado, se organizan actividades de mejora

(ejercicios individuales, trabajos en grupo). Estas actividades de recuperación y de mejorar permiten al alumno dedicar un tiempo suplementario a las tareas que todavía no ha dominado. Para que estas adaptaciones de la enseñanza no se limiten a variaciones de orden puramente cuantitativo, se intentan diversificar las modalidades de presentación y la naturaleza de las tareas propuestas por el alumno. No obstante, la tendencia general es ofrecer mayor orientación y ayuda al alumno que tiene dificultades.

En cuanto a la evaluación formativa en una perspectiva cognitiva y a diferencia de las características anteriores planteadas, antes de recurrir a esta forma de adaptación pedagógica es importante, por razones de responsabilidad pedagógica, preguntarse si una modificación de la tarea permitirá al alumno superar la dificultad encontrada y comprometerse en un proceso de aprendizaje constructivo.

Modificando la tarea o la situación de aprendizaje, se intenta, en una perspectiva cognitivista, crear un vínculo óptimo entre la estructura del sujeto (las representaciones y los procedimientos ya elaborados por el alumno) y la estructura de la tarea (las exigencias externas que implican la elaboración de representaciones y de procedimientos de un orden superior). El vínculo entre el alumno y la tarea será óptimo cuando las informaciones proporcionadas por la tarea puedan ser asimiladas y tratadas por el alumno, pero hacen surgir al mismo tiempo contradicciones o conflictos que suscitan una superación.

De manera general, la finalidad de la adaptación pedagógica es ayudar al alumno a descubrir los aspectos pertinentes de la tarea y a comprometerse en la construcción de una estrategia adecuada.

Estas tres etapas tienen como finalidad la individualización de los modos de acción pedagógica con el fin de asegurar que el máximo de los alumnos puedan alcanzar el dominio de los objetivos esenciales del programa de formación.

Cuando se habla de individualización se hace referencia al sentido de adaptación de las actividades pedagógicas a los individuos en formación, y no en el sentido de una pedagogía basada sobre el trabajo individual.

Las tres etapas descritas constituyen a una definición de la evaluación formativa en términos de acción pedagógica. Para pasar de esta definición a la elaboración de una estrategia de evaluación formativa, es necesario referirse a un marco conceptual que permita precisar:

- 1) Los aspectos del aprendizaje del alumno que es necesario observar los procedimientos a utilizar en la recogida de las informaciones;
- 2) Los principios que deben guiar la interpretación de los datos y el diagnóstico de los problemas de aprendizaje.
- 3) Los pasos a seguir en la adaptación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Para elaborar una estrategia de evaluación formativa, es necesario en principio referirse a un marco teórico que tenga en cuenta los múltiples aspectos: cognitivo, afectivo, social, de los aprendizajes y de las interacciones en el interior de un sistema de formación.

1.6.1.3 Criterios de calidad evaluativa

Valorando que la evaluación ayuda y modifica a la calidad educativa, encontramos también, los criterios que la definen y la caracterizan.

La evaluación se o debería adecuarse al contexto en donde se desarrolla, es por eso que la búsqueda de información nunca es acabada.

Víctor López Pastor (2006) pone en manifiesto que los criterios de calidad evaluativa se deben intentar cumplir dentro de los sistemas de evaluación formativa y compartida.

Son los siguientes:

- Adecuación: se refiere al hecho de que los sistemas e instrumentos de evaluación sean coherentes y adecuados con el diseño curricular,

respecto a las características del alumnado y el contexto; y con los planteamientos docentes.

- Relevancia: si la información que aporta es relevante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Viabilidad: si la utilización sistemática de las técnicas e instrumentos elegidos es viable en las condiciones concretas de trabajo de cada persona.
- Veracidad: si cumplen los criterios de credibilidad y veracidad en la recogida y análisis de la información.
- Formativa: 3n qué grado la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.
- Integrada. En un doble sentido:
 1. Si los sistemas e instrumentos de evaluación están integrados en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje;
 2. Estar integrados los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado) y los diferentes ámbitos y aspectos evaluados.
- Ética: la no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado; así como cumplir las garantías de confidencialidad y anonimato y uso respetuoso de la información recogida.

La evaluación: una práctica compleja.

Al esbozar las estrategias de evaluación formativa que se podrían elaborar en función de diferentes concepciones del aprendizaje, no se pretende resaltar una estrategia acabada. La tarea del enseñante consiste en construir una estrategia de evaluación formativa que sea aplicable a su clase. Esta construcción debe tener

en cuenta una serie de consideraciones relacionadas con el contexto pedagógico e institucional donde se vaya a aplicar la estrategia (Allal, 1979).

La evaluación es considerada como objeto de análisis y debate de cuan autor piense en el proceso de enseñanza aprendizaje.

(Steiman, 2004) Es que, contrariamente a la concepción histórica que considero a la evaluación como un proceso “natural” cuyo mayor problema se reducía a confeccionar un instrumento adecuado, en los últimos años se ha ido tomando conciencia de su complejidad.

Al hablar de natural, se reduce a un proceso con los mismos momentos, llegando a las mismas consecuencias.

La naturalización de un proceso complejo genera inexorablemente un reduccionismo distorsionante.

La desnaturalización de un proceso complejo permite, por el contrario, pensar en la complejidad, es mucho más que un problema de instrumentos. (Gvirzt; Palamidessi, 1998).

La evaluación es la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido, a las propuestas, a sus pares, al contexto y a los fines promovidos por la enseñanza. El docente necesita de esta información para realizar modificaciones, para incorporar elementos o para ofrecer lo que el alumno necesita.

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010) de Educación Física resalta la preocupación en cuanto al desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes, respetando las características sociales, culturales, etc. La evaluación de los aprendizajes no finaliza en la búsqueda de información, sino que trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado y coherente con el proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño de los alumnos, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomas de decisiones pedagógicas adecuadas.

La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en el que se realice.

Al hablar de evaluación como practica compleja hacen referencia los procesos realizados para aprender, a las actitudes emocionales éticas que constituyen el entramado fundamental de las acciones, a la resolución de la práctica efectiva, de las situaciones problemáticas propuestas por el docente, a la situación con los compañeros para aprender desde el concepto de grupalidad.

Hace hincapié a la necesidad de superar el reduccionismo que fuertemente hace la educación física de la evaluación, limitándose a la medición del rendimiento motor.

(Steiman, 2004) Continuando con la definición que usaba en uno de sus capítulos, define a la evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y composición de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se interviene en un determinado contexto socio histórico, haciendo referencia a los contextos particulares de la sociedad, escuela, objeto de conocimiento, grupo de alumnos, docente, configurados en un tiempo y un espacio.

Azzerboni, (2003) La evaluación también se relaciona con acciones correctivas, en tanto permite reorientar procesos y reasegurar resultados, al identificar la presencia de factores no deseados imprevistos, ya sea por dificultades interpersonales entre los actores, por ausencia de los tiempos y espacios planificados para llevar a cabo las acciones, por limitación de recursos materiales, por la dispersión de esfuerzos. Una de las utilidades de la evaluación radica en poder hacer uso frecuente, cada vez con mayor calidad y eficiencia, de aquellas técnicas e instrumentos de trabajo que permitan advertir cuál es el impacto que se va logrando o se ha logrado con las acciones desarrolladas para tomar decisiones acerca de qué, dónde y cómo actuar.

Lo importante es poner el acento en el papel fundamental que los procesos evaluativos tienen para generar innovaciones y/o transformaciones.

La evaluación como práctica compleja y su didáctica.

La evaluación didáctica, como se resalto anteriormente, es un proceso que parte de un conocimiento y comprensión de cierta información. Siguiendo con estos

conceptos, la evaluación no es una práctica espontánea o de intuición pragmática sino una práctica instituida, deliberada y socialmente organizada, de innegables concesiones personales y sociales.

Allal (1979) presenta a la evaluación como un proceso del aprendizaje, dejando de lado la medición del resultado, tomando la comprensión como eje principal, devolviendo así el centro de gravedad al aspecto humano y genéticos de la evaluación.

El papel asignado a la evaluación en un sistema de la formación está fuertemente ligado a las finalidades del mismo sistema. Es necesario poner en marcha procedimientos de evaluación que permitan la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje. En este contexto, la evaluación tiene una función de regulación “formativa” puesto que forma parte de la estrategia de formación individualizada adoptada por el sistema.

Tienen como meta asegurar la articulación entre, por una parte, las características de las personas en formación y, por otra, las características del sistema de formación.

Esta función de regulación consiste en asegurarse de que las características de los alumnos respondan a las exigencias preestablecidas del sistema de formación. En este caso, la evaluación es un medio de control del progreso del alumno en los puntos de entrada de paso y de salida al sistema.

Otra forma de regulación consiste en asegurar que los medios de la formación propuestos por el sistema están adaptados a las características de los alumnos. En este caso, la evaluación asume una función formativa, ya que su meta es el proporcionar informaciones que permitan una adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje

(Azzarboni, 2003) Nos interesa destacar que la evaluación implica, por sobre todo, la intención de comprender aquello que se evalúa, las circunstancias que lo rodean y condicionan. Poner el acento en la comprensión implica proponer un cambio de actitud frente a ella, actitud alimentada por la misma historia que la evaluación tiene en nuestro contexto.

Tradicionalmente, evaluar significaba recoger y emitir acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos, centrando las razones de su éxito o fracaso casi únicamente en los mismos alumnos, su esfuerzo, capacidad o interés. Esta interpretación dejaba de lado otros aspectos esenciales para ser evaluados: la implementación real del currículum, las estrategias creadas por los docentes, los recursos disponibles para llevar a cabo los proyectos, las posibilidades de establecer más y mejores vinculaciones con el contexto, etc. Estos y otros aspectos que constituyen realmente la totalidad de las acciones educativas requieren ser evaluados, si nuestra intención es verdaderamente comprender, qué pasa en las escuelas y cómo puede mejorarse lo que en ellas sucede.

(Cosentino, 2006) Durante estas últimas décadas han evolucionado de forma significativa las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con evidentes repercusiones para la concepción y práctica de la evaluación.

1.6.1.4 Funciones de la evaluación

En este capítulo se destaca la importancia que le corresponden a las funciones que posee la evaluación. Estas mismas no son verdades absolutas, sino que son consecuencias de diferentes concepciones que se sostienen en un momento y tiempo determinado.

Una de las características fundamental es la de ser democrática, calificativo que toda evaluación debería tener.

(Azzarboni, 2008) Hablar de las funciones de la evaluación es hablar de las funciones que se le adjudican, y es comprender que esta adjudicación depende de los supuestos que se sustentan.

Es aceptar que las funciones que se describen como pertenecientes a la evaluación no son en sí mismas verdades absolutas, sino que son las consecuencias de concepciones teórico- ideológico individuales e institucionales que se sostienen en un momento y espacio socio histórico determinado.

Indicar las funciones que se le adjudican a la evaluación no implica que estemos de acuerdo con todas, aunque no podemos ignorar su existencia efectiva.

La función social, responde a la pregunta que si los alumnos aprendieron lo que se ha definido que deberían aprender y, que el contexto social puede plantear a la escuela. Dicho de otro modo, se refiere a la acreditación de ciertos niveles de competencia en los alumnos, competencias que son una expresión del capital cultural en estado institucionalizado; se espera que la escuela garantice la apropiación del capital cultural por parte de los alumnos, por lo tanto la función social de la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que esa apropiación ha tenido lugar.

La función ordenadora en relación con el sistema social, responde a que si lo que se enseña en la escuela es adecuado, o no, para el tipo de hombre y de sociedad que pretendemos. Se refiere a la determinación de la funcionalidad o disfuncionalidad de los saberes que circulan en la escuela.

La función de control del poder, se pregunta, como hacemos para que la evaluación no se convierta en un instrumento de sometimiento. Implica el intento de delimitar el poder del o de los evaluadores por sobre el evaluado. Este poder se manifiesta en toda la práctica educativa; es más o menos manifiesto según ejercite mayor o menor dominio.

La función pedagógica, que debería legitimar realmente la practica evaluativa y se vincula directamente con la calidad de los aprendizajes. Y a su vez se pregunta si los alumnos están aprendiendo lo que se les enseña, y si los maestros están enseñando lo que se supone que deben enseñar y de un modo adecuado.

Los procesos evaluativos deben tener presente, junto a las otras fuentes curriculares, la practica pedagógica real de la escuela, para tomar decisiones que orienten y posibiliten un cambio en la educación para mejorar la calidad de la enseñanza. Como también deben estar orientados hacia el aprendizaje social, la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los sujetos sociales.

Dentro de las funciones de la evaluación, encontramos una característica fundamental que es la de ser democrática, calificativo que toda evaluación debería tener. Son democráticas aquellas en las que tanto los métodos aplicados, como la información generada en el proceso evaluador son abiertos y pasibles de ser

discutidos y reelaborados. Es por eso que se trata de inducir formas de reflexión, individuales y colectivas, sobre sus actuaciones cotidianas. El acento puesto en lo democrático define la necesidad de apelar al compromiso, un compromiso que no es nunca sinónimo de voluntarismo. La participación que implica una evaluación democrática conlleva actitudes comprometidas en la elaboración de nuevas acciones. Esta característica respeta los estilos individuales, acepta el riesgo como valor positivo y acepta los errores, el conflicto y las críticas.

La evaluación, antes que nada, es una actitud.

1.6.2 Instrumentos de evaluación en la planificación.

Los instrumentos para evaluar adquieren un gran sentido. Su elaboración, su aplicación se suma a la importancia que le da la evaluación a la calidad educativa. El instrumento que seleccione el docente deberá ser adaptado al grupo y sus necesidades. Se caracterizarán y describirán los diferentes tipos de instrumentos. El docente es el libre de la selección pero a su vez totalmente responsable.

(Cosentino, 2006) La responsabilidad en la selección y la dedicación en la elaboración de los instrumentos para evaluar, para aplicarlos, valorarlos, tomar decisiones oportunas e informar de ellas a los alumnos. El alumno debe percibir que aunque se realicen pruebas, no es ese el único material por el cual se evalúa, sino que supone solamente una información más que se añadirá a las informaciones que se obtienen en el día a día de su actividad.

Los procedimientos de evaluación adquieren un sentido u otro, se aplican de una manera u otra, según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa. Algunos términos como el diálogo, el consenso, la flexibilidad, la auto-reflexión o la participación debe animar la actividad evaluativa si se pretende que sea una evaluación para mejorar, apoyar, orientar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Es importante que el docente logre elaborar sus propios instrumentos para recoger datos que se producen en cada momento. Así, cada grupo de docente o

cada docente deben adaptar a la situación concreta en que evalúa, a su grupo de alumnos y a los objetivos de su evaluación.

Como se expuso anteriormente, el instrumento que el docente elija será adaptado al grupo y a las necesidades que así lo disponga el grupo.

1.6.2.1 Instrumentos de evaluación y sus características

Así nos encontramos con diferentes instrumentos y sus características, que son base para construir otros similares o iguales, pero con contenido diferenciado en función de las múltiples situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de ellos podemos encontrar:

*Procedimientos de observación:

Una situación permanente es La mirada del profesor como referente más exacto acerca de la evolución de sus alumnos, llamativamente, esta situación no se remite a la falta de instrumentos eficaces para la evaluación, o bien por la falta de capacitación de los docentes para desempeñar esta tarea.

La escuela, el cuerpo docente y directivo, padres y alumnos, es decir, la sociedad en general, confían en la mirada pericial del docente de educación física (Schnaidler, 2006)

Se utilizan para obtener informaciones acerca de los comportamientos, hechos o reacciones de otras personas en diversas situaciones permite introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre. Preguntas como qué, cómo y cómo recoger o describir lo observado se pueden enfocar desde una perspectiva lo más abierta posible. Permite presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que el observador pueda contar su versión. (Blández, 1996)

(Cosentino, 2006) Los datos que interesan se obtienen a partir de observar intencionadamente la conducta humana y sus interacciones con el medio. La observación ocurre en forma permanente en las clases durante el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje y es una estrategia evaluativa importante.

En todo momento los docentes observan las actividades, el comportamiento, las actitudes, los gestos de sus alumnos, recibiendo información acerca de ellos.

Permite, también, presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que el observador pueda contar su versión. La observación es la mayor fuente de datos que el docente posee. Le ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno.

Ahora bien, sin registros escritos de los observados, los posibles datos recogidos quedan librados a la mejor o peor memoria del docente y a su interpretación personal.

Muchas veces sin objetivos delimitados de antemano, se observa lo que más llama la atención. Por ello se observan diferentes aspectos en distintos alumnos y puede que de algún modo nadie haya observado nada.

Por eso, para que los datos recogidos por observación sean válidos, el docente debe considerar que antes de empezar a observar debe existir una planificación adecuada que claramente delimite el tipo de datos que se obtendrán mediante ella, como también una definición clara y precisa de objetivos que es posible cubrir. Es de gran importancia proceder al contraste de la información recogida.

Es fundamental la anotación escrita de lo observado, en forma inmediata. Lo más cerca posible a la producción del hecho, pues la mente también selecciona, recuerda e interpreta. Los factores emocionales, las motivaciones internas y los deseos, por su parte, interfieren fuertemente en el recuerdo y la interpretación. En el momento de registrar no hay que obsesionarse por registrar y anotar una gran cantidad de datos para obtener la máxima información posible. Más que preocuparnos por la calidad de información, nos hemos de preocupar por su calidad. Y que realmente sea útil para tomar decisiones y para conocer cuál es el proceso que se está siguiendo.

Tipos de observaciones:

Cosentino (2006) distingue diferentes tipos de observaciones y los define de la siguiente forma:

Observación no sistemática o informal: el registro de los datos es muy poco estructurado y se realiza en situaciones naturales, los eventos son observados espontáneamente, simplemente ocurre como parte del flujo normal de la clase. La

observación es abierta, atendiendo a todas las direcciones y a todos los comportamientos que el observador considera de interés registrar.

Es idiosincrática, única para cada alumno. Es descriptiva de los datos es de tipo narrativo.

Observación sistematizada o formal: se caracteriza por estar bien definida y especificados los indicadores que deben ser objeto de observación. Es predeterminada. Es generalizada, es aplicable a la totalidad de los alumnos; es objetiva, lo que significa que las interpretaciones tienen referentes externos verificables.

Es importante que las primeras observaciones sean confirmadas o corregidas en las que siguen. No todas las percepciones preliminares son correctas, por eso es primordial no juzgar o rotular a los alumnos.

La observación es el procedimiento que utilizamos en todo momento y no cabe duda que proporcione información evaluativa útil. Pero es indispensable tener el cuidado suficiente de ver sólo lo que se cree y no creer en todo lo que se ve.

Entre los instrumentos que permiten registrar lo observado se incluyen: registro anecdótico, escalas de apreciación, lista de cotejo o comprobación, y otros.

*Registro anecdótico

(Cosentino, 2006) Consiste en anotar un hecho significativo, tal como sucedió.

Supone una descripción de algún suceso o comportamiento puntual que se considera importante registrar. Como su nombre lo indica, se trata de registrar lo más detallada, precisa y completamente posible, anécdotas o incidentes críticos de interés para los objetivos de la observación. Por lo general, se hace más hincapié en los aspectos negativos, pero es tanto o más importante destacar los positivos, pues dan ocasión de realizar refuerzos, apoyos o motivación al alumno para seguir trabajando y evolucionando en sus aprendizajes.

Todo lo positivo que surja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje convendrá destacarlo como punto de apoyo para avanzar en logros del alumno.

En los registros anecdóticos se debe separar claramente la descripción de los hechos tal como sucedieron, de la interpretación personal que el observador

puede hacer de ellos. Este instrumento exige mucho trabajo de registro, por tanto, se recomienda que su utilización se limite a registrar hechos incidentales y relevantes, en que resulte importante el detalle de lo acontecido y preferentemente, referido a aquel aspecto que constituye un foco de atención, porque refleja un problema importante del alumno.

En consecuencia, este instrumento no es aconsejable para registrar hechos aislados, sino por el contrario, para aquellos que se presentan con cierta periodicidad. Cada incidente debe describirse en el registro anecdótico con precisión, pero brevemente, según lo que realmente ha sucedido. Es necesario utilizar el máximo de información disponible y relevante.

Según Randal (2012) el registro anecdótico es el registro de un pasaje significativo de la conducta; un registro de un episodio de la vida del estudiante una foto escrita del estudiante en acción; el mejor esfuerzo de los profesores para tomar una instantánea al momento del incidente; cualquier narración de eventos en los cuales el estudiante toma parte, como para revelar algo que puede ser significativo acerca de su personalidad.

En síntesis, esta técnica consiste en el registro por escrito de una conducta observada por el psicólogo, profesor, orientador, padre, etc., sin variar el contexto de dicha conducta, ya sea enunciando conclusiones o resumiéndola; en el registro anecdótico se deja copia fiel, por escrito, de lo que la conducta realmente fue.

Elaboración y uso de los registros anecdóticos

(Cosentino, 2006) Para que este instrumento tenga valor dentro de la evaluación, se tienen que tener en cuenta diferentes características. Es importante dirigir la atención a la conducta y a la situación en que se encuentra el alumno.

Intentar no hacer descripciones que estén influidas por interpretaciones, como también, señalar cómo el alumno realiza las acciones o el hecho.

Registrar el orden que aparecen todas las fases principales de cada acción del alumno y siempre que sea posible, formular descripciones de la conducta en forma positiva. Si se estima necesario, indicar en forma separada la interpretación que el observador le da al comportamiento registrado.

Por supuesto todo instrumento de evaluación presenta ventajas y desventajas.

Algunas de las ventajas a destacar son:

- Proporciona una descripción del comportamiento real en situaciones naturales.
- Posibilitan la recolección de evidencias concretas acerca del cumplimiento real de ciertos objetivos.
- Permiten detectar desajustes de conductas que pueden resultar serios.
- No dejan a la suerte de la memoria del observador, hechos significativos de la vida de los alumnos.
- Se pueden usar en los distintos niveles.

Y para contraponer, las limitaciones, también se hace presente:

Algunas de ellas son:

- Es difícil mantenerlos actualizados, sobre todo si el número de alumnos es extenso.
- No son fáciles de preparar.
- La impresión personal del observador puede invalidar la observación.
- Se ocupa mucho tiempo en registrar la información.
- Es difícil obtener muestras adecuadas del comportamiento.

Blandez (1996) nos muestra los diferentes tipos de registros:

Las notas de campo: son registros que recogen sucesos, anécdotas, impresiones, observaciones, interpretaciones; acontecidos en los escenarios naturales de la acción y captadas normalmente a través de la observación participante. El objetivo es disponer de registros narrativos de la forma más exacta y completa posible.

Pruebas documentales: dibujos, informes, trabajos realizados por el alumno, narraciones.

Diario del evaluador: un diario es un informe redactado por el/la docente donde incluye opiniones, preocupaciones, dudas, sentimientos, observaciones, reflexiones vividos a lo largo del proceso.

Diario de aprendizaje individual: un diario es un informe redactado por una persona, que recoge históricamente el desarrollo del propio proceso de aprendizaje, siempre desde su perspectiva. También puede hacer análisis de las acciones del docente. Se reflejan los cambios y transformaciones que los participantes experimentan a lo largo del proceso.

Diario de aprendizaje grupal: registros documentales elaborados de forma grupal. Pueden ser reflexiones o pensamientos que se van generando como emergentes de las clases. Es necesario de que sean anotados en una carpeta o afiches de aprendizajes grupal que pueden estar a la vista permanente de todo el grupo.

Lista de comprobación o cotejo:

(Cosentino, 2006) Como su nombre lo indica consiste en una lista de características, aspectos, cualidades o secuencia de acciones, sobre las que interesa determinar su presencia o ausencia, o si se efectuó o no se llevó a cabo como resultado de un proceso de observación.

La formulación de indicadores u objetivos debe ser clara, concreta, directa, unívoca de modo que permita su observación o recogida por otros medios sin ambigüedades no posibles interpretaciones personales.

Este instrumento tiene mucha utilidad al pretender observar el comportamiento de los alumnos. Se utiliza también como un medio para recoger información que permita identificar habilidades, preferencias, intereses.

Muchas veces son utilizados como procedimientos de auto informe, donde el alumno se consulta a sí mismo actividades que han realizado por cuenta propia, cosas que ha hecho por iniciativa personal; pasatiempos favoritos, etc.

Para que esas listas aporten información útil, se requiere que ellas describan precisamente las acciones específicas seleccionadas.

Procedimientos de informe:

Por medio de los cuales el sujeto proporciona información de sí mismo (auto informe). Resultan de gran interés para el docente cuando la conducta no puede ser observada directamente sino que requiere que el mismo alumno informe. Puede informar sobre otras personas, sobre hechos o situaciones que interesan. Los más utilizados son los cuestionarios, las encuestas, inventarios y entrevistas. Este instrumento se desarrollara aun más en el capítulo 1.

Esta gran variedad de instrumentos de evaluación indica que no hay uno que sea mejor que otro. Sugiere, por el contrario, que de entre esa amplia gama debe elegirse el más adecuado.

Dentro de las indagaciones encontramos:

Entrevistas: la entrevista es una conversación entre dos o ms personas, una de las cuales es el/a entrevistados/a que intenta recoger información, a través de preguntas más o menos estructuradas, de la otra u otras personas.

Cuestionarios y encuestas: son una serie de preguntas escritas que intentan obtener información sobre lo que opinan las personas acerca de un tema. Las preguntas pueden ser cerradas, en las que se ofrecen varias opciones como respuesta, o abiertas en las que la respuesta ha de elaborarla libremente la persona que contesta. (Cosentino, 2006)

Relato comunicativo (dialogo) dialogo entre el/la docente y el estudiante, con la intención de reflexionar e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Supone un dialogo igualitario.

El uso de estos instrumentos de evaluación permite ir comprobando de forma más fehaciente el progreso en el aprendizaje de los alumnos, así como comprobar los posibles errores del maestro en su práctica educativa y sobre qué aspectos debe incidir para su mejora. Son instrumentos muy útiles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en las escuelas, para poder solucionar los pequeños problemas que surgen en clase, para que nuestras sesiones funcionen mejor. La evaluación formativa está estrechamente relacionada con los procesos reflexivos de formación permanente del profesorado. (Pastor López, V, 2006)

1.6.3 El rol del docente y el alumno en la evaluación formativa.

En este capítulo se valora la importancia del rol del docente como evaluador, su forma de actuar, como enfrenta esta situación, como así su formación docente. Nada de esto es ajeno a su formación moral, teórica y práctica. Toda su biografía personal caerá y pondrá peso a la hora de evaluar, cosa que no es menor. Provocando así diferentes respuestas dentro de las situaciones que lo encuentren en ese papel.

Una mirada desde el ámbito de la formación de los profesores de Educación Física.

Bracht (2010) expresa que la difusión y enseñanza de las nuevas modalidades del movimiento corporal, aquellas que aparecen con un formato innovador y de resistencia al orden hegemónico, se convierten en un espectro de la cultura y es responsabilidad de un Estado con mentalidad diferente, democrático, poner en difusión y garantizar su práctica, en el marco de la educación popular y estatal.

Las dificultades derivadas de la formación de los profesores se convierten en el mayor obstáculo al momento de pensar en propuestas superadoras en el marco de la evaluación, ya que uno de los problemas es que el profesor de poca experiencia, recurre a su vivencia como alumno. La existencia de traslaciones casi directas en el modo de enseñar y evaluar practicados en el marco de la formación como profesores que se utilizan de forma casi natural, como modelos metodológicos, didácticos y evaluativo.

Las modalidades críticas que la formación del profesorado instala en sus alumnos, quedan rápidamente neutralizadas ante las necesidades de operativizar una tarea que precisa atender gran cantidad de alumnos, y no con instrumentos fiables para concretar la cualificación de los niños.

La disciplina no ha podido desprender la evaluación y el seguimiento didáctico de la clase de Educación Física de las premisas de la formación moral y las necesidades de calificar en el marco del sistema educativo. Y es especialmente

particular el estatus que adquiere esta combinación cuando es el cuerpo, es el eje de las valoraciones y las calificaciones.

En este sentido se cree firmemente en la apuesta de luchar por una formación de profesores de Educación Física que propugne la renovación de su espectro didáctico, que permita adecuarse a las nuevas modalidades de la actividad corporal fuera del ámbito escolar, reconocer los modos contra hegemónicos que el medio provee, y alimentar de esa manera, la actividad corporal escolar. A su vez, reconocer las didácticas que estos modos plantean, es decir, incorporar los distintos pasos de la enseñanza, acompañamiento, y la evaluación de los mismos, en un continuo, que es imposible separar, y que la escolarización de las prácticas corporales ha conseguido con éxito, la arbitraria disgregación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

El compromiso con el cambio educativo, está emparentado directamente con los programas de formación de los futuros docentes, la evaluación de la Educación Física será mejorada, modificada, refundada, en la medida que nuevas mentalidades se ponga al servicio de la formación de seres satisfechos de su cuerpo, en dialogo con las formas de movimiento que se encuentran en la cultura. (Schnaidler, R. 2006)

1.6.3.1 Un docente reflexivo

La tarea del docente reflexivo y la preocupación por la falta de tiempo para realizar esta tarea, se desarrollan en este mismo capítulo. Reflexionar sobre la práctica, sobre el significado de los contenidos, sobre las situaciones no previstas es fundamental para la toma de decisiones, para innovar y reformular y así, actuar con coherencia.

(Román; Arenillas, 2006) En medio de esta incertidumbre nos encontramos los maestros, profesores y los alumnos. Por lo general en el día a día se van resolviendo las urgencias, sin poder, muchas veces pararnos a reflexionar y pensar qué lugar ocupa lo pedagógico, la evaluación, etc. Que podamos reflexionar críticamente sobre el significado de los contenidos, sobre las

interacciones que se producen en el aula, sobre la forma en que nos relacionamos con los alumnos, el proceso de evaluación que utilizamos y presentamos, sobre cada una de las propuestas que presentamos a nuestros alumnos desde la especificidad, desde el interés, desde sus aptitudes apuntando a la comprensión, habilidad que por las consignas que se observan a diario se halla muchas veces ausente.

Es fundamental para poder actuar crítica y reflexivamente, y comprender como están aprendiendo nuestros alumnos y nosotros enseñando, pensar que conocimientos poseemos, cuáles son nuestros constructos, nuestras creencias, nuestros principios o más simple aun cuanto tiempo compartimos con un colega sobre la forma en que estamos enseñando. Es importante entender que son justamente nuestras prácticas la fuente de conocimiento, que a partir de las mismas podemos innovar, reformular y reorientar. La mejora de la enseñanza depende de la voluntad, voluntad de cada uno de los profesores involucrados en el proceso que puedan y quieran pensar en la transformación.

Un docente reflexivo es aquel que piensa en sus alumnos y cuáles son las mejores formas de motivarlos para que aprendan, porque es fundamental poder tolerar la incertidumbre y la ambigüedad que muchas veces se presenta en el aula. Es finalmente aquel docente dispuesto a dejar de lado aquellas practicas sin sentido, transformándolas en con sentido, pudiendo buscar nuevas alternativas, aceptando sugerencias y construyendo caminos.

La reflexión sobre nuestra practica es: pensar en cómo usar nuestro pensamiento para cuestionarnos, detenernos y darnos cuenta de cuando nuestros alumnos están aprendiendo comprensivamente poniendo en juego el pensamiento, usando habilidades y estrategias cognitivas que le permitan convertirse en una persona crítica, y competente.

(Schnaidler, 2006) Un trabajo dedicado al rol del profesor de educación física, como evaluador, y las funciones de la evaluación destaca, frente a constatar con un arduo trabajo de campo que, el profesor de Educación física es aquel que puede determinar con precisión, si el alumno es capaz o no para la ejecución y participación de actividades físicas. La sociedad y el sistema educativo le brinda

esa potestad y él asume incluso salvando la utilización de técnicas e instrumentos para la medición de estas capacidades. También resaltan la vigencia de los modelos tradicionales en la vigilancia de los cuerpos se hace presente en la cotidianeidad de la clase de educación física, como así el profesor se convierte en agente moralizador, con una acción representada en la inculcación de comportamientos y movimientos insertos en la cultura hegemónica. Como también se observa que se reiteran las matrices que otorgan premios o castigos al buen comportamiento y se instalan en el marco de la clase como una premisa de participación a la que todos adhieren, docentes, alumnos, directivos. Si bien el estilo de la premiación es utilizado en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y se hace presente también en escenas del juego infantil, su recurrencia en el marco de una actividad que tiene al juego y a la disposición corporal como eje de su estructura, más que un modo de evaluación, se configura como parte de un modelo didáctico vigente.

Quien tiene el poder

Los actores institucionales, como los docentes utilizan, en muchas ocasiones a la evaluación para ubicarse respecto de los alumnos, de esta manera, construyen y afirman su propia imagen, y crean y refuerzan determinadas expectativas. Es justamente la evaluación la que representa el espacio históricamente reglado en el que se registran más claramente las relaciones de poder.

Uno de los temas más riesgosos de la relación entre poder y evaluación, desde nuestra práctica cotidiana y nuestra biografía escolar, ambos términos se perciben asociados en demasía entre sí. En la idea de relación de poder, alguien ejerce poder sobre otro cuando el primero hace actuar al segundo en forma opuesta a sus intereses y derechos legítimos.

Que los procesos evaluativos producen en los evaluados, una cierta desazón, no es secreto para nadie. "El aula, como la escuela, es "contenedora de poder". Pero no está que solo bata y cuaje cuerpos dóciles. Una disciplina por vigilancia es un medio poderoso de generar poder, pero depende, sin embargo, del acatamiento más o menos continuo de quienes son sus súbditos. Conseguir semejante

acatamiento es en sí mismo un logro frágil y contingente, como lo sabe cualquier maestro” (Giddens; 1995)

Al analizar el porqué de estas sensaciones, vemos que muchas provienen de una relación entre evaluación y poder no siempre entendida y actuada del modo más adecuado. También se puede observar cómo continúan manejándose de manera inadecuada las semejanzas y diferencias entre autoridad y relaciones de poder; autoridad como necesidad legítima de toda conducción y relaciones de poder que pervierten esta autoridad convirtiéndola en autoritarismo. Si se quiere establecer sinonimias, ellas estarían entre relaciones de poder y autoritarismo, nunca entre relaciones de poder y autoridad. La autoridad, para ejercerse, no necesita del establecimiento de relaciones de sometedor- sometido.

Los procesos evaluativos, los instrumentos de evaluación y los resultados de dicho proceso no deben ser empleados con la intención de castigar desempeño alguno, ni con la intención de mostrar quién es el que manda. La intención esencial de la evaluación apunta constantemente a garantizar una educación de calidad. Si ello implica la necesidad de modificaciones, ellas son el modo de lograr esta calidad y no un fin en sí misma.

Las relaciones inadecuadas entre evaluación y poder producen dificultades que son notorias: el poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede dar pie para atribuir arbitrariamente causalidades a distintas situaciones sin indagaciones adecuadas, también, puede abrir el camino para justificar casi cualquier decisión y clarificar realidades desde ópticas parciales y equivocadas. La evaluación se puede considerar como una acreditación, como una sanción social, que permite situar a alumnos e instituciones en un determinado lugar con respecto a los demás. Esto es considerar algo tan concreto como necesario por parte del conjunto de la sociedad.

La evaluación puede ser entendida como un instrumento de control, de acreditación, de ayuda, de clasificación, de selección, de interacción. El modo como sea entendida la evaluación estará en función de algo previo: de nuestro concepto de educación escolar y de los objetivos generales que colectivamente nos hayamos propuesto.

(Cosentino, 2006) La evaluación forma parte de uno de los constitutivos fundamentales en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, debe realizarse en forma tal que, como parte del mismo entregue señales a los alumnos y a los docentes de lo que se considera relevante, informando sobre sus avances y dificultades, constituyéndose en una base esencial para redefinir las vías de mejoramiento o reforzamiento que han de seguirse.

1.6.3.2 La calidad del evaluador

(Cosentino, 2006) Como se expuso en el capítulo 1.6.2.1, la observación es uno de los instrumentos más importantes pero hay factores que influyen en la calidad de las observaciones.

Factores relacionados con el rol del observador

Prejuicios del observador, incluyen, las informaciones previas que el docente tiene acerca, por ejemplo, las transmitidas por los docentes del año precedente. Asimismo, comprenden los estereotipos y creencias que interfieren con la habilidad de efectuar una observación justa y objetiva sobre un alumno. Todos tenemos prejuicios y creencias personales, preferimos algunas actividades sobre otras. Tenemos intereses, ideas y expectativas que nos diferencian. Sin embargo, cuando estas interfieren con nuestras evaluaciones de los alumnos se producen distorsiones.

Las observaciones iniciales, las primeras impresiones que hace el docente, que se cristalizan como etiqueta permanente de los alumnos. Para controlar esto es preciso revisar los juicios iniciales y acumular suficiente evidencia para conformar el juicio. Dentro de esta descripción también hay que tener en cuenta la información previa ya que se refiere a un conjunto de informaciones que maneja el docente, sea por indicaciones de sus colegas que atendieron al alumno en el nivel previo, o por la experiencia que ha tenido con hermanos del mismo niño. Como así las teorías personales es otro factor que expresa la relación con las creencias que un docente puede tener acerca de características de determinados grupos humanos.

La importancia de ser conscientes de estos factores, los que no necesariamente son erróneos, reside en tener la precaución de acumular suficientes observaciones para confirmarlos o descartarlos. En otros términos, aunque los prejuicios personales o externos pueden tener una base de realidad, no podemos aceptarlos sin someterlos a una revisión crítica. Esto, entre otras cosas, implica complementar los datos que se manejan de la observación con otros, ya sea observacionales o de otro tipo.

El docente al observar no puede olvidarse de otro factor que es errores procedentes de la persona observada, el cual se refiere a la modificación que la persona hace de su conducta por el solo hecho de saberse observado. Como alternativa se pueden crear condiciones de observación lo más naturales posible y, cuando se hace la observación en tiempo real, prever un periodo de tiempo de adaptación a la situación. Los errores lógicos también pueden que interfieran en la recogida de información, como el de seleccionar los indicadores equivocados para evaluar las características de los alumnos. Un error lógico se produce cuando se supone equivocadamente que la conducta que se observa proporciona información más allá de las características del alumno que se quiere describir.

Los errores procedentes del sistema de observación derivan del sistema de registro de datos que se utilice, de la manera como se han categorizado los procesos a observar, el tiempo seleccionado para la observación y las condiciones que rodean la situación de observación. La mejor manera de afrontar estos problemas consiste en disponer de una buena formulación de los objetivos de la observación, de una cuidadosa elaboración de los indicadores que serán objeto de registro y de utilizar un sistema de registro ajustado al contexto donde se aplica.

Observar durante suficiente tiempo, es importante, para asegurarse que ha logrado percibir el comportamiento típico de cada alumno. Para determinar una característica típica de un alumno debemos observar más de una vez, ya que esto permite descartar comportamientos aislados y atípicos. Debemos dar a los alumnos la oportunidad de exhibir sus rasgos de carácter, habilidades, su personalidad y sus actitudes valóricas, antes de emitir un juicio sobre ellos.

1.6.4 Participación del alumno en el proceso de evaluación en la práctica pedagógica.

La evaluación es una tarea compartida, es un proceso el cual salpica a todos los actores dentro de la comunidad educativa. Así mismo, el alumno se lleva una parte muy importante dentro de ella. Nos preguntaremos: ocupa algún papel dentro de la misma, que papel ocupa, que lugar se le da dentro de la evaluación al alumno, de qué manera participa, y si realmente participa.

La evaluación modifica a ese alumno, a ese sujeto, solo con nombrarla. Su pensamiento, su actitud, su discurso le es familiar y a su vez la siente alejada. La carga que el docente le ponga al proceso evaluativo va a generar diferentes respuestas por parte del alumno.

No ajeno a esto, ni fuera de la misma, el alumno es una de las partes de la evaluación y de su desarrollo.

Es necesario que los que los alumnos alcancen una actitud positiva ante el cambio social, que pueda desenvolverse en ella con los elementos y herramientas que esta proporciona. Lograr esto es una de las tareas del docente.

El hombre está inmerso en un medio, ese medio influye en él y él, a su vez, en el medio. El individuo está continuamente influido por el medio al cual debe adaptarse, y a su vez impulsado por sus necesidades actúa sobre este y lo modifica.

Azzerboni (2003) piensa, concertar da trabajo, requiere un esfuerzo individual, grupal e institucional. La búsqueda de acuerdos mínimos es lo máximo. El primer paso es poder descentrarse; comprender que hay otro que tiene posturas y opiniones, a veces más o menos valiosas, a veces más o menos coincidentes con las nuestras.

Para discutir hay que tener sobre que discutir. No podremos confrontar opiniones si no escuchamos las opiniones de los demás; solo sería cuestión de quien habla más fuerte o más convincente, cuando en realidad se comienza por quien escucha mejor y más atentamente al otro; ponerme en el lugar del otro me obliga a cuestionarme sobre los fundamentos e indagar razones.

La participación y las razones para la participación no siempre son deseadas.

Un aspecto fundamental para provocar, incentivar y generar la participación es la información. Muchas veces se convoca a la participación, que termina siendo simbólica y no real, sin brindar la información requerida. Muchas veces el que convoca teme perder poder; entonces no brinda datos que, si él los posee, lo ubican en un lugar diferenciado respecto de los demás. Si pensamos que dar información es dar parte de uno, justifica que muchos se nieguen a perder espacio de poder.

Participar es opinar y también tener el derecho y la obligación de participar en la toma de decisiones debidamente fundamentadas en saberes técnicos, sociales, específicos y requeridos para cada hecho particular.

1.6.4.1 Formas de Participación, real y simbólica.

(Azzerboni, 2003) La participación es un proceso y no un estado, es decir, a participar se aprende y, por lo tanto, se enseña. También se aprende a dejar participar a los otros. Enseñar a participar es una inversión de tiempo, esto lleva a que los actores lleven un mecanismo o procedimiento: discusión, consenso, persuasión y la negociación.

Cuando se habla de participación, hacemos referencia a un derecho que tienen todos los miembros de una sociedad, derecho que no siempre es tan obvio ni natural, sino que procede de largos procesos de aprendizaje e incluso muchas veces de conquista.

Si con la participación real nos referimos a la posibilidad o al hecho de tener incidencia en la toma de decisiones, en el ámbito educativo se puede acordar que, no se puede participar con un discurso vacío, no se participa en el aire. Hay que tener una materia prima para plantearse que vale la pena participar. Y esta materia prima es justamente la posibilidad de apuntar a una mayor democratización del sistema educativo, con el mejoramiento de la calidad educativa.

Cuando nos referimos a la participación simbólica, resaltamos aquella circunstancia donde los actores de una situación educativa son conducidos a creer

que las acciones que realizan tienen un mayor grado de incidencia en las decisiones de lo que en realidad tienen. Es manejarse con un poder ilusorio.

Es hacer creer al otro que, mediante la realización de actividades, generalmente prediseñadas por otros para tal fin, está participando en la toma de decisiones.

Dentro de la relación entre participación y evaluación, encontramos un concepto que las hace más fuerte, que es la de la calidad educativa.

Ya que una de las funciones de la evaluación es la mejora de la calidad de la enseñanza y la mejora de la calidad del aprendizaje.

Como uno de los conceptos de calidad educativa, es el que se encuentra relacionado en cada sociedad, en cada institución o en cada grupo con las circunstancias y con las condiciones de vida de cada contexto como así también con los ideales y deseos individuales y grupales, la búsqueda del mejoramiento de la calidad hace referencia a la adecuación de los servicios educativos, las necesidades y expectativas de los destinatarios directos e indirectos (alumnos, docentes, comunidad) para posibilitarles un desempeño efectivo en sus contextos. Constituye, en síntesis, la búsqueda de la significatividad de los contenidos que permita una inserción productiva de los individuos en un mundo dinámico.

Sostenemos que una educación de calidad es aquella capaz de formar sujetos autónomos, libres y dotados de las herramientas, de los conocimientos necesarios para pensar y construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Destacamos el valor de la evaluación para determinar en qué grado lo que ocurre en el interior del aula responde a parámetros de calidad educativa aceptados en el contexto en el que se desarrolla.

Cuando hablamos de evaluación y para ser más precisos, en instrumento de evaluación, encontramos uno que le pertenece al alumno y lo lleva a participar en el rol principal.

Desde una nueva mirada hablamos de instrumentos y ahí encontramos los procedimientos de informe.

1.6.4.2 Procedimientos de informe

(Cosentino, 2006) Son instrumentos en los que el mismo sujeto proporciona información de modo directo sobre sí mismo (auto-informe), sobre otros, sobre hechos o situaciones.

Proporciona valiosa información en muchas áreas del aprendizaje; una comprensión más cabal de las necesidades, problemas, ajustes, intereses y actitudes de los alumnos. Este instrumento es útil para comprender mejor a los alumnos, así para guiar su aprendizaje.

Los más utilizados son los cuestionarios y entrevistas.

- Cuestionarios: consiste en un conjunto de preguntas que, de forma sistemática y ordenada, permite recoger información acerca de un tema o sobre las actitudes, percepciones, opiniones y características de las personas.

Es preciso definir con claridad el propósito del cuestionario, esto es responder a las cuestiones sobre qué se desea conocer y para qué. Delimitar los ámbitos o áreas específicas a abarcar con el contenido y para cada una de ellas los aspectos concretos sobre los que se recogerá información.

Resulta útil cuando es necesario, recoger información de un número considerable de alumnos en un tiempo limitado. Pueden poner al alumno en situación de responder con pocas palabras y muy precisas a cada pregunta, o elegir entre varias respuestas dadas.

Tres tipos de cuestionarios podemos desarrollar según el objetivo a evaluar.

- Cuestionarios cerrados: plantean preguntas que se contestan con sí o no o señalando una de las opciones que se ofrezcan, de acuerdo con las instrucciones dadas. Se caracterizan por ser fáciles para responder, requerir poco tiempo y por requerir facilidad de análisis.

Su ventaja principal es que todas las respuestas posibles están previstas, lo que permite realizar un tratamiento rápido de los datos. El inconveniente es que este tipo de cuestionario debe estar compuesto por preguntas que sea posible

responder de la forma expuesta, sin explicaciones añadidas, lo cual resta riqueza de información a las respuestas.

- Cuestionarios abiertos: plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuestas; dejan espacios para que las personas exprese todo lo que considere oportuno. Con este cuestionario es posible obtener una información más rica.

Sus ventajas son la espontaneidad, la flexibilidad y la libertad en la respuesta. Pero es muy laborioso su tratamiento posterior y adecuada interpretación.

- Cuestionarios mixtos: son los que están integrados por preguntas de ambos tipos, abiertas y cerradas. Puede ser necesario solicitar alguna aclaración a cuestiones presentadas con formato cerrado, y en esos casos se ofrece la opción de respuesta abierta.

Se considera un modelo intermedio que permite obtener información precisa.

Es fundamental, que si se aplican estos instrumentos, que el alumno sepa claramente que no es este el único elemento por el que va a ser valorado su desarrollo, sino que es, simplemente, un dato más que se añadirá a los obtenidos diariamente por su actuación habitual.

➤ Entrevistas:

Podemos considerarla como una conversación intencional, implicando un encuentro.

Es un procedimiento eficaz para obtener información, conocer mejor a cada alumno y, de ese modo, conducir su proceso de aprendizaje.

Puede que la entrevista sea estructurada, donde el contenido y secuencia de las preguntas se halla predeterminado. Se sigue un cuestionario elaborado con antelación que sirve de guión y del que no debe desviarse en ningún momento, excepto para aclarar equívocos.

Puede que sea sub-estructurada, en donde se sigue el cuestionario preestablecido pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario, en función de las respuestas recibidas. Se optimiza el resultado.

Y por último puede que la entrevista sea libre o abierta, sin guión. La función del entrevistador es escuchar y explorar. Tiene amplia libertad para aclarar las respuestas.

Se comienza con una cuestión cualquiera que quedara para la conversación y, según se desarrolle, se irán planteando las preguntas adecuadas.

Es necesario que las preguntas realizadas se ajusten adecuadamente a la situación que se evalúa, siendo claras, precisas y objetivas. Y que se lleve un registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

Una dificultad es el tiempo y la dedicación que necesita su preparación previa y ejecución.

Cabe destacar el hecho de que la mayoría de los instrumentos usados para registrar las observaciones de los docentes pueden también usarse por los alumnos para valorar por sí mismo sus capacidades.

El reconocimiento en el alumno de la capacidad de evaluar va paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar la evaluación como una función didáctica mas, comporta de manera profunda la responsabilización del escolar de sus actividades. Es por eso, que hay que considerar la conveniencia de introducir su práctica de modo habitual entre el alumnado.

El alumno es capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección, no arbitrariamente ni por juego, a la vez que encuentra sentido a lo que está haciendo.

Es importante facilitar a los alumnos información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan auto observarse y examinar sus actividades continuas.

La autoevaluación cumple con algunos propósitos, es un medio para que el alumno conozca y tome conciencia de su progreso de aprendizaje; ayuda a los alumnos a adquirir responsabilidades; es un factor de motivación.

1.6.4.3 Aspectos sobre los cuales se basaría la autoevaluación

Sobre las actividades realizada durante una propuesta: si ha aprendido, que es lo nuevo que aprendió, etc.

Sobre el grado de logro de los objetivos, analizando los motivos. (He participado o no, me ha resultado difícil, etc.)

Sobre la actividad grupal: participación grupal, si las tareas propuestas han sido cooperativas, si se han esforzado en seguir los razonamientos y las conversaciones de los compañeros.

En general, se ha de hacer cada vez mas explicita la necesidad de enseñar a los alumnos, a autoevaluarse; a valorarse mutuamente, respetando las diferencias y los intereses personales.

La valoración de la actividad también puede hacerse desde el punto de vista afectivo, para tener en cuenta las sensaciones emotivas o los estados de ánimo de los alumnos en relación a las experiencias realizadas y el grado de aceptación del tipo de propuesta.

Es importante fomentar que el alumno puede y logre detectar sus dificultades o incoherencias, comprender por qué las tiene y tomar decisiones para superarlas.

También es importante la evaluación- regulación mutua entre los alumnos, la coevaluación que permite que cada uno confronte sus ideas con las de los demás compañeros y con las del docente. Pero para que este tipo de actividad se lleve a cabo, el docente debe promover actitudes cooperativas; que los alumnos comprendan que pueden ayudarse mutuamente, que todos pueden aportar alguna idea de interés, que pueden cometer errores; lo importante es saber cómo superarlos.

La coevaluación es productiva en tanto favorece la toma de conciencia del por qué de los errores y de las vías para corregirlos.

La evaluación, cuando es vivida como un aporte para la mejora, implica a docente y alumnos en el dialogo y en la reflexión.

1.6.5 Contenidos e interés

“hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales”

Este capítulo no podría iniciar de otra manera, sino resaltando lo que el diseño curricular propone y vela para los adolescentes y jóvenes que toman el rol de alumnos. Lo que el diseño refleja a través de sus palabras, se transfiere a educar ciudadanos libres, que puedan expresar sus necesidades e intereses, que puedan optar lo que les gusta y lo que no y de ahí poder elegir con respeto y responsabilidad. Este capítulo es de suma importancia porque abre la voz cantante del alumno dentro de la evaluación, a través de poder dar importancia a que contenidos de interés proponen, eligen y tienen ellos, y como poder evaluarlos, destacarlos y utilizarlos como primordiales para la enseñanza. El Diseño como ley y sus aportes, se debería respetar como derecho y obligación del adulto que toma y se propone ser docente y cumplir con lo que dicha ley rige:

Que este Diseño Curricular para 2º año de la Educación Secundaria constituye una nueva propuesta pedagógica para la educación de los púberes, adolescentes y jóvenes bonaerenses, mediante la cual se propende a una mejor formación que garantice la terminalidad de la escuela secundaria y a un egreso en condiciones de continuar estudios en el nivel superior, de ser ciudadanos plenamente capaces de ejercer derechos y deberes y de ingresar en el mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral, cuestiones planteadas por la comunidad educativa en la Consulta realizada con motivo del debate de los lineamientos para la nueva (Ley de Educación de 8 | Dirección General de Cultura y Educación carácter Nacional N° 26206;)

1.6.5.1 El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.

Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.

Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

El diseño curricular sugiere (...) un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria, que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar renovar la propuesta de enseñanza. Para ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

Una fase importante, propósitos del diseño curricular

Diseño Curricular Escuela Secundaria (2010) Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos

saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos/as en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

Son muchos e importantes cada propósito que expresa dicha ley se resaltan algunos para el trabajo de investigación desarrollado, el diseño curricular propone y enfatiza:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos/as la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

La propuesta curricular

.El diseño curricular de secundaria (2010) propone que la selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible de ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos/as adquieran esos saberes, sino que además puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

¿Que mas importante que...? Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas

Considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la

escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad. Diseño curricular (.....) toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. El Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este diseño curricular se parte de concebir al currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada. Este Diseño Curricular articula elemento entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza. La trama conceptual que presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. En este sentido, definir un currículum para los jóvenes implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

El alumno, un actor completo

El diseño curricular (2010) fundamenta a través de sus concepciones la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía. Es por eso que las decisiones técnicas sobre el diseño son

fundamentales para que lo anterior suceda: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar, desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo. Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el diseño curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.

Para entender más la organización y selección de los contenidos, el diseño curricular de secundaria (...) denomina la materias Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica o a algún ámbito o campo de conocimiento como Educación Física,

La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona lo segundo. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.

El diseño curricular aclara y muestra que las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste “cuali-cuantitativo” de la organización curricular de cada materia.

La propuesta de enseñanza de la Educación Física en la Secundaria

La enseñanza de la Educación Física toma en cuenta la corporeidad y motricidad de cada alumno/a, en sus distintas expresiones.

Diseño Curricular (2010) La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los jóvenes y adolescentes al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral.

La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz. La corporeidad, en los adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase, con sus reclamos de atención, de respeto por su proceso de constitución, por su necesidad de actividades motrices que les revelen su potencialidad de acción y les posibiliten desarrollarla, y también, los espacios y los tiempos necesarios para reconocerse y construir su propio camino a la autonomía.

El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas deportivas, expresivas, en diferentes ambientes; favorece la conquista de autonomía, el placer por aprender y sostenerse en el esfuerzo, la asunción de compromisos, el cuidado de la salud y la constitución de la identidad.

1.6.5.2 Contenidos, su organización dentro del diseño.

Lograr un aprendizaje comprensivo en Educación Física supone, por parte del adolescente, realizar una apropiación crítica de los contenidos que se les van presentando en las clases, recrearlos y operar con ellos.

La organización de los contenidos se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente, y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto. Al pensar en la

enseñanza, desde esta concepción curricular, es fundamental que el docente tome en cuenta las prácticas culturales de sus alumnos/as que se manifiestan en cada clase, las ideas previas que ellos portan acerca de la Educación Física, para qué piensan que les sirve, sus intereses y expectativas, los saberes motores disponibles y las experiencias gimnásticas y deportivas vividas con su carga de valoración emotiva, entre otros aspectos. Conocer acerca de sus alumnos/as le permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta sus condiciones corporales y motrices, sus posibilidades de comprensión, el contexto en el cual llevarán a cabo sus aprendizajes y el impacto que les produce en su vida.

Siguiendo con el párrafo anterior, es importante destacar que el docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo: los contenidos específicos seleccionados para su presentación a los alumnos/as y la forma estratégica de hacerlo; las formas de intervención que se han anticipado en la planificación de la materia, teniendo en cuenta las variables señaladas y los emergentes de cada clase.

Desde esta perspectiva, para enseñar los contenidos –todos o algunos- Tiene que decidir cómo presentarlo al grupo para que cada uno de los alumnos/as lo encuentre significativo, lograr un aprendizaje comprensivo en Educación Física supone, por parte del adolescente, realizar una apropiación crítica de los contenidos que se les van presentando en las clases, recrearlos y operar con ellos, de modo tal que los saberes específicos de esta materia, trasciendan la dimensión de lo procedimental y lo vivencial, y del hacer por el hacer mismo, sin fundamentación o justificación de su importancia.

Cada docente, considerando las características del grupo de alumnos/as con que trabaje, de la institución y del contexto, ideará y formulará preguntas orientadoras que intentarán provocar el acceso de los alumnos/as a los saberes corporales y motores. En este recorrido, se espera que los alumnos/as construyan su fundamentación acerca de las prácticas corporales, es decir que, además de saber hacer, entiendan por qué hacen lo que hacen y puedan hacer junto a otros, en forma cooperativa y solidaria. Así mismo, las consignas deben permitir la

manifestación personal, la pregunta, la interrogación al docente sobre el sentido de los contenidos y las actividades para que los alumnos/as puedan integrarlos a sus saberes.

1.6.5.3 El interés como puntapié de la evaluación

Cuando se destaca la importancia del interés de los alumnos dentro de la evaluación, hace referencia a una evaluación que no es aislada, sino por lo contrario se hace responsable de las necesidades de lo que el grupo clase propone, desarrolla, verbaliza, expresa. Con el concepto de interés se unen algunas palabras como pertenencia, voluntad, seguridad, motivación. Si pondríamos a estas palabras en una pirámide de importancia, sería difícil tomar cuál debería ir encima de la otra, ya que a mi entender todas ocupan el mismo lugar. El capítulo a desarrollar muestra como el interés del alumno está ligado a la importancia de la motivación y así al tiempo de duración de la misma, la cual en educación es habitual que la mayor parte es al comienzo. Pero aunque sea una tarea difícil, por diversos aspectos, debería ser en todo el proceso de evaluación.

El interés y la motivación para el aprendizaje

El término motivación hace alusión al aspecto en virtud del cual el sujeto vivo es una realidad auto dinámica que le diferencia de los seres inertes. El organismo vivo se distingue de los que no lo son porque puede moverse a sí mismo. La motivación trata por lo tanto de esos determinantes que hacen que el sujeto se comporte de una determinada manera teniendo en sí mismo el principio de su propio movimiento. Tradicionalmente hemos confundido motivación con el arte de estimular y orientar el interés del alumno hacia el trabajo escolar. El interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él, se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Hay que distinguirlo, aunque está ligado, de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas motivación.

Siguiendo con el desarrollo del concepto del autor con respecto al interés, marca como punto de partida un estado de necesidad o carencia que crea por tanto el desequilibrio en el sujeto. Esto lleva a una inquietud que produce una actividad difusa, que se convierte en un impulso hacia el bien o incentivo cuya consecución produce la reducción de la necesidad. En la educación contemporánea, intentamos que el incentivo se desarrolle, o bien en la consecución del objetivo o en la misma actividad que sea significativa para los alumnos. (Martínez,E;- Sánchez,S)

1.6.5.4 Función del profesor: enseñanza, interés, aprendizaje

Siguiendo con las ideas de los autores Martínez, E;- Sánchez desde este punto de vista, el profesor debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora: suscitar el interés. Se suele ver en la escuela que se le da importancia a las necesidades e intereses de los alumnos solamente en la parte inicial, perdiéndose de vista que debería tenerse en cuenta hasta el final, y ser el punto de partida, si el proceso de aprendizaje tiene éxito, de nuevos intereses para nuevos procesos. Cada alumno se motiva por razones diferentes

La motivación como proceso auto energético de la persona, limita la función del profesor a ser un agente exterior que trata de desencadenar las fuerzas interiores del alumno. Esto nos lleva a una consecuencia: los incentivos tienen un valor motivacional limitado. La misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno en diversos momentos. En la práctica se traduce en una limitada eficacia de las motivaciones colectivas, si no van acompañadas de una individualización y adecuación a las peculiaridades del alumno, en las que influyen tanto los rasgos de personalidad como su misma historia. Para ello hay que apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad. Hay muchos profesores que tienden a buscar técnicas interesantes para ellos pero que no provocan ninguna motivación en los alumnos. Los alumnos no se motivan por igual, por lo que es importante buscar y realizar actividades motivadoras que impliquen mayor participación del alumno.

Si proponemos el aprendizaje a partir de la experiencia, podríamos extrapolar esta situación para definir que se motiva más y mejor quien mayores y mejores experiencias vive en el aula. Leemos ya con bastante frecuencia, que en situaciones de aprendizaje nos importan más los procesos que los resultados. La razón es que los procesos permanecen siempre y sirven de refuerzo o motivación para posteriores aprendizajes.

Factores que inciden en el interés del alumno

El entusiasmo del profesor, el clima que reina en la clase, las buenas relaciones entre los miembros, alumnos y profesor o entre los mismos alumnos, el gusto por acudir a clase, etc. Unos alumnos también pueden influir en otros, positiva o negativamente, la referencia a lo real, relacionar lo que se enseña con el mundo real, los hechos y experiencias del alumno, el reconocimiento del esfuerzo que desarrollan los alumnos, evitando la censura o animando a la mejora.

- Variación de estímulos

La metodología didáctica y las nuevas tecnologías son suficientemente ricas en posibilidades como para que el profesor ponga en funcionamiento sus mecanismos de creatividad y pueda variar los estímulos, las actividades y las situaciones de aprendizaje con la frecuencia que cada alumno o grupo necesite. Cambiar de actividad, hacer participar, preguntar, hacer prácticas o ejercicios, cambiar de grupo o lugar, etc., ayudan a captar el interés o mejorar la atención.

- Que el aprendizaje sea significativo

Un objetivo o actividad es significativa, cuando significa algo para el alumno, cuando se ve en ella alguna utilidad o cuando entretiene o divierte.

- Tener posibilidades de éxito

El éxito anima, el fracaso desanima. Hay alumnos que saben de antemano de su fracaso, y no ponen ningún interés en su aprendizaje. Una evaluación animosa por parte del profesor es eficaz.

1.7 OBJETIVOS

1.7.1 Objetivo General:

- ❖ Identificar los modos en que los docentes evalúan los contenidos de interés de los/as estudiantes en las clases de educación física

1.7.2 Objetivos Específicos:

- ❖ Determinar las concepciones de evaluación que sustentan los docentes de educación física.
- ❖ Establecer el rol que ocupa el alumno en la práctica evaluadora.
- ❖ Identificar los instrumentos que utilizan los docentes para registrar los contenidos de interés de los/as estudiantes.
- ❖ Determinar cómo modifica la evaluación de los contenidos de interés de los alumnos las planificaciones del docente.

2. SEGUNDA PARTE: Materiales y Método

2.1 Tipo de diseño y tipo de estudio.

Las diferentes propuestas que presenta la bibliografía en torno a los criterios que definen el tipo de diseño y estudio seleccionado, hacen a dicha elección.

Es por eso que con la ayuda de la bibliografía antes mencionada y lo realizado en el trabajo de investigación, se seleccionaron los siguientes criterios.

Según el estado del arte y los objetivos:

El primer criterio se discrimina entre el estado del arte y los objetivos, así el tipo de diseño es exploratorio- descriptivo ya que de realizar una búsqueda de información del tema o problema de investigación, no existe una idea clara del mismo y así fue necesaria la exploración.

La exploración del fenómeno genera nuevas ideas y así permiten nuevas preguntas, es por eso que no constituye con fin en sí mismo.

Descriptivo: ya que se intenta proporcionar una información sistemática para progresar en el conocimiento del objeto. Se trabaja para la producción y examen sistemático de la información a fin de describir el comportamiento de las variables. También se evalúan diversos aspectos, dimensiones del fenómeno a investigación.

Según el contexto y el tratamiento del dato: este trabajo de investigación será de campo, ya que la información se obtiene de la indagación y recolección en situaciones reales determinadas., siendo la información que se maneja de carácter cualitativo no medible través de la expresión numérica.

Según el tiempo y la perspectiva temporal: esta investigación contiene un diseño de tipo transversal o sincrónico ya que estudia las variables tal como se presentan, prevaleciendo el estado real del fenómeno.

Según la manipulación de las variables: es no experimental, ya que la manipulación de las variables no son deliberada. Se observan los fenómenos, se registra lo que sucede y luego se lo analiza, pero en ningún otro tipo de participación del investigador sobre las variables.

2.2 Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Unidad de análisis: Profesores de Educación Física.

Variable	Valor	Dimensión	Valor /Definición Operacional	Procedimientos
Modos de evaluación de los intereses de los alumnos	Concepciones de evaluación	Clásica	Exigencia en la búsqueda de información cuantitativa. El docente evalúa solo los resultados	P R E G U N T A R
		Actual	Valora procesos y resultados. El docente evalúa, no solo resultados sino el camino que realiza el alumno para llegar a él.	
		Triangulación	Recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas motrices y los analiza en forma	

			<p>conjunta con los alumnos.</p> <p>Valora los momentos de evaluación, observando el punto de partida.</p> <p>Evalúa los procesos realizados para aprender, resolución de situaciones, actitudes emocionales.</p>	
		Funciones de la evaluación	<p>Social: acreditación de saberes, competencias con capital cultural que el alumno se apropió como también expresa el grado que ha tenido.</p> <p>Controladora: implica el intento de delimitar el</p>	<p>P R E G U N T A</p>

			<p>poder del o los evaluadores por sobre el evaluado. Existe una disfuncionalidad de los saberes.</p>	R
			<p>Pedagógica: se vincula directamente con la calidad de los aprendizajes y a su vez se pregunta si los alumnos están aprendiendo lo que se les enseña. Los saberes deben estar orientados hacia el aprendizaje social, a la toma de conciencia, la participación, el conocimiento. la responsabilidad incluye a todos</p>	

			los sujetos.	
			Ordenadora: evalúa si el tipo de enseñanza es el adecuado para el tipo de hombre y sociedad que pretendemos.	
	Rol del alumno en la práctica evaluadora	Participación	El alumno toma decisiones/ Autoevaluación	
			Consensuada/ El docente en conjunto con el alumno establece de qué manera se desarrollara la clase	
			Nula/ El alumno es un mero receptor de información. No participa en la toma de decisiones	
	Momentos	Diagnostica	El docente evalúa al inicio del proceso	

			conocimientos previos, expectativas, necesidades.	
		Procesual	Valoración continúa del aprendizaje del estudiante y la enseñanza del docente	
		Sumativa	Se aplica a procesos y productos terminados, supone un momento de reflexión acerca de lo logrado al término de una etapa.	
	Contenidos	Contenidos propuestos por el docente	Se completa pos facto	PREGUNTAR Y ANALISIS DE DOCUMENTOS
		Contenidos de los intereses de los estudiantes	Se completa pos facto	

		Instrumentos para el registro de los intereses de los contenidos de los alumnos	Observación/ se recolectan datos a través de la observación del docente	
			Indagación/ Cuestionarios con preguntas realizadas por el docente para el alumno	
			Dialogo/ Espacio de la clase destinado al dialogo entre docentes y alumnos.	
			Registro anecdótico/ Formulario especializado de o que describe la conducta del alumno en observaciones frecuentes breves y concretas.	

			<p>Questionario/ Conjunto de preguntas que recoge información acerca de un tema determinado.</p>
			<p>Entrevista/ Conversación intencional, implicando un encuentro.</p>

2.3 Fuentes de Datos

Con el fin de adquirir información pertinente, se utilizaron fuentes de datos primarias, ya que dicha información fue obtenida por la propia investigadora mediante entrevistas a docentes de la E.E.S.T. N°1

La información que se recolecta es en forma inmediata ya que los datos recolectados se obtienen a través de las respuestas que revelen los docentes. Sostenemos que la viabilidad es una ventaja que brinda esta fuente de dato ya que la velocidad para producir dicha información fue óptima. Las entrevistas al ser individuales acrecentaron la calidad y la especificidad de información que si hubiera sido de forma. De igual forma cabe destacar que al ser elegidos los docentes entrevistados, se orienta de alguna manera a la forma de trabajo que desarrollan.

2.4 Instrumentos de recolección de datos

Se realizaron entrevistas a Profesores de Educación Física de la E.E.S.T. N°1 de la ciudad de Junin prov de Bs As.

Entrevistas a docentes

Los datos recolectados fueron a través de una entrevista semi-estructurada, donde el entrevistador propuso el lugar de encuentro, y organizo una serie de preguntas guía. Ninguna de las respuestas realizadas fue totalmente cerrada.

A través de esta forma de recolección de datos, el investigador puede repreguntar y así obtener información más valedera. De ningún modo el entrevistador interviene en las respuestas, ni las modifica.

Al igual que en los otros instrumentos el investigador utiliza una muestra reducida, dando lugar y favorecer a la economía de tiempos.

Cabe destacar que las preguntas no están numeradas por una razón básica que, como indicamos y expresamos dentro del desarrollo de los instrumentos, ninguna respuesta es cerrada o puede que con una respuesta, se respondan dos preguntas, es decir, como la guía es abierta y el entrevistador no participa, puede que el entrevistado se explaye, anulando algunas de las preguntas

2.5 Plan de actividades en contexto

Actividad	Fecha
Entrevista con la directora del Establecimiento para solicitar la realización de las entrevistas con los profesores de Educación Física.	4 de agosto de 2016
Comunicación con cada profesor para acordar encuentro.	15 al 19 de agosto de 2016
Realización de las cinco entrevistas pautadas.	5 al 16 de septiembre de 2016

2.6 Universo y Muestra.

Universo: Profesores de Educación Física la EEST N° 1 de la ciudad de Junín Prov. de Bs As.

Muestra: cinco Profesores de Educación Física de la E.E.S.T.N °1 de la ciudad de Junín Prov. de Bs As.

Tipo de muestreo:

El tipo de muestreo que se utilizó en dicho trabajo de investigación fue: no probalístico.

Se investigó sobre muestras accesibles para el investigador, los individuos no se eligieron al azar sino con base en criterios convencionalmente por el investigador.

Dentro de los no probalísticos, se utilizó el muestreo intencional o por conveniencia John W. Creswell (2008) lo define como un procedimiento de

muestreo cuantitativo en el que el investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados. Así el investigador no puede decir en confianza que los individuos son representativos de la población, sin embargo provee información útil para responder preguntas. Marcando también una desventaja del muestreo intencional o por conveniencia es que los resultados dependen de las características únicas de la muestra.

2.7 Plan de tratamiento y análisis de los datos

En el tratamiento de los datos se sustenta en forma cualitativa, la cual marca un proceso cíclico inserido en todas las etapas de dicho trabajo de investigación, el cual intenta contestar y validar todo el estudio obtenido estableciendo referencias en cuanto a los objetivos., así el proceso de análisis que sistemático, no así rígido. Por esta razón, el tamaño de la muestra obedece a una selección por parte del investigador y los sujetos no son elegidos al azar sino de forma intencional.

3. TERCERA PARTE: Análisis y conclusiones.

Se exponen en esta tercera parte del trabajo de investigación desarrollado, los hallazgos, las reflexiones e interpretaciones, enunciando lo que se quiere dar a conocer.

3.1 Exposición, análisis e interpretación de los datos

Variable: Modos de evaluación de los intereses de los alumnos:

Concepción de evaluación:

Entrevistado n°1 respondió: Primero que ha cambiado mucho desde las primeras clases que hacíamos; que era todo conducido, todo dirigido, súper dirigido. Ahora que el nene tiene otras opciones, a mí me encanta la idea de que los chicos tengan opciones, que trabajen libremente. En realidad lo que

miro de la evaluación, lo que trato de hacer es ver el recorrido que hizo *cada nene, no buscar una meta para todos parecida, ni hablar de "igual"*, sino ver cada uno como avanzó desde que empezó o como fue avanzando, progresando el nene. Como cada uno logró sus logros. A veces tienen, por ejemplo en primaria más ahora que es con nota, muchas veces nenas que jugaron al vóley toda la vida tienen la misma nota o nota muy parecida que nenas que aprendieron a jugar al vóley capaz en Educación Física porque el recorrido es diferente, porque la búsqueda de ellas es diferente.

Entrevistado dos: En realidad si, uno evalúa diariamente, va evaluando los procesos, va evaluando resultados, va haciendo correcciones sobre los objetivos o los contenidos que uno fue seleccionado a medida que va evaluando, y nunca va a perder de vista el interés de los chicos.

Entrevistado tres: Yo creo que la evaluación la aplicamos en general todo el tiempo, es como un proceso que uno hace todo el tiempo en todos los aspectos, no solo en cuanto a contenido sino a intereses, contextos socioculturales, el bagaje sociocultural que trae cada chico.

Entrevistado cuatro: Sí, yo siempre he trabajado con la evaluación continua, diaria en donde aparte no solamente vemos los resultados sino el camino que realiza el alumno hasta llegar al conocimiento, es una evaluación continua que abarca todo el proceso.

Entrevistado cinco: En el nivel secundario se puede hacer una evaluación con una medición más cualitativa, vos podes tener distintas herramientas para lo que es el trabajo del cuerpo y también lo que es la técnica dentro de los deportes. Y después todo lo que tiene que ver con lo actitudinal y lo procedimental y también te sirve como medición. Después en el nivel primario evaluó mucho la participación y el entusiasmo pero sobre todo la participación. La asunción de roles, de cambio de roles a veces los pone en situaciones que no son las cómodas, las habituales y uno trabaja con eso también, con plantear dificultades con el cambio de roles. No que el chico juegue solamente a lo que le gusta porque bueno, siempre están las diferencias, están los chicos que son más habilidosos, los que son menos

habilidosos, son las clases extremistas entonces buscas permanentemente variar eso, ir cambiando. Y ahí también vas evaluando.

Desde el marco teórico y, resaltando la respuesta de la entrevistado n° uno, con más de 20 años en la docencia, con respecto a los cambios teóricos y paradigmáticos sobre la evaluación, y más precisamente las concepciones de evaluación, Cosentino (2006) afirma que durante estas últimas décadas han evolucionado de forma significativa las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con evidentes repercusiones para la concepción y práctica de la evaluación.

Hoy consideramos la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de enseñanza y con el proceso de aprendizaje, como un proceso cíclico, superando la creencia tradicional de la evaluación como una actividad final. Casi en forma unánime los docentes entrevistados dieron cuenta que su accionar se vuelca en la concepción actual y la triangulación. En donde se propone principalmente a la evaluación como un proceso, realzando la importancia de la evaluación integral del alumno, el accionar diario y las situaciones prácticas con un valor de libertad y flexibilidad.

Azzerboni (2003) expresó que, tradicionalmente, evaluar significaba recoger y emitir acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos, centrando las razones de su éxito o fracaso casi únicamente en los mismos alumnos, su esfuerzo, capacidad o interés. Esta interpretación dejaba de lado otros aspectos esenciales para ser evaluados: la implementación real del currículum, las estrategias creadas por los docentes, los recursos disponibles para llevar a cabo los proyectos, las posibilidades de establecer más y mejores vinculaciones con el contexto, etc.

El entrevistado n°1 y el n°2 marcaron como valioso y notable el hecho de poder tener a los alumnos en el correr de los años que transcurrieron dentro de la secundaria, en donde hoy aún ejercen. Pudiendo conocerlos y así, desarrollar las prácticas evaluativas, teniendo en cuenta no solo el contexto sino el crecimiento que han tenido, valoran sin lugar a dudas este aspecto.

Azzerboni (2008), describe las funciones de la evaluación, las cuales recaen dentro de las respuestas de los docentes entrevistados, en general:

1) La función social: se refiere a la acreditación de ciertos niveles de competencia en los alumnos, competencias que son una expresión del capital cultural en estado institucionalizado; se espera que la escuela garantice la apropiación del capital cultural por parte de los alumnos, por lo tanto, la función social de la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que esa apropiación ha tenido lugar.

2) La función pedagógica, que debería legitimar realmente la práctica evaluativa y se vincula directamente con la calidad de los aprendizajes. Y a su vez se pregunta si los alumnos están aprendiendo lo que se les enseña, y si los maestros están enseñando lo que se supone que deben enseñar y de un modo adecuado.

Muchos de los docentes interrogados resaltan que la evaluación en sí es un “momento de aprendizaje” en donde se pueden resolver problemas, evaluar más allá de la predisposición motora del alumno. El punto de partida de la evaluación son propuestos, como informaban los docentes entrevistados a partir de los objetivos de las clases.

Por momentos las miradas de los entrevistados apuntaban a la evaluación como sinónimo de límites, o de control...solo en raras ocasiones hablaban de manera casi unánime del recorrido y el esfuerzo, y la participación del niño, como aspectos fundamental de la evaluación, distinguiendo una vez más la concepción actual.

Contenidos:

Entrevistado 1:

Uno hace una planificación donde pones cosas que pensás que le pueden interesar, pero a mí no me asusta tener que modificarlas en el transcurso si los intereses de los chicos son otros. Como uno los conoce, pensás que sabes lo que les puede gustar, pero no me asusta modificarles. El equipo directivo con el trabajo también me lo permite *entonces no están ajustados a “línea por línea” lo que uno haga, siempre teniendo en cuenta los lineamientos que hay que seguir dentro de una planificación de una clase y demás, no es que haces lo que quieras pero*

en el tiempo ir modificando. Siempre teniendo en cuenta coherencia y demás, pero sí. No me asusta cambiar y modificar. Se consulta. Lo consulto con mi pareja pedagógica, es otro profe con el que trabajo hace mucho tiempo, que tiene mucha experiencia entonces no nos asustan esos casos.

Entrevistado dos:

Como ya te decía, poder trabajar durante muchos años con ellos y después poder articular con el secundario donde uno ya a los chicos los conoce desde hace muchos años, más allá de la línea que tiene la institución, uno trabaja con ellos desde chiquitos y puede indagar, tener una mirada distinta a los intereses de ellos, vos los conoces durante muchos años de su vida, desde muy chiquititos entonces te permite ir viendo sus cambios, evoluciones, crecimiento. Entonces la planificación anual es totalmente flexible donde se va incorporando también los pedidos de ellos. Tenemos un espacio reducido para trabajar, a veces los tenemos que trasladar y este año pidieron trabajar parte aeróbica, entonces nos vamos a la plaza que la tenemos a dos cuadras. Nos adaptamos, no nos queda otra. Es flexible, si en el transcurso del año se van produciendo cambios porque surgen otros intereses que yo en el momento en el que me senté a planificar o que seleccione o que jerarquicé algunos contenidos no los había tenido en cuenta, pongo anexos, atrás de la planificación voy poniendo anexos.

Entrevistado tres:

En general yo lo que trato de hacer es, como esta prescripto, uno trata de que estén todos los contenidos del diseño para darle un marco teórico y que esté, pero también tenemos en cuenta, darle más importancia ciertos contenidos que son deficientes y apuntar más a lo que les falta. En general trato de poner un poquito de cada contenido y tratar de, a lo largo del año, a través de secuencias de llevarlos a cabo. Básicamente no tengo mucho hincapié en un contenido en particular

sino que trato de seleccionar un poco de todos los contenidos para atravesarlos durante todo el año.

Entrevistado cuatro:

El armado de la planificación se tiene en cuenta primero los contenidos, el diagnostico que se hace al principio de la clase (a ver en qué situación están los niños, los alumnos), el trabajo previo que hicieron con los demás docentes y tiene también mucho que ver el grupo personal de lo que es el alumno.

Entrevistado cinco:

Yo utilizo la observación y bueno, indagas sobre los intereses de ellos. La bajada de lo prescripto yo no la altero, después adapto el juego pre-deportivo al interés de los chicos. También es un desafío plantearle cosas que uno ya sabe o confía en que vayan a funcionar y a pesar de que no la conozcan arriesgar en intentar enseñárselas y que eso también sea, termine de entusiasmarlos también. Como puede ser un deporte o juego nuevo, más allá de los intereses. Hago distintas bajadas, una bajada que es con juegos, secuenciada de distintos juegos y en otros grupos teniendo esa evaluación diagnostica tal vez trabaje con más actividades que con juegos. Trabajo con actividades y finalizan un juego, y tal vez en primer ciclo me funciona mucho trabajar con el juego como protagonista no con un equipo protagonista sino con un juego. Y realmente estratégicamente sobre todo en lugares reducidos como tenemos en alguno patios funciona muy bien.

En cuanto a los contenidos que se evalúa, se seleccionan y se planifican todos los entrevistados respondieron cosas diferentes, pero en algún punto se unen. El contenido prescripto en los diseños curriculares, ya fijados no tienen ninguna contraposición ya que es ley, lo que si varía y se hace rico es la selección y el por qué son elegidos.

El Diseño Curricular (2006) resalta un currículum diseñado que se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.

Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.

Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

El relato de los entrevistados da a entender que tampoco la evaluación se agota en los contenidos, como anteriormente se detalló evalúan un proceso de los mismos y la persona en forma integral revelaron también que evalúan sobre los objetivos propuestos, el resultado de las prácticas sin perder de vista el interés de los alumnos, se va evaluando y modificando, así lo expresaron

El diseño curricular de secundaria propone que la selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. En este sentido, definir un currículum para los jóvenes implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Uno de los entrevistados, contó en su relato que su planificación va variando, en cuanto a los contenidos según los intereses de los alumnos, como también a lo que va sucediendo en la actualidad dentro de lo que concierne a la educación física. Los profesores resaltaron el cambio del escenario lúdico, donde realizan sus prácticas, también una de los puntos a evaluar, y como se desenvuelven los alumnos en ellos.

El adjetivo calificativo que le brindaron a la planificación, todos, fue la de flexible, abierta, adaptable...con el transcurso del año va cambiando según todos los

aspectos anteriormente desarrollados. Proponen esta idea en forma de anexos, si anteriormente no lo tuvieron en cuenta.

Relacionándolo con lo que expresa el Diseño Curricular la organización de los contenidos se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente, y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto.

También el diagnóstico final, respondió una de las profes, que realizó el profesor en el año anterior, lo tomó como importante a la hora de seleccionar contenidos. Como también resaltaron tres de los profes, que proponen armar acuerdos para la elección de los contenidos de futuras planificaciones. Otra característica de la selección de contenido que expresaron los docentes es el de jerarquizar y no temer a la hora de cambiar un contenido por otro según prioridades del momento, o que así lo requiera el grupo clase.

Una de los entrevistados, respondió a la hora de cuál era el criterio de la selección de contenidos, que trata “de que estén todos” pero como contra posición, no darle importancia, así lo relató, a un contenido en especial, sí jerarquizar como también informamos anteriormente y secuenciarlos a lo largo de todo el año.

Diseño curricular (2006) toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. El Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este diseño curricular se parte de concebir al currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada. Este Diseño Curricular articula elemento entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

Instrumentos:

Entrevistado uno

En general uno observa mucho en las clases de Educación Física, los ve todos los días, los vas viendo todos los días, es muy difícil decir, a mí de verdad se me hace muy difícil decir "hoy evaluó". Por ahí me dicen "tenés que presentar las notas" y yo ya las tengo en la cabeza, porque los fui viendo todos los días, muchas veces se indaga, se les hace preguntas, se dialoga con ellos sobre todo al final de cada clase.

Entrevistado dos:

En realidad se utilizan varios instrumentos dentro de la Educación Física, no es que uno se queda con uno solo que uno va a evaluar nada más que el resultado o el logro específico. Si bien uno va observando, uno al tener la posibilidad en mi caso de que yo tengo una escuela primaria donde los chicos los tengo desde primer año hasta sexto, el poder ir hablando con ellos, ir viendo cuáles son sus intereses vamos modificando de acuerdo a la tendencia o a la moda, vamos incluyendo lo nuevo que se va produciendo y trabajamos con registros, ellos (mis alumnos) tienen un cuaderno o una carpeta de Educación Física donde nosotros registramos no solo lo teórico sino también vamos registrando la parte práctica y utilizamos mucho los días de lluvia para trabajar.

Entrevistado tres:

Mayormente la observación directa. A través de la observación. Después lo que yo por ahí aplico es hacer registros. En general lo hago grupal y después algunos conceptos individuales. Lo que todavía no llevé a la práctica es que hagan registro los chicos, eso me pareció siempre interesante. Claro, que registren ellos lo que ven pero todavía no lo he aplicado. Siempre sigo mi registro en mi cuaderno.

Entrevistado cuatro:

Empezamos con la primera que es la observación a simple vista, ese es el tipo de evaluación que usamos la mayoría de los docentes, a simple vista. La indagación también, a través de cuestionarios, de preguntas y respuestas. El diálogo con el grupo, con el alumno, y por ahí algún trabajo práctico en el que podemos presentar algún cuestionario, algún cuestionamiento. Suelo trabajar a través de la consulta, preguntándole a ellos cuáles son sus intereses, también a través de algún trabajo hacerles cuestionamientos, es información que yo recabo que me sirve para después.

Entrevistado cinco:

La observación es mi herramienta principal. Vos recolectás datos a través de lo que vas viendo, con la parte que tiene que ver con la participación, con la no participación, con la asunción de roles, de problemas, con la creación de la regla, con ser solidario. Después se puede entrevistar también, hay alumnos que interpretas, observas que no resuelven y por medio de la entrevista a veces surgen cosas que uno no las tiene en cuenta.

Los utilizan los docentes entrevistados para el registro de los intereses de los alumnos son principalmente: la observación, la indagación y el diálogo. La observación, dentro de las tres fue la más seleccionada por los docentes que se entrevistó, fue la más destacada. Palabras como “a simple vista”, “en forma directa” se hacían presentes a la hora de describirla, presentarla o explicarla.

Cosentino (2006) en su teoría destaca que, la responsabilidad en la selección y la dedicación en la elaboración de los instrumentos para evaluar, para aplicarlos, valorarlos, tomar decisiones oportunas e informar de ellas a los alumnos. El alumno debe percibir que aunque se realicen pruebas, no es ese el único material por el cual se evalúa, sino que supone solamente una información más que se añadirá a las informaciones que se obtienen en el día a día de su actividad. Los datos que interesan se obtienen a partir de observar intencionalmente la conducta humana y sus interacciones con el medio. La observación ocurre en

forma permanente en las clases durante el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje y es una estrategia evaluativa importante.

En todo momento los docentes observan las actividades, el comportamiento, las actitudes, los gestos de sus alumnos, recibiendo información acerca de ellos. Permite, también, presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que el observador pueda contar su versión. La observación es la mayor fuente de datos que el docente posee. Le ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno.

Los profesores inmediatamente después de describir el porqué utilizaban a la observación como instrumento fundamental dentro del área educación física, puntualizaban que es lo que podían observar, como por ejemplo marcaron: situaciones prácticas, la participación, la asunción de roles, la creación de reglas, los valores que se presentan o no dentro del grupo, la actitud frente a la propuesta, dentro de otras intentando observar de una manera, lo más integral posible por parte del docente y que le sea útil para recabar información.

Los instrumentos se utilizan para obtener informaciones acerca de los comportamientos, hechos o reacciones de otras personas en diversas situaciones permite introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre. Preguntas como qué, cómo y cómo recoger o describir lo observado se pueden enfocar desde una perspectiva lo más abierta posible. Permite presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que el observador pueda contar su versión (Blández, 1996).

Otros de los instrumentos que le siguen, por decirlo de alguna manera a la observación es la indagación y el diálogo como lo plantearon los docentes, la primera de estas, la planteaban en forma de entrevistas, cuestionarios, juegos de preguntas y respuestas. Este instrumento, la mayoría, lo utiliza en el correr de la clase, en alguna situación en especial y/o también en algún momento que haya surgido un inconveniente, como también indagar sobre lo que están desarrollando los alumnos, que necesidades tienen. Esto todos los docentes lo han planteado, como también que toda la información recabada no la registran en forma escrita.

Indagan sobre saberes previos, conocimientos, intereses, molestias, material a utilizar, actividades, juegos a elección, variantes, entre otras.

El tercer instrumento que rescataron es el dialogo, donde es utilizada mayoritariamente, según el relato de los profesores, en la parte final de la clase. Una vuelta a la reflexión, como lo llamaron los mismos, en donde la información es más inmediata pero abocada a la clase en cual se desarrollo, planteaban que dentro de este instrumento y por el momento en donde se desarrolla se evalúa, las situaciones puntuales de esa clase, el material si fue adecuado o no, si el juego fue adecuado a lo planteado y qué cambiarían desde su lugar. Los docentes entrevistados intentando fundamentar este instrumento como un espacio dentro de la clase destinado al diálogo. Uno de los entrevistados, marcó con firmeza que le ayuda cuando los alumnos intercambian formas de pensar, opiniones, que es lo que les quedó de la clase. Con este instrumento, los profesores, detectaron que pueden formar acuerdos, proyectar, indagar.

A continuación, a través del sustento de los autores, se desarrolla los conceptos de los instrumentos que mencionaron los docentes entrevistados:

- ❖ Registro anecdótico: Cosentino (2006) Consiste en anotar un hecho significativo, tal como sucedió. Supone una descripción de algún suceso o comportamiento puntual que se considera importante registrar. Como su nombre lo indica, se trata de registrar lo más detallada, precisa y completamente posible, anécdotas o incidentes críticos de interés para los objetivos de la observación. En consecuencia, este instrumento no es aconsejable para registrar hechos aislados, sino por el contrario, para aquellos que se presentan con cierta periodicidad. Cada incidente debe describirse en el registro anecdótico con precisión, pero brevemente, según lo que realmente ha sucedido. Es necesario utilizar el máximo de información disponible y relevante.
- ❖ Según Randal (2012) el registro anecdótico es el registro de un pasaje significativo de la conducta; un registro de un episodio de la vida del estudiante una foto escrita del estudiante en acción; el mejor esfuerzo de los profesores para tomar una instantánea al momento del incide; cualquier

narración de eventos en los cuales el estudiante toma parte, como para revelar algo que puede ser significativo acerca de su personalidad.

Por su parte Cosentino (2006) expresa que dentro de las indagaciones encontramos:

Entrevistas: la entrevista es una conversación entre dos o ms personas, una de las cuales es el/a entrevistados/a que intenta recoger información, a través de preguntas más o menos estructuradas, de la otra u otras personas.

Cuestionarios y encuestas: son una serie de preguntas escritas que intentan obtener información sobre lo que opinan las personas acerca de un tema. Las preguntas pueden ser cerradas, en las que se ofrecen varias opciones como respuesta, o abiertas en las que la respuesta ha de elaborarla libremente la persona que contesta.

López Pastor (2006) se ocupa de desarrollar el concepto de relato comunicativo (dialogo) dialogo entre el/la docente y el estudiante, con la intención de reflexionar e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Supone un dialogo igualitario.

El uso de estos instrumentos de evaluación permite ir comprobando de forma más fehaciente el progreso en el aprendizaje de los alumnos, así como comprobar los posibles errores del maestro en su práctica educativa y sobre qué aspectos debe de incidir para su mejora. Son instrumentos muy útiles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en las escuelas, para poder solucionar los pequeños problemas que surgen en clase, para que nuestras sesiones funcionen mejor.

Rol del alumno en la práctica evaluadora:

Entrevistado uno:

Se hace más rico y para ellos es más atractivo. Les vas preguntando que les gusta, que les interesa, le vas proponiendo y prometiéndole que en clases siguientes vamos a hacer esto que ustedes quisieron, que me pidieron. Me

gusta cuando dialogan entre ellos y cuando hacen un intercambio entre ellos, está bueno, porque es otra forma más de evaluación.

Entrevistado dos:

Mira, nosotros aprovechamos temas de actualidad, donde ellos hacen investigaciones y se fueron evaluados a través de una prueba escrita muy sencillita que una vez que terminaron las cambiamos y ellos se auto-evaluaron y bueno, obviamente son mucho más críticos y estrictos que uno al evaluar, y más cuando tienen que evaluar a un compañero , yo trato que los grupos sean flexibles, son grupos mixtos pero los grupos se rotan todas las clases, de que haya participación y que jueguen todos, entonces todos (sobre todo cuando uno hace deportes grupales) permanente están corrigiéndose todos porque trabajan siempre grupos distintos.

Entrevistado cuatro:

La evaluación sería de manera consensuada con el grupo de alumnos, llegaríamos a un acuerdo en la manera y formas que se evaluará al alumno.

Entrevistado cinco:

Nosotros tenemos una comunidad que la mayoría de los chicos quiere jugar al fútbol, quiere jugar al básquet, las chicas por ahí quieren jugar al hockey y, si vos le preguntas, buscan ese juego global. Y un poco eso también, el desafío es sacarlos de ese deporte y que conozcan también y se interesen por otro tipo de juegos, otro tipo de actividades. El alumno pueda llegar, formar parte de la evaluación desde lo actitudinal. Considero que es una parte procedimental, es un contenido. Desde ese lado se puede evaluar esto que te decía antes de la creación de reglas solidarias, de cómo se *adaptan a jugar con integración de género. Indagar también el “por qué no”* y en qué cosas están de acuerdo y en qué cosas no. Es una forma de *tenerlos también para la evaluación. Saber el “por qué”. Ser abierto también* a escucharlos y a darles sus tiempos también, para que ellos formen opinión. Dejarlos formar opinión y dejarlos pensar también.

En cuanto al rol del alumno dentro de la práctica evaluadora y su participación de la misma uno solo de los entrevistados rescató la autoevaluación como estrategia

de la misma, dando valor a la crítica constructiva que generan ellos para sus pares y con ellos mismos.

Azzerboni (2003) fundamenta que la valoración de la actividad también puede hacerse desde el punto de vista afectivo, para tener en cuenta las sensaciones emotivas o los estados de ánimo de los alumnos en relación a las experiencias realizadas y el grado de aceptación del tipo de propuesta.

Es importante fomentar que el alumno puede y logre detectar sus dificultades o incoherencias, comprender por qué las tiene y tomar decisiones para superarlas.

También es importante la evaluación- regulación mutua entre los alumnos, la coevaluación que permite que cada uno confronte sus ideas con las de los demás compañeros y con las del docente.

Otro de los entrevistados habla sobre la asunción de roles que tienen los alumnos, de cambios de roles y poner a todo el grupo en igualdad de condiciones. En cuanto a la participación, elegir el juego, la forma de jugarlo es parte de la evaluación para varios docentes entrevistados. El alumno en este caso sale del anonimato y llega a consensuar con el docente y sus pares como se desarrolla esa evaluación.

Planteaban también la diferencia que aparece entre el nivel primario y secundario en esto de la participación en la evaluación, la espontaneidad del alumno de primaria lleva a enriquecer esta participación, saliendo del mero receptor de conocimiento y convirtiéndose en protagonista fundamental, casi todos los entrevistados plantearon esto. También con respecto a esta diferencia uno de los profesores entrevistados hizo hincapié en que el nivel secundario las estrategias fallan mucho, al contrario de primaria los chicos aportan otro interés, otra participación innata. Las dos docentes que tienen continuidad en todos los años distinguieron aún más la intervención de los chicos dentro de la evaluación.

Uno de los docentes entrevistados nombro el registro de clase por parte de los alumnos " registran ellos lo que ven, lo que se desarrolla en la clase "muchas veces asigno a dos alumnos que lo hagan y puedan, la clase, anterior traer propuestas diferentes o variantes de la clase registrada"

Retomando el tema de la participación de los alumnos se visualiza en las entrevistas que los docentes pueden modificar la planificación diaria según los intereses de los alumnos, como variante de las situaciones prácticas.

Azzerboni (2003) piensa, concertar da trabajo, requiere un esfuerzo individual, grupal e institucional. La búsqueda de acuerdos mínimos es lo máximo. El primer paso es poder descentrarse; comprender que hay otro que tiene posturas y opiniones, a veces más o menos valiosas, a veces más o menos coincidentes con las nuestras. La participación y las razones para la participación no siempre son deseadas.

Un aspecto fundamental para provocar, incentivar y generar la participación es la información. Muchas veces se convoca a la participación, que termina siendo simbólica y no real, sin brindar la información requerida. Muchas veces el que convoca teme perder poder; entonces no brinda datos que, si él los posee, lo ubican en un lugar diferenciado respecto de los demás. Si pensamos que dar información es dar parte de uno, justifica que muchos se nieguen a perder espacio de poder. La participación es un proceso y no un estado, es decir, a participar se aprende y, por lo tanto, se enseña. También se aprende a dejar participar a los otros. Enseñar a participar es una inversión de tiempo, esto lleva a que los actores lleven un mecanismo o procedimiento: discusión, consenso, persuasión y la negociación, sostenemos que una educación de calidad es aquella capaz de formar sujetos autónomos, libres y dotados de las herramientas, de los conocimientos necesarios para pensar y construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Momentos de la evaluación:

Entrevistado uno:

A mí me gusta hacer una zoncera como la elongación, al final de la clase, que la vayan haciendo ellos entonces vas viendo cada una su inquietud y lo que aporta cada una y como conocen su cuerpo y las partes del cuerpo.

Entrevistado tres:

el conjunto de cosas que va evaluando en proceso al principio proceso y al final también porque uno evalúa con lo que se encuentra después lo que se va desarrollando durante el ciclo lectivo y después al final ¿Qué paso? ¿Qué te quedó? ¿Qué no? En general eso.

Entrevistado cinco:

Para mí la evaluación diagnóstica es fundamental, yo estoy mucho tiempo para formarla, tal vez hasta me atraso con la planificación anual por el diagnóstico. Me gusta conocerlos bien, saber cómo trabajan, en base a ese diagnóstico yo hago la planificación anual. Por ejemplo, en grupos que son muy numerosos y ellos muestran mucho entusiasmo; la estrategia del juego funciona muy bien entonces yo planifico actualmente sobre esa estructura como eje fundamental, el juego.

Casi la totalidad de los entrevistados sobresaltan a la evaluación diagnóstica como la base de la pirámide en dicho proceso, que se desarrollará o no, al correr de la clase. También coinciden en que los tiempos de la planificación anual no coinciden con la realización de una evaluación diagnóstica completa. Las fechas de dicha planificación, hacen que una de las evaluaciones que permite recabar información importante del grupo-alumnos, según las respuestas de los docentes que se entrevistó, sea muy pobre en todo sentido. Dentro de las respuestas a los momentos en donde se desarrolla la evaluación, aparte de distinguir la evaluación diagnóstica, también abunda como adjetivo calificativo las palabras continua, diaria, flexible, informativa.

En cuanto a las dos entrevistadas que acompañan a los grupos de alumnos en todo el transcurso de su cursada por la secundaria, toman como evaluación diagnóstica el año anterior, poniendo hincapié en la evaluación formativa...aspectos como qué cambios muestran de un año al otro, que intereses diferentes surgen el nuevo año. Una de las docentes remarco que al tenerlos en todo su crecimiento, puede indagar y tener una mirada distinta con respecto a sus intereses, permite ver viendo sus cambios, evoluciones... planteando que este aspecto hace la evaluación aún más rica.

Azzerboni (2003) expresa que una verdadera evaluación, con sentido lógico, es aquella que permita recrear las situaciones didácticas para comprenderlas e iniciar su mejoramiento.

Cosentino (2006) por su parte afirma que durante estas últimas décadas han evolucionado de forma significativa las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con evidentes repercusiones para la concepción y práctica de la evaluación.

Hoy consideramos la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de enseñanza y con el proceso de aprendizaje, como un proceso cíclico, superando la creencia tradicional de la evaluación como una actividad final. Resaltar a la evaluación como el proceso por el cual se obtiene información, se elabora, se produce y así la distribuye. La evaluación más que medir, intenta valorar. Este pensamiento se alinea con el concepto de evaluación procesual, formativa en donde la valoración, como han expresado la mayoría de los entrevistados recae en la valorización del estudiante, como así la enseñanza del docente. No todo es un mero resultado ni especulación de los objetivos cumplidos como meta.

En cuanto al momento de la evaluación, casi en acuerdo, todos los profesores entrevistados, descartaron, según sus respuestas, la idea de decir “hoy evaluó” porque por el contrario se manifiesta la evaluación diaria, muchas veces no registrada, ni expuesta, ni siquiera nombrada.

El momento de la evaluación como marcamos al principio, es primordial para las personas entrevistadas, conocer a los alumnos, llevar a cabo el entendimiento del accionar de los mismos, recabar información de sus intereses, que la planificación se apoye en esto a pesar de las dificultades de la burocracia. La evaluación procesual para casi la mayoría de estos docentes, es necesaria porque marcaban desde su discurso como enriquece a la enseñanza, el aprendizaje, valoriza al grupo clase los saca del lugar de meros receptores.

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010) de Educación Física resalta que la evaluación de los aprendizajes no finaliza en la búsqueda de información, sino que trata de un proceso complejo, continuo y sistemático,

integrado y coherente con el proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño de los alumnos, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en el que se realice.

Cosentino (2006) expresa que en todo momento los docentes observan las actividades, el comportamiento, las actitudes, los gestos de sus alumnos, recibiendo información acerca de ellos. Permite, también, presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que el observador pueda contar su versión. La observación es la mayor fuente de datos que el docente posee. Le ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno.

3.2 Conclusiones y sugerencias:

Objetivos Específicos:

- ❖ Determinar las concepciones de evaluación que sustentan los docentes de educación física.
- ✚ Respecto a la concepción de evaluación que sustentan los docentes de educación física manifestamos que se abocan a la concepción actual y la concepción de triangulación, las cuales apuntan a la evaluación de los procesos, cómo se va formando y transformando ese aprendizaje del alumno, qué camino utiliza para adquirir ese conocimiento. Por su parte, la enseñanza, sosteniendo, guiando, acompañando al aprendizaje, uniéndolos e intentando de esta forma respetar al alumno como protagonista de su conocimiento, experimentando y alejándolo de la postura de solo receptor de información. Reflejándonos el avance con respecto al papel que cumple la evaluación en el proceso que incluye al alumno y lo deja como protagonista, la enriquece y la hace más flexible, con esta revelación afirmamos que ya nada está totalmente dicho, esta concepción abraza a la reflexión y la propone como punta de partida para el accionar cotidiano dentro de las prácticas.

- ✚ Con respecto a las funciones de la evaluación revelamos que la función social como la función pedagógica adquieren mayor fuerza, intentan desde sus características tener en cuenta el capital cultural que posee el alumno, se vinculan directamente con la calidad de los aprendizajes y así genera que la enseñanza este totalmente contextualizada, evaluando casi todo lo que se está enseñando. Evidenciamos que estas funciones hacen que las estrategias que utilizan los docentes se vinculen, también, al contexto en donde se lleva a cabo este momento de aprendizaje llamado: evaluación.

- ❖ Establecer el rol que ocupa el alumno en la práctica evaluadora.
 - ✚ Con respecto al rol que ocupa el alumno en la práctica evaluadora pudimos relucir varios puntos que se unen a la hora de describir o explicar donde se ubica el educando, sí está presente o si así se intenta que suceda, que no quiere decir que participe en la totalidad de los mismos. Uno de ellos es si participa, aporta o propone qué y cómo se va a evaluar , en ese punto el docente le da un lugar secundario, opina o se expresa en cuanto el docente elija en qué momento hacerlo. Sostenemos que el momento en que se desarrolla la evaluación lo elige el docente. En este punto, podemos resaltar que la opinión del alumno puede llegar a generar, en el docente, un cambio en su planificación.
 - ✚ También con respecto a los criterios de evaluación entendemos que el alumno y el contexto donde se desenvuelve juegan un papel importante. Ya que, no solo estipula y encamina el accionar del docente como evaluador, sino pone la mirada en aquello que le es necesario al grupo, a los intereses, como también al funcionamiento que proponen. Observamos que la participación del alumno dentro de la evaluación, es un desafío para el docente que está a cargo. Intentan, proponen, prueban formas nuevas para que la evaluación pueda cumplir con todos sus objetivos, surgiendo la reflexión como

herramienta. Encontramos que la evaluación que proponen los docentes no exponen en forma negativa al alumno, por lo contrario, lo hace parte en todo su recorrido, le pregunta, lo escucha, lo acompaña. Lo saca del anonimato y se apodera de un lugar importante dentro del proceso. Con respecto a este punto el sustentamos que el docente es el que adjudica ese lugar o no, el que lo escucha, informa y pone en situación dentro de la práctica los acuerdos que se reflejan.

- ❖ Identificar los instrumentos que utilizan los docentes para registrar los contenidos de interés de los/as estudiantes.

Respecto a los instrumentos que utilizan los docentes para registrar los contenidos de interés de los alumnos constatamos que: la observación, la indagación y el diálogo son los más utilizados. Así mismo sostenemos que dentro de los tres la observación fue la más nombrada resaltando su importancia ya que a través de la misma se puede presenciar en forma directa y en forma permanente lo que se quiere evaluar.

A la hora de describir dicho instrumento se utilizaron palabras como “a simple vista”, “en forma directa”. En cuanto a la selección y aplicación de los instrumentos constatamos que es tarea exclusiva de los docentes. Ellos mismos, y no los alumnos, seleccionan el instrumento a utilizar, como también el momento en que lo hacen. Afirmamos que dicho instrumento seleccionado no se aleja de la información que quiere obtener ya sea: conducta del alumno, su interacción con sus pares, las actividades, las actitudes, actitud frente a la propuesta, situaciones prácticas, la participación, la asunción de roles, la creación de reglas, los valores que se presentan o no dentro del grupo, el propósito de la clase al correr de la misma.

Como detallamos anteriormente los instrumentos que le siguen, según la importancia que se ha revelado, son la indagación y el diálogo. Pudimos demostrar que el primer instrumento nombrado aparece en forma de

entrevistas, cuestionarios, juegos de preguntas y respuestas. Este instrumento, como pudimos analizar, se utiliza en el correr de la clase, en alguna situación en especial y/o también en algún momento que haya surgido un inconveniente, sobre saberes previos, conocimientos, intereses, molestias, material a utilizar, actividades, juegos a elección, variantes, entre otras.

Dentro de nuestro análisis el tercer instrumento que rescatamos según escala de importancia, es el dialogo, manifestamos que se utilizaba mayoritariamente en la parte final de la clase, reflejando una vuelta a la reflexión en donde la información es más inmediata, abocada a evaluar situaciones puntuales de la clase, el material adecuado o no, si el juego fue adecuado a lo planteado y qué se cambiaría después de la colecta de información. Pudimos analizar que a través de este instrumento se ha podido formar acuerdos, proyectar e indagar.

- ❖ Determinar cómo modifica la evaluación de los contenidos de interés de los alumnos las planificaciones del docente.

Con respecto al armado de la planificación con relación a los contenidos de interés, pudimos constatar que la misma lleva adjetivos calificativos: es abierta y flexible, expuesta a cualquier cambio que pudiera surgir, sin ser esto un obstáculo. Por lo contrario fomenta apertura a nuevos conocimientos, enriquece el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje, muestra a través de esta característica como la enseñanza se hace mas contextualizada, poniendo en juego las necesidades de los alumnos como sus intereses. Con respecto a la selección de los contenidos de interés, afirmamos que se desprenden, sin lugar a dudas, del diseño curricular. El mismo presenta propiedades, una de ella es la de ser prescriptivo, solo por esa razón fundamentamos la afirmación anteriormente detallada. Lo que varía es la selección de los mismos, ratificamos así la importancia de la cohesión, coherencia y pertinencia que deberían estar reflejados a la hora de la selección de criterios: el grupo-clase y sus características, saberes previos, interés de los alumnos, el contexto en

donde se desarrollan, el espacio y las condiciones en donde se despliega la clase, valores, costumbres, creencias, hábitos, los objetivos propuestos.

Sostenemos que se incluyen los contenidos de interés de los alumnos dentro de las planificaciones, donde el alumno vuelve a tomar protagonismo para llevar el proceso de aprendizaje con un condimento especial, el interés por lo que se va a desarrollar.

Objetivo General:

- ❖ Identificar los modos en que los docentes evalúan los contenidos de interés de los/as estudiantes en las clases de educación física

Con respecto a los modos en que los docentes evalúan los contenidos de interés, constatamos que se apoyan en la teoría de la evaluación formativa. Intentan desde su lugar darle un lugar importante y protagonista al alumno, construyen un espacio para que este (el alumno) se pueda expresar, pueda exponer sus intereses. Pudimos rescatar que, generalmente, estilan evaluar el desarrollo de la clase, y no fijando un día puntual ni un contenido específico. Se resalta criterios evaluados como valores, actitud frente a la propuesta, relación con los pares, con el docente. Encontramos una evaluación que pretende ser contextualizada por completo. Alejada de una evaluación que sólo se encarga del resultado, como también revelamos que se forjan palabras como diálogo y reflexión, abierta y flexible, adjetivos propuestos y puestos en práctica en ambos procesos, el de enseñanza y aprendizaje respectivamente.

En cuanto al rol que ocupa el alumno y el docente, como desarrollábamos anteriormente, sustentamos que el evaluador no se coloca en un lugar de poder y autoridad, sino acompañando, guiando y desarrollando el proceso de enseñanza lo más cercano al proceso de aprendizaje posible. Esto hace que, aunque la selección de los contenidos sí sea tarea realizada por el docente, a través de la evaluación y su recolección de información, esta

selección pueda variar, ser flexible y priorizar según los intereses de los alumnos.

4. Anexos

4.1 Anexo 1

Preguntas para realizar en la entrevista:

- Con respecto a tu formación y a tu práctica diaria ¿Cuál es tu mirada con respecto a la educación física?
- Con respecto al tema evaluación, ¿tenés algún concepto y/o criterio formado?
- ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas para registrar el dicho proceso?
- ¿Tenés algún instrumento y/o estrategia que te permita recabar información con respecto a los intereses de los alumnos dentro de la clase de educación física en particular? ¿Tiene alguna importancia dentro de tu planificación?
- Desde tu mirada docente ¿en qué y desde qué lugar podrían participar los alumnos dentro de la evaluación?
- ¿Qué criterios tomas para la selección de los contenidos ya prescriptos en el diseño curricular y el armado de tu planificación anual?

4.1.1 Anexo 2 Respuestas de los cinco profesores entrevistados:

Entrevistado N°1

- Buenas tardes.
- Buenas tardes.
- Empezamos con la entrevista. ¿Dónde estudiaste tu carrera?
- Estudie Educación Física en el Profesorado de Lincoln hace 26 años.
- ¿Te recibiste hace 26 años?
- Sí, un poco más, hace 27 años.
- ¿Ejerces desde ese momento?
- Desde ese momento.
- ¿Cuál ha sido tu recorrido profesional?

- Trabajé toda mi vida en nivel inicial. Hace 15 años trabajo con primaria y siempre enseñanza de natación, pileta y colonias de natación con los más chiquitos. Siempre con los más chiquitos.
- Te iba a preguntar ¿Con qué grupo trabajas más?
- Más que nada con inicial, trabajo hace 15 años con escuela primaria, con segundo ciclo. Pero me siento identificada con inicial.
- Con respecto a tu formación y tu práctica diaria, ¿Cuál es tu mirada con respecto a la Educación Física de hoy actualmente que se nos presenta?
- Primero que ha cambiado mucho desde las primeras clases que hacíamos; que era todo conducido, todo dirigido, súper dirigido. Ahora que el nene tiene otras opciones, a mí me encanta la idea de que los chicos tengan opciones, que trabajen libremente pero me asusta en su formación personal el tema de que todo está permitido, de que todo vale, de que todo está bien.
- Y dentro de la clase se refleja.
- Y dentro de la clase se refleja porque me da miedo que eso lleve a que después no se respeten como persona cuando todo lo que hiciste está bien y sirve. Sí valorar y respetar lo que hacen; pero en algunas ocasiones creo que necesitan escuchar un “no” o un “mira esto de otra manera” o “fíjate de que otra forma”. Me parece a mí.
- Con respecto al concepto del tema evaluación ¿Tenés algún concepto o criterio formado a la hora de evaluar?
- No, yo en realidad lo que miro de la evaluación, lo que trato de hacer es ver el recorrido que hizo cada nene, no buscar una meta para todos parecida, ni hablar de “igual”, sino ver cada uno como avanzó desde que empezó o como fue avanzando, progresando el nene. En la escuela primaria hago lo mismo.
- No el resultado **del grupo mismo sino...**
- Como cada uno logró sus logros. A veces tienen, por ejemplo en primaria más ahora que es con nota, muchas veces nenas que jugaron al vóley toda la vida tienen la misma nota o nota muy parecida que nenas que

aprendieron a jugar al vóley capaz en Educación Física porque el recorrido es diferente, porque la búsqueda de ellas es diferente.

- **El esfuerzo...**

- Yo creo que hay que valorar esta cosa de búsqueda de cada uno, de preocuparse de cada uno por buscar y por modificar esta preocupación de verdad de querer cambiar, de querer mejorar.

- ¿Y con respecto a los instrumentos para esa evaluación?

- En general uno observa mucho en las clases de Educación Física, los ve todos los días, los vas viendo todos los días, es muy difícil decir, a mí de verdad se me hace muy difícil decir “hoy evaluó”. Por ahí me dicen “tenés que presentar las notas” y yo ya las tengo en la cabeza, porque los fui viendo todos los días. Tengo la suerte que en la escuela primaria en la que hace 15 años que trabajo conozco a los nenes a través de otros proyectos en los que también estoy en la escuela, escuela abierta y demás, desde que van a primer grado. Entonces los conoces tanto y los ves tanto como cada uno mejora que la observación es lo que se me hace más fácil.

- ¿Y algún otro instrumento que utilices? ¿Observación? ¿Indagación?

- Sí, Muchas veces se indaga, se les hace preguntas, se dialoga con ellos sobre todo al final de cada clase. A mí me gusta hacer una zoncera como la elongación, al final de la clase, que la vayan haciendo ellos entonces vas viendo cada una su inquietud y lo que aporta cada una y como conocen su cuerpo y las partes del cuerpo.

- Esto que me decías de los instrumentos: ¿Los utilizás también como estrategia para recabar información de los intereses que tienen los alumnos? ¿Vas preguntando?

- Sí, se hace más rico y para ellos es más atractivo. Les vas preguntando que les gusta, que les interesa, le vas proponiendo y prometiendo que en clases siguientes vamos a hacer esto que ustedes quisieron, que me pidieron

- ¿Y tiene importancia en tu planificación, te lo planteás?

- Sí. Uno hace una planificación donde ponés cosas que pensés que le pueden interesar, pero a mí no me asusta tener que modificarlas en el transcurso si los intereses de los chicos son otros. Como uno los conoce, pensás que sabes lo que les puede gustar, pero no me asusta modificarles. El equipo directivo con el trabajo también me lo permite entonces no están ajustados a “línea por línea” lo que uno haga, siempre teniendo en cuenta los lineamientos que hay que seguir dentro de una planificación de una clase y demás, no es que hacés lo que querés pero en el tiempo ir modificando.
- Y con respecto a esto de la participación de los alumnos cuando elongan y vos dialogás, ¿Podrían también participar dentro de la evaluación o más que nada evaluás vos a través de la observación **como instrumento que utilizas? O entre ellos...**
- ¿Qué se auto evalúen decís vos?
- Que puedan ser críticos...
- Sí. Me gusta cuando dialogan entre ellos y cuando hacen un intercambio entre ellos, está bueno, porque es otra forma más de evaluación.
- Y, aparte de los contenidos prescriptos que hay, me dijiste que tomabas la planificación anual y la podías modificar.
- Sí. Siempre teniendo en cuenta coherencia y demás, pero sí. No me asusta cambiar y modificar. Se consulta. Lo consulto con mi pareja pedagógica, es otro profe con el que trabajo hace mucho tiempo, que tiene mucha experiencia entonces no nos asustan esos casos.

Entrevistado N°2

- Buenas tardes, ¿Dónde estudiaste la carrera de Educación Física?
- Yo estude en el Institutos 20 de Junín hace muchos años.
- ¿Cuándo fue el año que te recibiste?
- Yo me recibí en el 96.
- ¿En el año 96 y empezaste a ejercer?
- Y empecé a ejercer de manera continua a partir del año 98. Siempre fui tomando suplencias pero de manera continua ininterrumpida desde el 98.

- Y en ese recorrido profesional ¿En dónde trabajaste más?
- Aparte de todo lo que tiene que ver con el sistema educativo provincial, trabaje en la Dirección de Deportes de la Municipalidad y trabaje en un centro de día.
- ¿Y dentro de las escuelas? ¿En primaria? ¿Inicial? ¿Secundaria?
- Trabaje en primaria, inicial, secundaria, dando horas de ciudadanía y además en superior.
- Y ahora actualmente ¿Con qué año trabajas más que nada?
- Yo trabajo en primaria, en secundaria, en CEF, en superior y en CESAC, el CESAC es un centro de estudio para jóvenes y adolescentes para que puedan terminar el ciclo básico y poder volver a insertarse en el ciclo superior de la secundaria.
- Y ¿Dónde es lo que más te gusta desarrollarte? ¿O todo?
- En realidad lo que más me gusta es CEF y primaria.
- Bueno, y ahora bien, con respecto a la evaluación y la Educación Física actualmente ¿Tenés alguna mirada sobre la Educación Física actual?, ¿qué pensás, ya que te recibiste hace varios años? ¿Qué ha cambiado?
- Mira, la Educación Física me parece que tiene como concepto primordial la formación de la persona más allá de la formación deportiva, si bien uno tiene como objetivo la búsqueda de resultados, me parece que tiene más a una formación integral y humanística.
- Y hablando con respecto a la evaluación, ¿Tenés algún criterio formado?
- En realidad si, uno evalúa diariamente, va evaluando los procesos, va evaluando resultados, va haciendo correcciones sobre los objetivos o los contenidos que uno fue seleccionado a medida que va evaluando, y nunca va a perder de vista el interés de los chicos.
- Y con este proceso de recabar información, ¿Tenés algún instrumento de evaluación que más resalte? ¿O utilizas varios?

- En realidad se utilizan varios instrumentos dentro de la Educación Física, no es que uno se queda con uno solo que uno va a evaluar nada más que el resultado o el logro específico.
- Y ¿Cuál es ese instrumento que vos más utilizas?
- Si bien uno va observando, uno al tener la posibilidad en mi caso de que yo tengo una escuela primaria donde los chicos los tengo desde primer año hasta sexto, el poder ir hablando con ellos, ir viendo cuáles son sus intereses vamos modificando de acuerdo a la tendencia o a la moda, vamos incluyendo lo nuevo que se va produciendo y trabajamos con registros, ellos (mis alumnos) tienen un cuaderno o una carpeta de Educación Física donde nosotros registramos no solo lo teórico sino también vamos registrando la parte práctica y utilizamos mucho los días de lluvia para trabajar.
- Qué bueno eso. Y con respecto a esto que me hablabas de los intereses de los alumnos, ¿Esos son los instrumentos que vos utilizas para recabar información? ¿Hay alguno más? ¿Qué importancia tiene dentro de tu planificación esto de los intereses de los alumnos?
- Como ya te decía, poder trabajar durante muchos años con ellos y después poder articular con el secundario donde uno ya a los chicos los conoce desde hace muchos años, más allá de la línea que tiene la institución, uno trabaja con ellos desde chiquitos y puede indagar, tener una mirada distinta a los intereses de ellos, vos los conoces durante muchos años de su vida, desde muy chiquitos entonces te permite ir viendo sus cambios, evoluciones, crecimiento. Entonces la planificación anual es totalmente flexible donde se va incorporando también los pedidos de ellos. Tenemos un espacio reducido para trabajar, a veces los tenemos que trasladar y este año pidieron trabajar parte aeróbica, entonces nos vamos a la plaza que la tenemos a dos cuadras. Nos adaptamos, no nos queda otra.
- Y desde tu mirada como docente, ¿Desde qué lugar y en qué podrían participar los alumnos dentro de la evaluación?

- Mira, nosotros aprovechamos sobre todo esta época de los Juegos Olímpicos donde ellos han hecho investigaciones y fueron evaluados a través de una prueba escrita muy sencillita que una vez que terminaron las cambiamos y ellos se auto-evaluaron y bueno, obviamente son mucho más críticos y estrictos que uno al evaluar, y más cuando tienen que evaluar a un compañero , yo trato que los grupos sean flexibles, son grupos mixtos pero los grupos se rotan todas las clases, de que haya participación y que jueguen todos, entonces todos (sobre todo cuando uno hace deportes grupales) permanente están corrigiéndose todos porque trabajan siempre grupos distintos.
- Para terminar con esta entrevista. ¿Qué criterio tomás para la selección de contenidos? Como ya me dijiste van viendo año a año.
- Es flexible, si en el transcurso del año se van produciendo cambios porque surgen otros intereses que yo en el momento en el que me senté a planificar o que seleccione o que jerarquicé algunos contenidos no los había tenido en cuenta, pongo anexos, atrás de la planificación voy poniendo anexos. ¿Surgió lo de natación? Anexo. ¿Surge una salida educativa? Anexo. ¿Surge una bicicleteada porque ellos proponen? Anexo. lo que va surgiendo se va anexando.

Entrevistado N°3

- Hola. Buenas tardes
- Buenas tardes
- ¿Dónde estudiaste la carrera de profesorado?
- Acá, en la ciudad de Junín
- ¿En qué año te recibiste?
- En el año 93.
- ¿Hace cuánto que ejercés la profesión en las escuelas?
- 20 años
- ¿Cuál ha sido el recorrido profesional?
- Me he formado en esta escuela donde tengo horas de primaria y secundaria, también he trabajado y trabajo en CEF.

- ¿En secundaria tenés horas?
- Sí, es una unidad académica, el lugar donde estamos, y trabajo en primaria y secundaria.
- Bueno Laura con respecto a la evaluación, y con tu formación y práctica de área, ¿Cuál es tu mirada con respecto a la Educación Física actual? ¿Cómo la ves?
- La Educación Física es una rama importante en lo que es el nivel educativo institucional de la escuela primaria, participamos desde amplios, desde distintas ramas, puede ser matemática (una de ellas).
- Con respecto al tema evaluación ¿Tenés algún concepto o criterio formado sobre ella?
- Sí, yo siempre he trabajado con la evaluación continua, diaria en donde aparte no solamente vemos los resultados sino el camino que realiza el alumno hasta llegar al conocimiento.
- Entonces le das más importancia en los momentos a la procesual.
- Sí, es una evaluación continua que abarca todo el proceso
- ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas para evaluar dicho proceso, observación? ¿Indagación? ¿Dialogo?
- Empezamos con la primera que es la observación a simple vista, ese es el tipo de evaluación que usamos la mayoría de los docentes, a simple vista. La indagación también, a través de cuestionarios, de preguntas y respuestas. El dialogo con el grupo, con el alumno, y por ahí algún trabajo practico en el que podemos presentar algún cuestionario, algún cuestionamiento.
- ¿Tenés algún instrumento o estrategia principal para recabar información con respecto a los intereses que tienen los alumnos dentro de la Educación Física en particular?
- Si, suelo trabajar a través de la consulta, preguntándole a ellos cuáles son sus intereses, también a través de algún trabajo hacerles cuestionamientos, es información que yo recabo que me sirve para después.
- ¿Tiene alguna importancia dentro de tu planificación?

- Si, la planificación al ser flexible, me permite... [SE CORTA]
- Desde tu mirada de docente, ¿En qué y desde qué lugar podrían participar los alumnos dentro de la evaluación?
- La evaluación sería de manera consensuada con el grupo de alumnos, llegaríamos a un acuerdo en la manera y formas que se evaluará al alumno.
- ¿Qué criterio tomás para la selección de los contenidos ya prescriptos del diseño curricular y el armado de tu planificación anual?
- El armado de la planificación se tiene en cuenta primero los contenidos, el diagnostico que se hace al principio de la clase (a ver en qué situación están los niños, los alumnos), el trabajo previo que hicieron con los demás docentes y tiene también mucho que ver el grupo personal de lo que es el alumno.

Entrevistado N°4

- Buenas tardes.
- Buenas tardes.
- Vamos a empezar con la entrevista. ¿Dónde estudiaste la carrera de Educación Física?
- Yo estudié en el Instituto 20 en Junín. Comencé en el año 2000 y terminé de estudiar en el año 2004.
- Entonces te recibiste en el año 2004.
- En el 2004 si, me recibí en 5 años, hice la carrera de 4 en 5 años.
- Y ¿Cuánto hace desde el 2004 que ejercés la profesión?
- Desde el 2004 hasta el 2008 estuve viviendo en Buenos Aires y trabaje en lugares privados, en gimnasios, y desde 2008 me volví a Junín y me empecé a anotar para el ingreso a la docencia y desde el 2010 hasta hoy estoy en escuelas, en la docencia pública.
- Y más o menos ¿Te acordás el recorrido, si estuviste más en inicial, en secundaria?
- En lo que es docencia pública lo que no hice fue jardín; después trabaje en SEC, trabajo en SEF, trabajo en primaria, trabajo en secundaria y lo que me

más me gusta es el trabajo de nivel primario, más en primer ciclo, pero me gusta mucho el nivel primario

- Y actualmente ¿tenés nivel primario?
- Tengo en un cargo 14 horas de primaria y estoy dejando secundaria, me quedan 2 horas de secundaria y después todo primaria. Porque me parece que el nivel primario los chicos tienen otra frescura y les gusta la Educación Física, tienen otro interés por la Educación Física, por el juego y eso me gusta más en el nivel secundario donde las estrategias son distintas, donde generalmente fallan muchas veces las estrategias, fallan en muchas áreas.
- Y con respecto a la formación que hablabas y a tu práctica diaria, ¿Cuál es tu mirada con respecto a la Educación Física actual? Como me decís: Fallan un montón de cosas, y ¿Qué positivo ves?
- Bueno en el nivel primario yo no veo falla, los chicos tienen interés, tienen entusiasmo, si vos planteás bien las consignas y las interpretan las actividades salen, si buscas estrategias en los grupos las actividades salen, los juegos salen, las clases salen independientemente del tipo de escuela, del tipo de población que tenga, la clase sale con éxito por lo menos para mí lo veo bien, no veo problemas, un punto bueno es eso y después siempre tiene que ver el planteo, que es lo que vos vas a plantear y el interés de los alumnos. A nivel secundario sobre todo. Tratar de establecer acuerdos para que la clase sea trabajada con contenidos y también dentro de los contenidos que le gustan a ellos y si no está dentro de la materia lo que les gusta a ellos buscar una adaptación de la clase para que en parte esté lo que les gusta a ellos también, ceder.
- Y ahora puntualmente con respecto a la evaluación: ¿Tenés algún concepto formado, te avocas más a algún concepto que a otro o va variando? ¿Cómo es eso con respecto a la evaluación?
- En el nivel secundario se puede hacer una evaluación con una medición más cualitativa, vos podés tener distintas herramientas para lo que es el trabajo del cuerpo y también lo que es la técnica dentro de los deportes. Y después todo lo que tiene que ver con lo actitudinal y lo procedimental y

también te sirve como medición. Después en el nivel primario evaluó mucho la participación y el entusiasmo pero sobre todo la participación.

- Que no falla tanto en el nivel primario el tema de la participación del alumno.
- Claro, claro. Pero bueno, la asunción de roles, de cambio de roles a veces los pone en situaciones que no son las cómodas, las habituales y uno trabaja con eso también, con plantear dificultades con el cambio de roles. No que el chico juegue solamente a lo que le gusta porque bueno, siempre están las diferencias, están los chicos que son más habilidosos, los que son menos habilidosos, son las clases extremistas entonces buscas permanentemente variar eso, ir cambiando. Y ahí también vas evaluando.
- Y a la hora de evaluar: ¿Qué instrumentos son los que destacás, utilizás, o podes elegir para recolectar información?
- La observación es mi herramienta principal. Vos recolectás datos a través de lo que vas viendo, con la parte que tiene que ver con la participación, con la no participación, con la asunción de roles, de problemas, con la creación de la regla, con ser solidario. Después se puede entrevistar también, hay alumnos que interpretás, observás que no resuelven y por medio de la entrevista a veces surgen cosas que uno no las tiene en cuenta. Me paso hoy que un chico dejo de trabajar y parece que se había enojado porque no le salía una actividad y en realidad le dolía la cabeza, no había desayunado, cosas cotidianas de los chicos que uno se presenta en la clase y no las tiene en cuenta continuamente.
- Esta es una de las preguntas más importantes: ¿Tenés algún instrumento o estrategia o son los mimos, que te permitan recabar información con respecto a los intereses de los alumnos dentro de la clase de Educación Física en particular? Vos me dijiste de la observación, de entrevistar, ¿Lo tenés en cuenta o no? ¿Tenés algún instrumento o no?

- Yo utilizo la observación y bueno, indagás sobre los intereses de ellos. La bajada de lo prescripto yo no la altero, después adapto el juego pre-deportivo al interés de los chicos.
- **O sea que en la planificación se ve reflejado el interés...**
- Sí, pero también es un desafío plantearle cosas que uno ya sabe o confía en que vayan a funcionar y a pesar de que no la conozcan arriesgar en intentar enseñárselas y que eso también sea, termine de entusiasmarlos también. Como puede ser un deporte o juego nuevo, más allá de los intereses. Nosotros tenemos una comunidad que la mayoría de los chicos quiere jugar al fútbol, quiere jugar al básquet, las chicas por ahí quieren jugar al hockey y, si vos le preguntás, buscan ese juego global. Y un poco eso también, el desafío es sacarlos de ese deporte y que conozcan también y se interesen por otro tipo de juegos, otro tipo de actividades.
- Y el alumno dentro de la evaluación, que participación, porque uno habla y tiene teorías que el alumno debe participar dentro de la evaluación ¿A veces es imposible? A veces no lo probamos. ¿Pudiste plantearte algo que el alumno pueda llegar, formar parte de la evaluación?
- Puede ser desde lo actitudinal. Considero que es una parte procedimental, es un contenido. Desde ese lado se puede evaluar esto que te decía antes de la creación de reglas solidarias, de cómo se adaptan a jugar con integración de género. Indagar también el “por qué no” y en qué cosas están de acuerdo y en qué cosas no. Es una forma de tenerlos también para la evaluación. Saber el “por qué”. Ser abierto también a escucharlos y a darles sus tiempos también, para que ellos formen opinión. Dejarlos formar opinión y dejarlos pensar también.
- Dos preguntas más. El momento del año de la evaluación ¿Cuál es el fuerte para vos a la hora de evaluar?
- Para mí la evaluación diagnóstica es fundamental, yo estoy mucho tiempo para formarla, tal vez hasta me atraso con la planificación anual por el diagnóstico. Me gusta conocerlos bien, saber cómo trabajan, en base a ese

diagnóstico yo hago la planificación anual. Por ejemplo en grupos que son muy numerosos y ellos muestran mucho entusiasmo; la estrategia del juego funciona muy bien entonces yo planifico actualmente sobre esa estructura como eje fundamental, el juego.

- O sea ¿La selección de contenidos ya prescriptos varían entonces?
- Exacto. Hago distintas bajadas, una bajada que es con juegos, secuenciada de distintos juegos y en otros grupos teniendo esa evaluación diagnóstica tal vez trabaje con más actividades que con juegos. trabajo con actividades y finalizan un juego, y tal vez en primer ciclo me funciona mucho trabajar con el juego como protagonista no con un equipo protagonista sino con un juego. Y realmente estratégicamente sobre todo en lugares reducidos como tenemos en alguno patios funciona muy bien.

Entrevistado N°5

- Buenas tardes
- Hola, ¿Qué tal?
- Bueno, vamos a hacer una entrevista sobre evaluación principalmente. La primera pregunta es, ¿Dónde estudiaste profesorado de Educación Física?
- Lo estudié en Lincoln, en el Profesorado de Lincoln.
- ¿Cómo se llama el profesorado?
- Notre Dame, instituto de Educación Física Nuestra Señora
- ¿En qué año te recibiste?
- En el 99
- ¿Y hace cuanto que ejercés la profesión de Educación Física?
- En realidad ejercí desde que me recibí, hubo después un par de años que por la maternidad (o también por cuestiones económicas) tuve que hacer otro trabajo que no tenía que ver con la Educación Física, que fueron un par de años y después retome.
- ¿Te acordás de que año más o menos retomaste?
- Sí, retome en el 2006
- Ya hace 10 años que estás otra vez

- Hace 10 años, no sólo en el sistema educativo de escuelas
- ¿Por dónde estuviste? Recorrido profesional
- Estuve en gimnasios, estuve en la parte de rehabilitación porque estude dos años quinesiología entonces también estuve un par de años con el tema de rehabilitación y la salud así que más amplio que solo en las escuelas, pero ahora hace ya 6 años que estoy solo en escuelas.
- Y actualmente ¿Con qué grupo trabajas? ¿Primaria? ¿Inicial? ¿Secundaria?
- Trabajé en todas pero ahora estoy con secundaria, primer año y sexto.
- Buenísimo. Y con respecto a tu formación y tu práctica diaria. ¿Cuál es tu mirada con respecto a la Educación Física y a la evaluación dentro de la educación física? Primero la Educación Física: ¿Cómo ves la Educación Física actual? Que hace bastante que te recibiste y ha sufrido cambios.
- En realidad veo que hay un intento de recuperar, de reivindicar a la Educación Física desde algunos profes, pero sin embargo no esta tan cerca de que se lleve a la práctica que ya este plasmado la reivindicación. Sigue estando un poco vapuleada la Educación Física. Desde los propios actores y desde la comunidad en general.
- ¿Cómo que no encuentra su lugar todavía?
- Claro, pero bueno yo igual no pierdo las esperanzas que se reivindique.
- ¿Vos me preguntabas sobre la evaluación?
- Sobre la evaluación, si tenés algún concepto o criterio formado que nos atraviesa primero por ser docente el tema de evaluación, y todos tenemos una historia con la evaluación. ¿Qué criterios?
- Yo creo que la evaluación la aplicamos en general todo el tiempo, es como un proceso que uno hace todo el tiempo en todos los aspectos, no solo en cuanto a contenido sino a intereses, contextos socioculturales, el bagaje sociocultural que trae cada chico, el conjunto de cosas que va evaluando en proceso al principio proceso y al final también porque uno evalúa con lo que

se encuentra después lo que se va desarrollando durante el ciclo lectivo y después al final ¿Qué paso? ¿Qué te quedó? ¿Qué no? En general eso.

- Y dentro de esa evaluación hay instrumentos. ¿Qué instrumentos son los que generalmente usas para recabar información?
- Mayormente la observación directa. A través de la observación. Después lo que yo por ahí aplico es hacer registros.
- ¿Individual? ¿Grupal?
- En general lo hago grupal y después algunos conceptos individuales. Lo que todavía no llevé a la práctica es que hagan registro los chicos, eso me pareció siempre interesante.
- ¿Registro de la clase?
- Claro, que registren ellos lo que ven pero todavía no lo he aplicado. Siempre sigo mi registro en mi cuaderno.
- ¿Y eso modifica algo tu planificación o accionar? ¿La información que recabás en esa evaluación?
- En general al principio, te voy a ser sincera, es bastante difícil por la burocracia, por los tiempos que hay para entregar la planificación por ahí uno no tiene el tiempo suficiente.
- Esa evaluación diagnóstica pobre.
- Claro, claro.
- ¿Y tenés algún instrumento o estrategia que permita recabar información con respecto a los intereses que tienen los alumnos dentro de la clase de Educación Física? ¿Tiene importancia dentro de tu planificación?
- Últimamente como disparador fueron dos o tres cursos que hice en los que puse en práctica realmente, porque muchas veces hacemos cursos y después no lo ponemos en práctica, yo pude poner en práctica esto de que los chicos sean participes y muchas veces dejé de lado el “no, tengo que dar esto y terminar de dar este contenido”. Y surgió a través de la gestión participativa que ellos creen y gestionen una actividad. A través de eso también hubo un registro y con esto terminaron evaluándose.

- ¿Y algo se modificó?
- Y sí. Porque también ves las respuestas de los chicos que te sorprenden porque está bueno que no salga todo del docente.
- Es esto de la evaluación a través del registro que me habías contado. ¿Qué criterios tomas para la selección en esa planificación anual, ya con un diseño prescripto, que contenidos, por qué seleccionas en esa planificación actual si el diagnóstico es tan pobre?
- En general yo lo que trato de hacer es, como esta prescripto, uno trata de que estén todos los contenidos del diseño para darle un marco teórico y que esté, pero también tenemos en cuenta, darle más importancia ciertos contenidos que son deficientes y apuntar más a lo que les falta. En general trato de poner un poquito de cada contenido y tratar de, a lo largo del año, a través de secuencias de llevarlos a cabo. Básicamente no tengo mucho hincapié en un contenido en particular sino que trato de seleccionar un poco de todos los contenidos para atravesarlos durante todo el año
- Y ¿La planificación que hacés es flexible? ¿Puede cambiar? En esto de los intereses de los alumnos, ¿Dás pie a eso? ¿A que pueda desarrollarse más un contenido que otro a través de estos registros que vos me decías?
- Si, incluso si surge algún proyecto de lo que sea también uno puede correrse un poquito y apuntar a un proyecto de por ejemplo vida en la naturaleza y apuntar más hacia ese contenido aunque dejes de lado otros.
- Eso es evaluar intereses también. El tema de realizar un proyecto por algo que surgió.
- Si, sí.

5. Bibliografía

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11.

Azzerboni, D., Harfe, R. (2003). *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blández Ángel, J. (1996). *La investigación - acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde

Bracht (2010) en "*La prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*"(http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/980/calidaddevidauflo_n4pp147_164.pdf)

Cosentino, A. (2006). *Desde una nueva mirada. Procedimientos e instrumentos para evaluar*. Buenos Aires: Vocación Docente.

DGCyE (2010) *Diseño Curricular de Secundaria*, Provincia de Buenos Aires.

Dussel, I., Southwell, M. (2008) "*Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*", en *El monitor*, 17.

Giddens, (1995) en "*La prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*"(http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/980/calidaddevidauflo_n4pp147_164.pdf)

Gvirzt, S., Palamidessi, M. (1998). *Planificación" El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Hique 1998

López Pastor, V. (2006) en "*Las prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*" (http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/980/calidaddevidauflo_n4pp147_164.pdf)

Martínez, E., Sánchez, S (2011) “La motivación en el aprendizaje” (<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>)

Randal (2012) “Instrumentos de evaluación: registro anecdótico” en Estrategias de Evaluación: Instrumentos. www.wordpress.com

Rubio, J., Varas, J. (2004) “La Observación” El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: CCS.

Santos Guerra (1998) en “*Las prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*” (http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/980/calidaddevidauflo_n4pp147_164.pdf)

Schnaidler, R. (2006). “*Las prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*” Universidad de Flores – sede Comahue. Facultad de actividad física y deporte

Steinman, (2008) “Las prácticas de evaluación” Más didáctica en el nivel superior. Buenos Aires: UMNSA.