

Educación Física

La evaluación: de rituales,
búsquedas y propuestas

Aportes para la enseñanza

ESCUELA PRIMARIA



Educación Física



La evaluación: de rituales,
búsquedas y propuestas

Aportes para la enseñanza
ESCUELA PRIMARIA

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza
Educación física : la evaluación de rituales, búsquedas y propuestas. - 1a. ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.
32 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-477-0

1. Formación Docente. I. Título.
CDD 371.1

ISBN: 978-987-549-477-0

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza, 2011
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Esmeralda 55, 8º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4343-4412
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento,
hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado
consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión
mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Directora General de Planeamiento Educativo

María de las Mercedes Miguel



**EDUCACIÓN FÍSICA. La evaluación: de rituales, búsquedas y propuestas
APORTES PARA LA ENSEÑANZA. ESCUELA PRIMARIA**

Dirección de Currícula y Enseñanza

Gabriela Polikowski

Coordinación de Educación Primaria

Susana Wolman

Adriana Casamajor

ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Especialistas

Liliana Díaz

Silvia Ferrari

Andrea Parodi

Eduardo Prieto

EDICIÓN A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA Y ENSEÑANZA

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Lose, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Distribución y logística: Marianela Giovannini

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la CABA presenta a la comunidad educativa este nuevo documento curricular de la serie Aportes para la enseñanza destinado a la reflexión sobre la evaluación en el área de la Educación Física. Como su título (*La evaluación: de rituales, búsquedas y propuestas*) lo sugiere, se emprende acá el análisis de problemas habituales que enfrentan los profesores en su trabajo educativo cotidiano, se proponen algunos recursos y se retoman conceptos teóricos con el propósito de tratar de abordar la evaluación de los aprendizajes en este campo con otras herramientas.

A partir de diferentes situaciones surgidas de la enseñanza que transita Guillermo, un profesor de Educación Física, se reflexiona sobre diversas estrategias de evaluación, como la autoevaluación y la coevaluación, y conceptos específicos de la evaluación.

Las estrategias de evaluación mencionadas que se proponen y ejemplifican resultan eficaces para que los alumnos adviertan aspectos a mejorar, interpreten criterios y principios tácticos básicos del juego deportivo, las pongan en acción cuando les toca asumir el rol de jugador y, en general, mejoren resoluciones del juego. Así se explicita en el documento:

La utilización de la coevaluación entre los alumnos para el análisis de situaciones de juego les permitía aprender a observar, detectar los aspectos claves de las tácticas del juego, enriquecer su conceptualización sobre su desempeño en el juego como también anticipar jugadas posibles en otras situaciones de juego. Estas intervenciones posibilitaron que los alumnos mejoraran en el minideporte, pudiendo resolver problemas tácticos que obstaculizaban en un inicio su desempeño.

El desarrollo que se realiza de esas estrategias permite vincularlas con las formulaciones del Diseño Curricular vigente. También se advierte esta vinculación al hacerse explícita la importancia de seleccionar criterios y definir indicadores en función de los ejes organizadores en que se presentan los contenidos del área. De esta manera, las herramientas acá propuestas podrán convertirse en herramientas generalizables para los docentes de Educación Física.

Dentro de los aportes que se realizan se incluye la explicitación de una serie de problemas de la evaluación en Educación Física. Este documento intenta que puedan ser superados, planteándose —sin agotarlo— el análisis de las prácticas evaluativas en la Educación Física. Sin embargo puede considerarse un aporte esencial para la evaluación que los docentes tienen la responsabilidad de llevar adelante, al producir avances en el diseño y la puesta en marcha de propuestas de evaluación, integradas al proceso de enseñanza.

ÍNDICE

COMPARTIENDO UNA PRÁCTICA EVALUATIVA	9
PENSANDO ACERCA DE LA EVALUACIÓN	15
1. ¿QUÉ ES EVALUAR?	17
2. ¿CÓMO PLANTEAR UNA EVALUACIÓN QUE SE ARTICULE CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y AYUDE A CADA ALUMNO EN SUS APRENDIZAJES CORPORALES, LÚDICOS Y MOTORES?	18
3. ¿QUÉ EVALUAR?	20
4. ¿CÓMO EVALUAR? ¿CÓMO SELECCIONAR CRITERIOS, DISEÑAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y DEFINIR INDICADORES?	21
5. ¿EN QUÉ MOMENTOS SE REALIZA LA EVALUACIÓN?	24
A MODO DE CIERRE	27
BIBLIOGRAFÍA	29
ANEXO	
CUADROS DE EVALUACIÓN	30

COMPARTIENDO UNA PRÁCTICA EVALUATIVA



Para desarrollar esta propuesta de reflexión acerca de la evaluación, se comenzará planteando el caso de un docente que se encuentra en proceso de revisión de sus prácticas evaluativas.

Era el tercer año que el profesor Guillermo se desempeñaba en esta escuela y el segundo que tenía a los grupos de 6° y 7° grado. El año anterior había experimentado con sus alumnos, por primera vez, la posibilidad de participar en los torneos interescolares de minihandball y tanto él como los chicos habían regresado muy entusiasmados.

A pesar de lo valioso de la experiencia, Guillermo se mostró muy crítico hacia sus propias enseñanzas, pensaba que en varias situaciones sus alumnos no habían podido resolver adecuadamente problemas tácticos que los adversarios les planteaban en el juego. La crítica era más hacia él que hacia sus propios alumnos, dado que ellos habían puesto mucho esfuerzo tanto en el torneo como en las clases previas.

Le preocupaba cómo ayudarlos de una manera más efectiva a superar estos problemas y al mismo tiempo pensaba cómo evaluar adecuadamente sus aprendizajes.

En el año anterior había participado de dos capacitaciones, una con una temática referida a la enseñanza del deporte y la segunda con relación a la evaluación. La primera le resultó interesante porque le ofreció elementos para rediseñar sus prácticas de enseñanza con respecto a la táctica deportiva. La segunda le aportó ideas novedosas para pensar la evaluación dado que la misma no era uno de sus saberes más avanzados en el campo de la didáctica. Cuestiones como "la evaluación no es solamente una instancia de comprobación de resultados sino de aprendizaje en sí misma", le resultaban interesantes. Lo mismo le ocurría con ciertas estrategias como la autoevaluación y la coevaluación que nunca había probado en sus clases.

Con estos nuevos recursos a su disposición, decidió incorporar otras estrategias a sus prácticas de la enseñanza del deporte.

En primer lugar, la coevaluación le parecía una instancia para ser aprovechada en situaciones donde los alumnos podían observar y hacer devoluciones

a sus compañeros sobre sus desempeños. En la autoevaluación, ellos mismos interpretaban y analizaban sus propios desempeños.

Decidió utilizar estos tipos de evaluación para promover una mayor capacidad de observación en los alumnos sobre sus actuaciones durante el juego. Es decir, utilizó nuevos recursos evaluativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En la tarea evaluativa que Guillermo llevaba cotidianamente adelante, también le pareció oportuno incorporar estas nuevas posibilidades. De esta manera, tanto la evaluación diagnóstica o de inicio como la evaluación final, y por tanto la calificación, se encontraron resignificadas a partir de estos nuevos aportes.

En el caso de la evaluación inicial, habiendo analizado el desempeño de sus alumnos en el juego, podía dar cuenta que varias de las dificultades que había observado durante el torneo del año anterior seguían presentes ese año. A partir de este primer análisis, la evaluación inicial sobre el juego se centró en algunos aspectos que tomó en cuenta para pensar posibles indicadores. Por ejemplo, uno de los problemas más frecuentes era que los niños siempre atacaban por el centro y no aprovechaban adecuadamente los espacios libres del campo de juego. Esta forma de ataque se dificultaba ante la buena defensa de los oponentes, la pelota no se pasaba a los laterales y con frecuencia el ataque fracasaba.

Ante este problema, sus intervenciones habían consistido en dar indicaciones a los alumnos, pero no todos podían responder adecuadamente a sus pedidos. Necesitaba encontrar otras estrategias y recurrió a lo tratado en el curso al que había asistido. Para las clases siguientes propuso una secuencia didáctica de trabajo con sus alumnos de sexto y séptimo grado.

En la primera clase organizó a su grupo de alumnos en cuatro equipos y diseñó una tarea que incluía una instancia de coevaluación, dos equipos jugaban y cada uno de los otros equipos observaba a uno de los que jugaban. Luego de un tiempo, cambiaban los roles.

Para llevar adelante esta observación, construyó junto a los alumnos una planilla con algunos indicadores, para que ellos vieran, por ejemplo, si respetaban posiciones en la cancha o cómo eran los desplazamientos en ataque de los que no llevaban la pelota:

NOMBRE DEL ALUMNO:			
	Siempre	A veces	Nunca
1. Respeta su posición en la cancha.			
2. Aprovecha espacios libres para recibir la pelota.			
3. Se desplaza en ataque progresando hacia el arco rival:			
3.1. Con posesión de la pelota.			
3.2. Sin posesión de la pelota acompañando el ataque.			

Luego el docente reunió al grupo para comentar las observaciones e intercambiar lo registrado en las planillas. En este intercambio, varios de los que observaron pudieron darse cuenta de que no se resolvían algunas situaciones de juego; entre esos problemas también encontraron que no se desplazaban por los laterales y se trasladaban por el centro. Guillermo tomó estas opiniones para repetir la experiencia la clase siguiente. Observar al compañero los beneficiaba cuando les tocaba asumir el rol de jugador. Uno de los momentos más interesantes de esta evaluación resultaba sin lugar a dudas la situación de discusión, análisis y reflexión grupal al finalizar el juego.

Concluida esta instancia de coevaluación decidió proponer a sus alumnos juegos reducidos: del 2 vs. 2, avanzando al 4 vs. 4. Estas situaciones de juego que planteó durante las siguientes clases favorecieron que los chicos interpretaran criterios y principios tácticos básicos del juego deportivo del minihandball: asegurar el control de la pelota, evitar el avance del jugador con la pelota, desmarcarse para recibir, pasar al compañero desmarcado, elegir pasar o avanzar, cooperar en acciones colectivas para el ataque y la defensa.

Progresivamente fue aumentando la complejidad del mismo juego, a veces porque lo proponía el docente; otras, porque los alumnos iban encontrando nuevas resoluciones.

En una puesta en común, el profesor junto a los alumnos describen los aciertos y dificultades que han tenido, tomando en cuenta tanto el resultado de las observaciones anotado en las planillas como el relato propio del desempeño en el juego. Acuerdan traer, para la siguiente clase, una propuesta para avanzar en el aprendizaje de formas de atacar y defender. El intercambio de ideas con

los alumnos será tenido en cuenta por el profesor para diseñar las situaciones didácticas de próximas clases.

Guillermo pudo enseñar saberes: cubrir espacios, aprovechar lugares libres, construir líneas de pase, conservar, progresar y convertir... La marca individual y zonal. Algunos sistemas defensivos y ofensivos fueron comprendidos a medida que se acordaban, se ponían a prueba y se resolvían problemas del juego. Los alumnos continuaron aprovechando situaciones de coevaluación a veces propuestas por el profesor; otras, porque se generaban espontáneamente mientras jugaban los juegos reducidos.

La utilización de la coevaluación entre los alumnos para el análisis de situaciones de juego les permitía aprender a observar, detectar los aspectos claves de las tácticas del juego, enriquecer su conceptualización sobre su desempeño en el juego como también anticipar jugadas posibles en otras situaciones de juego. Estas intervenciones posibilitaron que los alumnos mejoraran en el minideporte, pudiendo resolver problemas tácticos que obstaculizaban en un inicio su desempeño.

A partir de estas experiencias, Guillermo resolvió seguir profundizando en la evaluación, aprovechando lo realizado durante el proceso para llevarlo a la evaluación final. Para evaluar a sus alumnos en los aprendizajes alcanzados con respecto al juego deportivo, consideró dos de los objetivos de su planificación:

- *Resolver situaciones en la cancha de minihandball, integrando referencias espaciales (ubicaciones y posiciones, espacios libres y ocupados, desplazamientos) con respecto al propio movimiento, los otros y los objetos.*
- *Reconocer y respetar diferentes características personales para comunicarse, compartir tareas y juegos con cualquiera de sus compañeros.¹*

En la evaluación final del segundo bimestre, Guillermo propuso la siguiente situación: sus alumnos participarían de un torneo interno con equipos integrados por alumnos de ambas divisiones. Mientras los chicos jugaban al minihandball y dos alumnos de ellos oficiaban de árbitros, el profesor los evaluaba. Para llevar adelante esta evaluación construyó un instrumento, tomando como base la propuesta de coevaluación que había desarrollado con sus alumnos, integrando indicadores que permitieran verificar el alcance de los objetivos propuestos. Como la evaluación comprende distintas dimensiones del acto motor, también decidió considerar aspectos socio-afectivos en este instrumento.

¹ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, 2004.

NOMBRE DEL ALUMNO:			
	Siempre	A veces	Nunca
Participa y colabora con su equipo.			
Respeto a compañeros y oponentes.			
Respeto su posición en la cancha.			
Aprovecha espacios libres para recibir la pelota.			
Se desplaza en ataque progresando hacia el arco rival.			

*A partir de los resultados obtenidos, Guillermo pudo ponderar los logros de sus alumnos, estableciendo diferentes niveles de alcance con relación a los objetivos propuestos. Esto le permitió contar no solo con una evaluación del desempeño del grupo sino también respecto de la apropiación de los aprendizajes en forma individual por parte de cada integrante, logrando llegar a la calificación final. Por ejemplo, cada **S** puede sumar dos puntos, **AV** suma un punto y **N** no suma puntos, esto le permitía llegar a una calificación numérica que presentaba correspondencia con lo requerido por el sistema de evaluación vigente.*

Dado que otro de sus objetivos planteaba que los alumnos logren “evaluar los diferentes conocimientos puestos en juego para resolver situaciones, problemas y los aprendizajes propios y de los compañeros”,² Guillermo solicitó a los alumnos, luego del torneo, que para la clase siguiente presentaran una autoevaluación en relación con su desempeño a lo largo del bimestre y en este encuentro final.

Tomando como insumo y material de análisis sus anotaciones durante las clases, la información obtenida con el instrumento utilizado para esta evaluación final y lo que los alumnos expresaron en sus autoevaluaciones, el profesor asignó a cada alumno una calificación final para este bimestre.

Guillermo considera que, como se expresa en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria, en la tarea de evaluar “es fundamental pensar muy bien qué observar, con qué criterios, con qué instrumentos y cómo compartir la información obtenida”.³

2 *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, op.cit.*
 3 *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, op.cit.*

En la siguiente clase reunió a los alumnos y les informó las notas finales de este bimestre explicándoles cómo se había arribado a esa calificación. Algunos se mostraron intrigados y preguntaron si él había tenido en cuenta las evaluaciones de ellos para colocar la nota final. Guillermo les respondió que sí, que había tenido en cuenta sus evaluaciones.

Para profundizar en los fundamentos de estas intervenciones, se desarrollan en los siguientes apartados algunos aportes conceptuales consultados por el profesor que protagoniza el relato.

PENSANDO ACERCA DE LA EVALUACIÓN



"El problema de la evaluación se inscribe en una cierta manera de comprender la problemática de la escuela y lo social; involucra cuestiones de orden ético y político, y en modo alguno puede reducirse a una cuestión meramente técnica.

"Uno de los recaudos principales para que la evaluación aporte al propósito más general de la democratización escolar se refiere a tener en cuenta los diferentes puntos de partida de los alumnos.

"El segundo recaudo para que la evaluación sea parte del esfuerzo de democratización escolar reside en ser sistemáticos en el esfuerzo por diferenciar lo enseñado en la escuela de lo aprendido por los niños y las niñas fuera del ámbito escolar."⁴



Cuando los docentes pensamos acerca de la evaluación en las clases de Educación Física, aparecen escenas frecuentes, que se suceden a modo de rituales, y dan cuenta de ciertos problemas de las prácticas docentes en nuestra tarea cotidiana. La palabra "problema" no se plantea en este caso como un obstáculo, sino como un ámbito de intervención posible, más como una oportunidad que como un impedimento, donde a partir de su revisión y tratamiento puedan pensarse mejores alternativas pedagógicas.

A pesar de lo valioso de la experiencia, Guillermo se mostró muy crítico hacia sus propias enseñanzas, señalaba que en varias situaciones sus alumnos no habían podido resolver adecuadamente problemas tácticos que los adversarios les planteaban en el juego. La crítica era más hacia él que hacia sus propios alumnos, dado que ellos habían puesto mucho esfuerzo tanto en el torneo como en las clases previas.

Le preocupaba cómo ayudarlos de una manera más efectiva a superar estos problemas y, al mismo tiempo, pensaba cómo evaluar adecuadamente sus aprendizajes.

4 *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, op.cit.*

No se pretende agotar en este trabajo el abordaje de los problemas de las prácticas docentes en la Educación Física, sí se espera plantear algunos, focalizados en la evaluación, reflexionar sobre esas prácticas y producir avances en el diseño y la puesta en marcha de propuestas de evaluación, integradas al proceso de enseñanza.

En las prácticas cotidianas que los docentes de Educación Física llevan adelante, pueden aparecer problemas recurrentes de la evaluación que se refieren a:⁵

1. *La concepción de evaluación:* la evaluación se encuentra reducida a la medición, o sólo se reserva para el momento de calificar, al final del proceso de enseñanza, confundiendo evaluación con medición o evaluación con calificación.
2. *La consideración de la singularidad de cada sujeto al ser evaluado:* muchas veces no se tiene en cuenta qué saberes previos han sido construidos por los alumnos, de los cuales ellos gozan para avanzar sobre nuevos saberes. Se les enseña y evalúa a todos por igual.
3. *La relación entre enseñar y evaluar:* enseñanza y evaluación no suelen presentar vinculación entre sí; se toman en cuenta como dos procesos separados sin que se advierta la necesidad de su articulación.
4. *Los objetos a evaluar:* se valoran aspectos fragmentados del desempeño motor; por ejemplo, habilidades motoras aisladas de la situación de juego. La valoración considera solo el hacer, desconociendo otros aspectos de las prácticas corporales y motrices, como los vinculados a los procesos cognitivos y socioafectivos.
5. *Los agentes de la evaluación:* los alumnos no participan en la evaluación. Si bien la evaluación final de los alumnos y la calificación que se puede desprender de la misma es responsabilidad del docente, resultan valiosas aquellas instancias en las que los alumnos se evalúan a sí mismos, a los compañeros, al grupo en su conjunto, al proceso de enseñanza y, también, al propio docente. En este sentido, podemos hablar de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación; estas modalidades de evaluación no siempre son consideradas y aprovechadas por los docentes.
6. *El sentido de la evaluación:* las actividades seleccionadas para evaluar presentan escaso sentido para el alumno. Los criterios empleados suelen resultar arbitrarios y con frecuencia no se corresponden con los objetivos de aprendizaje previstos. Por ejemplo, el profesor enseñó un juego deportivo, pero en el momento de la evaluación sólo considera una técnica de ese juego a la que evalúa en forma aislada y descontextualizada con respecto al mismo. En este caso, no toma en cuenta saberes más relevantes vinculados a ese juego. En algunos casos, en forma de currículum oculto, se transmite una versión desactualizada, y con frecuencia sesgada, acerca de lo que enseña la Educación Física escolar.
7. *Los mensajes que se transmiten a través de la evaluación:* la práctica de la evaluación revela lo que para el profesor es importante que aprendan sus alumnos y el valor que le asigna a la misma; muchas veces se reduce a diez vueltas a la cancha o a veinte golpes de arriba contra una pared. Se observa cierta arbitrariedad: el abuso

5 Los problemas que se enuncian a continuación surgen de diversas fuentes de información: la supervisión de clases, las observaciones realizadas en el marco de las prácticas de enseñanza, las entrevistas con colegas, las lecturas diversas y las propias experiencias pedagógicas, entre otras.

de poder, la falta de información, los criterios de evaluación, los alumnos que permanecen ajenos al proceso de evaluación. Los criterios empleados dan cuenta de una propuesta de enseñanza poco pertinente con las orientaciones del Diseño Curricular vigente.

8. *Calificación y promoción*: la evaluación de los alumnos suele realizarse con referencia a patrones externos al sujeto, desconociendo el contexto y sus condiciones de inicio. Cuando el alumno no se encuentra a la altura de lo que la norma estandarizada indica, su motivación y nivel de aspiraciones suelen descender, llegando en ocasiones a experimentar una suerte de incompetencia motriz *aprendida* que lo desalienta para obtener aprendizajes en el área.

Hasta aquí se han planteado algunos problemas de cierta recurrencia en las situaciones evaluativas como un punto de partida posible para avanzar en la reflexión acerca de estas prácticas.

1. ¿QUÉ ES EVALUAR?

Si hacemos esta pregunta en algún patio de escuela, en general las respuestas girarán en torno a “verificar lo que el alumno aprendió”, “poner una nota para el boletín”, “calificar el rendimiento de mis alumnos”, etc. Y si en ese mismo patio hacemos esta pregunta a los alumnos..., ¿qué responderían? Probablemente: “es dar una prueba para aprobar la materia”, “es la nota que nos pone el profesor en el boletín” o “no sé que es evaluar...”. ¿Esto es evaluar? ¿Se puede evaluar sin calificar? ¿Para qué se evalúa?

Este ejercicio de cuestionar la tarea docente con respecto al concepto de evaluación lleva a preguntarse si es posible “otra mirada” a formas habituales de evaluar, revisando las propias creencias y las teorías que sustentan el propio accionar.

Se propone pensar la evaluación desde una perspectiva comprensiva, es decir, como una práctica que implica comprender y valorar más que medir el progreso de los alumnos. En el caso de Guillermo, las propuestas de evaluación fueron herramientas que ayudaron a sus alumnos a darse cuenta de los avances que tuvieron, qué y cuánto aprendieron.

Guillermo asumió la evaluación de los aprendizajes como una tarea sistemática, reuniendo información tanto acerca de los procesos como de los logros obtenidos y considerando diferentes dimensiones en el desempeño motriz de sus alumnos.

Con estos nuevos recursos a su disposición, decidió ponerlos a prueba en la enseñanza del deporte, incorporando otras estrategias a sus prácticas.

En primer lugar, la coevaluación le parecía una instancia para ser aprovechada en situaciones donde los alumnos podían observar y hacer devoluciones a sus

compañeros sobre los desempeños de los mismos. Mientras que en la autoevaluación ellos mismos interpretaban y analizaban sus propios desempeños.

Decidió utilizar estos tipos de evaluación para promover una mayor capacidad de observación en los alumnos sobre sus actuaciones durante el juego. Es decir, empleó nuevos recursos evaluativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Además, en la tarea evaluativa que Guillermo llevaba cotidianamente adelante, le pareció oportuno incorporar estas nuevas posibilidades. De esta manera, tanto la evaluación diagnóstica o de inicio como la evaluación final, y por tanto la calificación, se encontraron resignificadas a partir de estos nuevos aportes.

No es posible pensar en la evaluación sin pensar en una concepción de Educación Física, en su enseñanza y en cómo los alumnos obtienen mejores logros en sus aprendizajes corporales, lúdicos y motores.

Para revisar esta concepción de Educación Física y el enfoque didáctico desde el cual se sostienen las prácticas de evaluación en las escuelas de la Ciudad, resulta necesario profundizar en la lectura y el análisis de los Diseños Curriculares vigentes en la jurisdicción porteña.

2. ¿CÓMO PLANTEAR UNA EVALUACIÓN QUE SE ARTICULE CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y AYUDE A CADA ALUMNO EN SUS APRENDIZAJES CORPORALES, LÚDICOS Y MOTORES?

Una evaluación articulada con la enseñanza es aquella que permite obtener información para hacer los ajustes necesarios en la tarea de enseñar. Al mismo tiempo, brinda datos para que el alumno se dé cuenta de qué y cómo va aprendiendo.

En el caso de la evaluación inicial, después de analizar el desempeño de sus alumnos en el juego, Guillermo pudo darse cuenta de que varias de las dificultades que había observado en el desempeño durante el torneo del año anterior seguían presentes ese año.

A partir de este primer análisis, la evaluación inicial sobre el juego se centró en algunos aspectos que él tomó en cuenta para pensar posibles indicadores. Por ejemplo, uno de los problemas más frecuentes era que siempre atacaban por el centro y no aprovechaban adecuadamente los espacios libres del campo de juego. Esta forma de ataque se dificultaba ante la buena defensa de los oponentes, la pelota no se pasaba a los laterales y con frecuencia el ataque fracasaba.

Ante este problema, sus intervenciones consistieron en dar indicaciones a los alumnos, pero no todos podían responder adecuadamente a sus solicitudes. Necesitaba encontrar otras estrategias y recurrió a lo tratado en el curso al que había asistido. Para las clases siguientes propuso una secuencia didáctica de trabajo con sus alumnos de sexto y séptimo grado.

En la primera clase organizó al grupo de alumnos en cuatro equipos, y diseñó una tarea que incluía una instancia de coevaluación, dos equipos jugaban y cada uno de los otros equipos observaban a uno de los que jugaban. Luego de un tiempo, cambiaban los roles.

Para llevar adelante esta observación, construyó junto a los alumnos una planilla con algunos indicadores para que observaran, por ejemplo, si respetaban posiciones en la cancha o cómo eran los desplazamientos en ataque de los que no llevaban la pelota.

NOMBRE DEL ALUMNO:			
	Siempre	A veces	Nunca
1. Respeta su posición en la cancha.			
2. Aprovecha espacios libres para recibir la pelota.			
3. Se desplaza en ataque progresando hacia el arco rival: 3.1. Con posesión de la pelota. 3.2. Sin posesión de la pelota acompañando el ataque.			

A partir de esto, el docente reunió al grupo para comentar las observaciones e intercambiar lo registrado en las planillas. En este intercambio, varios de los que observaron pudieron darse cuenta de que no se resolvían algunas situaciones de juego; entre esos problemas también encontraron que no se desplazaban por los laterales y se trasladaban por el centro. Guillermo tomó estas opiniones para repetir la experiencia la clase siguiente.

Cuando les tocaba asumir el rol de jugador, observar al compañero los beneficiaba. Uno de los momentos más interesantes de esta evaluación resultaba sin lugar a dudas la situación de discusión, análisis y reflexión grupal al finalizar el juego.

En la tarea que Guillermo lleva adelante, se puede verificar cómo la evaluación:

- Es una práctica articulada al proceso de enseñanza.
- Propicia en el alumno la toma de conciencia de los aprendizajes y de aquellos aspectos en los que tiene que mejorar.
- Posibilita al docente sostener o modificar la propuesta de enseñanza.

De esta manera se intenta transformar una tradición evaluativa basada en la reproducción de los contenidos por parte de los alumnos, por otra que detiene su mirada en la posibilidad de los alumnos de producir conocimiento.

3. ¿QUÉ EVALUAR?

Es necesario evaluar los procesos, los aprendizajes y las propuestas de enseñanza para propiciar más y mejores aprendizajes para todos los alumnos. Entonces, ¿cuáles son los aprendizajes que los alumnos deben lograr?

Al respecto, en el capítulo de Educación Física del *Diseño Curricular* vigente, están enunciados los objetivos de aprendizaje. Atendiendo a las necesidades del grupo y a las características del contexto y de la propuesta que se elabore, se adecuarán los objetivos, haciendo las especificaciones que resulten apropiadas.

A partir de estas experiencias Guillermo resolvió seguir profundizando en la evaluación, aprovechando lo realizado en esta evaluación durante el proceso para llevarlo a la evaluación final.

Para evaluar a sus alumnos en los aprendizajes alcanzados con respecto al juego deportivo, consideró dos de los objetivos de su planificación:

- *“Resolver situaciones en la cancha de minihandball, integrando referencias espaciales (ubicaciones y posiciones, espacios libres y ocupados, desplazamientos) con respecto al propio movimiento, los otros y los objetos.”*
- *“Reconocer y respetar diferentes características personales para comunicarse, compartir tareas y juegos con cualquiera de sus compañeros.”⁶*

Recordemos que, al seleccionar aquello que se va a evaluar, se transmite un mensaje a los alumnos. Aunque no se exprese con palabras, de alguna manera se está planteando qué es lo que deben saber en Educación Física, lo que para el docente es “importante” que los alumnos se “lleven” de esta materia.

Cabe preguntarse: ¿qué relevancia tiene para los alumnos aquello que el profesor evalúa? ¿Es importante evaluar una ejecución fuera del contexto de juego? ¿O contar las repeticiones en los ejercicios para el desarrollo de la fuerza y luego cotejarlos con una

⁶ *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, op.cit.*

tabla estandarizada o construida en forma arbitraria? ¿De qué sirve contar cuántos autogolpes de voleibol (autogolpes de arriba) es capaz de sostener un alumno, si lo que se espera es que disponga de esa habilidad para resolver situaciones; por ejemplo, impulsar la pelota a un espacio vacío de la cancha contraria?

La medición fue –y acaso todavía lo sea– una práctica muy instalada en las clases, genera un supuesto de “objetividad” a la tarea del docente, supuesto que rápidamente se desvanece al no permitir dar cuenta de procesos y tampoco de los resultados que se esperan del aprendizaje, más aún cuando la intención es que los alumnos dispongan de saberes que se integren para la resolución de problemas motores cada vez más complejos, por ejemplo, lanzar la pelota en situación de juego.

La complejidad del hacer corporal y motor de los sujetos reclama de formas de evaluación que den cuenta de sus diferentes dimensiones y de los significados que porta y que a la vez produce.

4. ¿CÓMO EVALUAR? ¿CÓMO SELECCIONAR CRITERIOS, DISEÑAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y DEFINIR INDICADORES?

Los criterios y los indicadores, así como los instrumentos que los contienen, responden a diferentes modalidades de la evaluación.

Entre ellas, Alicia Camilloni⁷ comienza por diferenciar las siguientes modalidades con referencia a la evaluación de los aprendizajes:

- **La evaluación referida a las normas:** basada en el enfoque psicométrico, donde se busca comparar el rendimiento del alumno con lo que su curso ha logrado efectivamente o con normas estandarizadas. Por ejemplo, el alumno de mayor puntaje tiene 10 y los demás se califican descendiendo en la escala. *En esta modalidad se compara al alumno con otros alumnos.*
- **La evaluación referida a criterios:** comienza a sustituir a la anterior a partir de los años `70. En este caso se califica al alumno, ya no en comparación con los otros, sino con un porcentaje de los objetivos a alcanzar. Se lleva a cabo un análisis de discrepancia, a qué distancia se encuentra el alumno de los objetivos a alcanzar. *En esta modalidad se compara al alumno con los objetivos.*
- **La evaluación centrada en el estudiante:** en este caso se califica en función de los cambios que produce el alumno con referencia al proceso que ha realizado comparando el antes y el después. Esta propuesta evaluativa puede llevar a confundir si se evalúa el esfuerzo o los logros y objetivos. *En esta modalidad, la evaluación se centra en los cambios que se observan comparando el antes y el después.*

7 Alicia Camilloni, Conferencia dictada en la "Jornada de fortalecimiento del rol pedagógico de las Direcciones de Educación", *Evaluación de los aprendizajes*. D.G.C.yE., Provincia de Buenos Aires, 2006.

En la actualidad funcionan, de alguna manera, las tres modalidades. Estas formas han impregnado las prácticas evaluativas en Educación Física. La autora sostiene que hoy aparece una cuarta modalidad obedeciendo a un replanteo de los supuestos de las tres modalidades, a las que se hizo mención en párrafos precedentes, y denomina a esta cuarta modalidad:

- ***La evaluación centrada en la construcción, referida a valores.*** En este sentido la evaluación depende, *juntamente con las prescripciones curriculares*,⁸ de un acuerdo entre los docentes respecto de lo que es valioso.

En esta cuarta modalidad, la evaluación reúne las siguientes características:

- Se acepta que hay diferentes puntos de vista.
- Se adecua la evaluación a los objetivos propios del aprendizaje.
- Se evalúan tanto los productos como los procesos.
- La evaluación es positiva y recursiva, permite regular los procesos, retroceder, avanzar, remediar, tomar distancia, abrir nuevas perspectivas.
- Se acepta la incertidumbre, la duda y el cambio, operando desde la modestia al estar predispuesto a revisar cómo se evalúa.
- Se acepta que no todos los alumnos adquieran iguales competencias.
- Se toma en cuenta que la intervención del evaluador y la evaluación distorsionan la respuesta, se hace necesario revisar las propias representaciones y creencias sobre la evaluación.

Cabe señalar que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. "En la medida en la que un sujeto aprende, evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo."⁹

En Educación Física se hace necesario plantear prácticas evaluativas que den cuenta de la complejidad del hacer corporal y motor, con sus diferentes dimensiones y significados. Se trata de una forma de evaluar que tome en cuenta la singularidad de cada sujeto y considere los diferentes desafíos que afronta en el conocimiento y relación con su propio cuerpo, en el medio físico y en el medio social.

En esta evaluación final del segundo bimestre, Guillermo había propuesto la siguiente situación: sus alumnos iban a participar de un torneo interno con equipos integrados por alumnos de ambas divisiones, mientras los chicos jugaban al minihandball y dos de ellos oficiaban de árbitros, el profesor los evaluaba. Para llevar adelante esta evaluación, construyó un instrumento, tomando como base la propuesta de coevaluación que había desarrollado con

8 El agregado en cursiva pertenece a los autores de este documento.

9 Camilloni, A.; Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

sus alumnos, integrando en el mismo indicadores que permitieran verificar el alcance de los objetivos propuestos. Como la evaluación comprende distintas dimensiones del acto motor, decide considerar dimensiones socio-afectivas en este instrumento.

NOMBRE DEL ALUMNO:			
	Siempre	A veces	Nunca
Participa y colabora con su equipo.			
Respeto a compañeros y oponentes.			
Respeto su posición en la cancha.			
Aprovecha espacios libres para recibir la pelota.			
Se desplaza en ataque progresando hacia el arco rival.			

Un avance en este sentido lo posibilita el planteo de los contenidos del capítulo de Educación Física del *Diseño Curricular*, cuya organización en ejes permite realizar un abordaje complejo en la evaluación respecto de la apropiación de saberes corporales, lúdicos y motores.

Implementar la autoevaluación y la coevaluación ayuda a los alumnos a conquistar su autonomía, es decir, a poder reconocer lo que son capaces de aprender, los propios progresos, los del compañero, cualesquiera sean sus talentos naturales o sus aprendizajes previos, saber que “es capaz de” ciertos logros, poder ayudar y pedir ayuda.

En el ejemplo de Guillermo, cuando sus alumnos alternaron el rol de jugadores con el de observadores de sus compañeros, se hicieron aportes acerca de los aciertos y dificultades, ayudándose en el desempeño del juego. Al finalizar, hubo un momento importante en el proceso de aprendizaje, cuando se cotejan las observaciones realizadas con el registro de los propios desempeños y se plantean correcciones y ajustes.

La propuesta pedagógica de Guillermo se ve enriquecida con el intercambio y el aporte de los alumnos al participar en este momento evaluativo y poder integrar este proceso en la evaluación final. De esta manera el diseño de un instrumento y la selección de indicadores claros y precisos que dieran cuenta del alcance de los objetivos propuestos permitió que tanto el docente como los alumnos pudieran verificar cuáles fueron los logros obtenidos.

5. ¿EN QUÉ MOMENTOS SE REALIZA LA EVALUACIÓN?

Pueden considerarse tres momentos en la evaluación: el inicio, el proceso, el final.

Acerca de la evaluación de inicio



“Evaluar los saberes no es inicialmente revelar los no saberes. Al contrario (...) es poner el poder en el centro de la escena: el ‘yo puedo’ y el ‘nosotros podemos’ anima a enfrentar lo desconocido, lo difícil, lo distinto, el desafío. En una palabra, a enfrentar la situación de aprender.”¹⁰



En el ejemplo que hemos citado, podemos encontrar que, en el caso de la evaluación inicial, habiendo analizado el desempeño de sus alumnos en el juego, podía dar cuenta que varias de las dificultades que había observado en el desempeño durante el torneo del año pasado seguían presentes este año. A partir de este primer análisis, la evaluación inicial sobre el juego se centró en algunos aspectos que tomó en cuenta para pensar posibles indicadores. Por ejemplo, uno de los problemas más frecuentes era que siempre atacaban por el centro y no aprovechaban adecuadamente los espacios libres del campo de juego. Esta forma de ataque se dificultaba ante la buena defensa de los oponentes, la pelota no se pasaba a los laterales y con frecuencia el ataque fracasaba.

¿Qué observa mientras juegan? ¿Cómo registra lo que observa? Resulta interesante realizar una observación sistemática, además de la espontánea. Vale recordar que para que sea sistemática debe haber una intención determinada, estar planificada y acompañarla de un instrumento de registro. Este instrumento nos permite registrar, tomando en cuenta los ejes, los saberes disponibles disponiendo de algunos indicadores que orienten la observación.



“En esta etapa no será conveniente analizar en forma pormenorizada algún desempeño aislado sino más bien prestar atención a algunos indicadores que puedan dar cuenta de aspectos generales y relevantes de las conductas de los niños en las clases de Educación Física.”¹¹



10 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004. Véase capítulo "Educación Física".

11 *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, op.cit.

Acerca de la evaluación durante el proceso

Al pensar en cómo evaluar durante el proceso resulta necesario definir qué se va a evaluar, de allí surgirá la definición de indicadores y la construcción de instrumentos.



“Tenemos que saber evaluar aprendizajes, lo que implica tener una claridad mayor sobre el contenido que queremos enseñar, más precisión, más focalización, más explicitación. Si, por ejemplo, digo que el contenido es ‘handball’, ¿qué espero que los chicos aprendan? Es demasiado amplio. En cambio si planteo: ‘en las próximas tres clases les voy a enseñar a reconocer el espacio más adecuado para realizar el pase’, esto me permitirá ‘focalizar’ algunas actividades de aprendizaje: ¿qué van a hacer? ¿qué les voy a preguntar para que presten atención? Y también, pensar cómo ‘reconocer’ ese aprendizaje, o sea evaluar si lo ‘tienen’ disponible para usarlo en estas situaciones”.¹²



Las situaciones de autoevaluación y coevaluación entre los alumnos fortalecen su autonomía al compartir con el docente la construcción de instrumentos e indicadores que los ayudarán a darse cuenta de sus propios avances y los de sus compañeros.

Acerca de la evaluación final

Al finalizar un proceso de aprendizaje es preciso contrastar los aprendizajes alcanzados con las diversas condiciones motrices que los alumnos disponían al inicio, y tomar en consideración los objetivos que se habían propuesto.

En algunas situaciones se hace necesario disponer de distintos instrumentos para la información necesaria en la evaluación final. La utilización de estos instrumentos debe establecer con claridad el nivel de logros obtenidos por el grupo o cada alumno en particular, al mismo tiempo que facilitar la definición de la calificación

*A partir de los resultados obtenidos, Guillermo pudo ponderar los logros de sus alumnos, estableciendo diferentes niveles de alcance con relación a los objetivos propuestos. Esto le permitió contar no solamente con una evaluación del desempeño del grupo, sino también de la apropiación de los aprendizajes en forma individual por parte de cada uno de los integrantes del grupo, logrando llegar a la calificación final. Por ejemplo, cada **S** puede sumar dos puntos, **AV** sumar un punto y **N** no suma puntos.*



¹² Adriana Elena y Liliana Díaz, *Sobre la evaluación*. Documento de trabajo para escuelas intensificadas en Educación Física, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2005. Versión preliminar.

Si bien la responsabilidad de la evaluación es siempre del docente, también en esta instancia resulta formativo propiciar situaciones de autoevaluación y coevaluación.

Dado que otro de sus objetivos planteaba que los alumnos logren: "evaluar los diferentes conocimientos puestos en juego para resolver situaciones y problemas, y los aprendizajes propios y de los compañeros",¹³ Guillermo solicitó a los alumnos, luego del torneo, que para la clase siguiente presentaran una autoevaluación en relación con su desempeño a lo largo del bimestre y en este encuentro final.

Tomando como insumo y material de análisis sus propias anotaciones durante las clases, la información obtenida con el instrumento utilizado para esta evaluación final y lo que los alumnos expresan en sus autoevaluaciones, el profesor asigna una calificación final de cada alumno para este bimestre.

Es preciso que la evaluación final incluya información tanto de los procesos como de los resultados del aprendizaje de los alumnos. En este momento, en el que un proceso finaliza, es oportuno relevar las opiniones de los alumnos respecto de la propuesta de enseñanza, qué aspectos consideran que les han sido de utilidad para aprender, qué modificarían, relevar sus sugerencias y considerar sus opiniones en la elaboración de la siguiente secuencia.



“La participación activa del alumno en la evaluación exige, además, el aprendizaje de hechos y conceptos estrechamente vinculados con la práctica, que eleven la significación del aprendizaje y sus conocimientos sobre las actividades físicas y deportivas, a fin de ejercer una autoevaluación y coevaluación efectiva.”¹⁴



Cada uno de los momentos en que se ha propuesto la evaluación son necesarios y resulta imprescindible preguntarse desde qué enfoques se llevan a cabo, cómo se interpretan los resultados que se obtienen, a qué decisiones conducen y cuáles son los objetos que se evalúan.



¹³ *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, op.cit.*

¹⁴ A. Pérez López, *El autoaprendizaje: métodos y recursos*, Conference paper, 1996.

A MODO DE CIERRE

Luego de haber compartido interrogantes, reflexiones y aportes acerca de esta problemática, cabe destacar algunas ideas que pretenden orientar las prácticas evaluativas de modo que resulten experiencias valiosas para cada sujeto participante de la situación de evaluación.

La evaluación debe tener sentido para el docente y para los alumnos, es fundamental que tenga un sentido formativo, los criterios empleados sean comunicados y guarde coherencia con los objetivos de aprendizaje previstos.

Resulta necesario asumir que el docente transmite un mensaje, se compromete en la situación pedagógica, con lo que cree, con lo que dice, con lo que hace. Al mismo tiempo, el tono que adopta, su mirada, los gestos que realiza, son mensajes que transmiten un determinado significado para los alumnos.

En sus prácticas de evaluación el profesor revela lo que para él es importante que aprendan sus alumnos, qué es lo que observa, aquello a lo que le da importancia, tomando en cuenta la singularidad de cada uno cuando es evaluado. Debe considerar los saberes que portan en un sentido amplio: ¿qué representación tiene acerca de la Educación Física? ¿Qué idea previa tiene de cómo es una clase? ¿Cuáles son sus formas de aprender? ¿Cuáles son sus formas de vincularse con sus compañeros en clase? ¿Cuáles son sus saberes en relación con los contenidos de los tres ejes? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué logros espera tener?

La evaluación en Educación Física, en correspondencia con las tendencias pedagógicas contemporáneas, debe ser concebida en forma integral y constituirse en un objeto de reflexión sobre la práctica, individual y colectiva, tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

Al decir de Zabalza (1990),¹⁵ "(...) la escuela es territorio de evaluación". Y en este territorio, ¿cómo es evaluada la Educación Física?, ¿cómo es evaluada por los alumnos, los docentes, los profesores de otras materias, los padres?

El alumno no es el único implicado en el acto de evaluar ya que este también afecta al docente y sus estrategias, se evalúa el desempeño de los distintos roles que forman parte de la escuela (el equipo docente, directivo, etc.); se evalúa el currículum y su adaptación a la institución en particular; se evalúa el desarrollo del proyecto institucional.

15 M. Zabalza, "Evaluación orientada al perfeccionamiento", en *Revista Española de Pedagogía*, N° 188, 1990.

La evaluación es un espacio de conflicto donde conviven intereses de diferente índole. Por eso, es necesario entenderla no como un proceso unidireccional sino como un proceso multidireccional que requiere colaboración de todos los protagonistas, cada uno en su rol específico y diferenciado.

Los alumnos se autoevalúan y son evaluados por compañeros y maestros, y a partir de los resultados de esa evaluación, los docentes tendrán la oportunidad de mejorar sus propuestas de enseñanza y los alumnos, de conocer sus logros y progresos.

Como parte de un “territorio de evaluación”, la Educación Física debe construir prácticas evaluativas democráticas, en términos de procesos y métodos abiertos y explícitos quedando, de este modo, sensibles a ser criticados, discutidos y reelaborados cuando así lo requieran los involucrados.

Para ello es necesario que se den a conocer a todos los aspectos que la componen, desde las concepciones de Educación Física del docente y la institución, hasta los indicadores que formarán parte del instrumento de evaluación.

Iniciamos el camino propuesto en este documento, compartiendo el proceso que hizo Guillermo. A partir de esa experiencia, nos propusimos la revisión de algunos problemas frecuentes. Con el aporte de algunos desarrollos teóricos sobre esta temática, el análisis de situaciones de clases, finalizamos esta reflexión compartida, que esperamos pueda orientar el diseño de mejores alternativas en las diversas ocasiones en que una propuesta de evaluación tenga lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez Sánchez, D., *Evaluar en Educación Física*, Zaragoza, INDE, 1996. 3ª edición.
- Camilloni, A.; Susana Celman, Edith Litwin y María del M. Del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Devís Devís, J. *Educación Física, deporte y currículum*, Madrid, Visor, 1996.
- Díaz Lucea, J. *La enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*, Zaragoza, INDE, 1999.
- García, Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB S.L., 1995, 2ª edición, págs. 200-207.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004, tomos 1 y 2.
- Sales Blasco, J. *La evaluación de la Educación Física en primaria*, Zaragoza, INDE, 1997.
- Sanjurjo, L. y M. Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, Homo Sapiens, 1994.
- Ruiz Pérez, Luis Miguel. *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de actividades*, Madrid, Visor, 1994.

ANEXO

CUADROS DE EVALUACIÓN

Aquí se reproduce el cuadro de las páginas 10 y 19.

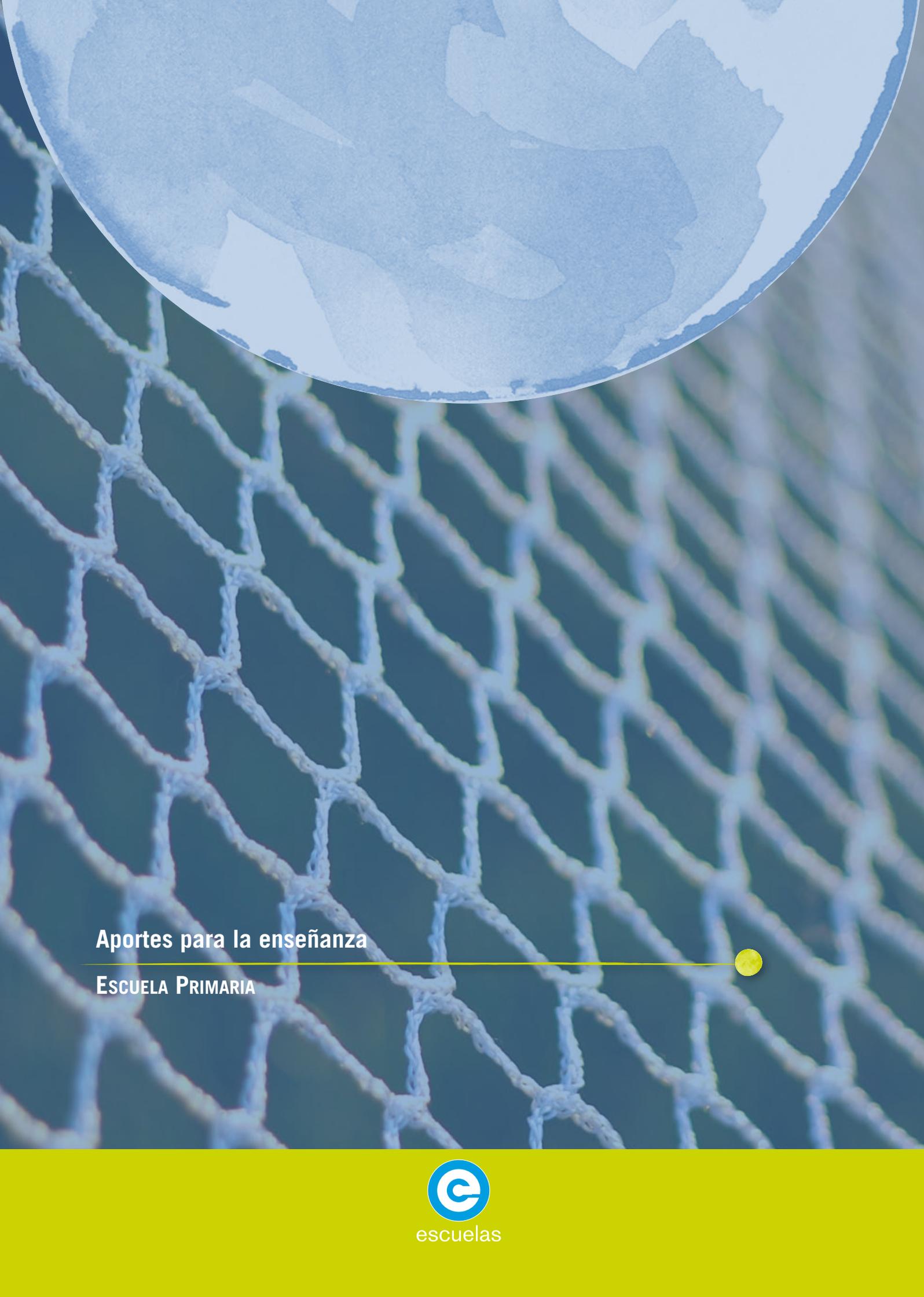
NOMBRE DEL ALUMNO:			
	Siempre	A veces	Nunca
1. Respeta su posición en la cancha.			
2. Aprovecha espacios libres para recibir la pelota.			
3. Se desplaza en ataque progresando hacia el arco rival:			
3.1. Con posesión de la pelota.			
3.2. Sin posesión de la pelota acompañando el ataque.			

Aquí se reproduce el cuadro de las páginas 12 y 21

NOMBRE DEL ALUMNO:			
	Siempre	A veces	Nunca
Participa y colabora con su equipo.			
Respeto a compañeros y oponentes.			
Respeto su posición en la cancha.			
Aprovecha espacios libres para recibir la pelota.			
Se desplaza en ataque progresando hacia el arco rival.			



Se terminó de imprimir en Agosto de 2011
en Melenzane S.A.



Aportes para la enseñanza

ESCUELA PRIMARIA



escuelas