



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Molina, Luis Alberto

Evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de educación física en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Molina, L. A. (2026). *Evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de educación física en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6660>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de educación física en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina

TESIS DE MAESTRÍA

Luis Alberto Molina

orionlam@gmail.com

Resumen

Este trabajo aborda los criterios y directrices pedagógicas para la evaluación de los aprendizajes de docentes y estudiantes de tercer y cuarto año del Profesorado de Educación Física durante las etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina, en La Rioja. El problema surge de la falta de unificación de criterios institucionales entre los distintos campos de formación respecto al diseño, desarrollo y aplicación de evaluaciones, lo que evidenció la necesidad de establecer lineamientos claros tanto para los docentes responsables de la formación inicial (campos generales, específico y de práctica) como para los estudiantes avanzados en sus prácticas y residencias. El estudio también analiza la normativa contenida en el diseño curricular jurisdiccional y las directrices presentes en las unidades curriculares seleccionadas de los distintos campos formativos. A través de un diseño cualitativo y metodología descriptiva, que empleó entrevistas y análisis documental, se buscó describir las disposiciones pedagógicas, modalidades, instrumentos y procesos de retroalimentación empleados por los actores involucrados. La principal conclusión señala que no existen criterios ni directrices pedagógicas explícitas que orienten la evaluación, tanto por parte de los docentes hacia los estudiantes del profesorado como de los futuros profesores al evaluar a sus alumnos en prácticas áulicas, lo que subraya la necesidad de un marco unificado para las instancias evaluativas en este contexto formativo.

Palabras claves: evaluación – formación inicial – prácticas – educación física- evaluación formativa.

Abstract

This study addresses the criteria and pedagogical guidelines for assessing the learning processes of teachers and students in their third and fourth years of the Physical Education Teacher Training Program during the practicum and residency stages of the 2022 cohort at the Higher Teacher Training Institute Famatina, located in La Rioja, Argentina. The research problem stems from the lack of institutional and unified criteria among different training fields regarding the design, implementation, and execution of assessment practices. This highlights the need to establish clear guidelines for both teacher educators in charge of initial training (general, specific, and practicum fields) and advanced students during their practicum and residency experiences. The study also examines the regulatory framework outlined in the jurisdictional curricular design and the guidelines included in the curricular units selected from various training fields. Using a qualitative research design and a descriptive methodology that incorporated interviews and document analysis, the study aimed to describe the pedagogical dispositions, assessment modalities, instruments, and feedback processes utilized by the stakeholders involved. The main conclusion indicates a lack of explicit pedagogical criteria and guidelines to support the assessment of students, both by teacher educators evaluating teacher trainees and by advanced students evaluating their pupils during classroom practicums, underscoring the need for a unified framework to guide assessment practices in this educational context.

Keywords: evaluation - initial training - practices - physical education – formative - summative evaluation

Agradecimientos

.

- A la Santísima Trinidad, a María Auxiliadora y a San Juan Bosco, quienes acompañan mi camino, mostrándome lo maravilloso de la vida, en todas sus dimensiones.
- A mi compañera de vida, Silvana, a mis amados hijos: Agustín, Candela, Victoria y Leonel, por el amor, la paciencia, la escucha, la ayuda y la comprensión, pero esencialmente debo agradecerles, el tiempo que le hemos restado a nuestra vida diaria, para lograr juntos, esta meta.
- Al Dr. Iñaki Ciberio de León, por dirigir esta tesis, por confiar en mis ideas enseñándome y asesorándome en la construcción de este trabajo final. De igual modo, agradezco los valiosos y oportunos aportes de su compañera y esposa: Clara.
- A la Universidad Nacional de Quilmes, por brindarme la oportunidad de formarme en su prestigiosa casa, aprendiendo de todos y cada uno de los docentes que estuvieron a cargo de las unidades curriculares.
- Al Dr. Alejo Levoratti, y al Dr. Pablo Scharagrodsky, por el acompañamiento que me brindaron en las primeras instancias de esta tesis.
- A los estudiantes y docentes que aceptaron participar en este estudio, y compartieron conmigo sus vivencias y miradas.
- A Mauro, mi querido amigo, sé que acompañás y celebrás conmigo esta nueva etapa, en mi vida profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
1- MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	14
1.1 Estado de la cuestión	14
1.2 Concepciones epistemológicas de la educación física.....	15
1.3 Concepciones sobre evaluación: debates, tensiones y disputas pedagógicas 21	
1.4 Aspectos contemporáneos en la formación de Profesores de EF	37
1.5 Historia de la formación inicial en Educación Física en Argentina.....	40
1.6 Objeto de estudio de la educación física en el nivel superior	43
1.6.1 Corporeidad y Motricidad como objeto de estudio de la EF actual	49
1.7 Objetivos de la Formación Inicial de profesores de EF	53
2 - OBJETIVOS Y PLANTEO METODOLÓGICO	57
2.1 Planteo metodológico	58
2.2 Cuadro de Síntesis.....	59
2.3 Diseño del trabajo de campo	60
2.3.1 Selección de las fuentes de información y características del muestreo .	63
2.3.2 Caracterización de los docentes entrevistados.....	64
2.4 Fiabilidad y Validez de la entrevista.....	65
2.5 Otras cuestiones metodológicas.....	66
3- ENFOQUES SOBRE LA EVALUACIÓN EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	68
3.1. Los programas de estudio como mediaciones curriculares de la formación..	68
3.2. La evaluación como contenido y como problema pedagógico	70

3.3. Perspectivas teóricas en disputa: entre la tradición técnico-instrumental y la evaluación formativa.....	72
3.4. La selección bibliográfica como indicio de posicionamientos pedagógicos ...	76
3.2.1 Los deportes socio motrices y su enseñanza I	78
3.2.2 Didáctica de la EF en el Nivel Secundario y Educación No Formal.	82
3.2.3 Residencia Pedagógica I (nivel inicial y educación primaria).	85
3.2.4 Residencia Pedagógica II (nivel secundario y educación no formal).	89
3.2.5 Fisiología y Metodología del Entrenamiento.	91
3.2.6 Los deportes socio motrices y su enseñanza II (fútbol-cestoball-hockey-rugby).	93
3.5. Análisis de las unidades curriculares seleccionadas	94
3.6. Consideraciones finales del capítulo.....	98
4 - CRITERIOS Y DIRECTRICES PEDAGÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROFESORES DE EF, EN EL ISFD FAMATINA	100
4.1. La evaluación como problema de la formación docente	100
4.1 La evaluación integral de los aprendizajes, una visión sugerida desde el Diseño curricular Jurisdiccional de la Provincia de La Rioja. Entre el diseño jurisdiccional y la práctica concreta.....	102
4.2 Entrevistas a profesores de tercer y cuarto año del campo de la formación específica y de la práctica del profesorado de EF.....	103
4.3. Docentes que privilegian una mirada formativa e integral	120
4.4. Docentes que privilegian una mirada técnica y sumativa.....	121
4.5. Posiciones intermedias y zonas de hibridación.....	121
4.6. Condiciones institucionales y materiales que inciden en la evaluación	122
4.7. La tensión entre evaluación del rendimiento y evaluación del proceso	123
4.8. Consideraciones finales del capítulo.....	123

5 – CRITERIOS Y DIRECTRICES PEDAGÓGICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO AÑO DEL PROFESORADO DE EF EN INSTANCIAS DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA.....	128
5.1. La residencia como espacio privilegiado para analizar la evaluación	128
5.2 Entrevistas a estudiantes de tercero y cuarto año en instancias de práctica y residencia del profesorado de EF, del ISFD Famatina.....	131
5.2. La ausencia de dispositivos comunes y la centralidad de la decisión individual	144
5.3. Residentes que se inclinan por una evaluación sumativa y pragmática.....	145
5.4. Residentes que sostienen una evaluación formativa, reflexiva e integral	146
5.5. La dimensión social de la evaluación en la residencia	146
5.6. Tensiones entre formación teórica y culturas institucionales escolares	147
5.7. Problemas recurrentes en la planificación y en la devolución	147
5.8. Consideraciones finales del capítulo.....	148
CONCLUSIONES	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores de Educación Física (EF) es un proceso complejo que exige una constante reflexión sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes adquiere una relevancia crucial pues permite identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora tanto en los futuros docentes como en los estudiantes a su cargo. Este trabajo de investigación se centró en conocer criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación utilizados, por docentes y estudiantes de tercer y cuarto año, en etapas de práctica y residencia, del profesorado de EF del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina, (ISFD), cohorte 2022. El objetivo principal fue comprender y describir cómo se concibió y se implementó la evaluación en este nivel educativo en etapas específicas de la práctica áulica, con el fin de aportar elementos que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial.

EL ISFD Famatina se encuentra ubicado en el pueblo homónimo, donde el cual está emplazado a 1.567 m. sobre el nivel del mar. Se destaca como atractivo turístico y deportivo porque está rodeado de montañas nevadas, con su pico más alto, el cerro General Belgrano, con una altura de 6.115 metros, con hermosos paisajes y circuitos naturales únicos, que lo convierte en un centro de atracción turístico y lugar ideal para realizar deportes como atletismo, senderismo y montañismo. La población activa de Famatina reparte sus actividades entre el empleo estatal, (municipal o provincial), en un porcentaje aproximado al 70% en la segunda demanda de trabajo, un 25 % proviene del trabajo en fincas y/o parcelas, donde principalmente, se dedican a la producción del olivo, la vid, el nogal y también la producción de frutas, (duraznos, peras y frutillas). En general, el pueblo depende de los productos y servicios que ofrece la Ciudad de Chilecito, (cabecera del Departamento homónimo).

El Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de Famatina propuso como oferta educativa a la comunidad los profesorados de biología y EF. En el año 2022, contó con una matrícula de 162 estudiantes repartidos en ambas propuestas formativas, de los cuales la mayor cantidad de estudiantes fueron para el profesorado de EF, de los cuales la mayoría provenían de la ciudad de Chilecito y zonas aledañas, mientras que la casi totalidad de los estudiantes de

la carrera de biología, provinieron del pueblo de Famatina y zonas cercanas. Los estudiantes de Chilecito viajan en dos colectivos privados, (contratados mensualmente por estudiantes y algunos docentes), mientras que el resto, lo hacen en autos particulares o en moto. Por lo general, el horario de cursada es de 15.30 a 20.55 horas de lunes a viernes. Las instancias de prácticas y residencias se realizaron en los niveles: inicial, primario y secundario en establecimientos educativos de ambos departamentos: Famatina y Chilecito.

La evaluación de los aprendizajes es un tema del cual varios autores han realizado diferentes aportes, algunos de ellos, citados en esta sección y también en el estado de la cuestión, los cuales han sido elegidos por la relevancia de sus ideas. En concreto, esta investigación se centró en la evaluación de los aprendizajes en las etapas de prácticas y residencia de estudiantes en el último tramo de su trayectoria formativa, del profesorado de EF del ISFD Famatina, ya que pude inferir inconsistencias en la unificación de criterios y directrices de tipo pedagógicas de parte de docentes y estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera de EF, mientras realizan sus prácticas o sus respectivas residencias. En otras palabras, la noción sobre esta problemática quedó reflejada luego de realizar preguntas a distintos actores, (docentes de los campos de conocimiento específico y de las prácticas), así como también, a los estudiantes de la formación inicial, quienes cursaban el último tramo de sus carreras, en los espacios para la práctica y residencia pedagógica. También, indagar cuáles son los criterios y nociones sobre evaluación que están presentes en trabajos de investigación, diseños, programas y normativas. En este sentido se abordaron tres capítulos de discusión, vinculados a las problemáticas arriba mencionadas, (los actores involucrados y lo que reflejan autores y documentos curriculares), respecto a la evaluación de los aprendizajes. Este trabajo de investigación fue abordado desde una metodología cualitativa descriptiva, cuyas técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y el análisis documental de trabajos de investigación relacionados con la evaluación, sus tipos y momentos en la formación inicial del profesorado de EF, diseños curriculares y normativas educativas vigentes, en búsqueda de conocimiento referido a la temática propuesta y que orientaran a la confección, puesta en acción y monitoreo de criterios y directrices pedagógicas referidas a la evaluación de los aprendizajes.

A continuación, menciono conceptos acerca de la evaluación en general, la evaluación en la

EF y también la evaluación en la formación inicial de los estudiantes de EF. Alicia Camilloni y otros autores han referido a la evaluación como campo de problemas y objeto de estudio, donde cobra más importancia el papel de la acreditación o la certificación más que el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos (Camilloni et. al., 1998).

Otro de los autores que consideré importante mencionar fue José Alberto Yuni, quien se ocupó de la construcción que históricamente se ha ido dando y que tiene aún continuidad y predominio, que es la cultura de evaluar los resultados y no los procesos. Existe una continua tendencia de rendir cuentas a través de las producciones devenidas de las tareas académicas, como rasgo actitudinal propio de saber académico, en concordancia con la profesionalidad inherente a esos saberes (Yuni, 2021). Ahora bien, en las últimas décadas el paradigma de la evaluación educativa ha ido variando, gestando posturas críticas sobre la evaluación estandarizada y sumativa de los aprendizajes escolares, fuera y dentro del ámbito educativo. En la actualidad, el foco pareciera tender a una visión más integral del proceso evaluativo considerando también implicancias cualitativas. Rebeca Anijovich junto a Cappelletti (2022), mencionan, desde una perspectiva histórica, que los procesos de evaluación no han promovido la autoevaluación ni la evaluación colaborativa, porque está instalado en la propia cultura de la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes estén habituados a la evaluación por parte del docente, así como también, el docente se ha acostumbrado a este tipo de evaluación.

Las distintas perspectivas teóricas acerca de las evaluaciones que hay en EF, se puede apreciar que, en algunas materias, existe la tendencia a la realización de una evaluación procedimental, (saber hacer), por medio de test físicos dejando en otro plano el conocimiento conceptual, (saber) (Peña-Troncoso et al. 2019).

A pesar de la tendencia de algunos profesores de evaluar de forma sumativa los rendimientos, (sobre todo en las unidades curriculares del campo de formación específica del profesorado de EF), priorizando los resultados y no focalizando la mirada en el proceso que el estudiante lleva a cabo para lograr el aprendizaje. En este sentido, existe un debate principalmente en la conceptualización y el enfoque de modelos evaluativos. Por otro lado, la visión de una evaluación integral que conlleve la construcción y desarrollo de caminos dialógicos de metacognición y autoevaluación, donde el docente acompaña y promueve el proceso de

aprendizaje. Las miradas que existen acerca de la evaluación en la carrera de EF obedecen a situaciones coyunturales que tienen que ver con contrastaciones y debates disciplinares entre los campos de formación específicos y de prácticas (Bazán et al., 2020; Bertolotto & Tita, 2023; Rodríguez, 2024; y Rodríguez-Fenco & Soplapuco-Montalvo, 2023). Desde esta mirada crítica se señala que, las concepciones históricas y actuales se encuentran en tensión y originan significaciones que constituyen la episteme disciplinar de la EF.

Por un lado, el modelo heredado del sistema de educación superior, con visiones y concepciones acerca de la formación del cuerpo, su control como mecanismo de disciplinamiento y estandarización normalista, lo que promueve la evaluación por rendimiento. “La Educación Física respondía a cánones de eficiencia y eficacia, y las prácticas de la enseñanza eran reproductoras de modelos de movimientos establecidos” (Rodríguez, 2024, p.21). Bazán y otros describen la concepción conservadora de la EF.

Se retomaron experiencias de la propia formación docente en las cuales se han mencionado fuertes tendencias a la deportivización y rendimiento de esta, haciendo alusión a que muchas veces se asimila en el imaginario a lxs profesorxs de educación física con lxs deportistas (Bazán et al., 2020, p.8).

Por otro lado, se aborda la perspectiva de la formación integral del sujeto, entendida como la construcción de su corporeidad y motricidad en un contexto tanto personal como social. Rodríguez-Fenco y Soplapuco (2023) destacan la importancia de considerar la evaluación formativa. En este sentido, la implementación de la evaluación formativa, también resulta motivadora porque optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad, es continua y ofrece una retroalimentación progresiva a los estudiantes durante el desarrollo de sus aprendizajes optimizando los resultados. Además, fomenta la participación activa de los estudiantes en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Herrero-González et al., citado por Rodríguez-Fenco & Soplapuco-Montalvo, 2023).

La implementación de la evaluación formativa y compartida en la praxis docente resulta motivante porque produce una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es continua y permanente, ofrece una retroalimentación progresiva a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes permitiendo tomar medidas para mejorar los resultados, además, beneficia la

participación de los estudiantes en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, Según Gallardo Fuentes et al. (como se cita en Rodríguez-Fenco & Soplapuco-Montalvo, 2023), “la evaluación formativa permite ayudar al estudiantado en el subproceso de aprendizaje generando confianza, motivación y una valoración muy positiva al sistema de evaluación formativa” (p.4)

En cuanto a las instituciones formadoras en EF, se puede decir que las mismas heredan tradiciones del Sistema de Educación Superior cuyos mandatos fundantes, se enmarcaron alrededor de los siguientes conceptos: salud, ciencia, hábitos y prácticas corpóreas basadas en el control del cuerpo, y más recientemente se han incluido aspectos más integrales de formación, como el contexto, el aprendizaje significativo y el valor social de las prácticas de actividad física, las cuales también promueven la salud psicológica y espiritual de las personas. Estas cuestiones han problematizado y puesto en tensión el actual perfil del egresado del profesorado de EF, que los Institutos de formación docente delimitan: Si debe ser un profesor que priorice el rendimiento motor eficaz y competitivo, o, si optan por una formación de un profesor de EF, formado en competencias profesionales y personales, atendiendo la importancia e influencia del contexto, a través del pensamiento crítico y autónomo). El principal objetivo que se le ha atribuido a la evaluación en EF es comprobar el desempeño del estudiante a través de la medición de un completo rango de cualidades físicas. Sin embargo, hoy en día ha existido un avance que está orientado a un fin más pedagógico, el que valora la evolución a lo largo de todo el contexto de enseñanza aprendizaje, cambiando un paradigma centrado en el profesor hacia un modelo basado en el estudiante (Retamal et al., 2024). Antes de adentrarme en el primer capítulo de este trabajo de investigación, estructuré esta tesis, de la siguiente manera: Primeramente describí el marco teórico conceptual, en el cual hice mención al estado del arte, la relación existente entre la EF y la evaluación, así como también, las concepciones epistemológicas de esta disciplina, para luego abordar aspectos contemporáneos en la formación de profesores de EF y aspectos centrales del marco teórico, y terminar el capítulo mencionando las finalidades y funciones de la evaluación, la evaluación del currículum y la evaluación de la enseñanza. Luego, en el siguiente capítulo, referí los objetivos y el planteo metodológico, donde a través del cuadro de síntesis describí cuestiones que tienen

que ver con el objeto de estudio de esta investigación y los pasos llevados a cabo para el desarrollo de este trabajo. En el siguiente capítulo, describí y analicé los enfoques sobre la evaluación en los programas de estudio de las unidades curriculares del campo específico y de la práctica, de tercer y cuarto año de la carrera, donde también entran en juego la bibliografía elegida por el docente, para abordar, en sintonía con su propia perspectiva tórica, instancias evaluativas para abordar los contenidos propios sobre evaluación, que existen en dichas unidades curriculares. En el siguiente capítulo, se describen los criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación, que tienen los docentes del campo específico y de la práctica en tercero y cuarto año del profesorado EF, donde entraron en juego distintas perspectivas teóricas que tienen los docentes a cargo de espacios del campo específico y de la práctica en tercero y cuarto año, como así también, se problematiza la necesidad de establecer dispositivos y criterios comunes entre los docentes, tanto en el campo disciplinar propio y a nivel intercampos. En el tercero y último capítulo, indagué sobre los criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación que tienen los estudiantes de tercero y cuarto año del profesorado EF en instancias de práctica y residencia, donde a través de entrevistas, pusieron en juego distintas temáticas y discusiones conceptuales al respecto de su experiencia teórico-práctica. Para terminar, se presentan las conclusiones acerca de las temáticas principales, propuestas en este trabajo de investigación, así como también los desafíos que la evaluación enfrenta, en escenarios áulicos y contextos socioculturales actuales y diversos.

1- MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1 Estado de la cuestión

En este apartado, busqué aportar mayor claridad conceptual sobre la evaluación educativa en general, para luego centrarme en la evaluación en Educación Física (EF) y, finalmente, en la evaluación dentro de la formación inicial del profesorado de EF. Tradicionalmente, en el ámbito de la EF, “la evaluación tenía como único propósito medir el rendimiento, siendo los test físicos el instrumento más utilizado” (López Pastor, 2006a). Sin embargo, estos han sido ampliamente cuestionados por su limitada capacidad para generar aprendizaje en EF (Tinning, 1996, citado por Silverman, & Subramaniam, 1999) y porque los estudiantes tienden a rechazar las pruebas de condición física como parte de la evaluación y calificación final (Silverman y Subramaniam, 1999, citado por Negro; & Isasti, 2016). En ese modelo dominante de la comprobación del rendimiento, la evaluación no acostumbraba a tener ningún tipo de relación con los contenidos desarrollados en las clases ni con el propio Curriculum, siendo prácticas sueltas e independientes (Blázquez, 1993, citado por Negro, & Isasti, 2016), cuya única finalidad era obtener información sobre el estado y nivel físico de los sujetos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, citado por Negro, & Isasti, 2016), para calificar y atribuir una nota. Además, esa evaluación se centraba exclusivamente en la parte final del aprendizaje, y era el estudiante el único elemento que se tenía en consideración.

La evaluación es un elemento vital de la educación ya que contribuye a mejorar el proceso curricular para obtener mejores rendimientos y resultados (Rotger, 1990, citado por Negro, & Isasti, 2016). A pesar de que mejorar la evaluación es mejorar la educación, la evaluación es una de las cuestiones más problemáticas de la educación, incluida la de la EF (López Pastor et al., 2012). Por ello, es necesario establecer, reflexionar y contestar las siguientes preguntas: ¿Son los docentes, promotores de una evaluación de procesos, donde se tenga en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje? enseñar y favorecer aprendizajes, ¿(evaluación formativa) ?, o ¿En seleccionar, controlar, medir, registrar y calificar? En la evaluación alternativa no sólo se evalúa al alumnado, sino que también se evalúa el proceso, los programas, y al profesorado (Díaz, 2005, citado por Negro, & Isasti, 2016), y se introducen situaciones de autoevaluación y evaluación por pares, proporcionando información valiosa

tanto al docente como al estudiante (Stufflebeam, 1971, citado por Negro, & Isasti, 2016). El uso de la autoevaluación, entre otros, favorecen el autoaprendizaje y la reflexión personal y al hacer partícipe al alumno de su propia evaluación se estimula y se desarrolla su autonomía de aprendizaje y la mirada crítica sobre ella. A pesar de ello, los docentes utilizan la autoevaluación de forma esporádica y como una modalidad complementaria de los modelos de evaluación de referencia (López-Pastor et al., 2011, citado por Negro, & Isasti, 2016).

1.2 Concepciones epistemológicas de la educación física

Al inicio de este tema, creí oportuno, dejar algunas concepciones sobre la epistemología.

La epistemología es una actividad intelectual que reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia, sobre el carácter de sus supuestos, es decir, estudia y evalúa los problemas cognoscitivos de tipo científico. Es ésta pues, quien estudia, evalúa y critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico (Martínez Marín y Ríos Rosas, 2006, citado en Cano, 2018, p. 3).

La epistemología es el “análisis del conocimiento científico”, por tanto: analiza los supuestos filosóficos de las ciencias, su objeto de estudio, los valores implicados en la creación del conocimiento, la estructura lógica de sus teorías, los métodos empleados en la investigación y en la explicación o interpretación de sus resultados y la confirmabilidad y refutabilidad de sus teorías. (Briones, 1996, como se citó en Morales, 2020. p.1).

Por lo tanto, desde el punto de vista epistemológico, el docente piensa acerca de cómo se origina el conocimiento, cuando decide qué enseñar, cómo hacerlo, con cuáles medios y cómo evaluar el aprendizaje desde el punto de vista de la enseñanza de estas. De ahí que, los dos grandes paradigmas que planteo en mi trabajo, acerca de la EF y de ellos, sus implicaciones epistemológicas o qué epistemologías, sustentan esos dos grandes modelos o paradigmas de la EF. Por un lado, el modelo conductista, implica una epistemología positivista (cuantificar resultados) y, por otro lado, un modelo integral, formativo; (de ver y acompañar los procesos), que obedece a una epistemología hermenéutica, (una concepción crítica).

Acerca de las concepciones epistemológicas de la EF, toma relevancia la mención que, al respecto, realizan José Carlos Porlán y Carmen Rivero.

Se entiende entonces la importancia de las concepciones que subyacen a las prácticas evaluativas de los profesores que forman futuros docentes, porque ellas son imágenes que condensan un conjunto de significados relativos a la enseñanza y el aprendizaje que son transmitidos durante el trayecto de formación (1998, citado por Mertian Amundarain, 2022, p.10).

Haciendo foco en las concepciones epistemológicas de los profesores a cargo de la formación inicial, Mertian et.al., (2020) refieren lo siguiente: “el sujeto en formación muchas veces repite patrones evaluativos experimentados como estudiante” (p.12). Considero que las últimas ideas mencionadas respecto de la EF, de la evaluación y de la formación inicial, guardan relación con la dualidad epistemológica, mencionada más arriba por Gómez, puesto que tiene que ver con enfoques y aprendizajes teórico-prácticos que la EF propiamente dicha tiene, las cuales han sido adquiridas y apropiadas durante la formación inicial, así como también, son apropiadas concepciones referidas a la evaluación. No puedo omitir lo que Mertian y otros mencionan, sobre la importancia de sumar a la propia formación, las propias experiencias acerca de la evaluación. Estará en los profesores y en los alumnos del profesorado discernirlas y cualificarlas.

Ahora bien, mencionada la dualidad existente entre las concepciones epistemológicas más importantes en la EF. Por un lado, la epistemología positivista, (la cual prioriza los resultados y el rendimiento y, por otro lado, la epistemología hermenéutica, (la cual se centra en la formación integral y en los procesos individuales y colectivos de apropiación y construcción del conocimiento, por parte de los estudiantes. Esta última visión es tomada por el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Superior, para el profesorado de EF de la Provincia de La Rioja del año 2016 donde, además, se propone enseñar y evaluar de manera integral, principalmente, “(...) desde una perspectiva formativa que tenga en cuenta la motricidad y corporeidad, como objeto de estudio de la educación física actual, y sobre estos pilares, construir la formación inicial del futuro docente de educación física (Corrales, Ferrari, Gómez

y Renzi, 2010, citado por Dupuy, 2019).

Las concepciones epistemológicas de la EF engloban el conjunto de ideas y prácticas de los docentes, las cuales se relacionan, en mayor o menor medida, con el conocimiento escolar y su proceso de construcción y transmisión. Estas concepciones pueden situarse en distintos niveles, ya sean estrictamente epistemológicos, psicológicos, didáctico-curriculares, metodológicos o experienciales, y pueden expresarse de manera explícita o permanecer implícitas (Peñeñory y Torres Mata, 2013).

Para dar cuenta de algunas de las concepciones epistemológicas presentes en el campo de la EF, desde su ingreso en el sistema educativo argentino en 1884 hasta la actualidad, se han caracterizado diferentes enfoques que validaron y justificaron a la EF al interior de las instituciones educativas. Peñeñory y Torres Mata brindan distintas concepciones epistemológicas sobre las propuestas de enseñanza de la EF (2013).

a. La concepción higienista

Bajo esta concepción, la EF está ligada a la conservación de la salud personal y social, razón por la cual se promueven prácticas deportivas y actividades gimnásticas, a través de la repetición y la organización. El enfoque higienista, se centra en estudiar el cuerpo y en lo referido a la educación física, se estudia el movimiento, generalmente enseñado de manera conductista.

b. La Concepción Militarista

Acá se pretende el desarrollo de estudiantes jóvenes fuertes y disciplinados, se pretende bajo esta concepción que los estudiantes, puedan soportar la presión, el dolor y cumplir. El aprendizaje se da a partir del conductismo. Se destacan en esta concepción juegos motores, gimnasia y natación, entre otros. Su enseñanza se da a través de la repetición y memorización, lo que busca un desarrollo de cuerpo y conducta.

c. La Concepción Competitivista

La EF es formadora de deportistas, donde prima la ejercitación y las prácticas continuas para el mejoramiento de técnicas. Se priorizan el rendimiento y el resultado.

d. La Concepción Psicomotricista

La EF está centrada en la evolución del pensamiento y en la evolución motriz. La enseñanza

se da a través de la repetición y memorización con el fin de integrar cuerpo y mente. Este enfoque estudia el movimiento, pero desde una visión médica y también psicológica, donde se busca la conciencia corporal y la organización espacio-tiempo-objeto.

e. La Concepción Pedagógica

Según esta concepción, el movimiento es cultura y es a través de la EF donde todos pueden encontrar y transmitir cultura, más allá de uno mismo. Este enfoque estudia el mejorar la salud, la alimentación, el uso racional y reflexivo sobre nuestros tiempos de trabajo y nuestro tiempo libre, además se busca la educación del movimiento.

f. La Concepción Crítica-Social

Esta concepción propone un abordaje complejo y subjetivo del cuerpo y la valoración de los demás. El aprendizaje se da mediante el constructivismo y el aprendizaje significativo. La enseñanza hace hincapié en la problematización. “La EF crítica-social estudia la construcción cultural y social del cuerpo y las prácticas corporales significativas en cada contexto. Se pretende, además, el conocimiento corporal subjetivo y sobre las prácticas corporales” (Peñeñory y Torres Mata, 2013, pp. 4-7).

Mencionadas las distintas concepciones sobre la EF es necesaria una revisión histórica acerca de los distintos momentos de la EF en Argentina: Hacia fines del 1800, el clima social y educacional alienta a que desde diferentes frentes se mire al Curriculum como espacio a examinar y controlar. Tanto la preocupación de la clase dirigente por la incorporación e integración de los inmigrantes a la nación, como los estudios sobre el niño (su desarrollo intelectual y sus modos de aprender) y las concepciones filosóficas y científicas que explican el funcionamiento de la sociedad a partir de la teoría de la evolución, (y postulan el criterio de conservación y supervivencia como los argumentos centrales para juzgar la enseñanza) ofrecen argumentos para enunciar propósitos y justificar las decisiones curriculares (Bertoni, 2001; Carlson, 1988; Kliebard, 1988; Schubert, 1991).

En esta tarea de modelado social, controlar al niño supone controlar a la sociedad (Popkewitz, 1998). En los planes y programas para escuelas primarias, diversas materias o ramos incluyen al cuerpo como tema o contenido: Moral y Urbanidad, Economía Doméstica, Historia Natural; Ciencias Naturales; Higiene, Gimnasia, Ejercicios Físicos, entre otras. Estos espacios, toman

la regulación del cuerpo, antes dispersa en la escuela, reuniéndola en su interior como tema de estudio por parte de los alumnos. En el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, si bien los médicos higienistas, preocupados por la higiene privada y pública, son los más claros representantes de este campo, también contiene a científicos, nuevos profesionales y filósofos que analizan los problemas sociales y prescriben normas de acción a partir de una visión evolucionista y positivista de la sociedad (Salessi, 1995, citado por Aisenstein, 2019). Los componentes que entran en juego, a la hora de armar la asignatura, tiene distintos espacios o lugares de procedencia, los cuales detallé a continuación:

-El campo cultural de las actividades físicas y deportivas, en el cual diversos actores, de variada procedencia, compiten por definir las prácticas corporales legítimas o validadas para la sociedad en general y los niños en particular. Este espacio está ocupado por militares que ven en los ejercicios la oportunidad para fortalecer el cuerpo, como camino de formación de buenos soldados, deportistas, gimnastas y esgrimistas, mayoritariamente pertenecientes a las élites locales y extranjeras radicadas en el país, que participan de la idea: “*mens sana in corpore sano*” y además portan prácticas corporales como parte de sus tradiciones culturales de origen (por ejemplo: los esgrimistas italianos y los gimnastas alemanes, entre otros).

-El campo pedagógico, formado por los pedagogos y los maestros, constructores y portadores respectivamente del discurso pedagógico que, en tanta instancia de delimitación, ordena los discursos que desde otros ámbitos pretenden entrar a la escuela (Aisenstein, 1999; Bertoni, 2001; Saraví Riviere, 1986, 1998). Entre 1880 y 1904 se aconsejan para la escuela actividades tales como: ejercicios gimnásticos, juego, ejercicios militares según táctica, ejercicios de marcha; alineación, saltos, circunducciones, carreras, flexiones, gimnasia con música, gimnasia racional, gimnasia acrobática, *football*, *cricket*, bicicleta, natación. Inicialmente, todos ellos parecen convivir en el sistema educativo aún sin análisis ni comparación de sus beneficios relativos.

En la escuela primaria como en la secundaria, el contenido prescripto en la normativa está conformándose prioritariamente alrededor de los métodos o sistemas de EF originarios de Europa. Dentro de la misma línea de pensamiento, el Dr. Romero Brest diseña un sistema propio que

luego se denominaría Sistema Argentino, el cual se compone de los siguientes contenidos: Gimnasia metodizada, juegos libres y de sports, marchas, carreras y saltos (Aisenstein, 2003). Siguiendo la idea de Aisenstein, mencioné la centralidad que tomó la importancia de la medicina y su vinculación con la EF y su enseñanza, de la mano del Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958), quien pensó que la EF debía ser placentera y realizada en grupo y al aire libre. Como médico, tenía un enfoque biologicista, con influencia en el desarrollo armónico individual y social. Fue pionero en realizar mediciones fisiológicas sobre el ejercicio y de teorizar gracias a sus conocimientos médicos, sobre los beneficios del ejercicio físico en el cuerpo de niños y jóvenes, creando un sistema argentino de ejercicio de la EF, el cual fue aplicado en el currículo nacional Agüero et al., (2010). Enrique Romero Brest consideraba que la evaluación en el ámbito de la EF debía ser un proceso integral y formativo, orientado hacia el desarrollo de las capacidades del alumno más que a la simple medición de resultados. Su enfoque se basaba en el "Sistema" que propuso para organizar la enseñanza, enfatizando la importancia de la evaluación como herramienta para mejorar la práctica educativa y el aprendizaje del estudiante. Para ello, los ejercicios a utilizarse deben ser los que posean efectos generales sobre el organismo entero, lo cual mejora la circulación, la respiración y el metabolismo, sin hipertrofiar la masa muscular.

Una vez delineados los principales puntos pedagógicos y biológicos de la actividad física, se pasa a lo que tal vez sea la parte medular del libro, o sea la presentación y defensa del llamado por su autor "el Sistema Argentino". Para hacerlo se parte de separar a la finalidad de la actividad física en dos grandes grupos que aún persisten en nuestros días: los ejercicios recreativos y los de competición profesional. La educación física escolar solamente se ocupará de los primeros, que deberán impartirse desde la escuela primaria hasta finalizar sus estudios (Agüero et al., 2010).

En dicho recorrido se identifican tres momentos:

- Indiferenciación de los saberes y prácticas escolares para regular los cuerpos.
- Identificación de un conjunto de saberes y prácticas que toman al cuerpo como tema y la concentración de los saberes y tematización diferencial en el Currículum. Por último,

-Diferenciación disciplinar y especificación curricular: conformación de la asignatura (Aisenstein, 2003).

1.3 Concepciones sobre evaluación: debates, tensiones y disputas pedagógicas

Las distintas concepciones sobre evaluación desarrolladas a lo largo del tiempo no deben comprenderse como etapas evolutivas lineales ni como superaciones definitivas unas de otras. Por el contrario, constituyen configuraciones teóricas e institucionales situadas históricamente, atravesadas por disputas epistemológicas, pedagógicas y políticas respecto de qué conocimientos son considerados legítimos, quién posee autoridad para evaluarlos y cuáles son las finalidades atribuidas a la evaluación educativa.

En este sentido, las perspectivas centradas en la medición, el control de resultados y la comprobación objetiva de aprendizajes continúan coexistiendo con enfoques formativos, críticos y procesuales. Tal coexistencia resulta particularmente visible en el campo de la EF, donde históricamente las prácticas evaluativas han estado asociadas tanto al rendimiento corporal y a la normalización de los cuerpos como a perspectivas contemporáneas orientadas a la reflexión pedagógica, la experiencia y la formación integral.

En diversas investigaciones, se describe el proceso de evolución que han sufrido las concepciones sobre la evaluación a lo largo del tiempo. Nombraré y explicaré, de forma sintética, las más significativas. Ahumada (2001), al igual que José Díaz Lucea (2005) realizaron una revisión histórica sobre el concepto de evaluación. Si bien ambos coinciden acerca de la concepción de evaluación, en los términos: juicio, medición y toma de decisiones, no lo realizan en el mismo lugar dentro del proceso. Mientras que Ahumada utiliza el juicio como el inicio del proceso de evolución de la concepción de la evaluación. Díaz Lucea cree que la medición, es previa al juicio de valor, justo al revés que Ahumada y no hace referencia al logro de objetivos.

Ahumada (2001) y Díaz Lucea (2005) desarrollan reconstrucciones históricas relevantes acerca de las concepciones de evaluación. No obstante, más que pensar dichas perspectivas como momentos sucesivos y cerrados, resulta pertinente analizarlas como tradiciones teóricas que continúan disputando sentidos dentro de las prácticas educativas actuales. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser entendida únicamente como una técnica de medición para asumirse como una práctica social, política y pedagógica que produce efectos sobre las trayectorias formativas, los vínculos institucionales y las formas de legitimación del conocimiento.

Consideré mencionar los visiones y aportes en relación a la evaluación educativa de los siguientes autores: Alicia Davini, Lilia Toranzos y Silvia Sverdlick. La evaluación de los aprendizajes constituye una práctica pedagógica, ética y política. Desde enfoques contemporáneos, deja de entenderse como un mecanismo exclusivamente de medición para asumirse como un proceso integrado a la enseñanza y al aprendizaje, orientado a producir información relevante para mejorar las decisiones didácticas y favorecer trayectorias educativas inclusivas.

Davini sostiene que la evaluación debe comprenderse como parte constitutiva de la enseñanza y no como una instancia aislada al finalizar un proceso. Las decisiones evaluativas se vinculan con la planificación, la selección de estrategias de enseñanza y la retroalimentación. Desde esta perspectiva, evaluar implica interpretar evidencias de aprendizaje y utilizarlas para reorientar la intervención docente. La evaluación adquiere un carácter formativo cuando permite comprender cómo aprenden los estudiantes y ajustar las propuestas didácticas.

"La evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control 'normalizador. La elaboración de un diseño de este tipo afecta, inevitablemente, la evaluación en el interior de las distintas disciplinas" (Davini, 1996, p. 16).

Por su parte, la visión de Lilia Toranzos se orienta especialmente a la evaluación de la calidad educativa y de los sistemas educativos. Sus desarrollos permiten comprender la relación entre

evaluación, políticas públicas y mejora institucional. Si bien trabaja la evaluación en un nivel macro, sus planteos ofrecen fundamentos para comprender que la evaluación de los aprendizajes forma parte de un sistema más amplio de aseguramiento de la calidad educativa.

Toranzos (2014) sostiene que "la inclusión de la problemática de la calidad de la educación en la agenda educativa de los países de América Latina a partir de los años noventa y la expansión de las iniciativas de evaluación educativa [...] generó en pocos años un nutrido mapa de experiencias de evaluación a gran escala" (p. 9).

Mientras que, Sverdlick propone una mirada crítica de la evaluación, cuestionando las perspectivas tecnocráticas y exclusivamente estandarizadas. Destaca la necesidad de construir prácticas evaluativas democráticas, inclusivas y contextualizadas, que reconozcan la diversidad de trayectorias y promuevan la participación de los sujetos. La evaluación debe contribuir a garantizar el derecho a la educación y no convertirse en un mecanismo de exclusión, cambiando el paradigma hacia una evaluación coyuntural, integral y formativa.

Sverdlick, I. (2024). ...”considero imperioso modificar los discursos y las prácticas de evaluación centradas en el “rendimiento” o “desempeños” o “logros” o en “resultados” de las y los estudiantes considerados individualmente, o en el desempeño de las y los docentes también en su individualidad (cuando se trata de evaluación docente), para pasar a otro paradigma en el que la evaluación se aparte de la medición, del control y en definitiva de la finalidad instrumental que suele primar: para acreditar, promocionar, certificar, etc.”(p.14).

Los enfoques de estos autores coinciden en superar una visión reducida de la evaluación como medición. Davini enfatiza su integración con la enseñanza; Toranzos aporta la dimensión de la calidad y las políticas educativas; mientras que Sverdlick incorpora una perspectiva ética, democrática e inclusiva. En conjunto, permiten fundamentar una concepción de la evaluación como práctica pedagógica orientada a mejorar los aprendizajes, fortalecer la enseñanza y promover procesos educativos más justos.

En cuanto a la historia y evolución de la EF en nuestro sistema escolar, es relevante mencionar la defensa doctoral de Pablo Scharagrodsky titulada El cuerpo en la educación: una historia

del pensamiento pedagógico argentino (1890-1950), donde investiga cómo se construyó y reguló el cuerpo en el sistema educativo argentino durante la primera mitad del siglo XX. Su trabajo analiza: La mirada socio-histórica del cuerpo, donde indaga la manera en que los discursos pedagógicos y las prácticas escolares moldearon la concepción de la EF y los saberes sobre el cuerpo y la perspectiva de género y poder, donde examina cómo las políticas corporales en la escuela reprodujeron modelos de masculinidad, feminidad, salud y disciplina ciudadana dentro de la historia de la educación argentina.

Estas cuestiones, devenidas entre las expectativas y realidades en la formación, la enseñanza y el aprendizaje y el contexto social, entre otras, también se encuentran con otras tensiones propias de cada actor social, las cuales tienen que ver con representaciones en construcción de aspectos y dimensiones personales y sociales, (el cuerpo en los cuerpos). Reconocer esto, supone construcciones y deconstrucciones no solo desde lo discursivo, sino desde la puesta en práctica de acciones concretas, que construyan un cuerpo, diferente al modelo biomédico tradicional y hegemónico.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta tesis, es importante comprender y describir los conceptos y directrices pedagógicas acerca de la evaluación de los aprendizajes, de parte de los profesores a cargo de la formación inicial del profesorado de EF del ISFD Famatina, así como también, de los estudiantes, de la cohorte 2022, en instancias de residencia pedagógica en los diferentes niveles del sistema formal, así como también en el sistema no formal.

Para no tener una mirada restringida a una diferencia de orden secuencial (qué va primero: medición o juicio), es necesaria ampliar la reflexión a preguntas más sustantivas de las visiones de María Cristina Ahumada y Jordi Díaz Lucea, sobre su visión de sujeto, el aprendizaje y el poder pedagógico. En cuanto a la visión del sujeto, Ahumada sostiene que el estudiante es un sujeto activo que construye significados a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste en la simple recepción de información, sino en un proceso de reconstrucción personal y social del conocimiento. La autora afirma que “la evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación” (Ahumada, 2005, p. 16). Esta idea implica reconocer al estudiante como protagonista de su formación y no como un receptor pasivo. La evaluación,

por lo tanto, debe favorecer la reflexión, la participación y la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.

Por su parte, Díaz Lucea concibe al sujeto como una persona autónoma, crítica y capaz de participar activamente en la construcción de su aprendizaje. El estudiante debe desarrollar competencias que le permitan actuar de manera reflexiva en contextos diversos. En palabras del autor, “el alumno debe asumir un papel activo y responsable en su proceso de aprendizaje, desarrollando capacidades para aprender a aprender” (Díaz Lucea, 2005, p. 42). La autonomía y la autorregulación son elementos centrales de esta concepción, ya que el sujeto es entendido como alguien capaz de tomar decisiones y construir conocimientos de manera colaborativa.

Para Ahumada, el aprendizaje es un proceso significativo que integra conocimientos previos, experiencias y nuevos contenidos. La evaluación forma parte del aprendizaje y no constituye una instancia separada destinada únicamente a calificar resultados. La autora señala que “la evaluación auténtica se orienta a comprender y mejorar los procesos de aprendizaje, promoviendo la reflexión y la participación de los estudiantes” (Ahumada, 2005, p. 27). Desde esta perspectiva, aprender implica comprender, relacionar y aplicar los conocimientos en situaciones reales, superando una visión memorística de la enseñanza.

Díaz Lucea entiende el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y orientado al desarrollo de competencias. La enseñanza debe propiciar situaciones problemáticas, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica. El autor sostiene que “la enseñanza por competencias exige metodologías activas que sitúen al alumnado ante tareas significativas y contextualizadas” (Díaz Lucea, 2005, p. 58). En consecuencia, el aprendizaje se construye mediante la interacción con otros y con el entorno, favoreciendo la participación y la resolución de problemas.

En la propuesta de Ahumada, el poder pedagógico deja de concentrarse exclusivamente en el docente. El profesor actúa como mediador y orientador, compartiendo responsabilidades con los estudiantes a través de procesos de evaluación formativa, afirma que “la evaluación formativa favorece relaciones pedagógicas más democráticas y participativas” (Ahumada, 2005, p. 35). De este modo, el poder pedagógico se transforma en una relación de

acompañamiento que promueve la autonomía y la participación. Díaz Lucea también propone una concepción democrática del poder pedagógico. El docente ejerce un liderazgo que orienta y facilita el aprendizaje, pero comparte decisiones y responsabilidades con los estudiantes. Según el autor, “la función del docente consiste en crear condiciones para que el alumnado participe activamente en la construcción de su aprendizaje” (Díaz Lucea, 2005, p. 73). La autoridad pedagógica no desaparece, pero se redefine en términos de acompañamiento, orientación y cooperación.

Ambos autores comparten una perspectiva constructivista y crítica de la educación. Coinciden en considerar que el estudiante es un sujeto activo, que el aprendizaje se construye de manera significativa y que el docente debe desempeñar un rol de mediador. Asimismo, entienden la evaluación como una herramienta para mejorar los procesos de aprendizaje y promover la reflexión. En cuanto a las diferencias de miradas de estos dos autores, la principal radica en el foco de sus desarrollos teóricos. Ahumada profundiza especialmente en la evaluación auténtica y formativa, analizando cómo evaluar para favorecer el aprendizaje y la mejora continua. Díaz Lucea, en cambio, se centra en la didáctica, la planificación de la enseñanza y el desarrollo de competencias mediante metodologías activas.

Por lo tanto, sus propuestas no son opuestas, sino complementarias: Ahumada aporta una reflexión sobre la evaluación como estrategia pedagógica, mientras que Díaz Lucea amplía la mirada hacia la organización de la enseñanza y la formación integral del estudiante.

Es importante también, recuperar los debates y el intercambio de visiones, poniendo en tensión la sistematización y los modelos educativos, las políticas que los involucran y las necesidades sociales contemporáneas, en torno a cómo éstas configuran los cuerpos, para analizar los diversos sentidos y significaciones del mismo, en cada etapa socio histórica, priorizando una mirada y análisis transversal, donde la pluralidad construya singularidades, pensando a la EF como práctica social, lo que admite un desarrollo constante, entre rupturas, saltos y también pausas, basados en el intercambio de ideas y el debate de ideas que suponga luego, acciones concretas, donde es fundamental destacar el importante papel que tiene la evaluación, en estos procesos arriba mencionados, sobre todo la evaluación formativa que promueve el

autodescubrimiento, la construcción de singularidades, un mejor afianzamiento de contenidos y resignificación del rol activo del estudiante, con un consecuente enriquecimiento colectivo. Consideraré oportuno mencionar que, comúnmente se tienen en cuenta, dos visiones sobre la evaluación empleados por los docentes del campo de formación específica y de la práctica del profesorado de EF de Famatina, acerca de la evaluación como instancia valorativa. Una de ellas, tiene que ver con un enfoque tradicional, conductista y conservador, que algunos autores prefieren, bajo el argumento de ser lo más imparcial posible, colocar a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, sin tener en cuenta las características individuales y propias que los diferencian. Se vale de métodos o instrumentos (test), los cuales no tienen en cuenta, aspectos fundamentales como el contexto sociocultural de la persona, en este sentido, se evalúan solo aprendizajes externos, que no reflejan las partes internas e importantes del aprendizaje, prevalecen los test como herramienta de control por sobre cualquier otro parámetro; es decir: medir, cronometrar, tabular, etc., por lo tanto, carece de valor educativo.

Ya sean distancias (cuánto los alumnos y las alumnas lanzan, saltan o corren), tiempos (cuánto demoran en llegar a una determinada marca), cuántos toques realizan con la pelota sin que se caiga al suelo, cuántas pelotas encestaron, cuántos goles anotaron, etc.”. “En este tipo de test, prevalece el producto por sobre el proceso, es decir, se enfoca más en los resultados que en cómo se produjeron estos” (Llapur, 2021, pp. 89-90).

Llapur, López Pastor y otros (2021) refieren esta forma y critican al tipo de evaluación que sólo mide el rendimiento de lo observable, y no reflejan las partes más internas e importantes del mismo. Este enfoque valora sólo objetivos superficiales. Se ubica al docente como centro de escena del proceso didáctico restándole participación al saber y a los y las estudiantes e imposibilitando una retroalimentación entre ellos mismos, y no fomenta el aprender a aprender a través de la autoevaluación y la coevaluación y del trabajo en equipo.

El otro enfoque que describo es el de la evaluación formativa o de proceso, el cual integra la apropiación de contenidos y competencias propias de cada espacio, y a la vez, acompaña la

formación integral de los estudiantes construyendo y desandando el aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos, ayudando a los alumnos a ser conscientes de sus propios procesos de desarrollo integral, (en lo personal y en lo colectivo), en congruencia con los desafíos que proponen el cambio o la adaptación para hacer frente, de la mejor manera posible, a los contextos multi dimensionales que atraviesan actualmente a nuestra sociedad. En este sentido, el autor Ricardo Luis Crisorio menciona una especie de transición de una forma de evaluación clásica, a una de tipo formativa.” pasar de un modelo clásico de evaluación a otro de carácter formativo implica a su vez, analizar y definir la propia disciplina desde otro enfoque, superando su concepción actual ligada a los discursos y saberes de las ciencias biológicas” (Crisorio, 2015).

Estas miradas que se contraponen y también se mezclan, conducen a la necesidad de llevar adelante, un cambio del paradigma educativo de la EF, que a simple vista puede parecer complicado, implica una modificación no solamente en el proceso evaluativo sino, en la forma de percibirla como currículo; una EF más amplia que integra y nos interpela como un requisito fundamental para mejorar las prácticas y revalorizar la profesión tal como, a continuación, se plantea: Lógicamente, las fuertes contradicciones que existen entre lo que debería ser la EF, y la evaluación predominante del aprendizaje del alumnado que se realiza no suelen hablar demasiado bien de nuestra materia, ni aportar mucho a su mayor reconocimiento.

“(…) muchas de las prácticas habituales de evaluación en educación física no responden a los objetivos curriculares y carecen de relevancia educativa. Esto hace que se genere una visión social de la asignatura de bajo prestigio” (López Pastor et al., 2015, citado por Llapur, 2021, p.7).

Autores como: José Díaz Lucea y José Llapur, entre otros, tienen un enfoque sobre la evaluación, de tipo formativa e integral, teniendo en cuenta la necesidad de cambiar el rol del docente, ya que la consideración actual del profesor como mediador entre el conocimiento y los alumnos, confiere una nueva orientación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A continuación, dejo plasmadas las ideas que, al respecto, tienen distintos autores.

(...) varios factores o características que son una constante dentro de sus análisis; otorgarle al alumno y a la alumna, un rol central en dicho proceso respetando su singularidad, ideología, creencias, costumbres, contexto social y cultural en el que se encuentra, saberes previos que posee, etc.; el de apelar a interacciones entre docentes/ alumnos y alumnos/ alumnos como instrumento central del mismo (retroalimentación) y fomentar la autonomía de su aprendizaje mediante el logro de la autoevaluación y la coevaluación. Otra característica no menos importante de este tipo de evaluación es que permite evaluar no solo el aprendizaje de los alumnos y las alumnas sino también la propia enseñanza, entre otras cosas (Llapur, 2021, p.88).

Las concepciones de los profesores relacionadas con la evaluación pedagógica conforman una dimensión de los conocimientos profesionales, y son las que contribuyen a resolver, en diferentes direcciones, los dilemas que percibe el profesor cuando evalúa, establece criterios, diseña instrumentos de evaluación, etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas (Díaz Lucea, 2005, p. 16).

Como expresaron estos autores, una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, entre otros aspectos es: ¿Cuál es la propia concepción o visión que tiene cada docente, sobre el conocimiento?, ¿Cómo piensa cada profesor: la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículum y la evaluación de los aprendizajes? Para intentar responder a estas preguntas, mencioné el pensamiento al respecto, de Juan Manuel Álvarez Méndez.

Dar por sobreentendida a la evaluación, a partir de la experiencia vivida como alumno, alumna o profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente (2001, p.38).

Estas ideas invitan a la reflexión constante de la propia práctica el cual, sea cual sea el rol desempeñado, (alumno o profesor), conlleva poner en acción, aspectos reflexivos y metacognitivos en relación con lo que aprendemos y cómo lo aprendemos. A partir de las ideas evidenciadas por diferentes autores, algunos de los cuales he mencionado más arriba, apporto como reflexión, la necesidad de pensar y accionar de todos y cada uno de los docentes encargados de la formación inicial de futuros profesores de EF, espacios, momentos y contenidos donde los estudiantes se sientan interpelados a realizar una profunda revisión integral de su propia trayectoria académica, conjuntamente con las motivaciones, pensamientos y sentimientos que los movilizan a elegir cotidianamente esta formación superior y creo a modo de propuesta, que este trabajo podría realizarse por campos de formación: general, específico y de las prácticas), a los fines de ir descubriendo entre todos, (docentes y alumnos), qué y cómo se sabe y cómo se aplica lo aprendido dentro de las propias prácticas áulicas, determinando así, qué contenidos se necesitan hoy por hoy. También, es necesaria la actualización de los diseños curriculares, como también, los aspectos pedagógicos didácticos devenidos de las planificaciones y las propias experiencias áulicas, para intentar lograr mejoras en la calidad de enseñanza y en la calidad del aprendizaje, (esto último puede hacerse con revisiones periódicas y monitoreos desde equipos directivos y desde la coordinación de carrera, conjuntamente con el área estudiantil.

Desde esta perspectiva, la lectura del Diseño Curricular 2016 del Profesorado de EF de la provincia de La Rioja permite advertir que su enfoque se inscribe en una concepción pedagógica, formativa e integradora de la disciplina, en sintonía con los lineamientos nacionales para la formación docente y con las recomendaciones específicas elaboradas para este profesorado. El plan de estudios institucional correspondiente al Plan 2016, Resolución 2242, junto con la normativa federal y la bibliografía académica disponible, permite reconstruir con suficiente solvencia los principios que orientan la propuesta. En este marco, la Educación Física deja de ser entendida como un espacio centrado exclusivamente en la ejecución técnica, el rendimiento o la aptitud física, para ser concebida como un campo pedagógico que forma docentes capaces de enseñar prácticas corporales y motrices en

contextos diversos, con sentido educativo, social y cultural (ISFD Ricardo N. Viñas, s. f.; INFoD, 2009).

Uno de los rasgos centrales de este enfoque es el desplazamiento desde una lógica centrada en el buen ejecutante hacia una lógica centrada en el saber enseñar. Las recomendaciones curriculares para el Profesorado de EF son explícitas al cuestionar aquellas tradiciones formativas que reducen la legitimidad del futuro docente a su desempeño técnico o deportivo, y sostienen, en cambio, que la formación debe orientarse a enseñar a enseñar contenidos motores en contextos institucionales concretos, con atención a la diversidad de sujetos, prácticas y escenarios. De este modo, la formación inicial no se restringe a un repertorio limitado de deportes o gimnasias, sino que recupera la complejidad y pluralidad de las prácticas corporales y motrices que circulan socialmente, para hacer de ellas un contenido de enseñanza pedagógicamente elaborado (INFoD, 2009).

En esa línea, el diseño se apoya en categorías como corporeidad y motricidad, que permiten comprender al sujeto más allá de una visión biologicista o meramente instrumental del cuerpo. La corporeidad remite a una experiencia integral del hacer, sentir, pensar y querer, mientras que la motricidad constituye una dimensión expresiva, relacional y cultural de la existencia humana. Desde esta perspectiva, la EF se configura como una disciplina pedagógica comprometida con la formación corporal y motriz de los sujetos en situación, en articulación con sus trayectorias, sus contextos y sus posibilidades de participación en la cultura corporal. Esta concepción se diferencia de enfoques tradicionales centrados de manera excluyente en la condición física o en la corrección técnica, y habilita una lectura más amplia de la enseñanza, de los contenidos y de la evaluación (INFoD, 2009).

Asimismo, el análisis del diseño riojano permite advertir una concepción específica del deporte, que resulta particularmente relevante para la comprensión de los planteos desarrollados en la tesis. Lejos de presentarse como una práctica naturalmente formativa, el deporte aparece como una manifestación de la cultura cuya potencialidad educativa depende de la mediación pedagógica que realice el docente. En este sentido, no se lo concibe como un fin en sí mismo ni como un agente automático de educación, sino como un contenido que

adquiere valor formativo en la medida en que es objeto de selección, resignificación y enseñanza crítica dentro de la propuesta curricular. Tal como muestran los análisis comparados sobre diseños curriculares provinciales de profesorado de Educación Física, la perspectiva riojana se inscribe en una tradición que reconoce al deporte como un capital cultural valioso, pero subordinado a finalidades pedagógicas más amplias (De La Haye et al., 2019).

En cuanto a la organización del plan de estudios, el Profesorado de EF de La Rioja se estructura en cuatro años y distribuye su carga horaria en torno a tres campos de formación: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional. Esta organización responde a los criterios establecidos por los Lineamientos Curriculares Nacionales, que sostienen la necesidad de articular dichos campos de manera progresiva y simultánea a lo largo de toda la carrera, asignando a la práctica un lugar estructurante desde el inicio de la formación y culminando en la residencia pedagógica integral (CFE, 2007). En el caso riojano, el Informe Nacional del INFoD releva una carga total de 2859 horas reloj, distribuidas en 747 horas de Formación General, 1557 horas de Formación Específica y 555 horas de Formación en la Práctica Profesional, proporción que evidencia una fuerte centralidad del campo disciplinar sin desvincularlo de la formación pedagógica y de la práctica docente (INFoD, 2016).

La secuencia del plan muestra una progresión consistente. En el primer año se establece una base compuesta por espacios de alfabetización académica, pedagogía, psicología educacional y didáctica general, articulados con unidades curriculares específicas vinculadas a juegos motores, prácticas gimnásticas, deportes psicomotrices y una primera aproximación a la realidad educativa institucional. En el segundo año se profundizan las didácticas específicas para el nivel inicial y la educación primaria, las prácticas corporales en la naturaleza y la organización de la tarea docente, al tiempo que se incorporan herramientas como las tecnologías de la información y la filosofía. En el tercer año se amplía la mirada hacia los deportes socio motrices, la investigación educativa, los fundamentos anatómicos y fisiológicos de la actividad física, los sujetos de la educación secundaria, del adulto y del adulto mayor, y una primera residencia pedagógica orientada a los niveles inicial y primario. Finalmente, en el cuarto año el trayecto culmina con contenidos vinculados a entrenamiento, historia y política educativa, ética profesional, recreación, educación sexual integral, administración y gestión de

la Educación Física, junto con una segunda residencia centrada en el nivel secundario y la educación no formal (ISFD Ricardo N. Viñas, s. f.).

Esta arquitectura curricular permite sostener que el diseño curricular, implementado el año 2017, no está organizado como una mera sumatoria de asignaturas fragmentadas, sino como una propuesta que busca articular saber disciplinar, saber pedagógico, conocimiento de los sujetos, comprensión de los contextos y práctica profesional. En consecuencia, la tesis puede apoyarse en esta caracterización para argumentar que los debates en torno a la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de EF deben ser interpretados a la luz de un currículum que, al menos en su formulación prescripta, promueve una formación docente reflexiva, situada e integradora. En esa misma clave, la evaluación aparece concebida como un proceso complejo, sistemático e inseparable de la enseñanza, orientado no solo a valorar resultados, sino también a comprender procesos, relevar trayectorias, reconocer diferencias y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Las recomendaciones curriculares del profesorado enfatizan, además, la necesidad de incorporar heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, así como de superar enfoques centrados exclusivamente en la reproducción técnica o en la aplicación uniforme de parámetros externos, para avanzar hacia una evaluación formativa e integral del aprender y del enseñar (INFoD, 2009).

En síntesis, la incorporación de este marco permite enriquecer la lectura de la tesis original al hacer explícitas dimensiones del diseño curricular que, aunque no estaban desarrolladas en la versión inicial del trabajo, resultan fundamentales para interpretar los sentidos que asumen la enseñanza y la evaluación en la formación inicial de EF en la provincia de La Rioja. La evaluación del currículum ofrece, así, una vía pertinente para vincular las definiciones del plan de estudios con las prácticas concretas de formación, mientras que el análisis del enfoque del diseño 2016 y de su organización interna permite comprender que la propuesta jurisdiccional se inscribe en una perspectiva federal que privilegia la formación pedagógica del docente, la diversidad de prácticas corporales, la centralidad de la práctica profesional y una concepción formativa de la evaluación (CFE, 2007; De La Haye et al., 2019; INFoD, 2009, 2016).

Enfocándome ahora en el currículum, puedo decir que el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de La Rioja (2016) sugiere que la formación inicial en el profesorado de EF, es un tema que merece ser revisado desde su marco teórico, desde su discurso y también desde su práctica se propone la formación de profesionales reflexivos, tal y como propone García (1995), citado en el Ministerio de Educación y Tecnología de la Provincia de La Rioja (2016), quien señala que “la implementación de estas políticas educativas requiere un compromiso tanto teórico como práctico” (p. 23). A partir de estos debates, se sustentará tal praxis basada en acuerdos y consensos colectivos que impliquen visiones pertinentes y fundamentales de la evaluación, para desde allí, abordar el trabajo sobre la misma, como un proceso que involucra ambos aspectos de la educación: la enseñanza y el aprendizaje, en todas sus dimensiones. Creo que la evaluación debe ser siempre parte de la enseñanza y del aprendizaje, y debe tomar en cuenta tanto los procesos realizados por los estudiantes, como la reflexión respecto a las intervenciones pedagógicas realizadas, para revisar las propias prácticas, como así también, las instancias que fueron planificadas y desarrolladas, y en caso de ser necesario, reencauzar o reorientar las acciones pertinentes. Además, (desde el punto de vista del docente), pienso que la evaluación debe ser abordada, atendiendo a la diversidad manifiesta en las aulas, para lo cual es importante poner énfasis en la comprensión de la importancia de todo el proceso de aprendizaje, considerando las variadas experiencias de trabajo con los estudiantes y no solamente a través de la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos, de la retroalimentación entre docente y alumnos, promoviendo interacciones dialogadas formativas entre profesores y estudiantes. Como soporte empírico surgió de la búsqueda de trabajos e investigadores que tengan y compartan esta visión de una construcción del conocimiento y la interacción dialógica con fines formativos. A continuación, transcribo lo que algunos autores sostienen al respecto:

Abonamos a esta perspectiva de la evaluación formativa entendiendo que se alinea con una concepción constructivista del aprendizaje y, consecuentemente, con modos de enseñar que ubican al estudiante en el centro del trabajo escolar en el que se propicia la indagación, el trabajo con problemas y con casos (Anijovich, 2010, p.87).

Por su parte, Camilloni (2004) señala que “la evaluación formativa se posiciona de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo” (p.4).

En el caso del diseño curricular jurisdiccional de la provincia de La Rioja para el profesorado de EF toma un lineamiento basado en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de manera integral, en concordancia con la política educativa del gobierno nacional. En este marco, el documento del INFOD: Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. (Res. CFE N°24/07), sugiere que la evaluación debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, formativo e integrador, que permita poner en juego la “multivariedad metodológica” e integre instancias tanto de evaluación inicial, predictiva o diagnóstica, como también de evaluación formativa y sumativa.

En la formación inicial de EF, las prácticas evaluativas suelen estar supeditadas al dominio de aspectos técnicos, junto al rendimiento motor del estudiante que es evaluado. Este solo enfoque, reduce a la enseñanza, como la simple aplicación de modelos y lo aleja de la reflexión crítica necesaria para abordar una evaluación de tipo integral, que abarque todas las dimensiones y momentos del acto pedagógico.

Cambiar una evaluación basada en un momento, por una que se lleva a cabo en todo el proceso; cambiar desde el enfoque conductista al constructivista; cambiar una evaluación cuantitativa que solo refleja datos eternos y se recude al movimiento (cuantificable, observable, medible) en busca de una pseudo-objetividad por una cualitativa que tenga en cuenta la heterogeneidad y subjetividad como una construcción dentro de un contexto social cultural y emocional (...) cambiar los test que solo miden el rendimiento físico por las rúbricas, los portafolios, la evaluación entre pares, etc., herramientas que producen verdaderos aprendizajes (Llapur, 2021, p.94).

Esta mirada también se encuentra en las recomendaciones del INFOD, donde se muestra que el campo de la evaluación es un espacio sensible donde se encuentran tensiones entre lo instituido y la instalación de nuevos enfoques, lo cual puede a verse, dificultar las prácticas de

evaluación Instituto Nacional de Formación Docente. Por lo tanto, resulta necesaria una evaluación que verifique logros y comprenda procesos, que logre conjugar entonces, la mirada comprensiva y verificadora en las prácticas de evaluación. Esta mirada, también es compartida por el diseño curricular de la provincia de La Rioja, para el profesorado de EF:

...en un campo el de la Educación Física en el que con frecuencia prevalecieron prácticas disciplinadoras y elitistas, instaladas en el positivismo pedagógico y considerando exclusivamente al docente en su papel como mediador coercitivo, moralizador y normalizador. (...) La presencia de este tipo de prácticas, que en algunos casos continúa en la actualidad, requiere de docentes que construyan una conciencia emancipadora en relación a su rol en los procesos formativos (Ministerio de Educación y Tecnología de la Provincia de La Rioja, 2016, pp. 23-24).

La evaluación en EF, según el Diseño Curricular Jurisdiccional de La Rioja, debe ser una forma de intervención del profesor que sea vivenciada por los sujetos en formación, en cada campo de esta, evitándose su reducción a un enunciado didáctico de alguna cátedra, limitándose solo a la calificación y evaluación del rendimiento. Por el contrario, debe existir una visión integral sobre la formación inicial en el profesorado de EF, que pueda mantener o dar lugar a la reorganización de estrategias empleadas, para luego enfocarse en acompañar, sostener y ayudar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

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 que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta ...entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez citado en Celman, 2008, p. 22).

A menudo, en la EF se valoran aspectos fragmentados del desempeño motor, con frecuencia, desvinculados de su abordaje pedagógico y didáctico, tomando solo en consideración, aspectos relacionados a la capacidad de poseer y desarrollar habilidades motoras aisladas de la situación de juego. Este tipo de valoración considera solamente el hacer, desconociendo otros aspectos

de las prácticas corporales y motrices, como los vinculados a los procesos cognitivos, ambientales y socioafectivos, entre otros, haciendo necesario plantear desde la formación inicial de los profesores de EF, prácticas evaluativas que den cuenta de la complejidad del hacer corporal y motor de cada sujeto en formación, con sus diferentes dimensiones y significados, considerando la diversidad que presentan en cuanto a su biografía corporal y motriz, aunque también, se debe consensuar y considerar el sentido que tiene la evaluación, en los distintos formatos que se adoptan para el desarrollo de las diferentes unidades curriculares. La Res. 2242/16 recomienda que es necesario entonces, adecuar instrumentos de evaluación con fines formativos, repensando varios recursos: el cuaderno del profesor, las fichas-sesión y las fichas-unidades didácticas, al mismo tiempo que destacan la importancia de revalorización de las producciones del alumnado como: carpetas, cuadernos, fichas, autoinformes, autoevaluación y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

1.4 Aspectos contemporáneos en la formación de Profesores de EF

Actualmente, la EF plantea como objetivo primario, la educación integral del estudiante, mejorando los aspectos de: autoconfianza, control del movimiento y de sus pensamientos Gutiérrez et al., (2007). En este contexto, la carrera de educación física, tiene como propósito principal la formación inicial del docente de educación física, con excelencia científica y académica que posibilite un buen desempeño en la enseñanza de esta área curricular, en la construcción de hábitos y estilos de vida y en la transmisión de una cultura corporal. (Romero, 2009). Por lo tanto, un buen profesor debe fortalecer las aptitudes físicas de los alumnos y trabajar de una manera biopsicosocial, potenciando las aptitudes de cada uno de los estudiantes. Los profesores EF al terminar su formación inicial deben contar con una sólida base epistemológica, que les permita establecer la relación entre la teoría y la práctica, la actividad física y la salud.

Con respecto a los enfoques y debates curriculares de Argentina sobre la formación de profesores de EF en los últimos años, pretende una educación común para todos y que, mediante el desarrollo de las capacidades, se mejoren los aprendizajes en las áreas curriculares, en coherencia con los objetivos que establece el Sistema Educativo Nacional. En este mismo sentido se manifiestan los lineamientos curriculares para la Educación Superior del

Profesorado de EF de la Provincia de la Rioja, cuya última actualización de su diseño, se realizó en el año 2016.

La política curricular del sistema formador, no se agota en la aplicación del Diseño Jurisdiccional, sino que se consolida en las relaciones institucionales que cada ISFD genere a través de la disponibilidad para establecer un diálogo permanente con las políticas educativas, estableciendo nuevos y diferentes modos de vincularse con las instituciones y sus docentes. En la búsqueda de integración y complementación de los distintos actores, niveles e instituciones del sistema formador, para de esta forma, facilitar la mejora en la calidad de los aprendizajes, tal y como lo sugiere la Resolución N°30/07 del Consejo Federal de Educación, (CFE), la cual propone un sistema formador dinámico y flexible, que se adapta a los requerimientos del sistema educativo y social, ampliando sus funciones para insertarse a la comunidad mediante varias articulaciones de sentido pedagógico y político, arraigado fuertemente en su función principal que es la formación (inicial y permanente) de los docentes del sistema educativo. Este sistema formador plantea la adecuación del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), a los requerimientos formativos el sistema educativo provincial en general y de su zona de influencia en particular, posibilitando el desarrollo de las capacidades y potencialidades instaladas, o la preparación y capacitación institucional para requerimientos formativos nuevos. Es decir que las funciones del sistema formador serán aquellas “alternativas más adecuadas a las necesidades de la formación inicial y permanente de los docentes del sistema y a la producción de saberes sobre la tarea docente y la formación” (Res. CFE N° 30/07). En el contexto de este sistema formador y de sus características, la formación inicial adquiere importancia sustantiva. Pues es la que debe posibilitar a los docentes en formación el desarrollo de estrategias de intervención en todas las dimensiones de la escuela, tanto en lo institucional como en el aula, desarrollando y fortaleciendo capacidades de gestión de la enseñanza en diversos contextos, atendiendo sus variadas dimensiones. Es por ello que la formación docente inicial en la Provincia de La Rioja, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la

autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos“, en concordancia con lo expresado en la Ley de Educación Nacional. Atendiendo a ello, la contextualización de la presente propuesta está en relación a la permanente evolución de la EF y sus contextos sociales y escolares, teniendo siempre presente que el progreso del conocimiento y la transformación de las sociedades han modificado la relación del hombre en la construcción de su corporeidad y consecuentemente, la consideración y valoración de la EF y que ésta aunque con diferentes denominaciones ha estado presente en los movimientos socioculturales y educativos mucho antes que la escolarización se convirtiera en un fenómeno generalizado, se propone desde los actuales lineamientos curriculares, ver, entender, enseñar y aprender la EF, desde la perspectiva que señala el diseño curricular del Profesorado de EF (Instituto Nacional de Formación Docente), destaca el cambio epistemológico en el abordaje de la disciplina:

...luego del recorrido por diferentes posturas, seguimos concibiendo a la EF, como una disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física – INFOD. 2009, p.16).

De esta manera, la corporeidad y motricidad humana se convierten en el objeto de estudio de la EF actual y requieren, a continuación, una particular mención, por ser esenciales para la constitución de la EF como disciplina pedagógica.

En el marco de la presente investigación, resulta pertinente incorporar una explicitación del sentido que adquiere la evaluación del currículum, dentro de la formación inicial en EF ya que se trata de una dimensión que permite comprender con mayor profundidad las lógicas de organización, selección, jerarquización y desarrollo de los saberes que estructuran la propuesta

formativa. A diferencia de la evaluación de los aprendizajes, centrada en los procesos y resultados de apropiación de conocimientos teórico-prácticos por parte de los estudiantes, la evaluación del currículum se orienta al análisis del diseño, la implementación y los efectos de una propuesta curricular, con el propósito de producir conocimiento sobre su funcionamiento real y generar insumos para su revisión y mejora. En el campo de la formación docente, esta perspectiva implica considerar no solo el currículum prescripto, sino también las formas concretas en que ese diseño se traduce en prácticas institucionales, trayectorias estudiantiles, modalidades de enseñanza y criterios de evaluación (Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD], 2016). En este sentido, la evaluación curricular constituye una herramienta clave para interpretar la relación entre las definiciones político-pedagógicas de un plan de estudios y sus modos efectivos de concreción en las instituciones formadoras, en consonancia con la concepción federal del desarrollo curricular sostenida por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Consejo Federal de Educación [CFE], 2007).

1.5 Historia de la formación inicial en Educación Física en Argentina

La formación docente en EF en Argentina posee una configuración histórica compleja, atravesada por disputas pedagógicas, políticas, médicas y culturales acerca del cuerpo, el movimiento y la educación. Lejos de constituirse como un campo homogéneo, la EF fue consolidándose a partir de diferentes tradiciones que moldearon sus finalidades, sus contenidos y sus modos de enseñanza.

Diversos autores sostienen que los primeros desarrollos de la EF escolar estuvieron fuertemente vinculados con discursos higienistas, militaristas y normalizadores del cuerpo (Aisenstein, 2003; Scharagrodsky, 2011). En este contexto, el cuerpo era concebido como un objeto susceptible de disciplina, corrección y regulación, en articulación con los proyectos modernos de construcción estatal y ciudadanía.

En Argentina, la institucionalización de la Educación Física durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX se vinculó estrechamente con la consolidación del sistema educativo nacional. Según Scharagrodsky (2015), las prácticas corporales escolares fueron organizadas

a partir de criterios de orden, productividad, moralidad y control social, donde el movimiento corporal adquirió un valor pedagógico asociado a la formación de sujetos disciplinados. En ese proceso, la formación docente en EF comenzó a estructurarse sobre modelos biomédicos y fisiológicos que otorgaban centralidad a la anatomía, la higiene y el rendimiento corporal. No obstante, con el correr del tiempo emergieron perspectivas críticas que comenzaron a cuestionar esas miradas reduccionistas y a problematizar la dimensión cultural, social y política del cuerpo.

Desde finales del siglo XX y especialmente a partir de las reformas educativas de la década de 1990, comenzaron a producirse importantes transformaciones curriculares y epistemológicas en el campo de la EF. Autores como Crisorio (2015) y Bracht (1996) sostienen que estas transformaciones permitieron discutir las concepciones tradicionales de enseñanza, incorporando nuevas perspectivas sobre corporalidad, motricidad, experiencia y subjetividad. En este marco, la formación inicial de profesores de EF empezó a tensionarse entre tradiciones históricas aún vigentes y nuevos enfoques pedagógicos centrados en la formación integral, la reflexión crítica y la construcción situada de las prácticas docentes. Estas tensiones también impactaron sobre las concepciones y prácticas de evaluación, generando coexistencias entre modelos centrados en la medición y perspectivas orientadas hacia procesos formativos, reflexivos y participativos.

Por ello, comprender históricamente la constitución de la EF como campo disciplinar resulta fundamental para interpretar las prácticas evaluativas actuales dentro de la formación docente, ya que muchas de las lógicas presentes en las instituciones contemporáneas remiten a tradiciones históricas aún activas en los modos de enseñar, valorar y legitimar los aprendizajes corporales.

Desde la perspectiva del currículo, la evaluación comprende un conjunto de observaciones cuantitativas (mediciones), destinadas a valorar la calidad del plan diseñado para organizar tanto los recursos humanos y materiales (tecnológicos o no) como los procedimientos necesarios para consolidar los aprendizajes fundamentales que permitirán el futuro desempeño

social de los estudiantes. Además, desde la función docente, la evaluación abarca todas aquellas actividades que los educadores llevan a cabo durante la enseñanza para valorar el nivel de logro estudiantil.

Las tendencias más recientes sobre evaluación del Curriculum recomiendan considerar entre los componentes a evaluar aquellas partes genéricas que integran el proceso educativo, y que los especialistas han denominado: “Dominios Contextuales”, definiendo éstos como conjuntos formados por todos los elementos que pueden afectar el medio ambiente de la sala de clases, colegio y comunidad dentro de la cual ocurre el aprendizaje escolar. González Pérez (2001) destaca que la finalidad principal de la evaluación es la regulación de las dificultades y de los errores del alumnado, como parte del proceso de enseñanza. Además, analiza el objetivo, finalidades y funciones de la evaluación de los aprendizajes, su proceso y resultados, argumentando que las finalidades o fines, marcan los propósitos que signan esa evaluación.

Sus finalidades y funciones son diversas, las cuales no siempre son coincidentes, y no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero ellas, están vinculadas con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que se quiere promover. Respecto a las funciones de la evaluación, González Pérez destaca, el importante papel que desempeñan las mismas para la sociedad, la institución, el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así también, para los individuos implicados en este proceso (2001).

Por su parte, Feldman (2010) plantea que los instrumentos, son el aspecto más visible, ya que nos permiten obtener y escribir información relevante. En este sentido, el autor señala que describir los instrumentos y momentos de evaluación en un sentido amplio, no es equivalente a evaluar, ya que cuando se evalúa, no sólo se describe un estado de cosas, sino que principalmente, se aprecia y se valora en función de lo que se espera, ya sea que se trate de un propósito trazado o de un principio de acción. En otras palabras, la valoración se lleva a cabo, en función de los propósitos y criterios que el evaluador o el sistema de evaluación fijaron. Mottier López Laveault, (2008) sintetiza tres desarrollos principales de la evaluación formativa: La psicología del aprendizaje, la didáctica de las disciplinas y los abordajes pluridisciplinarios, donde este tipo de evaluación fue pensada respecto de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje, donde encontramos a Vygotsky, como

principal referente de esta teoría.

Siguiendo a los autores del marco teórico seleccionado, analicé la evaluación a partir de dos herramientas analíticas. La primera fue el análisis de contenido, mediante el cual, a través del estudio de documentos y entrevistas, identifiqué temas, patrones y categorías que evidencien la evaluación educativa sugerida y determinada desde lo normativo. La segunda herramienta fue el análisis de narrativas, (entrevistas), lo cual, me permitió examinar relatos y experiencias de evaluación, tanto de docentes como alumnos en la formación inicial de profesores de EF tratando de tener una comprensión más profunda de esta, así como del contexto que la rodea y su significado.

Las instituciones educativas llevan a cabo un complejo proceso de transmisión de conocimientos y desarrollo de aptitudes que favorecen la formación de capacidades profesionales. En los institutos de formación docente, este proceso transforma progresivamente el rol del estudiante en el de futuro profesor. Tal es el caso del Profesorado de EF, que considera dentro de sus diversas unidades curriculares derivadas, en este caso, de los campos de formación disciplinar y de prácticas, en concordancia con las directrices y fundamentos orientadas al desarrollo de capacidades profesionales, de acuerdo a la Resolución CFE N° 337/18, que establecen: “Marcos Referenciales de Desarrollo de Capacidades Profesionales”.

Por lo expresado anteriormente, es oportuno mencionar que las instituciones formativas, corporizan proyectos político-culturales, constituidos y resignificados históricamente, los cuales muchas veces, contrastan con enfoques más contemporáneos, los cuales tienen en cuenta: contextos individualidades, motivación, inteligencia emocional, trabajo colaborativo y aprendizaje significativo. En otras palabras, la tarea formativa va a presentar tensiones, las cuales deben ser reflexionadas y consideradas, para delimitar posturas en relación con el perfil de egresado que se desea formar.

1.6 Objeto de estudio de la educación física en el nivel superior

Según las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares, (INFOD) y los contenidos del diseño curricular jurisdiccional del profesorado de EF de la Provincia de La Rioja sugieren la idea de que tanto la corporeidad como la motricidad humana, se conviertan

en el objeto de estudio de la EF actual y desde allí, se pueden construir los marcos teóricos primordiales, que son esenciales para la construcción de la EF como disciplina pedagógica. El modelo epistemológico y educativo desde el cual se aborda la corporeidad en el diseño curricular es el hermenéutico, el cual tiene un sentido de enseñanza, aprendizaje y evaluación integral), siguiendo un modelo pedagógico de tipo formativo, acompañando las trayectorias escolares y atendiendo a las necesidades generales y particulares de los estudiantes.

La separación realizada entre los conceptos de corporeidad y motricidad sólo tiene una intención analítica y de comprensión de ambos conceptos que muchas veces tienden a confundirse, y desde allí, se construyen y orientan los contenidos que van a tener en cuenta la impronta de ambas concepciones, para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la motricidad y la corporeidad. No hay corporeidad sin motricidad y no hay motricidad sin corporeidad, ya que existen entre ambas una interdependencia, de manera que no se puede pensar el cuerpo, sin considerar su capacidad de movimiento, en tanto que la motricidad, es la manera en que experimentamos y expresamos nuestra corporeidad. En el plano educativo, la enseñanza de habilidades motoras debe ir acompañada de la conciencia corporal, ayudando a los estudiantes a entender, a aceptar y a disfrutar su cuerpo, mientras aprenden nuevas formas de movimientos.

Es importante mencionar a continuación las miradas de autores que investigaron acerca de la importancia y el papel de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la formación inicial y las prácticas docentes, y en la necesidad de reflexionar críticamente sobre cómo se usan los elementos de la evaluación, en los nuevos escenarios áulicos. Valencia-Peris y Mora, sostienen que la representación social basada en la formación de competencias deportivas (no integrales), en la enseñanza de la EF, influyen en la actitud que muestran estudiantes del profesorado de EF, respecto de su formación académica, sus prácticas y residencia pedagógica, y su posterior ejercicio profesional (Valencia-Peris, y Mora, 2018).

Con respecto a la evaluación de la EF dentro del sistema escolar obligatorio, a promovido la evaluación sumativa, cuyo enfoque fue instalado en los primeros albores del sistema formal de educación obligatoria, la cual ha valorado el rendimiento y los resultados de los estudiantes.

El enfoque cotidiano para evaluar las diferentes prácticas corporales del que se valen generalmente los y las docentes de la EF responde, en la mayoría de los casos, al modelo conductista, cuantitativo, donde se prima el resultado y el rendimiento, dentro de los parámetros previamente establecidos. Bajo el argumento de ser lo más imparcial posible, se ha intentado enseñar y evaluar a todos los estudiantes por igual, sin tener en cuenta las características individuales y propias que los diferencian y los hacen únicos. Se vale de instrumentos (test) que no tienen en cuenta, aspectos fundamentales como el contexto sociocultural de la persona. Los datos proporcionados brindan números que evalúan solo aprendizajes externos, que no reflejan las partes más internas e importantes del aprendizaje; por lo tanto, carecen de valor educativo. El docente se ubica como centro de escena del proceso didáctico restándole participación al saber y a los estudiantes e imposibilitando una retroalimentación entre ellos mismos. Esta forma de evaluar reduce a la EF a solo lo mecánico y anatómico, a lo observable, dejando de lado el verdadero objetivo de la disciplina; se convierte entonces en una evaluación que premia el rendimiento por sobre los saberes en donde nuestra biología nos fija un límite, origen y el destino. Algunos autores mencionan las controversias que, suscitadas a partir de emplear solamente, la evaluación de resultado o evaluación sumativa.

El principal problema en este tipo de evaluación implementada la mayoría de las veces en la EF reside en que solo puede acreditar lo que hacen; es decir, solo el acto final en y no todo el proceso que llevó a esto, suponiendo así que el aprendizaje en los y las alumnas es solo comprobable por el resultado (Llapur, 2021).

Bajo este enfoque, sólo se evalúan los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación denominados «objetivos», y las situaciones de evaluación denominadas «experimentales», sólo miden (¿evalúan?) los niveles de práctica (¿aprendizajes?) más básicos y simples (López Pastor et al., 2015, p.32, citado por Llapur, 2021).

La visión de este autor es compartida con estudios realizados en Argentina, (Litwin, 2020; Rodríguez y Fernández Vaz, 2016; Scharagrodsky, 2019).

Entender a la EF desde esta perspectiva implica una transformación radical en la manera de

llevar a cabo las prácticas diarias y poder así entender la evaluación tal como la define (Litwin, 2020, citado por Llapur, 2021), un verdadero acto creativo, en donde la evaluación formativa encuadra a la perfección en este nuevo enunciado de la asignatura. Para ello, la EF requiere no solo dejar de ver al cuerpo como algo puramente mecánico y compuesto por tejidos y órganos en donde se analiza al momento de evaluar solo lo visible, lo exterior, para comenzar a considerarla como constitutiva está atravesada principalmente por prácticas corporales, entendidas estas como prácticas sociales, políticas, culturales y teóricas (Rodríguez y Fernández Vaz, 2016, citado por Llapur, 2021). Más allá de la importancia que el reconocimiento de esto conlleva, no sirve de nada que se acepte este cambio epistemológico de la disciplina si el accionar en la vida escolar continúa reflejando lo contrario.

En las últimas décadas, la disciplina con matices y tensiones internas, y más en el plano discursivo que, en la práctica, ha profundizado su vinculación con las ciencias sociales (...) y ha incorporado nuevos contenidos (...) y formas de enseñanza menos instrumentales y más participativas, democráticas y respetuosas de las diferencias (Scharagrodsky, 2019, p.116).

En la actualidad, las teorías pedagógicas le otorgan a la evaluación formativa una parte trascendental en el sistema educativo para la consecución de enseñanzas y aprendizajes significativos. La implementación de la evaluación formativa en la EF implica una modificación profunda en el seno de esta. A pesar de esto, su puesta en práctica por parte de los profesores todavía es resistida y su implementación es escasa, puesto que todavía sigue prevaleciendo un modelo conductista basado en el uso de los test físicos que miden el rendimiento y valoran el resultado. De esta forma, al referirme a una perspectiva tradicional de la evaluación en EF describo principalmente a aquella en la que las calificaciones son otorgadas a los estudiantes al finalizar un contenido, unidad curricular o período de acuerdo con los resultados obtenidos de los test que miden principalmente la condición física y las habilidades motrices, de esta forma se superficializa el aprendizaje (López Pastor, et al., 2015, citado por Llapur, 2021).

López Pastor y otros autores, realizan un análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en EF, esbozando varias razones para ello, ofreciendo una alternativa

al modelo tradicional de evaluación. También se analizan las relaciones existentes entre el modelo de evaluación que se practica, la racionalidad curricular y el discurso de la EF que propone una evaluación formativa, compartida, inclusiva y colaborativa que se dedique principalmente a la formación integral del sujeto que aprende. (López Pastor et al., 2015). Los sistemas de evaluación que se ponen en práctica en EF están muy relacionados con formas de entender sus discursos y enfoques, los cuales se basan en los planteamientos teóricos y conocimientos prácticos. Además de los encuadres teóricos, existe también, una mirada social que influye en los procesos de formación y es la representación social basada en la formación de competencias deportivas, (no integrales), en la enseñanza de la EF influye en la actitud que muestran estudiantes en sus prácticas y residencia pedagógica y su posterior ejercicio profesional. Existen también, otros autores que resaltan la necesidad de cambiar y adecuar instrumentos de evaluación con fines formativos, repensando recursos como el cuaderno del profesor, las fichas-sesión y las fichas-unidades didácticas, al mismo tiempo que revalorizando producciones del alumnado como carpetas, cuadernos, fichas, autoinformes, autoevaluación y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación (Valencia-Peris, & Mora, 2018).

En Argentina, existen algunos autores, que también toman en consideración a la evaluación formativa, como parte importante en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, (Bazán et al. 2020; Levoratti, 2022; Muñiz & Bruno, 2020; Rodríguez-Fenco & Soplapuco-Montalvo, 2023). En la provincia de La Rioja, la puesta en marcha de una política educativa sobre la enseñanza y evaluación formativa fue relativamente reciente. Se comenzó a implementar a comienzos del ciclo lectivo 2015, a través de las modalidades de fortalecimiento y aceleración de los aprendizajes, como estrategias. Las mismas, son entendidas en un sentido amplio del término como el conjunto de criterios o líneas directrices que orientan claramente el diseño, la realización y la continua adaptación de las distintas prácticas pedagógicas e institucionales. Las estrategias pedagógicas diseñadas y percibidas como logros de aprendizaje en relación con la selección de contenidos, proponen un modelo de evaluación no estandarizada, conocida como Evaluación Formativa y Compartida, este modelo parece ser superior al modelo tradicional de EF, el cual solo se ha enfocado en los resultados y en el rendimiento físico-deportivo. Ahora bien, este modelo de evaluación alternativo supone un marcado cambio de

enfoque, basado en formulas colaborativas y formativas de evaluación.

En una investigación de Paula y otros, la evaluación educativa en la formación inicial ha sido un tema que ha focalizado el análisis de las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que se prescriben en los planes de carreras de cinco cursos de formación del profesorado de EF en cuatro países de Latinoamérica, (Argentina, Chile, México y Uruguay). Los resultados muestran que las carreras prescriben la enseñanza de concepciones evaluativas con dos características: 1) aquellas que privilegian los aspectos cuantitativos, abordando las evaluaciones como un acto de medición, acercándose a las áreas del Deporte y de la Salud, y 2) aquellas que asumen características cualitativas y se centran en aspectos formativos acercando la EF con áreas como Pedagogía, Psicología y Sociología. Concluye que estas prescripciones refuerzan su carácter formativo en la medida en que indican la necesidad de que el alumnado desarrolle su propia concepción de evaluación, mientras infiere las implicaciones de este conocimiento como inherentes al desempeño profesional docente (de Paula et al., 2024).

En este apartado he puesto en relieve algunas cuestiones de las concepciones de la evaluación educativa y los enfoques sobre la evaluación de la EF, para terminar sobre las perspectivas acerca de la evaluación en la formación inicial del profesorado de EF, donde ha habido un cambio de mirada hacia una evaluación de tipo integral de los estudiantes, lo que posibilita un mejor vínculo pedagógico entre el docente y el estudiante y es precisamente esta relación, la que permite al docente ajustar cuestiones propias de la evaluación mientras acompaña al estudiante en su trayecto formativo, a la vez, reflexiona acerca de qué aprende, cómo lo aprende y porqué aprende. Se han mencionado los beneficios de la vinculación con los estudiantes y la evaluación integral de sus aprendizajes, tal es el caso de los autores que a continuación menciono, de los cuales extraje algunas de sus ideas.

La evaluación formativa se centra en un análisis de evidencia continua por parte de los docentes que verifica los progresos y dificultades de los alumnos, donde permite que estos puedan razonar, arriesgarse y aprender de sus errores. Algunos de los principales beneficios que otorga este tipo de evaluación es que favorece el diálogo y también informa al estudiante sobre sus deficiencias, lo que brinda oportunidad al profesor de

observar y ajustar la evaluación progresivamente atendiendo al contexto y a las capacidades de los estudiantes (Retamal et al., 2024, p.3).

... “la educación física plantea como objetivo primario, la educación integral del alumno, mejorando los aspectos de: autoconfianza, control del movimiento y de sus pensamientos”. (Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007, citados en Mertian Amundarain, 2021).

1.6.1 Corporeidad y Motricidad como objeto de estudio de la EF actual

a)- Conceptuar la corporeidad es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender la esencia del ser humano, el cual se relaciona con el cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión. La corporeidad se refiere al ser humano puesto que éste vive solo a través de su corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico) (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2010, citado por Dupuy, 2019) Estos autores proponen concebir a la corporeidad, como dimensión humana que supera el concepto biofísico del cuerpo y el dualismo mecánico instrumental, que se le ha asignado al movimiento en la evolución histórica de la complejidad, sentido y significado del término.

La corporeidad es la complejidad humana, es cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente; esos siete cuerpos que nos hacen humanos y que nos diferencian de las otras criaturas vivientes (González Correa & González Correa, 2010). El cuerpo es una construcción social que se transforma a través de la educación cuando aparece el concepto de corporeidad que hace volver la mirada sobre la relación cuerpo-sujeto cultura (Hurtado, 2008). Se puede interpretar que la corporeidad, tomada por estos autores, es compartida y en concordancia al diseño curricular jurisdiccional para el profesorado de educación física en la provincia de La Rioja, se habla de la corporeidad desde una visión que integra lo orgánico, pero que también, la excede abarcando el ámbito de las emociones y del pensamiento del hombre, done como se mencionó anteriormente, la corporeidad y motricidad, vistas de manera integral, son el objeto de estudio de la EF actual.

b)- La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso “espacio-temporal”, para saturarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo,

afectivo, intelectual y por supuesto motor. Las configuraciones de movimiento que utiliza la EF son parte de la motricidad “configurada, con la forma de”, según el medio social en la presente jurisdicción y en concordancia con las propuestas nacionales. Así, el estudio de la motricidad también incluye los juegos motores, los deportes, la gimnasia y las prácticas corporales en el medio natural.

La motricidad, desde una dimensión conceptual, va más allá de aspectos temporales, espaciales, culturales, sociales, motores etc. Se caracteriza por ser un proceso humano complejo. El diseño curricular tiene en cuenta esta visión de múltiples enfoques sobre la motricidad, lo que refleja un pluralismo epistemológico que ayuda a entender los sentidos que hoy fundamentan lo esencial de esta disciplina.

Como complemento del concepto de corporeidad, Damásio y Benjumea Pérez, ven los aspectos y retazos culturales que complementan la visión de Corrales, y manifiesta la dimensión inter y extra personal del sujeto, quien entra en relación consigo mismo y con los demás, donde también se conoce y reconoce a sí mismo, dentro de este complejo entramado de visiones y relaciones corpóreas y motrices. También el diseño curricular expresa que los conocimientos científicos que sustentan las prácticas de la EF devienen tradicionalmente de las Ciencias Biológicas y de las disciplinas específicas que son la gimnasia y el deporte. “Desde 2010, se amplían miradas que buscan un balance entre estas perspectivas y dan un nuevo enfoque de “disciplina pedagógica”, a la educación física”. Diseño Curricular de la Provincia de La Rioja. Profesorado de Educación Física. (2016). En este enfoque, el diseño curricular toma de la EF, constituye una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en el desarrollo de competencias corporales y motrices significativas. Autores citados en esta parte del capítulo, han sido tomados, desde el Diseño Curricular Jurisdiccional del profesorado de educación física de la provincia de La Rioja, (cuya última actualización fue en el año 2016 y la próxima está prevista para el próximo el ciclo lectivo 2025), toma como objeto de estudio de la EF actual, a la corporeidad y la motricidad desarrolladas en un ámbito y contexto social, donde la formación docente inicial, tiene una visión pedagógico-didáctica, desde el constructivismo,

procurando una formación integral de los futuros docentes. En síntesis, la corporeidad y sus formas de abordaje pedagógico-didáctico. Adoptando para ello un marco psico socio pedagógico orientado por sus enfoques constructivistas, bajo el paradigma de la investigación acción y enmarcado dentro de la concepción de la pedagogía crítica. En esto, la Formación Inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos del pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema provincial y nacional”: Resolución N°1038/08. Diseño Curricular para la Educación Superior Ministerio de Educación Cultura y Tecnología.”. Res. 2242/16 Desarrollo Curricular para la Educación Superior Profesorado de Educación Física. La Rioja (2016). Por lo anteriormente expuesto, es posible ver a la EF como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible.

En la actualidad, se impone una perspectiva que asigna centralidad a la formación integral de los estudiantes y en este sentido, los ejes de los aprendizajes que se adoptan, promueven la corporeidad y su relación con la motricidad, la sociomotricidad y los ámbitos donde las mismas se llevan a cabo. La Formación Inicial de los estudiantes en el nivel superior, en sintonía con el enfoque curricular multidimensional y heterogéneo de la EF, abarca una serie de propuestas generales y específicas, que permiten relacionar los contenidos dentro de la propia área de la EF, y además se promueve su relación con espacios disciplinares y contenidos diferentes, marcando el mapa no sólo de la interdisciplinariedad pedagógica, sino también desde la transversalidad. Temas como la educación sexual integral, educación ambiental, educación vial, la erradicación y educación contra la violencia de género, la promoción de la paz, entre otros temas, son pilares de la construcción de la propia identidad como ciudadanos y docentes en formación, lo que revitaliza y favorece el fortalecimiento de toda la comunidad educativa. Esto es así, porque se mantiene una concepción de la trayectoria formativa, como el ejercicio de una ciudadanía que se forma y se redefine constantemente en la práctica cotidiana. En sintonía con lo expresado hasta el momento, se han propuesto cambios en la forma de enseñar

y evaluar en el profesorado de EF del ISFD Famatina, (manifiestos en el diseño curricular jurisdiccional Superior de la Provincia de La Rioja, en relación con la carrera del Profesorado de EF, publicado en el año 2016), que han alineado a la enseñanza y aprendizaje de la EF en el nivel superior, con una formación de carácter formativa e integral de los estudiantes. Desde el diseño, la promoción e implementación de políticas educativas inclusivas y de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles, las cuales se focalizaron en el desarrollo de competencias propias de la disciplina que eligieron sino también, sino que también se promueve la formación de futuros docentes que sean críticos, responsable y participativos de los cambios sociales y culturales que vivimos en la actualidad, garantizando la democratización de las prácticas pedagógicas Res. 2242/16 Desarrollo Curricular para la Educación Superior Profesorado de Educación Física. La Rioja (2016). El próximo cambio en el diseño curricular de educación física, será en el año 2025, y se centrará, en la formación inicial, a la búsqueda del desarrollo personal, trabajo colaborativo, autonomía del aprendizaje y evaluación formativa, entre otras dimensiones. En la formación inicial del profesorado de EF, encontramos estudiantes con diversas experiencias y capacidades adquiridas, a través de sus respectivas trayectorias escolares, lo que va a influir en cómo entienden y experimentan su proceso de formación como futuros profesores de educación física. Estas creencias, y experiencias se van a convertir en conocimientos consolidados que condicionan la formación de futuros profesores o profesoras. Uno de los aspectos educativos que se ven afectados por las experiencias y creencias de los estudiantes superiores, es la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en EF. El concepto de evaluación ha ido cambiando en función del contexto social, histórico, político y educativo en el que se ha desarrollado (Alvarez, 2001; López 2014; López Pastor, 2006). De hecho, López Pastor, entiende a la evaluación como una encrucijada didáctica, ya que “afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos)” (2000, p. 17). Además, la evaluación se entiende de distintas formas, según la perspectiva curricular de referencia y la tradición de cada campo o área curricular concreta. En el área de desempeño formativo existen varias teorizaciones que aspiran definir numerosos conceptos relevantes para el apropiado ejercicio pedagógico.

Entiendo que la evaluación formativa es el mejor camino para lograr acuerdos estables y positivos, que involucren la participación activa, (en tanto el docente deje participar a todos sus estudiantes), en el diseño, implementación y tipología de las distintas instancias evaluativas, como también su posterior análisis de los procesos y resultados obtenidos, porque es sobre todo en estas etapas donde el estudiante puede ver, aprender e incorporar formas, maneras y estrategias de abordaje e integración del conocimiento. Es una tarea importantísima que debe realizarse desde el primer año de la formación inicial del profesorado de EF.

1.7 Objetivos de la Formación Inicial de profesores de EF

La formación del profesorado constituye un tema multifacético y multidimensional, que puede ser abordado desde diversas perspectivas: ideológica, sociológica, política, económica y didáctica. Estas miradas además de condicionar el modelo de formación aportan al proceso de desarrollo corporal y también, a la adquisición de conocimientos profesionales. La formación inicial de la EF tiene como objetivo el conocimiento, la apropiación y el desarrollo de competencias necesarias en las diferentes áreas curriculares, en concordancia con las disposiciones del diseño jurisdiccional y los objetivos que el sistema educativo nacional, establece para la formación de docentes de EF, en otras palabras, las metas de aprendizaje que se intentan alcanzar marcan una capacitación profesional que se compone de competencias que los estudiantes deben conocer, aprender y dominar.

La formación docente inicial en la Provincia de La Rioja tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ministerio de Educación y Tecnología de la Provincia de La Rioja, 2016, p.14).

Estos objetivos en la formación inicial expresan una meta mediante la cual se alcanza la capacitación profesional, la cual está conformada por una serie de competencias que los

estudiantes aprenden y dominan. Los objetivos que el diseño curricular provincial propone para la carrera del profesorado de EF en la Provincia de La Rioja, los cuales también se encuentran alineados en total concordancia, con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, documento generado por el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente).

Este marco es una herramienta curricular que establece las principales capacidades profesionales que los futuros docentes deben desarrollar a lo largo de su formación inicial. Es una herramienta de carácter normativo, el cual establece acuerdos sobre las capacidades profesionales que deben adquirir los estudiantes durante la formación inicial a los fines de ejercer una docencia inclusiva, justa y de calidad, en otras palabras, el marco referencial de Capacidades Profesionales, es común a todos los profesorados de gestión estatal y privada del país porque pone el énfasis en las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y sus profesorados. Resolución N° 337/18, Consejo Federal de Educación (CFE). En sintonía con la disposición mencionada, el diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de La Rioja para el profesorado de EF establece: la formación de docentes capaces de realizar prácticas corporales y motrices educativas, con compromiso y apertura social, con capacidad crítica, atentos a la diversidad y la inclusión, comprendiendo el proceso del desarrollo motor humano, (sus etapas y características), a la vez que se promueva el desarrollo de prácticas pedagógicas, que se desarrollen según las normas éticas y sociales que permitan la construcción, el manejo y el intercambio del conocimiento. Concretamente, en relación con los propósitos de la carrera de EF, el diseño curricular de la Provincia de La Rioja propone la siguiente mirada a través de diferentes acciones:

Brindar una formación docente integral, a través del desarrollo equilibrado de los campos de formación general, específica y de la práctica profesional docente.
Garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio, y en otros ámbitos de educación no formal. Propiciar la

integración de saberes referidos a la corporeidad y la motricidad como dimensiones constitutivas del ser, en las prácticas pedagógicas de los futuros docentes. Formar docentes capaces de desplegar prácticas corporales y motrices educativas contextualizadas que construyan un conocimiento sólido y actualizado de los contenidos y saberes específicos de la educación física, con sustento epistemológico e ideológico (Ministerio de Educación y Tecnología de la Provincia de La Rioja, 2016, pp.18-19).

Los objetivos arriba mencionados apuntan a la construcción de las bases de la formación de profesionales de EF. Los mismos, intentan abarcar una amplia gama de visiones, contenidos, experiencias, teorías y prácticas necesarias para que los estudiantes, en su paso por el profesorado, logren la adquisición e integración de fundamentos teóricos, el desarrollo de competencias, las visiones acerca del ejercicio de la docencia, la experimentación de prácticas y la familiarización con distintos contextos educativos formales y no formales. En este marco, la EF es concebida como una disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. Citado en: Instituto Nacional de Formación Docente -INFOD (2008): Serie “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares”

Varios autores sostienen que la representación social basada en la formación de competencias deportivas, (no integrales), en la enseñanza de la EF influye en la actitud que muestran estudiantes del profesorado, respecto de su formación académica, sus prácticas y residencia pedagógica, y su posterior ejercicio profesional (Valencia-Peris, & Mora, 2018) resaltan la necesidad de cambiar y adecuar instrumentos de evaluación con fines formativos, repensando varios recursos: el cuaderno del profesor, las fichas-sesión y las fichas-unidades didácticas, al mismo tiempo que destacan la importancia de revalorización de las producciones del alumnado

como: carpetas, cuadernos, fichas, autoinformes, autoevaluación y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

2 - OBJETIVOS Y PLANTEO METODOLÓGICO

Objetivo general

Conocer y describir acerca de la evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de educación física en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina.

Objetivos específicos:

1. Conocer criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación en el diseño curricular jurisdiccional y en unidades curriculares de los campos de formación general, específica y campo de la práctica del profesorado.
2. Reconocer criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación de profesores de educación física en la formación inicial del profesorado.
3. Describir criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación estudiantes de tercero y cuarto año, en instancias de práctica y residencia.

2.1 Planteo metodológico

Este trabajo se ha enmarcado dentro del diseño de investigación cualitativo descriptivo, utilizando entrevistas y relevamiento documental, para la recolección de datos, tomando como unidad de análisis: estudiantes de tercero y cuarto año de la cohorte 2022, del profesorado de EF del ISFD Famatina. Esta metodología de estudio puede enriquecer el estudio y el análisis de la investigación, ya que permite entender el contexto en el que se da el fenómeno educativo y la visión de los actores que cotidianamente interactúan entre sí. Además, es un método que no necesita hipótesis previa lo que posibilitó una mirada más flexible y adaptativa de la investigación al integrar distintas voces y perspectivas en un contexto multicultural. Las variables de estudio se organizaron en función de los criterios y directrices pedagógicas de profesores y también, de estudiantes en instancias de prácticas y de residencia respectivamente, respecto a la evaluación de los aprendizajes. Las entrevistas y el análisis documental permitieron la recopilación rápida de datos, lo que posibilitó tener una visión global del objeto de estudio y ayudó a visibilizar tendencias dejando bases para futuras investigaciones.

Intenté indagar acerca de los criterios y directrices pedagógicas, (enfoques, propósitos, objetivos e instrumentos de evaluación de profesores y estudiantes del profesorado de EF), así como también, conocí y describí marcos teóricos y normativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en estas instancias de práctica y residencia.

Las Técnicas de investigación aplicadas en este trabajo fueron: la entrevista en profundidad y el análisis documental.

La entrevista en profundidad busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones significativas de las personas, como creencias, pensamientos, valores, etc.... El objetivo de la entrevista cualitativa es, por lo tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas (Colás Bravo, 1998b, p. 275).

Pude acceder sin inconvenientes a los registros documentados de profesores y de estudiantes, por lo que la viabilidad para la realización de este trabajo, no encontró inconvenientes.

Además, el ingreso a las escuelas destino y el relevo de datos y recolección de información fueron posibles gracias a los actores intervinientes en esta etapa: docentes y estudiantes del profesorado de EF. Los estudiantes llevaron sus prácticas de enseñanza y evaluación, en espacios de práctica: Residencia Pedagógica I, correspondiente a 3° año de la carrera y Residencia Pedagógica II, unidad curricular dictada en 4° año, y también, espacios pertenecientes al campo de formación disciplinar. El tiempo para la recolección de datos, no fue mayor a los cuatro meses, considerado a partir de la realización de las primeras instancias de prácticas de los estudiantes en las distintas escuelas destino.

Tiempo: Fue el mismo que tuvieron los estudiantes de práctica, frente a sus propios estudiantes, las prácticas fueron dictadas de manera bimodal (presencial sincrónica en la parte práctica y virtual sincrónica y asincrónica, en la enseñanza de marcos teóricos), mientras que las etapas de evaluación de los aprendizajes, fueron realizadas de manera presencial sincrónica. En el siguiente cuadro, se resume información referida al marco metodológico empleado.

2.2 Cuadro de Síntesis

Este cuadro comprende: Unidad de análisis, objetivos, variables, criterios de selección de variables, técnicas de recolección de datos y análisis de datos de la presente investigación.

Unidad de Análisis (a)	Objetivo General (b)	Objetivos Específicos (c)	Variables o Categorías (d)	Procedimiento o Criterio de selección (e)	Técnicas o estrategias de recolección de daos (f)	Técnicas o estrategias de análisis de datos (g)
------------------------	----------------------	---------------------------	----------------------------	---	---	---

-Evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de educación física en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina.	-Evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de educación física en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina.	1-Conocer criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación en el diseño curricular jurisdiccional y en unidades curriculares de los campos de formación específica y campo de la práctica del profesorado de EF del ISFD Famatina. 2-Reconocer criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación de profesores de educación física en la formación inicial del profesorado de EF del ISFD Famatina. 3-Describir criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación de parte de estudiantes de tercero y cuarto año en instancias de práctica y residencia del profesorado de EF del ISFD Famatina.	-Valoración sobre la evaluación -Implementación de la evaluación. -Planificación, (elementos didácticos) en la evaluación de aprendizajes -Edad. -Sexo. -Año de la carrera.	-Se toma el total de población de los estudiantes de 3° y 4° años, que estén en etapa de prácticas y residencia. - No probabilístico	-Entrevista en profundidad, (donde se ve reflejado el “decir” de los estudiantes). -Observación mientras se entrevista, (donde se refleja “el hacer”). - Relevamiento documental	-Análisis Descriptivo -Análisis de contenido
---	---	--	--	---	--	---

2.3 Diseño del trabajo de campo

Una vez establecido el diseño del trabajo de campo, procedí a implementar diferentes acciones previstas de antemano y que tuvieron relación con el diseño: Primeramente, diagramé un calendario de encuentros y entrevistas con distintos informantes, estableciendo así, los primeros contactos, a los cuales se les explicó y se les entregó material impreso, referido a los

lineamientos generales de la entrevista: objetivo, modo, formas, lugar, tiempo, y se explicó también porque la importancia de la información relevada. También se entregó una hoja, ficha de consentimiento para la realización de la entrevista, donde se explicita la garantía de confidencialidad referida a los datos y relatos personales. Luego de relevar los datos de los informantes, realicé la entrevista en profundidad e hice la transcripción de las respuestas, así como también, referencíé todas las acciones de campo que se habían desarrollado, para su posterior análisis. El trabajo de campo de este proyecto de investigación se llevó a cabo en el pueblo de Famatina (cabecera de departamento), en la Provincia de La Rioja, en escuelas públicas de gestión estatal de los distintos niveles de enseñanza obligatoria. La realización de la tarea demandó un tiempo de 4 (cuatro) meses, desde el mes de agosto hasta noviembre de 2022, con el objetivo de conocer las “percepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes, de profesores y estudiantes en sus experiencias en el campo de la práctica, en el profesorado de educación física del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina (2022)”.

“La labor del trabajo de campo, implicó varias acciones”, a saber:

a)-Definir los diferentes ámbitos de interés en los cuales se va a centrar este trabajo de investigación.

b)-Acordar las técnicas de investigación más apropiada, en función de los objetivos planteados.

c)-Llevar a cabo la selección de informantes que paticiparán en el proyecto, y mencionar sus características más predominantes.

d)-Elaborar los guiones para las acciones de campo: las entrevistas en profundidad.

a)-Definición de ámbitos de interés. Antes de mencionarlos, voy a conceptualizarlos. Los ámbitos de interés son herramientas de análisis, que han permitido operacionalizar el trabajo llevando de esta forma mis interrogantes, al terreno de la realidad social que pretendí analizar. Cada uno de los ámbitos seleccionados se refirieron lotes o parcelas de realidad, donde cada uno de ellos abre posibles vías de indagación y conocimiento. También, los ámbitos de interés, sobre los cuales se elaboraron guiones de las distintas acciones del trabajo de campo, fueron el eje vertebrador sobre el cual se construyeron y reformularon las preguntas a los informantes. El trabajo de campo se diseñó con el objetivo de describir las evaluaciones de los

aprendizajes de los alumnos de tercero y cuarto año del profesorado de EF. Para ello, centré el enfoque en ciertos ámbitos de interés y proporcionaron las herramientas de análisis que permitieron operacionalizar el trabajo, llevando los interrogantes de esta investigación al terreno real de las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes de tercero y cuarto año, en sus instancias de práctica y residencia.

Los ámbitos seleccionados, no son todos los posibles, son una muestra del carácter multidimensional de la exclusión. Cada uno de ellos, son parcelas de realidad donde se encuentran factores de exclusión vinculados entre sí. De esta manera, cada uno de ellos, abre un abanico de posibles vías de investigación, construcción y desarrollo del conocimiento. Los ámbitos de interés, son la base para elaborar guiones acerca de las acciones del trabajo de campo y para configurar las preguntas a los informantes, entre otras acciones.

Los ámbitos delimitados para esta investigación, fueron los siguientes:

- Formación Inicial.
- Criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación de los aprendizajes.
- Contextos de prácticas escolares.
- Rol docente y rol de alumno de prácticas.
- Normativas vigentes y visiones de autores sobre evaluación de la EF.

b)-Las técnicas de investigación e instrumentos El análisis documental y la entrevista en profundidad y la observación han sido un buen camino para entender y describir a las personas involucradas y los contextos que las rodearon. Las entrevistas tomaron un tiempo relativamente largo, (aproximadamente una hora o menos), las preguntas empleadas fueron abiertas, basadas en un guion que repasó cada uno de los indicadores que se trabajaron en esta investigación. Se procuró que los docentes y estudiantes entrevistados, sean seleccionados lo más heterogéneos posibles, en concordancia con la heterogeneidad de los grupos y el número limitado de estudiantes y profesores que fueran parte de la población seleccionada.

c)-Selección y características de los entrevistados Los profesores y estudiantes del profesorado de EF seleccionados para las entrevistas de profundidad fueron docentes y estudiantes de tercero y cuarto año en instancias de prácticas y residencia pedagógica. Los docentes entrevistados tienen un promedio de edad aproximado de 41 años, en cuanto a los estudiantes,

poseen un rango etario promedio, a excepción de un par de ellos, quienes tienen mayor edad. En cuanto al perfil de los informantes en relación con la técnica, las entrevistas, fue realizada a profesores y estudiantes de quienes se recogieron experiencias y apreciaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes, guardan como relación común, el compartir espacios aulicos en el ámbito formal y no formal, se relacionan con el mismo contenido específico y/o de prácticas y comparten experiencias comunes en relación con sus pares, así como también, en la relación docente-estudiante.

2.3.1 Selección de las fuentes de información y características del muestreo

Las fuentes de investigación corresponden a diferentes tipos de recursos de los cuales se obtiene información importante para el estudio.

Fuentes Primarias: Tienen que ver con la información no elaborada, a través de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de EF, en etapas de Prácticas y Residencia Pedagógica. En promedio, el rango etareo del grupo es menor a 30 años, y dos estudiantes, son mayores de 30 años. Se han transcripto partes de distintas entrevistas a modo de ejemplo, a los fines de establecer percepciones y experiencias posiblemente distintas, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, y otros temas, delimitados en el ámbito de interés de esta investigación. Por cuestiones de extensión del presente trabajo, se han transcripto y descripto algunas de las entrevistas realizadas.

Fuentes secundarias: Compuesta por la información ya elaborada información que se encontró en documentos, como programas áulicos, planificaciones, secuencias didácticas, sitios web, etc. (las mismas, en formatos físicos o digitales). No se a captura directamente el objeto o sujeto de estudio, sino que se toma en consideración, aquella información que ya ha sido recolectada e incluso analizada. En este trabajo se consideran entre otras fuentes: publicaciones, libros, artículos de investigación, entre otros.

Tipo de Muestreo: Realicé para este estudio un “muestreo uniforme”, el cual se caracterizó por ser una selección de una pequeña muestra homogénea, para el estudio en profundidad de un grupo social, que presenta unas características muy específicas (Izcara Palacios et al., 2003).

d)-Elaboración de guiones para las acciones de campo: Se tomó como base el listado de ámbitos de interés en los que inicialmente decidí centrarme principalmente en:

- Presentar nota, pidiendo permiso para el acceso en la escuela destino, de la práctica de los estudiantes de tercero y cuarto año, (en los casos de alumnos que eligieron ser entrevistados allí).
- Contactar a cada uno de los entrevistados, para convenir propósito, día y hora de la entrevista, en los distintos lugares que les ofrecí, (profesorado, escuela destino, plaza pública).
- Entregar a cada uno de los entrevistados, una solicitud de entrevista y confidencialidad de la misma.
- Realizar la entrevista a cada una de las personas seleccionadas y recabar la información proveniente de las respuestas que ellos dan.
- Organización y análisis de la información recabada, para su posterior análisis.

Posteriormente desarrollé un guión-base, cuyo formato puede apreciarse en el (anexo 3, Modelo de guía de entrevista), creo que fue la que más me ha ayudado a encarar esta etapa de investigación. Este guión lo pensé en función de la técnica elegida, los ámbitos de interés y los objetivos de la investigación.

2.3.2 Caracterización de los docentes entrevistados

Los seis profesores entrevistados corresponden a docentes que están al frente de materias de tercero y cuarto año del profesorado EF, 4 son docentes del campo de la formación específica y 2 son del campo de formación de la práctica. Cada una de las entrevistas tuvo una duración aproximada de 30' a 45' minutos. Se ofreció a los informantes, la opción que, de acuerdo a sus agendas, eligieran día, hora y lugar, para ser entrevistados. Se destinaron tres lugares para dichos encuentros: el profesorado (espacio público institucional), la escuela destino de sus prácticas y/o residencias, (en este caso, fue la Escuela N°4 de Famatina, nivel primario, (escuela de nivel primario de gestión pública (espacio institucional) y por último, la plaza de Famatina, (espacio público propiamente dicho). En todos los casos, las entrevistas, se transcribieron literalmente, previo consentimiento de cada uno de sus actores. Todas las

acciones fueron numeradas y etiquetadas por el nombre de pila del informante o un nombre sustituto, (por elección expresa del entrevistado, En estos encuentros se vio reflejado el “decir” de los estudiantes). En cuanto al relevamiento documental, (pude conocer y describir acerca de los marcos normativos, criterios y directrices pedagógicas de la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de profesores de EF en instancias de práctica áulica y residencia pedagógica de la cohorte 2022 del ISFD Famatina.

2.4 Fiabilidad y Validez de la entrevista.

Para cumplir con ambos criterios procuré reflejar y respetar las respuestas y relatos, resguardando sus propias palabras y el sentido dado a las mismas. A través de la entrevista, la información obtenida tuvo la confianza del entrevistador tuvo la predisposición de responder con claridad y con verdad a las preguntas le fueron formuladas, de todas maneras, es necesario controlar los siguientes aspectos de la entrevista: La consistencia interna de cada entrevista y comparar la información obtenida con la obtenida en otras entrevistas (Izcara Palacios et al., 2003). El enfoque aplicado a las entrevistas abiertas en esta investigación es el enfoque embudo, es decir, desde el punto de vista temático se debe empezar por las preguntas generales y acabar con las preguntas concretas o específicas. Al no haber preguntas estructuradas en este tipo de entrevistas, el entrevistador se tiene que encargar de reconducir al informante en el caso de que se desvíe del tema de interés. Para satisfacer los propósitos de esta investigación, había pensado realizar preguntas en relación con el currículum y la evaluación: ¿los docentes realizan una evaluación alternativa o se sigue usando una evaluación tradicional?, ¿se usa la evaluación para motivar, reflexionar y mejorar o se sigue usando como mera herramienta para calificar?, ¿se evalúa también al profesor o se sigue evaluando únicamente al alumnado? En definitiva, ¿es la evaluación alternativa una corriente que se limita al plano teórico, o verdaderamente se materializa en la práctica cotidiana de los centros escolares? En rigor de verdad, las preguntas arriba mencionadas, pueden resumirse en la siguiente: ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas respecto a la evaluación, que tienen profesores y estudiantes en instancias de práctica y residencia?, estableciendo siempre, que se trata de profesores y estudiantes del profesorado de EF, cohorte 2022 del ISFD Famatina. No obstante, se

formularon varias preguntas, devenidas de esta idea central, a los fines de que le entrevista no fuera un solo interrogante.

No todas las entrevistas fueron transcritas, por cuestiones de extensión de este trabajo de investigación. Las transcripciones mencionadas en este trabajo han sido denominadas como: “entrevista 1, 2...” etc., y se han transcripto, a los fines de dejar constancia no solo de la tipología de la entrevista empleada, sino también de las visiones y percepciones que los entrevistados tuvieron acerca de la evaluación de los aprendizajes y los criterios y directrices pedagógicas relacionadas al respecto.

2.5 Otras cuestiones metodológicas.

Una vez realizado el trabajo de campo, con la consecuente obtención y registro de datos, surgidos de las entrevistas y el análisis documental, elegí el nivel de análisis descriptivo, el cual se identifican y muestran las opiniones y las experiencias que relatan los informantes, para luego elaborar la síntesis de la información obtenida, la cual se organizó y clasificó por temas y subtemas, donde se suelen citar textualmente testimonios representativos de las opiniones mayoritarias y minoritarias. Por ello, una vez recogidos los datos, leí varias veces las transcripciones y escuché la grabación de algunos relatos, para conocer los aspectos más importantes de las experiencias vividas por cada entrevistado/a. Realizado este primer paso, esta comencé a reconstruir los datos, tomando en cuenta la contextualización de la experiencia vivida.

Procedí a listar los temas y elementos más comunes que salieron de los registros de todas las entrevistas, destacando los más relevantes, tal como lo expresa dichos autores.

Una vez contextualizadas las entrevistas, analicé los elementos, sucesos y momentos más importantes para cada uno de los entrevistados/as, ya que la reconstrucción de la vida o experiencia del entrevistado/a se realizó mediante el análisis de la relación existente entre los grandes temas o momentos importantes que dejaron huella en el entrevistado. Una vez que terminé las acciones del trabajo de campo, pasé a analizar el contenido de las transcripciones de cada uno de los encuentros con los informantes y busqué las tendencias más significativas en relación a los diferentes ámbitos de interés, de ahí este trabajo, se fundamentó en dos

modelos de análisis:

- El análisis cualitativo: el cual se basa en el estudio de la realidad social a través de la interpretación de significados antes que en la cuantificación de datos, dando como resultado, una enunciación de tendencias que permitieron establecer rasgos relevantes del colectivo de docentes y estudiantes.
- El análisis comparativo: que consistió en trabajar paralelamente las tendencias que han sido construidas por cada ámbito de interés, para cada uno de los destinatarios del proyecto.

Como resultado, obtuve una idea general acerca de cuáles son las características más significativas de cada uno de los entrevistados del proyecto, en relación a los ámbitos de interés resultando significativos para la gran mayoría de los entrevistados los siguientes temas: la planificación, las prácticas áulicas, la formación inicial, la experiencia, los contenidos, la evaluación, la comunicación y la devolución de instancias evaluativas.

A partir de las tendencias generales obtenidas, identifiqué los problemas que hallé en el trabajo de campo, sus causas y efectos. No estuvieron ausentes algunas desaveniencias propias de la puesta en marcha de esta etapa, como por ejemplo: falta de coordinación para algunos de los encuentros, por desinteligencias en la comunicación con el entrevistado o porque alguno de ellos cambió el día o el lugar de encuentro. Otros, no entregaron antes las fotocopias o acta acuerdo, en la cual se les informaba de la confidencialidad y el anonimato de la entrevista, ya que en mi carácter de investigador, debía garantizar la integridad y seguridad de los datos obtenidos y salvaguardar la confidencialidad de la información, (incluyendo los datos personales de los informantes). Estas medidas incluyeron el registro de las grabaciones de audios, la generación de copias de respaldo y la asignación de códigos numéricos a los archivos. En la conformación de categorías y subcategorías de análisis, establecí las siguientes: La formación inicial, evaluación de los aprendizajes: normativas, prácticas, criterios y directrices pedagógicas y como subcategorías: La evaluación formativa, la enseñanza y evaluación obsoleta, las prácticas escolares, la experiencia, los contenidos y la retroalimentación formativa.

3- ENFOQUES SOBRE LA EVALUACIÓN EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Los programas de estudio como mediaciones curriculares de la formación

El capítulo que presento a continuación tiene como objetivo explorar los temas y enfoques sobre la evaluación, presentes en los programas del profesorado de EF del ISFD Famatina. Elegí este tema porque se vincula estrechamente con el capítulo anterior, en el cual, analicé los criterios y directrices pedagógicas de los docentes de tercer y cuarto año en el campo disciplinar específico y en la práctica del profesorado, áreas en las que la evaluación ocupa un lugar central. Mi intención fue conocer y describir las normativas vigentes en relación a la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de profesores de EF, así como también, indagar acerca de la bibliografía seleccionada por los docentes a cargo de las materias consideradas troncales o más relevantes dentro de la formación específica y las prácticas áulicas de tercer y cuarto año. Describí los contenidos sobre evaluación incluidos en sus programas y exploré tanto las perspectivas teóricas en el ámbito educativo como la visión de cada docente respecto a la enseñanza y evaluación de los contenidos curriculares. Antes de profundizar en estos aspectos, abordaré el propósito de la creación e implementación de los programas y la importancia de su análisis.

El análisis de los programas de las unidades curriculares de tercero y cuarto año del Profesorado de EF del ISFD Famatina permite avanzar en la comprensión de un aspecto nodal de esta investigación: los modos en que la evaluación de los aprendizajes es enunciada, seleccionada, traducida y resignificada en el nivel de la planificación docente. Los programas constituyen una instancia de concreción curricular particularmente significativa, en tanto median entre el diseño curricular jurisdiccional y las prácticas efectivas de enseñanza. No se trata, por lo tanto, de documentos neutros ni meramente administrativos, sino de producciones pedagógicas situadas, atravesadas por decisiones teóricas, didácticas e institucionales que otorgan sentido a la enseñanza y delimitan qué saberes son considerados relevantes, de qué manera deben ser abordados y bajo qué criterios serán evaluados.

Desde esta perspectiva, el programa puede entenderse como un espacio de traducción curricular. En él se articulan los lineamientos prescriptos por el diseño jurisdiccional con las

opciones pedagógicas de quienes se encuentran a cargo de las unidades curriculares. En consecuencia, el análisis de estos documentos no solo permite reconocer contenidos explícitos sobre evaluación, sino también advertir los supuestos pedagógicos que los sostienen, las jerarquías de saberes que promueven y las orientaciones formativas que ponen en juego. En el caso del profesorado analizado, este examen resulta especialmente relevante porque se trata del último tramo de la formación inicial, es decir, de un momento en el que los y las estudiantes se aproximan a su futura inserción profesional y donde la relación entre enseñanza, evaluación y práctica cobra una particular densidad pedagógica.

En este capítulo se analizan seis unidades curriculares consideradas troncales dentro del campo de la formación específica y del campo de la práctica: Los deportes socio motrices y su enseñanza I; Didáctica de la Educación Física en el nivel secundario y educación no formal; Residencia Pedagógica I; Residencia Pedagógica II; Fisiología y Metodología del Entrenamiento; y Los deportes socio motrices y su enseñanza II. La selección de estas materias se fundamenta en que, dentro de sus programas, aparecen contenidos explícitos vinculados con la evaluación de los aprendizajes, lo cual permite reconstruir no solo qué se enseña sobre evaluación, sino también desde qué marcos conceptuales se la piensa y con qué bibliografía se la sostiene.

Por un lado, es importante entender que los programas que son parte del diseño curricular jurisdiccional de un plan de estudios, tienen como objetivo orientar y clarificar la tarea docente a través de los propósitos formativos, así como también, los demás elementos que conforman el currículum, brindan los sentidos y la dirección a la enseñanza para la correcta apropiación de conocimientos escolares y sociales, lo que promueve el aprendizaje y el desarrollo de capacidades profesionales, destrezas y miradas necesarias para impactar positivamente la realidad social, en el ejercicio de su profesión.

Por otro lado, consideré importante el análisis de los programas de estas materias, a los fines de comprender lo que sucede en relación a las normativas que orientan al cumplimiento de los objetivos, la promoción, revisión y actualización de contenidos, metodología, criterios de enseñanza y evaluación de aprendizajes, así como y también describir la bibliografía elegida

por cada docente, porque es allí, donde se van concretando los marcos teórico-prácticos y la apropiación de los contenidos que se evalúan.

Es oportuno señalar que más allá de las perspectivas teóricas del diseño curricular y de cada uno de los programas, también se encuentran las miradas de los docentes a cargo de estas unidades curriculares, las cuales obedecen a criterios propios, tomados para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, (los cuales fueron oportunamente descriptos en las entrevistas que se les hiciera oportunamente y que fueron abordados en el capítulo, el cual intentó conocer y describir sus perspectivas, criterios, instrumentos y miradas acerca de la evaluación de los aprendizajes.

3.2. La evaluación como contenido y como problema pedagógico

El análisis documental muestra, en primer lugar, que la evaluación aparece en los programas de manera desigual. En algunas unidades curriculares ocupa un lugar explícito como contenido de enseñanza; en otras, se presenta vinculada a técnicas, instrumentos o criterios de valoración; y en otras, aun cuando no se desarrolla de forma extensa, se encuentra implícita en las finalidades formativas del espacio. Esta primera constatación permite advertir que la evaluación no constituye un objeto homogéneo dentro del profesorado, sino una categoría atravesada por diversos sentidos, usos y tradiciones.

Una de las regularidades más claras del corpus es que, en el nivel de los programas, la evaluación tiende a ser enunciada frecuentemente en términos instrumentales. Es decir, suele aparecer asociada a técnicas, instrumentos, criterios, grillas, selección de contenidos o planificación de instancias evaluativas. Sin embargo, esa presencia no agota el problema. Más bien, abre una tensión: mientras en el plano declarativo algunos espacios recuperan el lenguaje de la evaluación formativa, integral y procesual, en el nivel de la organización de contenidos y bibliografía persisten lógicas ligadas a la medición, la acreditación y el control del rendimiento. En este punto, el problema no reside solo en la coexistencia de enfoques distintos, sino en la dificultad para construir un discurso pedagógico coherente acerca de qué significa evaluar en la formación inicial de profesores de EF.

Por ello, más que clasificar linealmente los programas según una única perspectiva, resulta más productivo leerlos como producciones híbridas, en las que conviven tradiciones pedagógicas diversas. En algunos casos, la evaluación es pensada como parte de un proceso de enseñanza que debe acompañar trayectorias, ofrecer retroalimentación y favorecer la reflexión de los sujetos en formación. En otros, se configura prioritariamente como una instancia de verificación de aprendizajes, orientada a constatar rendimientos o a valorar el dominio técnico de ciertos contenidos específicos. Esta heterogeneidad no debe leerse como una anomalía aislada, sino como expresión de las tensiones históricas que atraviesan el campo de la Educación Física y, en particular, su enseñanza en el nivel superior.

Más allá de los contenidos y sugerencias encontradas que se indican en los programas, (los cuales devienen del diseño curricular jurisdiccional), los docentes han completado, adaptado y orientado los mismos, influenciados por el contexto de producción y la cultura institucional determinada. Este trabajo de edición del programa, por parte de los profesores a cargo de las unidades curriculares, también expresan las concepciones o perspectivas teóricas de los docentes sobre los procesos de formación y evaluación de los estudiantes, (en este caso de tercero y cuarto años, en el último tramo de su formación inicial). Dichas perspectivas se ven reflejadas en los dispositivos pedagógico-didácticos donde los docentes resignifican las expectativas de logros, los propósitos, criterios y tipos de evaluación y demás elementos del currículum presentes en las planificaciones. Estas instancias de concreción promueven traducciones del diseño y de las políticas educativas en vigencia y es importante considerar que algunos docentes no tienen un solo posicionamiento conceptual respecto a la disciplina que enseñan, enseñando y evaluando mediante las combinaciones de enfoques en el desarrollo del programa. Además, es menester considerar que algunos contenidos dentro de la misma unidad curricular, tienen una modalidad de trabajo centralizada en la didáctica especial y el aprendizaje técnico disciplinar donde el docente se inclina por una enseñanza tradicional de contenidos donde, por un lado, y en general, se valora el desarrollo de destrezas y capacidades específicas y se evalúa por rendimiento, (generalmente en unidades curriculares del campo disciplinar como se analizó en el capítulo anterior. Por otro lado encontramos contenidos que ponen a la EF como una práctica social que involucra integralmente al sujeto que aprende, a

los fines de formarlo como un sujeto crítico, formado integralmente, donde se promueve el bienestar y el desarrollo físico, emocional y relacional del sujeto, en la formación inicial del profesorado y donde se evalúan los procesos de aprendizajes (como generalmente sucede en unidades curriculares del campo de la formación general y campo de formación de la práctica), lo que también se describió y analizó en otro capítulo de discusión anterior. Estas miradas se dan incluso, en el mismo espacio curricular.

3.3. Perspectivas teóricas en disputa: entre la tradición técnico-instrumental y la evaluación formativa

A continuación, menciono las características, diferencias y puntos en común de las tres principales perspectivas teóricas, (conductista, didáctica y constructivista), que influyen en la forma en la que los profesores de EF del campo de formación específico y de la práctica, de tercero y cuarto año del ISFD Famatina desde los cuales se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de contenidos. Estos enfoques son: la perspectiva didáctica, la perspectiva constructivista y la perspectiva conductista. Es necesario aclarar que si bien, cada perspectiva teórica tiene su enfoque particular, los docentes, en algunos casos, han podido combinar elementos de estas teorías para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

Perspectiva Didáctica: Se centra en la planificación, diseño y ejecución de estrategias de enseñanza. Prioriza la transmisión de contenidos y cómo se organiza el aprendizaje, buscando optimizar la comunicación entre el docente y el alumno. Esta mirada promueve: las estrategias pedagógicas, la secuencia de contenidos y los materiales didácticos. Su objetivo es facilitar el proceso de aprendizaje y lograr así, que los estudiantes adquieran los conocimientos de manera efectiva. Los autores más representativos de este enfoque son: Joseph Novak, (1977). María Montessori, (1909). Juan Amós Comenio, (1657) y Jean Piaget, (1947).

Perspectiva Constructivista: Es una corriente pedagógica que promueve la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Se basa en que la idea de que el aprendizaje es un proceso en el que el individuo interpreta y relaciona la información con sus experiencias previas. Los docentes que adoptan esta perspectiva activa, la reflexión y la construcción

personal del saber. en el caso del constructivismo, como precursores podemos destacar a Jean Piaget, (1977). Lev Vygotsky, (1978) o David Ausubel, (1978).

Perspectiva Conductista: Se enfoca en el estudio de las conductas observables y en cómo se pueden modificar mediante el refuerzo y el castigo. Considera que el comportamiento humano está determinado por el entorno, y no tanto por procesos internos como pensamientos o emociones. Los docentes que se alinean a esta perspectiva teórica de enseñanza diseñan estrategias de enseñanza basadas en estímulos y respuestas, buscando que los estudiantes adquieran habilidades específicas. Los autores más relevantes que refieren esta perspectiva son: Watson, (1913), Pavlov, (1927) o Skinner, (1969).

Estos enfoques, tienen puntos en común en la perspectiva conductista y la constructivista, se entiende a la conducta como un producto del aprendizaje realizado a lo largo de la vida, centrando su metodología en prácticas que contribuyen a la adquisición y mejora de las capacidades adaptativas de los individuos, en este caso los alumnos. En ambas corrientes, se trabaja a partir de datos y constructos basados en datos empíricos apoyados por la experiencia. A pesar de algunas similitudes, observamos una gran diferencia entre el conductismo y el constructivismo en el currículum. En el caso del conductismo, el currículum es entendido en el que todo el alumnado aprende por igual, siguiendo un plan de instrucción cerrado y obligatorio para todos. El papel del docente es el que va guiando y el que instruye al alumnado por el camino, y el que da los refuerzos ya sean positivos o negativos. Algunos autores que promueven esta perspectiva son: Albert Bandura, (1986) y Edward Thorndike, (1898), entre otros. En el caso del constructivismo, el currículum es abierto y pretende resolver los problemas que se pueden presentar. En el caso del constructivismo en la educación, el docente es el facilitador y el que va orientando al alumnado a lo largo del proceso, pero jamás le quita protagonismo al mismo. Algunos de los precursores de esta idea son: Dewey, (1938), Vygotsky, (1978) y Maturana, (1970), entre otros. En tanto que, la perspectiva didáctica en EF, se encuentran autores como: Cáceres, (2014) quien ha realizado investigaciones sobre modelos didácticos en EF, focalizándose en la importancia de las estrategias didácticas en la enseñanza de esta disciplina. Otro referente es Kirk, (2017) el cual investigó el modelo de

enseñanza deportiva, focalizándose en la enseñanza y aprendizaje de movimientos tácticos, como último ejemplo nombro a Pacheco Villegas, (2023) quien hizo aportes a la didáctica de la EF sobre la enseñanza activa de los estudiantes, el aprendizaje significativo y la importancia de la ergonomía y el autocuidado.

Las unidades curriculares que he seleccionado corresponden al tercer y cuarto año de la carrera y pertenecen al campo de la formación específica y al campo de la práctica, donde consideré como criterio para su selección, que estas unidades curriculares trabajan contenidos específicos sobre evaluación en sus respectivos programas, (lo que es importante, puesto que ellas, no son del campo de la formación general, donde suelen abordarse de manera más explícita estos contenidos.). Las materias seleccionadas fueron: Los deportes socio motrices y su enseñanza I (Básquet-Handball-Vóley), Didáctica de la educación física en el Nivel Secundario y Educación No Formal., Residencia Pedagógica I, (Nivel inicial y educación primaria), Residencia Pedagógica II, (Nivel secundario y educación no formal), Fisiología y Metodología del Entrenamiento, Los deportes socio motrices y su enseñanza II (fútbol-cestoball-hockey-rugby). Conviene aclarar que, estas unidades curriculares fueron elegidas porque pertenecen a espacios que se dictan en tercero y cuarto año de la carrera, pertenecen al campo de la formación específica y de la práctica, y se consideran unidades curriculares troncales en la formación inicial de los futuros profesores de EF. Es precisamente en estas materias, donde se encuentran contenidos específicos sobre evaluación de los aprendizajes. (y son los profesores de estas materias, quienes han buscado bibliografía al respecto, porque en las referencias sugeridas en el programa, no se encuentra material aborde como contenido a enseñar acerca de la evaluación.

En resumen: a partir del relevamiento de los programas y de la bibliografía seleccionada por los docentes, es posible identificar tres grandes orientaciones teóricas que organizan el tratamiento de la evaluación: una perspectiva conductista, una perspectiva didáctica y una perspectiva constructivista. No obstante, estas orientaciones no se presentan en estado puro ni funcionan como compartimentos estancos. Por el contrario, se entrecruzan, se superponen y, en ocasiones, se tensionan al interior de una misma unidad curricular.

La perspectiva conductista se advierte con mayor nitidez en aquellos espacios donde predominan contenidos ligados al rendimiento, la ejecución técnica, la medición de marcas o la constatación de resultados observables. En estas materias, la evaluación tiende a centrarse en el grado de dominio alcanzado por el estudiante respecto de determinadas habilidades, capacidades o saberes específicos. Tal como puede observarse en Fisiología y Metodología del Entrenamiento, o en algunos contenidos de las unidades deportivas, el peso de la comprobación empírica, de la lectura de datos y de la valoración del rendimiento favorece formatos de evaluación próximos a una lógica sumativa.

La perspectiva didáctica, por su parte, aparece con fuerza en las unidades curriculares que tematizan la planificación de la evaluación, los criterios, los instrumentos y la articulación entre enseñanza y evaluación. En estos casos, la preocupación central ya no radica únicamente en qué se evalúa, sino en cómo se construyen dispositivos válidos, coherentes y pedagógicamente pertinentes para hacerlo. La obra de Camilloni et al. (2015) y los desarrollos de Blázquez Sánchez (2001) resultan, en este sentido, especialmente significativos, porque permiten desplazar la evaluación del plano de la mera acreditación hacia el de una práctica didáctica intencional, sujeta a decisiones teóricas y técnicas.

Finalmente, la perspectiva constructivista se expresa en aquellos espacios donde la evaluación es pensada como parte del proceso formativo, vinculada a la reflexión, la metacognición, la autoevaluación, la coevaluación y la construcción progresiva de saberes en situación. En estas unidades curriculares, el énfasis se coloca menos en el resultado final que en el acompañamiento de procesos, la revisión de errores, la construcción de sentidos y la apropiación significativa de los contenidos. Esto se advierte con claridad en las residencias pedagógicas y en la didáctica específica, donde la evaluación se integra a la formación del futuro docente como una herramienta para pensar la enseñanza y no solo para verificar aprendizajes.

La coexistencia de estas perspectivas permite sostener que en el profesorado no existe un discurso único sobre la evaluación. Más bien, lo que emerge es una trama de posiciones diversas que remiten a distintas concepciones de sujeto, de enseñanza, de conocimiento y de

Educación Física. Esta constatación es central para la investigación, porque muestra que la evaluación no aparece simplemente como un contenido curricular más, sino como un territorio de disputa pedagógica.

3.4. La selección bibliográfica como indicio de posicionamientos pedagógicos

Un aspecto especialmente relevante del análisis realizado es que, en las unidades curriculares seleccionadas, la bibliografía utilizada para abordar la evaluación no siempre proviene de manera explícita del diseño curricular jurisdiccional, sino que en muchos casos es seleccionada por los propios docentes. Esta situación no es menor. Por el contrario, revela que la construcción del enfoque evaluativo en el profesorado depende en gran medida de decisiones tomadas en el nivel de cada cátedra, lo cual incrementa el peso de las trayectorias formativas, adscripciones teóricas y experiencias profesionales de quienes enseñan.

La elección de autores como Camilloni, Blázquez Sánchez, Sales Blasco, Gayol, Billat o García López y Gutiérrez no solo aporta herramientas conceptuales para abordar el contenido “evaluación”, sino que también orienta modos específicos de comprenderlo. Así, por ejemplo, cuando se privilegian textos centrados en validez, coherencia entre instrumentos y teorías, construcción de criterios y planificación de programas de evaluación, se refuerza una mirada didáctica y pedagógica. En cambio, cuando el acento recae en la valoración del rendimiento, la condición física, la especificidad bioenergética o la comprobación de resultados, la evaluación queda más próxima a una racionalidad técnico-instrumental. Del mismo modo, cuando se recuperan autores que problematizan la práctica, la identidad docente, la reflexión o la evaluación como proceso, se fortalece una perspectiva formativa y constructivista.

En consecuencia, la selección bibliográfica no opera como un complemento accesorio del programa, sino como un analizador privilegiado de las matrices pedagógicas que lo organizan. Allí donde el diseño curricular deja zonas menos explicitadas, la bibliografía elegida por los docentes cumple una función de definición conceptual. Esto permite afirmar que la evaluación, en el profesorado estudiado, se configura también en el cruce entre la prescripción curricular y la mediación docente.

Mirando dentro de las diferentes espacios áulicos seleccionados, los cuales se dictan en el profesorado de EF del ISFD Famatina, se evidencia el encuadre teórico acerca de la evaluación, por un lado, como instancia de instrumento pedagógico didáctico ofrecido a los profesores, a los fines de conocer y cuantificar los aprendizajes que los alumnos han adquirido en un período de tiempo determinado, (indicador sumativo de aprendizaje del programa), y por otro lado, se instrumentan dispositivos de evaluación de carácter formativo, que potencien el desarrollo de capacidades profesionales docentes, aunque en los marcos teóricos de las unidades curriculares de diferentes campos de formación, como así también en el Diseño Curricular Jurisdiccional; no se evidencian otras acepciones de la evaluación que no sean las instrumentales. En los siguientes espacios curriculares, se menciona a la instancia de evaluación, como contenido teórico - práctico, como instrumento o recurso pedagógico-didáctico. Se indica: el espacio curricular, el año de la carrera cual se dicta, el eje o unidad temática y la biografía utilizada, donde puede apreciarse el enfoque conceptual mencionado anteriormente. Cabe aclarar que, en cada uno de los espacios curriculares tomados en este, se mencionan y se referencian las finalidades formativas de cada una de ellos. A continuación, refiero las materias del campo de formación disciplinar y del campo de la práctica, el año en que se dicta el espacio, (tercero o cuarto año), el campo de formación al que pertenece la materia, su duración y los contenidos acerca de la evaluación que aparecen dentro del programa, y que están reflejados en el diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de La Rioja (2016).

A partir de los documentos curriculares se habilitan y/o legitiman determinadas discusiones, entre las que se encontraron los abordajes de las ciencias sociales sobre la problemática del “cuerpo” y la “didáctica especial”, lo que implica distintas concepciones y enfoques teóricos sobre el abordaje de contenido relacionado a la evaluación, que aparecen en algunos programas de unidades curriculares del campo específico y de la práctica, los cuales se mencionaron previamente y se analizan a continuación.

Unidades curriculares en tercero y cuarto años del Profesorado de EF con contenido específico sobre evaluación

Retomando los espacios elegidos para el desarrollo de este capítulo, comencé por abordar cada uno de ellos, (empezando con los espacios considerados los más trascendentes en la formación del campo específico y de la práctica en el último tramo de la formación inicial de los futuros profesores de EF. Más tarde, me referí a las tres unidades curriculares de tercer año: Los deportes socio motrices I, Didáctica específica de la EF para el nivel secundario y educación no formal y Residencia Pedagógica I, con el propósito de describir las finalidades formativas del espacio, las perspectivas teóricas del docente, los contenidos sobre evaluación que hay en cada materia, la bibliografía elegida por la docente, así como también, referí mi interpretación sobre estas cuestiones.

3.2.1 Los deportes socio motrices y su enseñanza I (Básquet-Handball-Vóley)

Unidad Curricular	Trayecto de formación	Contenido sobre evaluación que aparece en el programa	Perspectiva teórica predominante que emplea el docente sobre evaluación	Bibliografía sobre evaluación, elegida por el docente
Los deportes psicomotrices y su enseñanza III (Básquet-Handball-Vóley)	Campo de formación específica - 3° año -Anual	Criterios y selección de contenidos a evaluar	Perspectiva Conductista Perspectiva constructivista	Camilloni, et. al.,2015). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

Finalidades formativas: según el diseño curricular jurisdiccional Res. N° 2242 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja,

Los deportes socio motrices se caracterizan por la presencia del “otro” para la realización de la práctica. Las diferentes propuestas formativas que se abordarán en esta unidad curricular (vóley, básquet y *handball*), recorrerán un itinerario de ida y vuelta entre las teorías y las prácticas de aprendizaje, entre las experiencias de enseñanza y los discursos configurados en diversos contextos en los cuales se sustentará la transmisión de saberes posibilitando en los estudiantes el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades, no solo corporales y motrices, sino de aquellas

otras que permitan la resolución de problemas, la construcción de un pensamiento y una toma de posición crítica (2016, p.88).

Los estudiantes podrán reconocer los deportes y sus reglas, comportamientos estratégicos, ejecución de motricidad específica, utilización del espacio con sentido del tiempo, interpretación de la comunicación motriz emitida por los participantes de las actividades. Podrán generar prácticas deportivas y brindar múltiples estrategias. El tema explícito de evaluación que propone el programa de esta unidad curricular se enfoca en los criterios y selección de contenidos a evaluar de los deportes socio motrices (básquet, *handball* y vóley). Pude deducir que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los deportes y su enseñanza, implica singularidades que cada deporte y sus modelos de transmisión tienen, los cuales tienden a quedar incorporados en este caso, a una propuesta global de enseñanza y de evaluación de la EF a través de los deportes, han manifestado una tendencia a la evaluación sumativa, de corte tradicional, hablamos de una evaluación sobre el rendimiento y los resultados, lo cual generalmente se encuentra bajo una perspectiva de tipo conductista, cuando se enseña y también cuando se evalúan estos deportes, es por ello, que el docente a cargo de esta materia, decidió convivir con este enfoque y ampliar también su perspectiva hacia una enseñanza y evaluación formativa, donde también intentó evaluar el proceso de todos y cada uno de los estudiantes, lo que implicó: mirar, contrastar el proceso y cada una de las instancias que lo conforman, a los fines de promover fortalezas y desandar instancias de evaluación no satisfactorias.

Ahora bien, acerca de la selección y validación de los contenidos y los instrumentos de evaluación, en congruencia con los marcos teóricos y prácticos del programa, Alicia Camilloni y otros autores, nos brindan sus ideas al respecto.

La validez de contenido es también llamada "validez curricular" porque el criterio externo que se emplea para garantizar esta clase de validez es el diseño curricular, ya que en éste se expresan los propósitos y los niveles de aprendizaje, las secuencias y las sugerencias sobre estrategias e incluso, en ocasiones, sobre actividades de aprendizaje y modalidades de evaluación. Con la libertad que debe caracterizar al manejo del diseño curricular por parte del docente, es indudable que este diseño es un recurso

fundamental sobre el que se apoyará la estimación acerca de la validez de contenido de un instrumento de evaluación, así como la fuente en la que el docente, encontrará la principal inspiración para realizar una selección adecuada y representativa de los contenidos de su curso. Es preciso recordar que cuando se habla de "contenido" se hace referencia a un concepto amplio que comprende todo lo que se quiere enseñar. Se incluyen, por tanto, informaciones, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes, hábitos, destrezas motrices y todo aquello que se tiene el propósito de que los alumnos aprendan (Camilloni, et al., 2015, p.3).

Esta autora y otros sugieren que los contenidos a enseñar y a evaluar, deben ser integrales, que abarquen no solo el conocimiento específico del espacio áulico, sino también, deben abordar una mirada abarcativa, inclusiva, acerca del desarrollo de competencias, destrezas, actitudes, hábitos. Es por ella expresa al respecto, que infiero su inclinación hacia una formación y evaluación de tipo formativa, buscando no solo la perdurabilidad de los aprendizajes, sino también, que se utilicen para la evaluación de los mismos, instrumentos con fines pedagógico-didácticos de índole integral, contrastando resultados diferentes y pruebas en distintos momentos de cada alumno. Aunque haya algunos instrumentos cuyo propósito específico es la predicción -como es el caso de las pruebas de admisión-, todo instrumento de evaluación empleado con fines pedagógicos tiene la función de predecir. Como antes dijimos, la validez de un instrumento no es absoluta, siempre es limitada.

Comparar los resultados obtenidos por cada alumno en pruebas diferentes, separadas en el tiempo y en las que el docente asume que hay relación entre los contenidos, es una tarea interesante a la hora de evaluar la enseñanza impartida. Si en una prueba se han detectado errores en las repuestas y se ha brindado atención especial a los alumnos que tenían esas dificultades específicas, el seguimiento de los resultados en una prueba posterior demostrará, a la vez, la validez de la prueba anterior y la adecuación del tratamiento didáctico de los errores que se ha encarado en la acción de enseñanza (Camilloni, et al., 2015, p. 9).

Esta autora y sus compañeros de investigación aportan la idea de crear un “programa de evaluación”, tratando de buscar coherencia entre los marcos teóricos, las estrategias que utiliza el docente, la construcción de criterios y el armado de instrumentos de evaluación que contemplen el desarrollo integral de cada estudiante. Por lo cual, se evidencia nuevamente la intención de poner en relieve, el sentido formativo de la evaluación que la autora y sus colegas, describen en su trabajo.

El programa de evaluación y cada uno de los instrumentos que lo integran deben estar contruidos de acuerdo con los principios de la o las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico. Debe haber coherencia entre las teorías y las estrategias de enseñanza que se han de emplear o que se han utilizado, las teorías generales y específicas que describen y explican los procesos de aprendizaje que el programa de enseñanza se propone que los alumnos desarrollen y las teorías que fundamentan las elecciones de los tipos de instrumento, la secuencia empleada, la articulación de la enseñanza y de las instancias de evaluación que conforman el programa de evaluación diseñado. (...) Lo mismo ocurre con las normas técnicas que deben respetarse cuando se construye cada tipo de instrumento de evaluación. De la coherencia de las teorías y el buen uso de las normas técnicas depende la validez de construcción del programa y de los instrumentos de evaluación (Camilloni, et al., 2015, p.10).

La confección de grillas de evaluación, permiten disminuir el tiempo y los problemas que se plantean a los docentes en el momento de la corrección, les dan mayor seguridad y contribuyen a mejorar la confiabilidad de los resultados de la evaluación. Se deben emplear con precaución para no destruir el espíritu de estas pruebas que es la libertad de presentación y organización que se le brinda al alumno. “De otro modo sería preferible utilizar instrumentos de tipo objetivo, esto es, instrumentos que admiten una y sólo una respuesta correcta y no diferentes calidades de respuesta que son más difíciles de analizar” (Camilloni, et al., 2015, p.14).

En lo que respecta a este espacio, se puede inferir que existe una intención por parte del docente a cargo, de abordar el contenido específico que determina el programa sobre “criterios y selección de contenidos a evaluar”, a través de bibliografía opcional, ofrecida por él mismo y toma perspectivas teóricas de tipo conductista y constructivistas.

3.2.2 Didáctica de la EF en el Nivel Secundario y Educación No Formal.

<u>Unidad Curricular</u>	<u>Trayecto de formación</u>	<u>Contenido sobre evaluación que aparece en el programa</u>	<u>Perspectiva teórica predominante que emplea el docente sobre evaluación</u>	<u>Bibliografía sobre evaluación, elegida por el docente</u>
<u>Didáctica Específica de la Educación Física, Nivel Secundario y educación no formal</u>	Campo de formación específica - 3° año -Anual	-Evaluación e Innovación didáctica". Evaluación, control y poder. -, técnicas e instrumentos.	Perspectiva Didáctica Perspectiva Constructivista	(Blázquez Sánchez, 2001). Evaluar en educación física- Barcelona. INDE.

Finalidades Formativas:

Esta unidad curricular pretende configurarse como un trayecto formativo donde el abordaje de las temáticas consideradas prioritarias y relevantes potencien en los futuros profesionales, capacidades y competencias que les permitan apropiarse de los contenidos, los enfoques epistemológicos, teóricos y didácticos definidos para el nivel, al mismo tiempo, interpela fuertemente la tarea docente, donde ya no sólo es suficiente contar con una sólida formación que garantice el dominio disciplinar, sino que emergen Competencias Básicas del Ser Docente, que complementan el desempeño profesional de los Profesores de Educación Física, en una cambiante práctica pedagógica, entendida como ese momento de encuentro en el patio o campo de deporte caracterizado por la relación que se construye entre Estudiantes, Docente y Conocimiento, donde también se suma una Práctica Docente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja (2016, p. 91).

Blázquez Sánchez (2001) es el autor elegido por el docente para abordar los contenidos referidos a la evaluación, determinados por la currícula. Los mismos son: Evaluación subjetiva y objetiva. Transposición del instrumento de evaluación a la calificación y la acreditación. La propuesta conceptual del autor desde en su libro: *Evaluar en educación física*, presenta una perspectiva constructivista social que plantea que el currículum no puede ser considerado como un factor neutral pues es un discurso cargado de fundamentaciones y argumentaciones seleccionadas, escogidas y legitimantes dentro de las diferentes disciplinas. En congruencia con las finalidades formativas de este espacio, el currículum es una vía a partir de la cual se introducen nuevas problemáticas en la dinámica institucional, aunque estos documentos no tienen una aplicación mecánica o de generación de una dependencia, sino que, por el contrario, producen conflictos entre los actores institucionales. La propuesta conceptual del autor estuvo tomada desde la perspectiva constructivista, (porque plantea que el currículum no puede ser considerado como un factor neutral pues es un discurso cargado de fundamentaciones y argumentaciones seleccionadas, escogidas y legitimantes dentro de las diferentes disciplinas, lo cual genera tensiones de diversa índole donde, según Palamidessi (2000), el currículum es una vía a partir de la cual se introducen estas nuevas problemáticas en la dinámica institucional, aunque estos documentos no tienen una aplicación mecánica o de generación de una dependencia, sino que, por el contrario, producen conflictos y tensiones con los maestros, estudiantes y pedagogos. Uno de los autores elegidos por quien está a cargo de la materia, fue Blázquez Sánchez. Se tomó al autor para abordar los siguientes contenidos, (devenidos del programa de esta materia), donde puede verse una clara concordancia de perspectivas del docente y de los tres autores elegidos por la docente: Blázquez Sánchez y Enric María Sebastiani, E y Alicia Grasso, de los cuales mencioné, a modo de ejemplo, al primero de ellos, quien se refirió a los contenidos sobre evaluación continua que figuran en el programa.

El proceso exige que la propia evaluación esté planificada en todas sus fases: programación, aplicación, registro y utilización de los datos. Ha de formar parte de la planificación general del centro y de la particular del curso, nivel, área o materia (p.20), (...) “El conocimiento y la valoración de la consecución de los objetivos parciales (evaluación continua), nos permite introducir correcciones de cada unidad didáctica y

de cada nivel educativo y, como consecuencia, también el de las últimas finalidades de perfeccionamiento” (Blázquez Sánchez, 2001, p. 41).

Evaluación, control y poder: La evaluación es un proceso sistemático: planificación, aprendizaje, evaluación y reajuste, en otras palabras, la evaluación es una fase del proceso, ya que tiene también un carácter educativo, de acto pedagógico desarrollado dentro del proceso “El rol de mediador que el educador ejerce en la evaluación no es neutro, puesto que él está implicado en la situación pedagógica, con sus opiniones, sus hechos y, en definitiva, con su propia personalidad” (p. 19).

Técnicas e Instrumentos: En el capítulo 4 “Cómo evaluar. El proceso de evaluación”, el autor toma como centro de análisis las técnicas y los diferentes instrumentos de evaluación, así como también, refuerza la idea de un proceso continuo de evaluación.

En educación física podemos hablar fundamentalmente de dos grandes tipos de evaluación: objetiva y subjetiva y de dos técnicas de medición: cuantitativas y cualitativas. La primera, es aquella que depende prioritariamente del juicio del profesor evaluación objetiva es la que resulta de la utilización de pruebas mensurables o cuantificables, previamente elaboradas. El juicio del profesor no puede alterar los resultados.... (pp. 59-60).

Más abajo, el autor habla acerca de qué es evaluar y de las técnicas de evaluación cuantitativas y cualitativas y también clasifica de manera general, los procedimientos e instrumentos de evaluación, medida y valoración.

Evaluación en el medio educativo es: Diagnosticar dónde y en qué tiene dificultades de aprendizaje un alumno, para desde ahí, construir proyectos pedagógicos que le permitan progresar. Esto, permite la adopción de decisiones respecto a estrategias pedagógicas, para determinar si el alumno posee los niveles mínimos necesarios para abordar la siguiente tarea, e iniciar un nuevo ciclo de formación (Blázquez Sánchez, 2001).

La elección de este autor para el abordaje de temas relacionados a la evaluación, tienen un carácter didáctico, ya que tiene sus bases en enseñar la importancia que tiene una correcta y

completa planificación, (sus etapas, formas, objetivos, instrumentos, contenidos, fases, etc.), y es a través de la ejercitación y el trabajo sistemático de estos contenidos, es que van a poder lograrse los objetivos de aprendizaje y también como parte de una formación y evaluación formativa, devenidos de un enfoque constructivista que abarque el desarrollo integral y activo de cada futuro docente, ya que la formación y evaluación de contenidos bajo estas miradas, involucran la apropiación y significación de los aprendizajes, a través de dispositivos que promueven el desarrollo de experiencias propias de planificación y desarrollo de contenidos mediante las prácticas áulicas.

3.2.3 Residencia Pedagógica I (nivel inicial y educación primaria).

<u>Unidad Curricular</u>	<u>Trayecto de formación</u>	<u>Contenido sobre evaluación que aparece en el programa</u>	<u>Perspectiva teórica predominante que emplea el docente sobre evaluación</u>	<u>Bibliografía sobre evaluación, elegida por el docente</u>
<u>Residencia Pedagógica I (nivel inicial y educación primaria)</u>	Campo de formación de las prácticas - 3° año - Anual	Meta cognición y autoevaluación. Enfoques, técnicas e instrumentos Planificación de la evaluación.	Perspectiva Didáctica Perspectiva Constructivista	(Blázquez Sánchez, 2001). Evaluar en educación física-Barcelona. INDE. (Sales Blasco, 2019). Evaluación de la educación física en primaria. INDE

Finalidades formativas: Todos los saberes adquiridos en la práctica I y II, se verán complejizados para ser puestos en acción en las distintas residencias pedagógicas por las que transitan los estudiantes en el campo de la práctica profesional. Se entiende por Práctica Profesional Docente internalizar modos de hacer y transferir el marco histórico y conceptual de su formación en el plano de la realidad, adoptando a modo de ensayo el rol docente asumiendo con toda la implicancia, que incluye, observación activa y pasiva, trabajos de campo institucionales, prácticas de ensayo, residencia, intervenciones pedagógicas y cualquier otra acción que comprenda el proceso de formación.

Otro elemento fundamental en las prácticas de enseñanza es la evaluación, en tanto herramienta pedagógica, la cual va a colaborar con el docente al momento de visualizar qué aprenden, qué no aprenden y por qué no aprenden los alumnos, cuáles son las causas que

subyacen a los diferentes niveles de error e incorporar esta información para redireccionar el proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, se considera la evaluación como un proceso de recolección sistemática de información y su interpretación, descripta cualitativa y cuantitativamente en término de juicio de valor para seleccionar entre distintas alternativas de decisión y para su comunicación a los interesados, ya que va a generar instancias formativas que posibiliten a los estudiantes, conocer la problemática de la evaluación de los aprendizajes y las modalidades e instrumentos adecuados según la fase o el aspecto que se procura evaluar. Esta materia, también implica la participación activa del futuro docente, así como también la interrelación con sus profesores y con sus compañeros, (esto se contempla también como finalidad formativa de la materia), teniendo en cuenta la necesidad de “establecer zonas de intercambio para que tanto los profesores como los docentes orientadores participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y la práctica propiamente dicha” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja, 2016 p. 102). En este caso, la bibliografía elegida por el docente para el abordaje de los contenidos sobre evaluación que aparecen en el programa de la materia, devenidos del diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de La Rioja, se trata de un autor que fue mencionado en la materia anterior, (didáctica específica de la educación física, nivel secundario y educación no formal). Blázquez Sánchez nos describe cómo debe efectuarse el proceso de evaluación en educación física, dándonos a conocer sus finalidades, modos, objetivos y el cómo se debe evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se ven inmersos los estudiantes practicantes, sus estudiantes en las escuelas destino y sus docentes formadores. La metodología expuesta por el autor está sustentada en un amplio e importante conocimiento pedagógico, establecida por diferentes expertos en la materia, así como una serie de instrumentos los cuales le dan validez y confiabilidad a lo expuesto, en cierta medida encaminara a los lectores en reconocer el porqué es importante la evaluación en los procesos de educación y más aún en la EF. Los contenidos referidos a evaluación en este espacio curricular son: Metacognición y autoevaluación, enfoques, instrumentos y planificación de la evaluación, a autores como David Blázquez Sánchez y José Sales Blasco, de los cuales, a continuación, mencioné al primero de ellos. Este autor en su obra titulada: Evaluar en EF,

resalta algunos factores que destaca en dicha formación: Primero, la importancia que ha tomado la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y refiriendo los factores que han contribuido a que se incremente su importancia, la cual afecta de manera directa a la EF, dichos factores se centran específicamente en el proceso de asimilación y formación del estudiante, en primer lugar se encuentra el nuevo concepto de educación que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos, con el firme propósito de establecer que la enseñanza está al servicio de la educación y no debe limitarse solo a la transmisión de conocimientos. El segundo factor nombrado es la necesidad de personalizar y diferenciar la enseñanza y la evaluación, ya que cada estudiante, es una realidad en desarrollo, cambiante debido a sus circunstancias personales y sociales. El tercer factor hace referencia a las diferencias del sistema tradicional con el sistema alternativo de evaluación. Mientras el primero se refiere a que los exámenes se dedican únicamente a medir y obtener una serie de resultados, el estudiante centra sus esfuerzos únicamente en mejorar dichos resultados adquiriendo un alto valor la evaluación sumativa, por otro lado, la evaluación de procesos o formativa, suministra una serie de factores más allá del producto, los cuales contribuyen al proceso formativo del estudiante, y a su vez, sitúan a la evaluación no solo como una cuestión metodológica y didáctica, sino también, una cuestión de construcción integral de índole personal y también social.

El autor ofrece un modelo y técnicas del cómo se debe ejecutar la evaluación, que aspectos son relevantes y cuáles son sus prioridades, para esto inicia con la definición de evaluación dada por la recopilación de varias perspectivas de estudiosos del tema, donde identifica sus nociones, necesidades, principios y medios de evaluación, haciendo referencia a las particularidades que se deben tener en cuenta al momento de efectuar la planificación para el desarrollo de la evaluación en EF. Del mismo modo se hace una descripción muy específica de las finalidades y modos de evaluación implícitos en la educación física. En su obra *Evaluar en educación física*, Blázquez Sánchez toma a las finalidades formativas y evaluativas, y las sitúa bajo tres entornos de la EF. En el primer ámbito identifica: el rendimiento del alumno, diagnóstico, eficacia del sistema de enseñanza, posibilidades del alumno, incentivar al alumno, clasificar, asignar calificación y manipulación de datos. El segundo ámbito es el deportivo, donde hace referencia a la selección de talentos y la individualización del entrenamiento y al

mantenimiento de la condición física. Posteriormente se refiere a los modos de evaluación, (tercer entorno), donde refiere diferentes estructuraciones de evaluación: evaluación continua con sus tres fases inicial, progresiva y final o sumativa. Evaluación normativa, evaluación referida al criterio, evaluación en función del ámbito de aplicación y, por último, hace mención de la participación del alumno en el proceso de evaluación. El docente a cargo de esta materia toma a este autor, con el propósito de enseñar los temas delimitados por el diseño curricular: Enfoques, técnicas e instrumentos y la planificación de la evaluación, lo que a continuación Blázquez Sánchez refiere y resume en tres puntos:

1: Determinación de los objetivos que se van a evaluar. Para ello es necesario establecer los objetivos de la ecuación, y darles la forma de metas educativas concretas. 2: Selección y administración de las pruebas de evaluación. Para comprobar, medir y apreciar el desarrollo, la adaptación y el rendimiento de un alumno en relación con los objetivos educativos. 3: Análisis e interpretación de los resultados. El paso final del programa de evaluación se refiere al análisis de la información (Blázquez Sánchez, 2001, p. 113).

El autor con una serie de consideraciones, propuestas y procedimientos, para tener en cuenta al momento de evaluar temáticas propias de la EF, por ejemplo: la motricidad del estudiante y su desempeño en el ámbito motor. La especificidad en condición física, habilidades motrices, habilidades deportivas y expresión corporal, y a su vez, suministra una serie de insumos y material para la clasificación de pruebas, aplicación de test de condición física, generalidades motrices y habilidades deportivas, los cuales se basan en fichas técnicas, test y pruebas específicas para la obtención de los resultados.

También, Blázquez hace referencia a la calificación identificando su propósito, los diferentes métodos que se pueden aplicar, y la intención y consecuencia que tiene en la educación física basándose no solo en resultados deportivos o desempeño de una prueba específica, si no al manifiesto de voluntad de colaboración y participación del estudiante (2001).

Es muy importante que la calificación y la evaluación estén argumentada por una serie de documentos en los cuales estén contemplados los esfuerzos y resultados obtenidos por el alumno. En este sentido, la bibliografía elegida por el profesor para el abordaje de los

contenidos referidos a evaluación, tendrá predominancia de las perspectivas didáctica y constructivista puesto que ambas miradas, fortalecen el aprendizaje y la evaluación, desde la propia experiencia en la práctica y la construcción integral de la propia persona, en concordancia con las finalidades formativas de este espacio curricular.

A continuación, mencioné las materias consideradas troncales en la formación específica y en las prácticas, del cuarto y último año de del profesorado de EF: Residencia Pedagógica II, Fisiología y metodología del entrenamiento y Los deportes socio motrices II.

3.2.4 Residencia Pedagógica II (nivel secundario y educación no formal).

<u>Unidad Curricular</u>	<u>Trayecto de formación</u>	<u>Contenido sobre evaluación que aparece en el programa</u>	<u>Perspectiva teórica predominante que emplea el docente sobre evaluación</u>	<u>Bibliografía sobre evaluación, elegida por el docente</u>
<u>Residencia Pedagógica II</u> <u>(nivel secundario y educación no formal)</u>	Campo de formación de las prácticas 4° año -Anual	-Evaluación e Innovación didáctica-Criterios de evaluación. - Planificación de la evaluación.	Perspectiva Didáctica Perspectiva Constructivista.	(Gayol, María Lucía, 2008). La educación Física en la Educación Secundaria. Prometeo Libros.

Finalidades Formativas: Las prácticas docentes se caracterizan como prácticas sociales complejas en un marco de multi-determinación que opera simultáneamente en el ejercicio docente en donde las políticas educativas, la situación social, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características del alumnado y de los equipos de trabajo, las particularidades de la comunidad en la que la escuela está inserta, la disponibilidad de recursos, la infraestructura y la propia formación profesional constituyen un entramado complejo, fuente de ricas posibilidades para el ejercicio profesional y, a la vez, generado de interferencias, conflictos, incertidumbres, tensiones, contradicciones.

Los espacios de la práctica en los que se desarrollan acciones formativas específicas a la tarea docente no pueden desconocer esta realidad, y es función de las instituciones formadoras trabajar mancomunadamente junto a las escuelas asociadas (educación formal) y otras organizaciones sociales (educación no formal), para fortalecer la identidad de los futuros docentes. La concepción de práctica que se sostiene en la

experiencia de residencia docente se inscribe en una perspectiva procesual, integral, racional y reflexiva (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja, 2016, p.130).

Estas finalidades formativas, (no solo de este espacio, sino de todos los espacios que se relacionan a las prácticas), están implícitas entre otras tantas miradas la perspectiva de los profesores y sus diferentes modalidades de conceptualizar contenidos, los autores, (los que sugiere el diseño curricular), y aquellos autores elegidos por los docentes deben acompañar y considerara marcos conceptuales de referencia, como también, los contextos que atraviesan los futuros egresados, lo que implica entre otras cosas, las percepciones sobre la situación ocupacional y los criterios sobre la legitimidad de sus propuestas, modos de pensar la relación teoría y práctica. La Práctica Docente supone la inserción del alumno en la realidad escolar, a la que llega, con referentes teóricos con los cuales se intenta entender y aprender a resolver los problemas y desafíos que implica el proceso de enseñar y aprender, las diferentes dimensiones y escenarios. Cuanto más reflexiva sea la práctica, mayores serán las posibilidades de fundamentar y dar sentido al quehacer cotidiano y/o rectificar las teorías implícitas. La combinación de la perspectivas constructivista y didáctica, se alinean con los objetivos de este espacio curricular, tal y como ocurrió en la materia correlativa anterior: Residencia Pedagógica I,

Esta asignatura tiene como objetivo genérico brindar al alumno, futuro Profesor de Educación Física, el espacio de intervención en el Sistema Educativo. Para ello, se fijan dos grandes propósitos: generar en el alumno practicante una toma de conciencia acerca de la relevancia político-social de la función docente y facilitar la solución a situaciones concretas de enseñanza de la Educación Física, con creatividad, juicio crítico y autonomía (Observaciones y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, 2014, p. 2).

María Lucía Gayol junto a otros investigadores sostienen algunos principios fundamentales acerca de la importancia de la construcción personal del conocimiento, a través de la práctica y el desarrollo de la propia experiencia dispone a los estudiantes hacia la construcción de un

saber con identidad propia, juicio crítico y autonomía y los anima a asumir la importancia de realizar prácticas corporales por parte de docentes y estudiantes, las cuales se encuentran entrelazados por circunstancias y hechos en un mismo espacio sociohistórico, ubicándolos como prácticas sociales en permanente construcción, centrándose en la confrontación de miradas y perspectivas respecto de conceptos y prácticas del campo de la EF y reflexionando en torno a la didáctica, el currículum, la evaluación, la formación y su impacto en las prácticas de enseñanza escolares.

Hay también, un apartado referido a la formación docente, la cual posee contextos y tensiones sobre los ámbitos situacional y sociopolítico, las trayectorias de formación y la teoría práctica anclada en la recuperación de las experiencias de las prácticas de la enseñanza y la reflexión en el ejercicio profesional en EF. En este tramo, se abordaron los sentidos de la formación docente en el tiempo y las improntas que históricamente han dejado huella en la EF como disciplina. La bibliografía elegida por el docente intenta abarcar integralmente, aspectos que atraviesan aspectos de la práctica de la enseñanza y también de los aprendizajes, en este sentido, aparece un sentido crítico y formador, (también en el aspecto evaluativo). Desde las perspectivas teóricas que el docente a cargo de este espacio áulico intentó poner en práctica, no se focalizó tanto en el contenido que requiere ser enseñado y aprendido, sino más bien, intentó otorgar protagonismo a quienes se están formando como futuros docentes, a los fines de que logren la conformación de su identidad profesional.

3.2.5 Fisiología y Metodología del Entrenamiento.

<u>Unidad Curricular</u>	<u>Trayecto de formación</u>	<u>Contenido sobre evaluación que aparece en el programa</u>	<u>Perspectiva teórica predominante que emplea el docente sobre evaluación</u>	<u>Bibliografía sobre evaluación, elegida por el docente</u>
<u>Fisiología y Metodología del Entrenamiento</u>	Campo de formación disciplinar- 4º año -Anual	Especificidades bioenergéticas de las distintas disciplinas deportivas y su evaluación.	Perspectiva Conductista y Didáctica.	(Billat, Veronique. 2002). Fisiología y Metodología del Entrenamiento. Ed. Paidotribo

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular pretende brindarles a los futuros docentes, los conocimientos teórico-prácticos actualizados y comprobados desde la ciencia y el empirismo, los cuales le permitirán evaluar, analizar, planificar y ejecutar eficazmente, programas de acondicionamiento físico con diversos objetivos, que irán desde la mejora del rendimiento de un deporte psico o socio motriz, hasta la consecución de logros de bienestar personal, tanto en el área de la estética como en la salud corporal. Procurando de esta manera, marcar la diferencia entre un sujeto idóneo y un profesor de educación física Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja, (2016, p. 122).

La autora elegida por el docente es Veronique Billat (2002) quien aborda la temática referida a las especificidades bioenergéticas de las disciplinas deportivas, las cuales son tomadas en dos grupos: Por un lado, deportes continuos y cíclicos en distancias, (donde se toma la carrera de velocidad prolongada) y por otro lado, deportes de carácter intermitente, (tenis, karate, fútbol, *rugby*, escalada), entre otros, aunque el abordaje de estos temas son generales y no refieren explícitamente a la evaluación de dichos deportes o situaciones bioenergéticas, relacionadas a la evaluación de estos deportes. Más adelante, se dan estos abordajes de carácter más específicos: Teoría del entrenamiento, Metodología del entrenamiento y Relación entre marca y aptitud física, y es precisamente en este último apartado, donde se menciona explícitamente a la evaluación, en distintos aspectos, como por ejemplo: Evaluación de la curva de marca, (relación velocidad-tiempo), Evaluación del metabolismo, (anaeróbico-aeróbico), Evaluación de la potencia máxima, (anaeróbica aláctica sobre el terreno), Evaluación del metabolismo, (anaeróbico-láctico), Evaluación del metabolismo aeróbico), y otras pruebas, (acá es donde el docente relaciona estas evaluaciones, con las disciplinas deportivas). En la bibliografía el tema de “la evaluación” aparece ligada a las perspectivas teóricas: didáctica y conductista, que el docente tiene, comparte y proyecta sobre los contenidos a enseñar en este espacio. Interpreto que la evaluación aparece acá, con las mismas características de las perspectivas determinando un carácter propicio para el uso de enfoques didácticos y conductistas, favorecidos por contenidos con mucha base en datos y hechos que,

a la hora de ser evaluados, será más factible usar estas mismas perspectivas que toman como relieve: el diseño, la instrumentación y el grado o porcentaje de alcance de rendimientos, (lo que se relaciona con la evaluación de tipo sumativa).

3.2.6 Los deportes socio motrices y su enseñanza II (fútbol-cestoball-hockey-rugby).

<u>Unidad Curricular</u>	<u>Trayecto de formación</u>	<u>Contenido sobre evaluación que aparece en el programa</u>	<u>Perspectiva teórica predominante que emplea el docente sobre evaluación</u>	<u>Bibliografía sobre evaluación, elegida por el docente</u>
<u>Los deportes socio motrices y su enseñanza II (fútbol-cestoball-hockey-rugby)</u>	Campo de formación disciplinar - 4° año -Anual	Unidades Didácticas para cada modelo que ejemplifican la aplicación práctica Planificación de la evaluación. - Enfoques evaluativos.	Perspectiva Conductista.	(García López, & Gutiérrez, 2016). Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva

Finalidades formativas:

Brindar instrumentos para diseñar estrategias de enseñanza tanto en la escuela como en otros ámbitos de desarrollo deportivo y generar prácticas de enseñanza y aprendizaje del deporte que le permitan a los estudiantes, el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades corporales motrices, pero teniendo en cuenta que el diseño, la planificación, la metodología y la evaluación de estos deportes, deben aparecer a los futuros docentes, como temas que promuevan, tal vez, estas mismas instancias, pero que aparezcan más flexibles, a la hora del cambio o actualización curricular (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja, 2016 p. 130).

La bibliografía elegida por el docente a cargo de este espacio curricular se titula: Aprendiendo a Enseñar deporte, el cual es un manual sobre metodología, que promueve modelos de enseñanza comprensiva y de educación deportiva y muestra cómo estos, se combinan y complementan perfectamente. La obra está orientada a mejorar la formación de docentes de EF en ejercicio (tanto de educación primaria como secundaria) y está dirigido, sobre todo, a estudiantes de los grados de maestro y de ciencias del deporte, y a entrenadores en el ámbito

del deporte extracurricular. La obra también intenta clarificar los elementos clave de los diferentes enfoques sobre la enseñanza de los juegos deportivos y, de esta forma, convertirse en una guía para la práctica docente, a la vez que ofrece recursos para la programación, el desarrollo y la evaluación sobre deportes que favorezcan el compromiso motor, la motivación y el aprendizaje integral y formativo. Aporta, además, en un documento Excel una hoja de registro de responsabilidades de equipo y roles que puede manipularse y descargarse desde la web. Por lo que aporta la bibliografía elegida por el docente a cargo de esta materia, es lógico pensar que el docente seguirá con la perspectiva teórica constructivista, cuyo propósito es: recuperar los saberes específicos de los deportes, para problematizarlos desde enfoques psicopedagógicos o “socio-culturales, lo cual permite ir más allá distanciarse parcialmente de la modalidad de enseñanza y evaluación tradicional abordando enfoques formativos más integrales. En cuanto a los contenidos relacionados con la evaluación, refieren al ejercicio práctico de unidades didácticas y la planificación de enfoques evaluativos, por lo que la bibliografía empleada por el docentes para el abordaje de estas temáticas, tiene una relación directa con los deportes que se enseñan y sus respectivos reglamentos, los cuales implican el aprendizaje y la evaluación sobre la apropiación de dichas normativas e instancias teórico-prácticas que involucran el desarrollo de técnicas específicas de cada deporte, por ello el docente a cargo de esta unidad curricular, tiene una mirada teórica relacionada a la perspectiva conductista. Esta visión se contrapone con la del docente a cargo del espacio correlativo anterior: Los deportes socio motrices I, (materia de tercer año), donde el enfoque elegido por el docente de esa materia era conductista y constructivista), por lo cual queda evidenciado que la enseñanza y evaluación de los deportes en la formación inicial del profesorado de EF en la provincia de La Rioja, pueden tener visiones teóricas diferentes e incluso pueden coexistir en una misma materia.

3.5. Análisis de las unidades curriculares seleccionadas

En este capítulo, intenté descubrir y discutir, los enfoques teóricos sobre la evaluación, presentes en los programas de las unidades curriculares del campo de formación específico y de la práctica, de tercero y cuarto año del Profesorado de EF. De las propuestas formativas de distintas unidades curriculares, fue posible identificar perspectivas disciplinares, las cuales

dejaron al descubierto que no hay un discurso único acerca de la enseñanza y la evaluación de la EF en el ISFD Famatina. Describí las unidades curriculares que contienen contenidos explícitos acerca de la evaluación evidenciando, en la elección del material de estudio, heterogeneidades respecto al abordaje teórico práctico dentro de la misma institución y también, puntos de contacto entre las perspectivas teóricas elegidas por los profesores, lo cual se materializó en las propuestas para sus respectivas asignaturas.

En varias de las unidades curriculares descriptas coexisten más de una perspectiva teórica, por lo cual para entender esto, ejemplifiqué algunas de estas instancias: Aquellos profesores que optaron por una enseñanza y evaluación de contenidos desde una perspectiva conductista Los deportes socio motrices y su enseñanza I (básquet, *handball* y vóley), Los deportes socio motrices II (fútbol, *cestoball*, *hockey* y *rugby*) y Fisiología y Metodología del entrenamiento, donde en el caso de los deportes y su enseñanza, la evaluación puede realizarse a través de pruebas de habilidades deportivas específicas y la observación del rendimiento en situaciones de juego, mientras que en el caso de Fisiología del entrenamiento, pueden llevarse a cabo evaluaciones acerca del conocimiento de conceptos claves y cómo estos se aplican en situaciones simuladas. A continuación, a modo de ejemplo de cómo cada perspectiva teórica permite distintas instancias evaluativas, (aunque en algunas materias se utiliza más de una mirada al respecto, voy a ejemplificar cada una de ellas).

Para las materias Residencia Pedagógica II, Fisiología y Metodología del entrenamiento, los deportes socio motrices I y II, Didáctica específica de la EF para el nivel secundario y educación no formal y Residencia Pedagógica II, que han tomado a la perspectiva didáctica para la enseñanza y evaluación de contenidos, cité algunos ejemplos al respecto: En el caso de los Deportes socio motrices I y II, la retroalimentación evaluativa continua y el proceso de que involucre la mirada autoevaluativa del estudiante puede ser también un camino de aprendizaje de habilidades motrices. Desde la Didáctica específica, a través de esta mirada, se pueden realizar instancias evaluativas sobre la planificación de clases y su implementación en el aula, adaptando las mismas a las necesidades del alumnado y tendiendo presente, la importancia de la evaluación. Para los espacios: Residencia Pedagógica I y II, las evaluaciones

reflexivas e instancias coevaluativas, permiten la valoración sobre la propia práctica, permitiendo evaluar cada instancia de su trayecto formativo. En cuanto al espacio de la Fisiología y Metodología del entrenamiento, la evaluación por proyectos es una instancia usada a menudo, para la mejora en el desarrollo de programas de entrenamiento, (de esta forma se articula la teoría en un contexto real de práctica).

La perspectiva constructivista está presente de acuerdo al enfoque del diseño curricular y del docente a cargo de las materias: Los deportes socio motrices I, Didáctica específica de la EF para el nivel secundario y educación no formal y Residencia Pedagógica I y II, en el caso de las materias relacionadas con los deportes, la evaluación puede estar presente en instancias de armado y puesta en práctica de actividades colaborativas y sociales que reflejen la comprensión del movimiento en un determinado deporte. Para el caso de la didáctica, las autoevaluaciones y reflexiones sobre la práctica y rol docente, devenidas de la construcción de estrategias didácticas, suele ser una forma de evaluar que permita la construcción y significación de los aprendizajes. En el caso de las unidades curriculares vinculadas con las Residencias Pedagógicas I y II, la evaluación por medio de trabajos que tengan en cuenta procesos de análisis y reflexión personal y grupal sobre la propia práctica suele ser bajo esta perspectiva, una de las instancias que sumen experiencia y conocimiento al estudiante. La evaluación debe actuar teniendo en cuenta los objetivos propuestos al desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva, tanto para los alumnos como para los profesores, ya esta acción forma parte de la madurez crítica de ambos. En este sentido, todo procedimiento de evaluación presupone la opción de pautas para definir cómo será aplicada, de qué forma se dará la participación de los sujetos y cuáles serán los criterios de clasificación y juicio. Todos estos criterios tienen como referencia las visiones de hombre, mundo y sociedad que fueron contruidos por el profesor y manifiestan su concepción, nivel de compromiso y postura ético-política en el contexto escolar. Este capítulo dejó expuesta cierta problematización a la hora de establecer una perspectiva común entre la evaluación que proponen los programas y los marcos conceptuales en los que la evaluación se sostiene bajo la perspectiva teórica elegida por el docente para la enseñanza y la evaluación de los contenidos. Esto se muestra evidencia en el caso de materias como Metodología y Fisiología del entrenamiento y Los deportes socio

motrices, ya que estas unidades manejan contenidos más abstractos y absolutos por lo que son difíciles de ser enseñados y evaluados desde otras perspectivas teóricas que no sea la perspectiva conductista.

En Los deportes socio motrices y su enseñanza I se advierte una articulación entre criterios de selección de contenidos a evaluar y una apertura hacia una comprensión más amplia del aprendizaje deportivo. La presencia de Camilloni et al. (2015) como bibliografía seleccionada permite interpretar que, aun en un espacio ligado a saberes técnicos y motrices específicos, existe una preocupación por construir instrumentos válidos y por ampliar la noción de contenido evaluable. No obstante, la propia lógica del espacio mantiene una fuerte cercanía con criterios de rendimiento y dominio técnico, por lo que la perspectiva conductista continúa teniendo un peso relevante.

En Didáctica de la EF en el nivel secundario y educación no formal la evaluación adquiere una densidad mayor como objeto de enseñanza. Allí aparecen de forma más explícita contenidos tales como enfoques, técnicas, instrumentos, control, poder e innovación didáctica. La bibliografía de Blázquez Sánchez (2001) otorga a este espacio una clara impronta didáctica, aunque articulada con una mirada formativa, en tanto concibe la evaluación como una práctica planificada, integrada al proceso de enseñanza y orientada a la toma de decisiones pedagógicas.

En Residencia Pedagógica I y Residencia Pedagógica II la evaluación se vincula con la práctica profesional, la reflexión sobre la enseñanza y la construcción de la identidad docente. Los contenidos relativos a metacognición, autoevaluación, planificación de la evaluación, criterios e innovación didáctica muestran que en estos espacios la evaluación es pensada como herramienta para leer procesos, acompañar trayectorias y revisar intervenciones. La centralidad de la residencia como experiencia situada favorece una comprensión de la evaluación menos reducida al resultado y más próxima a la problematización del acto pedagógico.

Por su parte, Fisiología y Metodología del Entrenamiento constituye uno de los espacios donde la orientación técnico-instrumental aparece con mayor claridad. La naturaleza de los contenidos abordados, vinculados con metabolismo, potencia, rendimiento, marcas y pruebas específicas, favorece formas de evaluación ligadas a la medición objetiva y a la comparación de resultados. En este caso, el predominio de una lógica conductista no puede explicarse únicamente por una preferencia docente, sino también por la propia epistemología del campo específico que organiza la materia.

Finalmente, en Los deportes socio motrices y su enseñanza II se observa una tensión particularmente significativa. Aunque la bibliografía elegida recupera modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva, el tipo de contenidos y la lógica de apropiación de técnicas, reglas y desempeños motrices habilitan también lecturas más tradicionales de la evaluación. En este espacio, por lo tanto, se vuelve especialmente visible la coexistencia entre un discurso de innovación pedagógica y una práctica evaluativa que todavía puede inclinarse hacia la valoración de resultados.

3.6. Consideraciones finales del capítulo

A partir del análisis realizado, es posible sostener que los programas de las unidades curriculares de tercero y cuarto año del Profesorado de Educación Física del ISFD Famatina constituyen un espacio privilegiado para comprender cómo la evaluación de los aprendizajes es conceptualizada y traducida en la formación inicial. Lejos de ofrecer una mirada homogénea, los documentos revelan una pluralidad de enfoques y una coexistencia de perspectivas que remiten a tradiciones distintas dentro del campo de la Educación Física.

El principal hallazgo de este capítulo no es, entonces, la identificación de una perspectiva dominante y excluyente, sino el reconocimiento de una configuración heterogénea y tensionada. En ella conviven una evaluación entendida como medición de rendimientos, una evaluación concebida como herramienta didáctica y una evaluación pensada como proceso formativo. Esa coexistencia se expresa tanto en los contenidos prescriptos como en la bibliografía seleccionada y en los modos en que cada docente resignifica el programa de su materia.

En términos analíticos, esta situación permite advertir que el problema de la evaluación en la formación inicial no puede reducirse a una cuestión técnica ni metodológica. Se trata, más bien, de un problema pedagógico y político que remite a las formas de concebir la Educación Física, a los modos de construir autoridad pedagógica, a las finalidades atribuidas a la formación docente y a los sentidos otorgados al aprendizaje en el nivel superior. En este marco, el análisis de los programas no solo aporta información sobre qué se enseña acerca de la evaluación, sino también sobre las disputas que atraviesan la configuración del profesorado y sobre los límites que todavía persisten para consolidar un enfoque plenamente coherente con una formación integral y reflexiva.

Como corolario de este capítulo, entiendo que se ha podido conocer que los contenidos específicos sobre evaluación, presentes en las unidades curriculares de tercero y cuarto año de los campos de formación específico y de la práctica profesorado de EF, han sido abordados por los docentes, de acuerdo con la perspectiva teórica que han considerado, y desde allí, han seleccionado los autores y han organizado la evaluación de los aprendizajes.

4 - CRITERIOS Y DIRECTRICES PEDAGÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROFESORES DE EF, EN EL ISFD FAMATINA

4.1. La evaluación como problema de la formación docente

El análisis de las entrevistas realizadas a profesores y profesoras de tercero y cuarto año del Profesorado de Educación Física del ISFD Famatina permite avanzar desde el plano documental hacia el de las prácticas, los criterios y las decisiones pedagógicas efectivamente sostenidas por quienes enseñan. Este desplazamiento resulta central para la investigación, porque posibilita interrogar de qué manera los enfoques presentes en los programas y en el diseño curricular jurisdiccional son apropiados, reinterpretados o tensionados en la cotidianeidad de la formación inicial.

La pregunta que orientó este capítulo se centró en conocer cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que los docentes ponen en juego al momento de enseñar y evaluar contenidos en el nivel superior. Lejos de encontrar respuestas unívocas, el trabajo de campo permitió reconstruir un panorama diverso, atravesado por posiciones teóricas, preocupaciones prácticas y condicionamientos institucionales heterogéneos. En este sentido, las entrevistas muestran que la evaluación constituye un objeto de reflexión recurrente entre los docentes, aunque no siempre desde los mismos supuestos ni con idénticas finalidades.

En este intento por conocer y describir concepciones y percepciones sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes en la formación inicial de los campos de formación específica y de la práctica de tercero y cuarto año de la cohorte 2022 de la carrera EF del ISFD Famatina describí también, cómo estas percepciones influyen en los estudiantes como plantea Gómez (2010), los procesos de transposición didáctica se dan en dos dimensiones: a) Las que atravesaron los contenidos de la EF para convertirse en contenidos de la formación docente, con los que se forman los futuros profesores y b) Las mediaciones/intervenciones que estos futuros docentes tendrán que aprender contenidos

que proponen los diseños curriculares de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio y no obligatorio y contenidos de programas deportivos o recreativos del ámbito no formal, (lugares donde realizarán sus prácticas y residencias pedagógicas)

Con relación a los aprendizajes de marcos teóricos y prácticos existe una desfasada relación acerca de lo que se aprende, cómo se aprende, cómo se evalúa y porqué se evalúa, así como también, si son realmente estos contenidos, los que necesitamos aprender. Al respecto, Yves Chevallard sugiere:

(...) el saber enseñado, se vuelve viejo con relación a la sociedad; un aporte nuevo vuelve a estrechar la distancia con el saber sabio, aquel de los especialistas, y aleja de ese saber a los padres es de familia de los alumnos. Aquí está el origen de los procesos de transposición didáctica (1985, citado por Acosta Valdeleón et. al., 2017, p.7).

Esta afirmación guarda estrecha relación con la dualidad que propone Gómez (2010), al hablar de una transposición didáctica de los contenidos en ámbitos formales y no formales durante su formación inicial. Entiendo que estos autores avalan la idea del desafío y la enorme tarea que existe en relación con los aprendizajes, donde se necesita de una apropiación de marcos teóricos y prácticos lo cual lleva implícitos el trabajo de apropiación y aplicación de estos de conocimientos y a la vez, se abre un espacio reflexivo entre lo que se conoce y cómo se lo conoce. Al mismo tiempo, la tarea de adaptar lo más pronto posible los conocimientos aprendidos, a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Ahora bien, la apropiación de estos marcos teórico – prácticos implican conocer saber las percepciones y miradas sobre la evaluación de los saberes, que tiene el diseño curricular jurisdiccional.

4.1 La evaluación integral de los aprendizajes, una visión sugerida desde el Diseño curricular Jurisdiccional de la Provincia de La Rioja. Entre el diseño jurisdiccional y la práctica concreta

Uno de los primeros elementos que surge de las entrevistas es la presencia de una referencia compartida al diseño curricular jurisdiccional y, de manera particular, a la orientación formativa e integral que este sugiere para la formación docente. En distintos testimonios aparece la idea de que la EF debe ser comprendida como una disciplina pedagógica orientada a la formación integral de los sujetos, y que, en consecuencia, la evaluación no debería limitarse a la constatación de resultados. Esta apropiación del discurso curricular resulta especialmente visible en las unidades del campo de la práctica, donde la evaluación es concebida como parte del acompañamiento de trayectorias y de la construcción de la identidad profesional. Sin embargo, esa referencia compartida no garantiza uniformidad en las prácticas. Por el contrario, lo que muestran las entrevistas es una marcada distancia entre la orientación general del diseño y los modos concretos en que los docentes evalúan en sus materias. Esa distancia no debe interpretarse como simple incumplimiento, sino como expresión de un proceso de mediación complejo en el que intervienen tradiciones disciplinares, condiciones institucionales, trayectorias profesionales y representaciones diversas acerca de qué significa enseñar y evaluar en la EF. Ahora bien, volviendo a la visión de la EF, como disciplina pedagógica, se entiende que, en ella existe una relación intrínseca entre la motricidad y la corporeidad, esto queda reflejado en el diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de La Rioja, para el profesorado de EF, el cual adopta un marco psico socio pedagógico orientado a la formación integral de los estudiantes, a los fines de construir durante la formación inicial, un abordaje multireferencial de la EF. Para comprender mejor esto, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo aparece la evaluación de los aprendizajes en diferentes unidades curriculares de los campos de formación específico y de la práctica, en el diseño curricular jurisdiccional? En algunas materias de tercero y cuarto año aparecen contenidos propios

acerca de la evaluación. En tercer año: Los deportes socio motrices y su enseñanza I (básquet, *handball* y vóley), Didáctica específica de la EF para el nivel secundario y educación no formal, Residencia Pedagógica I para el Nivel Inicial y educación primaria. En cuarto año: Residencia Pedagógica II para el Nivel Secundario y educación no formal, Fisiología y metodología del entrenamiento, Los deportes socio motrices y su enseñanza II (fútbol, *cestoball*, *hockey* y *rugby*). En muchos de estos espacios, los contenidos propuestos por el diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de La Rioja estuvieron alineados con las recomendaciones sugeridas al respecto, desde el ámbito nacional. Es por ello que el diseño provincial, tiene un fuerte basamento en la enseñanza y la evaluación formativa. Ocurre de igual manera en las unidades curriculares del campo de la práctica, en concordancia con los que dispuso la resolución N° 2558, que establece bases y condiciones del Reglamento de la Práctica Docente para la provincia de La Rioja, acerca de la evaluación de las prácticas de los estudiantes), y sugiere explícitamente en el inciso 1: ... “la evaluación debe ser formativa”. Res.2558/19 Cap.8 Art.29.

4.2 Entrevistas a profesores de tercer y cuarto año del campo de la formación específica y de la práctica del profesorado de EF

Una de las preguntas que guio las entrevistas que se mencionaron esta parte del capítulo, fue la siguiente: ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación, que tienen y aplican en sus prácticas diarias, los profesores de educación física en el nivel superior?

Para contestar este interrogante, recurrí a fuentes primarias: los y las docentes de EF, a cargo de las unidades curriculares de tercero y cuarto año del campo de la formación específica y del campo de la práctica del profesorado de EF. La caracterización de los docentes entrevistados (edad, sexo, formación y antigüedad) se ha mencionado en las entrevistas respectivas. Sobre un total de 6 profesores, 3 docentes dieron materias de tercero y 3 profesores de cuarto año. De total de profesores, 4 dictan materias del campo de la formación específica y 2 de ellos están al frente de los espacios del campo de la práctica.

Escogí estas unidades curriculares, porque son las más representativas de tercero y cuarto año de la carrera, ya que son unidades curriculares troncales en la formación inicial de los profesores de EF donde cursan, aprenden, planifican y llevan a cabo experiencias áulicas que los ayudan a los estudiantes a transitar el último trayecto de formación inicial, mientras adquieren conocimientos y vivencias conforme al perfil de egresado de esta carrera. A continuación, menciono los espacios seleccionados:

Campo de la formación específica o disciplinar (4 docentes)

-Los Deportes socio motrices y su enseñanza I: (materia anual de 3° año, la cual incluye los siguientes deportes: (vóley, básquet y *handball*).

-Los deportes (socio motrices) y su enseñanza II: (materia de dictado anual de 4° año, que incluye los siguientes deportes: (*cestoball*, *rugby*, fútbol y *hockey*).

-Fisiología y Metodología del entrenamiento: (materia anual de 4° año de la carrera).

-Didáctica específica de la EF en el Nivel Secundario y educación no formal: (materia anual de 3° año).

Campo de la formación de la práctica profesional. (2 docentes)

-Residencia Pedagógica I Nivel Inicial y Educación Primaria. (Materia anual de 3°).

-Residencia Pedagógica II: Nivel Secundario y Educación no formal. (Anual de 4°).

Es importante volver a mencionar, como expresé en el capítulo anterior, que los docentes a cargo de las unidades curriculares del campo de la formación específica y de la práctica, han elegido la bibliografía que consideran más apropiada para abordar y enseñar los contenidos específicos que existen acerca de la evaluación, los cuales que figuran en sus respectivos programas, ya que en la bibliografía sugerida en el proyecto curricular jurisdiccional, no figura material que aborde específicamente dichos contenidos de evaluación, razón por la cual, se agregaron autores que se alinean con la perspectiva

teórica que el docente ha pensado darle a su materia.

Primera entrevista. Profesor a cargo de la unidad didáctica: Los deportes y su enseñanza I (básquet, *handball* y vóley).

El primer docente entrevistado fue Néstor, profesor y licenciado en EF, de 48 años de edad y con 7 años de experiencia profesional, quien actualmente está a cargo del dictado de varios espacios en el campo específico. Nació en Bahía Blanca, y su formación académica como profesor y licenciado en EF, las realizó en la Ciudad de La Plata. Néstor vive actualmente en la Ciudad Capital de La Rioja, y viaja todas las semanas hasta Famatina, (210 km), para dar clases dos días a la semana, (se queda en el hotel del pueblo). En tercer año, dicta el espacio: Los deportes y su enseñanza I (básquet, *handball* y vóley). Ante la pregunta, la pregunta: ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tiene acerca de la evaluación de los aprendizajes?, respondió:

No creo que haya que encasillar a la evaluación en un lugar u otro. Son importantes varias miradas que confluyen de forma simultánea: Por un lado, tenés las miradas de los estudiantes: en estas miradas, confluyen factores cognitivos, emocionales, actitudinales, procedimentales, volitivos, y las carencias que se pueden encontrar en estos factores, las cuales se unen en el estudiante. Por otro lado, tenés al docente y su manera de ver a la evaluación, o sea, desde donde se para al momento de diseñar y poner en práctica la instancia de evaluación, cuáles son los objetivos que persigue en esta instancia, cuáles son sus motivaciones personales, (si las tiene), etc., etc. A estas “patas o aristas” le sumamos el contexto, el tipo y el momento de la evaluación que, sin dudas, influyen en el desempeño de esa práctica. Como ves, hay muchas variables. Creo que está en la madurez y preparación del profe, tener en cuenta estas cosas, para que la instancia evaluativa, sea un momento de aprendizaje, de retroalimentación entre el docente y los alumnos, y los estudiantes entre sí. En cuanto a los enfoques teóricos, (...) si en mi materia tengo que enseñar y evaluar un contenido específico sobre la

evaluación: generalmente les doy actividades y trabajo grupales para que, en grupo, aprendan a planificar y ejecutar actividades y luego reflexionen personal y grupalmente sobre las mismas, creo que el enfoque constructivista ayuda en este sentido, para que cada vez vayan haciendo más y mejor este tipo de tareas didácticas (Roldán, N, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).

De este testimonio, entiendo que el docente se enfrenta una problemática a la hora de enseñar y evaluar, en este sentido, el profesor menciona las impericias de los alumnos por apropiarse de contenidos académicos, proveniente en muchos casos, de falencias formativas, así como la falta de estudio, técnica y planificación óptimas, frente a instancias evaluativas. En cuanto a las perspectiva constructivista y didáctica que el profesor utiliza de acuerdo con el contenido y a los estudiantes con quienes se vincula pedagógicamente, creo que ambas visiones se complementan sin problemas en su materia. La postura del docente entrevistado sugiere un enfoque predominantemente formativo e integral. Esto se refleja en la idea de que la evaluación no debe ser encasillada en un único método o perspectiva, sino abordada desde múltiples miradas (estudiante, docente, contexto). Además, el entrevistado resalta la instancia de evaluación, como un momento de aprendizaje y retroalimentación, lo cual se convierte en un principio fundamental del enfoque formativo que utiliza.

El entrevistado menciona explícitamente el constructivismo como un marco teórico relevante, particularmente en actividades grupales que promueven la planificación, ejecución y reflexión personal y grupal. Este enfoque enfatiza la construcción activa del conocimiento en función de las necesidades y características del grupo de estudiantes.

También se evidencia la influencia de teorías contemporáneas de evaluación, que enfatizan la importancia de considerar factores emocionales, cognitivos y contextuales en la práctica evaluativa. El concepto de retroalimentación ocupa un lugar central en la visión del entrevistado. Se describe como un intercambio bidireccional entre docente y

estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Este proceso se concibe como una herramienta para mejorar tanto el desempeño individual como grupal, fortaleciendo los aprendizajes y orientando hacia una práctica metodológica más efectiva. También, subraya la flexibilidad y adaptabilidad de la evaluación a las características y progresos del grupo de estudiantes, y que su abordaje evaluativo depende del contexto y de los contenidos específicos de su materia, lo cual evidencia una clara alineación con los objetivos pedagógicos establecidos por el diseño curricular provincial. Esta capacidad de adaptación refuerza la eficacia del enfoque formativo al atender las necesidades y dinámicas particulares de cada grupo. Este docente problematiza y discrepa de la visión de la próxima profesora entrevistada.

Segunda entrevista. Profesora a cargo del espacio: Los deportes y su enseñanza II (fútbol, *cestoball*, *hockey* y *rugby*).

Roxana, es profesora y licenciada en EF, de 45 años de edad y 8 años de antigüedad al frente de la materia quien se encuentra a cargo, la cual está a cargo de la unidad correlativa posterior: Los deportes socio motrices y su enseñanza II, (fútbol, *cestoball*, *hockey* y *rugby*), materia de cuarto año, la cual al ser entrevistada y ante la pregunta: ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tiene acerca de la evaluación de los aprendizajes?, comenta:

Creo que la enseñanza y la evaluación de contenidos específicos en la formación inicial del profesorado de educación física, establece por una cuestión lógica, (digo... más allá de las normativas), y esta es la transmisión y evaluación de contenidos en forma tradicional, porque son contenidos que los estudiantes deben aprender bien, sin fisuras, de hecho....van a vivir de esto, por esto creo que al menos, en el campo específico, se debe enseñar y evaluar de manera tradicional, porque es lo que los chicos también exigen y ya tienen esta forma de aprender y estudiar”. En mi opinión, a este relato le cupo también, la idea de la “evaluación

tradicional”, como expresión e idea constante, ya que este tipo de evaluación surgió como idea relevante de sus dichos. Considero que es necesario el diseño e implementación de un dispositivo común de evaluación de las unidades de este campo de formación, sobre todo cuando se evalúa la parte práctica, porque es aquí principalmente, donde cada profesor tiene su forma y su mirada, y sus propios criterios o sea... algunos profes evalúan el proceso, (desde la técnica, hasta el ejercicio en sí y los resultados obtenidos), y otros solo los resultados, o sea... si se realizó bien el ejercicio, más o menos, o se falló en la parte práctica (Díaz, R, comunicación personal, 27 de septiembre de 2022).

La entrevista refleja una postura pragmática que se puede relacionar con principios de enseñanza tradicional, donde la transmisión de conocimiento y la evaluación de aprendizajes básicos son esenciales. Aunque no se menciona explícitamente un marco teórico como en la primera entrevista, la idea de evaluación tradicional puede vincularse con enfoques más estructurados, donde los resultados tienen un peso determinante. Una matriz de evaluación es un formato más técnico, de rápido resultado y ágil lectura e interpretación. Coincidiendo con esta visión el autor Sánchez Bañuelos (1996, en López Pastor, 2006), manifiesta que “la medición es el primer paso importante en la evaluación. Una mejor medición lleva a una mejor evaluación”.

La retroalimentación, se menciona indirectamente en relación con las evaluaciones procesuales, aunque no ocupa el centro del discurso del entrevistado. Se valora el diseño de dispositivos comunes que permitan una evaluación más uniforme, lo cual podría facilitar un intercambio más claro entre docentes y estudiantes respecto a las expectativas y objetivos. La entrevistada señala que, en el campo de la práctica, cada profesor utiliza sus propios criterios y enfoques de evaluación. Esto podría interpretarse como una forma de adaptación, donde los objetivos específicos de cada unidad se ajustan a las metodologías individuales de los docentes. Sin embargo, también se menciona la

necesidad de uniformidad, lo cual refleja una tensión entre adaptación y estandarización. Mas allá de evaluar de manera sumativa, considero importante brindar certeza a los estudiantes en instancias evaluadoras, sobre los criterios e instrumentos que se utilizan y considero importante, que los alumnos sean también partícipes en la elaboración y puesta en práctica de estos momentos.

Esta entrevista, en comparación con la primera, tiene un enfoque más tradicional y normativo. Mientras que la primera entrevista promueve una evaluación integral, flexible y constructivista, esta segunda enfatiza la importancia de garantizar aprendizajes sólidos mediante métodos tradicionales. No obstante, ambos entrevistados coinciden en la relevancia de adaptar la evaluación a las características del contexto y las necesidades del alumnado. La primera y segunda entrevista manifiestan la existencia de varios enfoques acerca de la evaluación y la necesidad de crear y/o consensuar criterios e instrumentos de evaluación en el campo de formación específica, para lo cual los docentes deben apelar a su creatividad, para compensar los problemas estructurales que presenta el del sistema educativo los cuales, en muchos casos, atentan contra una buena enseñanza, un buen aprendizaje y una mejor evaluación de ambas. Esto implica la unificación de discursos y prácticas de evaluación en un mismo campo de formación, porque si el estudiante no sabe bien, qué contenido, cómo y por qué va a ser evaluado, lo cual muchas veces se traduce en el fracaso de las trayectorias estudiantiles, razón por la cual se lo vincula muchas veces al docente, como responsable directo de dicha situación.

Tercera entrevista. Docente a cargo del espacio: Fisiología y Metodología del entrenamiento.

El siguiente docente entrevistado es Miguel, profesor oriundo de Famatina. Persona extrovertida y que siempre, (según dicen sus alumnos), está de buen humor. El profesor de 39 años vive en el pueblo y hace 6 años que es docente de la materia: Fisiología y Metodología del entrenamiento, (unidad curricular que se da en el último año del profesorado). Lo más relevante de esta entrevista, frente a la pregunta ¿Cuáles son los

criterios y directrices pedagógicas que tiene, acerca de la evaluación? es lo que transcribí a continuación:

Hay que ser prácticos a la hora de evaluar en el nivel formal. La evaluación de la educación física debe ser acorde a la enseñanza tradicional que la escuela ha tenido siempre, ya que es una mirada válida, a la hora de establecer rendimientos. Y sí...yo valoro eso, porque la disciplina, así lo requiere, aparte es una mirada que comparte gran parte de la sociedad. Los alumnos deben saber y conocer lo más pronto posible, cómo se los va a evaluar, qué espero en cada ejercicio y porqué elijo evaluar el rendimiento deportivo, por sobre los aprendizajes globales. Estos alumnos, pronto van a estar enseñando estas mismas cosas a sus estudiantes de primaria y secundaria, (en el nivel formal y es sobre todo allí, donde deben ser prácticos y objetivos). Para ello, nada mejor que la medición por resultados. Además, esta visión sobre la evaluación es algo a lo que todos o casi todos, estamos acostumbrados, (profes, alumnos y padres), Creo que en muchos casos; desde el gobierno, la sociedad, directivos, docentes y hasta los mismos estudiantes, se cuantifica y cualifican los aprendizajes y se los relaciona directamente, con la calidad de enseñanza. De manera que, si la medición y valoración de los rendimientos resultan satisfactorios, entonces la tarea docente y el aprendizaje estarán garantizados, caso contrario, los docentes serán los primeros responsables de los fracasos educativos (Banegas, M, comunicación personal, 6 de octubre de 2022).

Puede analizarse de esta entrevista, que para Miguel son importantes las evaluaciones de tipo sumativas, ya que las mismas, tienen cierta practicidad y celeridad, ya que proponen o suponen las evaluaciones por rendimiento, (las cuales resultan ser matrices o planillas, de rápido acceso, lectura e interpretación de los datos y/o resultados de manera concreta, ofreciendo a la docente una rápida respuesta a los estudiantes. Pude notar en las respuestas de este docente, una constante referencia a la “evaluación por rendimiento”, la cual utiliza

a la evaluación como la medición de resultados, lo que, para este docente, garantiza la correcta valoración de rendimientos deportivos y garantiza estándares claros en el aprendizaje. La perspectiva del docente entrevistado pone énfasis en la objetividad y practicidad, alejándose de una visión evaluativa de carácter formativa o integral que priorice aprendizajes globales y reflexivos. Entonces, su postura puede alinearse con enfoques tradicionales y positivistas en educación. Para el informante, la evaluación debe ser una forma de cuantificar y cualificar aprendizajes relacionándolos directamente con la calidad de enseñanza. La importancia del rendimiento deportivo y de los resultados objetivos están alineadas a la visión de una evaluación estructurada y normativa.

La retroalimentación no aparece directamente como un tema central en el discurso del entrevistado. Sin embargo, la claridad en la comunicación sobre los criterios de evaluación, (qué se espera de los estudiantes y cómo éstos serán evaluados), podría ser interpretada como una forma de retroalimentación anticipada, dirigida a establecer expectativas y reducir ambigüedades. Comparando esta entrevista con las anteriores, se observa una perspectiva más alineada con la evaluación sumativa y tradicional. La entrevista refleja una postura pragmática que se puede relacionar con principios de enseñanza tradicional, donde la transmisión de conocimiento y la evaluación de aprendizajes básicos son esenciales. Mientras que en la primera entrevista se aboga por una evaluación integral y constructivista y en la segunda se valora una combinación de métodos, esta tercera enfatiza la importancia de resultados objetivos como garantía de calidad y eficacia. Las diferencias reflejan la diversidad de posturas entre los entrevistados y las múltiples visiones sobre cómo abordar la evaluación en el profesorado de EF.

Cuarta entrevista. Profesor a cargo de la unidad curricular: Residencia Pedagógica I. (Nivel Inicial y Educación Primaria).

Contrariamente a lo expresado por Miguel, (quien prioriza la evaluación sumativa), a continuación, entrevisté a Silvana, 32 años de edad, profesora de educación física a cargo de la materia de tercer año: Residencia Pedagógica I, (nivel inicial y educación primaria),

desde hace 8 años. Es oriunda de la provincia de Mendoza y vive en Chilecito, desde hace 11 años. Ante la pregunta: ¿Cuáles son sus criterios y directrices pedagógicas que tiene, acerca de la evaluación?, ella menciona que trata de tener una visión equilibrada, acerca del uso de la evaluación de tipo sumativa y una evaluación formativa.

Es necesario, revisar las prácticas áulicas y repensar nuevas formas de enseñar y evaluar los aprendizajes de forma más integral, que incluya y considere los procesos formativos de los estudiantes, sus capacidades, motivaciones y necesidades particulares y colectivas, ya que se intenta, pero muchas veces, se termina enseñando y evaluando desde parámetros que no son congruentes en la práctica escolar, con el discurso de una enseñanza integral y formativa, que se dan en las instituciones. Por este motivo, y por otros más, ante las problemáticas de la deserción y la trayectoria discontinua de los estudiantes, el gobierno y las familias, terminan haciendo la más fácil... terminan culpando al docente y la escuela, (en este caso, al profesorado)” (Pérez Trigo, S, comunicación personal, 28 de octubre de 2022).

En su relato, la docente enfatizó la importancia de emplear una evaluación con un enfoque formativo e integral. Reconoció las limitaciones de los parámetros tradicionales y abogó por nuevas prácticas evaluativas que consideren los procesos formativos de los estudiantes, sus capacidades individuales y colectivas, y sus motivaciones. Sin embargo, también destacó que, en la práctica, existe una desconexión entre el discurso institucional sobre enseñanza integral y la implementación real en el aula. Por mi parte, acuerdo con la postura de la entrevistada que el docente puede vincularse con teorías pedagógicas críticas que buscan transformar las prácticas de enseñanza y evaluación en favor de una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes. En su relato, mencionó el desafío de alinear el discurso pedagógico con prácticas evaluativas congruentes en el contexto escolar, ya que señaló la necesidad de adaptar las evaluaciones a los procesos formativos de los estudiantes y de implementar prácticas que consideren sus trayectorias,

motivaciones y necesidades. Critica que, a menudo, los parámetros establecidos para la enseñanza y evaluación no son congruentes con los objetivos formativos declarados, lo cual crea una brecha entre la teoría y la práctica. En cuanto a la retroalimentación, si bien no se menciona de manera explícita, la misma, está implícita en la idea de repensar las prácticas evaluativas para que sean formativas. Esta retroalimentación podría involucrar un diálogo constante entre docentes y estudiantes para ajustar las estrategias de enseñanza y evaluación a las necesidades reales de aprendizaje. En comparación con las entrevistas anteriores, esta se alinea más estrechamente con la perspectiva de la primera, que también abogaba por un enfoque integral y formativo. Sin embargo, ofrece un enfoque crítico hacia las limitaciones estructurales del sistema educativo, como la desconexión entre discurso y práctica, y el impacto de problemáticas sociales como la deserción. Estas reflexiones contrastan con las posturas más tradicionales y normativas expresadas en la segunda y tercera entrevista lo que evidencia cierta diversidad de visiones sobre la evaluación en el profesorado de EF.

Quinta entrevista. Docente a cargo de Residencia Pedagógica II (Nivel Secundario y Educación No Formal)

Es el caso de Juan, profesor y licenciado en EF de 42 años de edad y está a cargo de la materia Residencia Pedagógica II (Nivel Secundario y Educación No Formal), desde hace 6 años, quien ante la pregunta: ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tiene acerca de la evaluación de los aprendizajes?, comenta:

(...) algunos profes, prefieren una evaluación de tipo técnica, una que sea rápida y mida lo más concretamente posible el rendimiento y el aprendizaje del ejercicio, entre otras cosas. Otra visión es la de establecer un equilibrio entre una evaluación de tipo sumativa o de proceso y también alternarla, con la evaluación sumativa. Por último, tenés profes, (como yo), que prefieren solamente una evaluación de tipo tradicional, porque se sienten más cómodos con ella y no demanda esfuerzos extras por parte del docente, que ya tiene muchas cosas que atender...todas, al

mismo tiempo. Como formadores de profes de educación física, es necesario ver a la evaluación, como parte integral de los procesos didácticos. Es necesario que los alumnos reflexionen acerca de que las instancias de evaluación no son solo memorización de contenido, sino que, deberían verla como lo que es, una instancia más de enseñanza y de aprendizaje, (...) que vayan dejando atrás, el enfoque tradicional de enseñanza y evaluación, una mirada unidireccional y disciplinadora de los cuerpos, elitista e inhibidora del desarrollo armónico, crítico y subjetivo de los estudiantes (Carrizo, J, comunicación personal, 15 de octubre de 2022).

A mi entender, en su relato refiere dos temáticas constantes, las cuales tomé como categorías para analizar el contenido de sus dichos: el aprendizaje segmentado y la transversalización de los contenidos, ambas, dentro del enfoque de evaluación formativa. Las categorías analizadas reflejan un enfoque que pone de manifiesto cierta ambivalencia, presente en su relato. Además, aborda los contenidos que se enseñan y aprenden dentro de cada asignatura o espacio curricular señalando que esta visión fragmentada dificulta los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje. En este contexto, resulta un verdadero desafío transversalizar e incorporar contenidos, del mismo campo de formación o de otros campos del conocimiento, debido a la falta de práctica necesaria para la integración y articulación de estos. El informante plantea una diversidad de perspectivas dentro del ámbito de la EF y reconoce que diferentes contextos requieren enfoques variados, pero destaca una inclinación personal hacia una evaluación tradicional. A pesar de ello, promueve la idea de considerar la evaluación como una parte integral de los procesos didácticos, lo que alinea a evaluar con un enfoque más formativo e integral. Esto último, se hace especialmente evidente en su insistencia sobre la reflexión estudiantil y el aprendizaje global, aunque señala que esta perspectiva es más común en el campo de formación general. En otras palabras y a mi entender, su enfoque puede interpretarse como una combinación de elementos tradicionales y constructivistas ya que, por un lado, valora

la practicidad y objetividad de la evaluación técnica y tradicional y por el otro, pone énfasis en la reflexión, el aprendizaje crítico y el desarrollo armónico de los estudiantes, lo que refleja una afinidad con enfoques formativos y pedagógicos críticos, que promueven la inclusión y la subjetividad en los procesos educativos. En cuanto a la retroalimentación, la misma, se aborda implícitamente en la descripción del proceso reflexivo que los estudiantes deben realizar en relación con las instancias evaluativas. El entrevistado sugiere que la evaluación no debería limitarse a la memorización de contenidos, sino que debería servir como una herramienta para mejorar la comprensión, la aplicación y la conexión con los conocimientos, favoreciendo así un aprendizaje más profundo y significativo. También hizo referencia, (aunque en menor medida), a la reflexión que los docentes deben hacer siempre acerca de sus propias prácticas, a los fines de percibir a tiempo, aspectos metodológicos o pedagógicos, en instancias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. En comparación con las entrevistas anteriores, esta presenta una postura integradora. Mientras que destaca las limitaciones de los enfoques tradicionales y su impacto potencialmente negativo (como la visión unidireccional y disciplinadora), también reconoce su utilidad práctica en ciertos contextos. Esto lo diferencia de las posturas exclusivamente tradicionales reflejadas de la segunda y tercera entrevistas, así como del enfoque abiertamente constructivista de la primera, mientras que esta entrevista refleja un equilibrio entre la necesidad de innovación y la realidad práctica del entorno educativo.

Sexta entrevista: Didáctica específica de la EF, (nivel secundario y educación no formal). Para terminar con los relatos devenidos de las diferentes entrevistas, voy a transcribir el relato de Alejandra, profesora de EF de 34 años, a cargo del espacio: Didáctica específica de la EF, nivel secundario y educación no formal, desde hace 8 años. Vive y viene a trabajar desde Chilecito y está al frente de la materia desde hace 4 años. Está terminando la licenciatura en educación bajo la modalidad de cursada a distancia. Ante la pregunta:

¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tiene acerca de la evaluación de los aprendizajes?, comentó:

La complejidad en la gestión de las trayectorias escolares, sumada a las limitaciones logísticas derivadas de la masividad en las aulas, condiciona el ejercicio docente. Asimismo, la fragmentación laboral en múltiples instituciones, motivada por necesidades de sostenibilidad económica, y la consecuente reducción de los tiempos de planificación y motivación profesional, operan como factores disuasorios que obstaculizan la implementación efectiva de estos modelos de enseñanza y evaluación. Se proponen instancias transversales. Es vital crear acuerdos sostenidos en el tiempo, entre docentes y estudiantes que tengan que ver con el tipo, los momentos e instrumentos utilizados en la evaluación de los aprendizajes. Además, creo que los estudiantes ven de manera segmentada, comprenden las relaciones entre contenidos aprendidos en un espacio, pero si se complementan con otros y son evaluados en la integración de los contenidos vistos, tendrán problemas para incorporar, abstraer y relacionar los conocimientos. Este problema es claramente responsabilidad, de nosotros los docentes.

(...) sí notamos algún problema que los alumnos vienen arrastrando, (desde lo conceptual, procedimental o valorativo), culpamos al sistema, a los colegas, los padres, al contexto del estudiante o a la mala articulación entre los niveles educativos. Todo esto, merece una profunda reflexión de nuestra parte, acerca de cómo ejercemos nuestra tarea, como formadores de formadores (Olmedo, A, comunicación personal, 15 de octubre de 2022).

Aunque no menciona explícitamente un marco teórico, el relato de la informante puede vincularse con enfoques constructivistas y pedagógicos críticos. Estas perspectivas promueven la integración de contenidos, la relación entre saberes y la promoción del aprendizaje significativo y entiendo, desde su relato, que la docente muestra una clara preferencia por la evaluación integral y formativa, reconociendo que este enfoque requiere

un mayor esfuerzo por parte de los docentes. Se destaca la importancia de atender las trayectorias escolares y de ofrecer una evaluación que fomente el aprendizaje continuo y la reflexión crítica. No obstante, también se señala que las dificultades logísticas, la sobrecarga laboral y las limitaciones económicas son factores que dificultan la implementación de este tipo de evaluación. Además, se cuestiona el enfoque tradicional, que tiende a fragmentar los contenidos y limitar el desarrollo integral de los estudiantes. En este relato, la docente entrevistada resaltó la idea de que es necesario establecer “realizar acuerdos sostenidos por campos de formación, acerca de la evaluación” Esta necesidad surge, no solo para espacios específicos de la EF, sino que lo amplía e involucra, a los campos de la formación general y también, al campo de formación de las prácticas. Estos acuerdos a los que refiere esta docente, como también algún otro profesor, y que fue mencionado anteriormente, tienen principalmente, la intención de poner énfasis en la elaboración de dispositivos de evaluación, que trasciendan las unidades curriculares (en instancias de evaluaciones de trabajos prácticos, parciales y exámenes finales. Además, los mismos, deben ser conocidos por los estudiantes y también, deben ser acuerdos sostenidos y respetados en el tiempo.

La retroalimentación se aborda indirectamente al resaltar la necesidad de socializar criterios, propósitos y modos de evaluación con los estudiantes. Este proceso facilita la preparación y comprensión de las expectativas evaluativas, favoreciendo una relación más transparente y colaborativa entre docentes y alumnos. Además, se enfatiza la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre la evaluación como una instancia de enseñanza y aprendizaje. También reconoce la necesidad de adaptar las estrategias evaluativas a las circunstancias contextuales y a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, también critica que los docentes frecuentemente se limiten al contenido del diseño curricular, sin abordar problemas conceptuales, procedimentales o valorativos que los alumnos puedan arrastrar. Esto implica una falta de adecuación plena a los objetivos pedagógicos integrales. Creo que la docente entrevistada, agregó otras problemáticas de tipo

coyunturales que atraviesan las prácticas educativas y que van más allá de los enfoques sobre enseñanza y evaluación, y ésta es la “falta de tiempo”, (para poner en práctica recursos para abordajes personalizados de la evolución de los estudiantes, también de la infraestructura edilicia, de distancias entre las escuelas, la distribución del tiempo y las problemáticas que enfrenta diario el “profesor taxi”), lo que atenta contra una formación y evaluación integral, muchas veces formativa, e ideal desde la teoría, pero en la práctica, muchas veces, el escenario es otro. Está entrevista presenta similitudes con la primera y quinta entrevistas en su énfasis en la evaluación integral y formativa. Sin embargo, incorpora una reflexión más profunda sobre las limitaciones prácticas y las responsabilidades docentes en la implementación de estas evaluaciones. Contrasta notablemente con las posturas tradicionales expresadas en la segunda y tercera entrevistas, al criticar la fragmentación de los contenidos y la falta de un enfoque holístico en la enseñanza y evaluación.

Análisis

Haciendo un análisis general de las respuestas a las entrevistas a profesores de EF del campo de formación específico y de la práctica existen a grandes rasgos, dos miradas diferentes acerca de la evaluación de espacios disciplinares. Una de ellas es la perspectiva conductista, donde la evaluación se centra en medir los comportamientos que puedan ser observables, así como también, cumplir con los objetivos específicos que se hayan trazado, en referencia a la apropiación de marcos teóricos y dominio de habilidades y destreza. Se toma a la evaluación, como un instrumento de control y relevo de datos, para la medición del aprendizaje y el rendimiento escolar. Las respuestas de los informantes marcan en muchas unidades curriculares de formación disciplinar, una tendencia a la evaluación tomada como técnica e instrumento de registro acerca de cómo y cuánto se apropia el contenido. Existe también, una perspectiva de evaluación conductista que además de los contenidos teórico-prácticos de cada disciplina, tienen estrecho vínculo con una matriz de formación higienista y normalizadora, relacionada con prácticas escolares tradicionales.

Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en EF, se ha centrado tradicionalmente en los contenidos procedimentales, preocupados del saber hacer, aun cuando el conocimiento conceptual, es crucial para el perfeccionamiento del proceso pedagógico en ámbito del entrenamiento de niños y jóvenes (Peña Troncoso et al, 2019, p.3).

Como he señalado, la diversidad de enfoques de evaluación continua siendo un aspecto que genera incertidumbre entre algunos docentes. En este contexto, Crisorio (2015) pone de manifiesto un elemento importante para reflexionar, es el desafío que representa para los educadores la transición desde un modelo de evaluación de corte tradicional hacia un enfoque más moderno y formativo. Esta evolución no solo implica un cambio en las estrategias empleadas por el docente, sino que también exige una transformación en su perspectiva pedagógica.

El modelo tradicional de evaluación ha estado históricamente centrado en la medición del rendimiento estudiantil a través de métodos estandarizados, muchas veces limitándose a la asignación de calificaciones. Por el contrario, la evaluación formativa supone un enfoque más integral, orientado a la mejora continua del aprendizaje. En este último modelo, la evaluación deja de ser un acto finalista para convertirse en un proceso dinámico, interactivo y reflexivo, donde se privilegian la retroalimentación constante y el seguimiento personalizado de los estudiantes.

Este cambio paradigmático no está exento de desafíos, ya que exige que los docentes reconsideren no solo sus métodos de enseñanza, sino también el rol que desempeñan en el proceso educativo. Así, la evaluación formativa demanda una comprensión más profunda de las necesidades individuales de los estudiantes, un compromiso con el desarrollo de habilidades críticas y, sobre todo, una disposición a adaptar las prácticas pedagógicas a contextos diversos y cambiantes. En este sentido, Crisorio (2015) resalta que dicha adaptación es esencial para fomentar un aprendizaje significativo y sostenible, que prepare

a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. A continuación, menciono brevemente algunas de las posiciones de los docentes, respecto a la evaluación de los aprendizajes, posiciones conocidas a través de las entrevistas realizadas, como así también, hice referencia a otros aspectos o condiciones que influyen en la evaluación:

4.3. Docentes que privilegian una mirada formativa e integral

En un primer grupo pueden ubicarse aquellos docentes que sostienen una concepción de la evaluación estrechamente vinculada al aprendizaje, la reflexión, la retroalimentación y la consideración integral de los estudiantes. En estos relatos la evaluación aparece como una instancia pedagógica que no debe ser encasillada en una única lógica, sino pensada desde la complejidad de la relación entre docente, estudiante, contenido y contexto. Se subraya, además, que evaluar implica atender dimensiones cognitivas, emocionales, actitudinales, procedimentales y contextuales, evitando reducir el juicio pedagógico al mero rendimiento observable.

En esta línea, varios entrevistados ponen énfasis en la necesidad de que la evaluación se constituya en un momento de aprendizaje y no únicamente de acreditación. La retroalimentación es presentada como un componente central del proceso, al igual que la autoevaluación, la coevaluación, la reflexión sobre la práctica y la revisión crítica de los errores. Estas perspectivas, más visibles en Didáctica específica de la Educación Física y en las Residencias Pedagógicas, muestran una clara proximidad con enfoques constructivistas, didácticos y críticos que buscan desplazar la evaluación del lugar de la sanción al de la comprensión de procesos.

Asimismo, estos testimonios introducen una preocupación fuerte por la coherencia entre discurso e intervención. En varias entrevistas aparece la crítica a aquellas prácticas institucionales que enuncian una formación integral, pero sostienen, en la práctica, dispositivos evaluativos tradicionales. Esta observación resulta particularmente relevante porque revela que el debate sobre la evaluación no se reduce a una oposición abstracta

entre modelos, sino que involucra la lectura de contradicciones concretas al interior de la formación inicial.

4.4. Docentes que privilegian una mirada técnica y sumativa

En un segundo grupo se ubican aquellos docentes que, sin desconocer el valor pedagógico de la evaluación, sostienen con mayor claridad una orientación técnica, pragmática y en algunos casos abiertamente tradicional. En estos relatos, la evaluación aparece vinculada a la necesidad de establecer criterios objetivos, medir rendimientos, valorar resultados y disponer de instrumentos claros, rápidos y eficaces para constatar aprendizajes.

Esta posición se advierte sobre todo en algunas unidades del campo específico, particularmente aquellas ligadas al deporte y al entrenamiento. Allí se sostiene que determinados contenidos deben enseñarse y evaluarse de forma más tradicional, ya sea por la especificidad disciplinar, por la necesidad de garantizar saberes considerados básicos o por la propia expectativa de los estudiantes. La evaluación de habilidades deportivas, marcas, tiempos, rendimientos o desempeños concretos se presenta entonces como una práctica legítima e incluso necesaria para la formación de futuros profesores.

No obstante, esta posición no se limita a una defensa simple del tradicionalismo. En muchos casos aparece acompañada por el señalamiento de la falta de criterios comunes, de la necesidad de construir matrices más homogéneas de evaluación y de la conveniencia de contar con instrumentos compartidos entre docentes. En otras palabras, aun quienes privilegian formatos sumativos reconocen que la heterogeneidad de criterios constituye un problema institucional y pedagógico que impacta en la trayectoria de los estudiantes.

4.5. Posiciones intermedias y zonas de hibridación

Entre ambos polos se despliega un conjunto de posiciones intermedias que no se reconocen plenamente ni en una lógica estrictamente sumativa ni en una exclusivamente formativa. En estas entrevistas la evaluación aparece como una práctica situada, que debe

adaptarse al contenido, al contexto, al momento del proceso y a las características del grupo. Los docentes sostienen que no existe una única forma válida de evaluar y que la elección de procedimientos e instrumentos depende de múltiples variables.

Esta zona intermedia es especialmente importante porque permite comprender que las prácticas docentes no siempre responden a una matriz pura. En varios casos, quienes valoran la evaluación formativa reconocen que ciertos contenidos específicos demandan momentos de medición más objetiva. Del mismo modo, quienes sostienen una valoración del rendimiento admiten la necesidad de incorporar retroalimentación, reflexión o instancias procesuales. Lejos de invalidar el análisis, esta hibridez confirma que la evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física se configura como un campo en disputa, en el que conviven finalidades, lenguajes y tradiciones diversas.

4.6. Condiciones institucionales y materiales que inciden en la evaluación

Las entrevistas también evidencian que los criterios pedagógicos no pueden analizarse al margen de las condiciones institucionales y laborales en que se desarrolla la enseñanza. Varios docentes señalan que sostener una evaluación integral y formativa demanda tiempo, seguimiento, trabajo colectivo, acuerdos sostenidos y condiciones de acompañamiento que muchas veces no están plenamente garantizadas. La multiplicidad de instituciones en las que trabajan, la sobrecarga laboral, la cantidad de estudiantes, la falta de tiempo para construir devoluciones personalizadas o para acordar criterios comunes aparecen como condicionantes concretos de sus decisiones evaluativas.

En este punto, la investigación permite advertir un aspecto decisivo: las diferencias entre enfoques evaluativos no pueden explicarse solo por adhesiones teóricas individuales. También se encuentran atravesadas por las condiciones materiales de la enseñanza. En otras palabras, la persistencia de prácticas más tradicionales no responde únicamente a una resistencia conceptual al cambio, sino también a la búsqueda de formatos posibles dentro de escenarios laborales demandantes. Esta constatación complejiza la lectura del problema

y obliga a pensar la evaluación no solo como opción pedagógica, sino también como práctica situada institucionalmente.

4.7. La tensión entre evaluación del rendimiento y evaluación del proceso

Uno de los núcleos problemáticos más relevantes del capítulo se ubica en la tensión entre la evaluación del rendimiento y la evaluación del proceso. Esta tensión atraviesa la mayoría de las entrevistas y organiza buena parte de las diferencias entre los docentes. En algunos casos se sostiene que la formación inicial del profesorado requiere asegurar saberes precisos, objetivables y técnicamente controlables. En otros, se afirma que la centralidad del rendimiento empobrece la comprensión del aprendizaje y reduce la evaluación a una práctica de verificación.

Lo más significativo es que esta tensión no queda resuelta de manera definitiva. Antes bien, se presenta como un problema estructural de la formación en Educación Física. Las materias del campo específico, sobre todo aquellas ligadas al deporte y al entrenamiento, parecen favorecer la permanencia de formatos más próximos a la medición de resultados. Las materias del campo de la práctica y la didáctica, en cambio, tienden a promover una evaluación más ligada al acompañamiento de procesos, la reflexión y la construcción del rol docente. La coexistencia de ambas lógicas dentro de un mismo profesorado produce, en ocasiones, mensajes pedagógicos contradictorios para los estudiantes.

4.8. Consideraciones finales del capítulo

El análisis de los testimonios docentes permite sostener que, en el Profesorado de EF del ISFD Famatina, la evaluación constituye un territorio pedagógico heterogéneo y tensionado. Si bien la orientación general del diseño curricular y de las unidades del campo de la práctica se inclina hacia una concepción formativa e integral, las entrevistas muestran que esa perspectiva convive con lógicas sumativas, técnicas y tradicionales, particularmente visibles en algunos espacios del campo específico.

El hallazgo más relevante no reside solo en esa diversidad, sino en el hecho de que los propios docentes reconocen la necesidad de problematizarla. En los relatos aparece con insistencia la preocupación por la falta de criterios comunes, la necesidad de acuerdos sostenidos, la importancia de socializar modos y propósitos de evaluación, y la conveniencia de revisar las incoherencias entre discurso y práctica. De este modo, el capítulo no solo reconstruye posiciones docentes, sino que deja en evidencia que la evaluación es un problema abierto dentro del profesorado.

En consecuencia, puede afirmarse que la formación inicial en EF se desarrolla en un escenario donde coexisten distintos modos de concebir la evaluación y donde esa coexistencia impacta en la experiencia formativa de los estudiantes. Esta constatación resulta fundamental para la tesis, porque permite comprender que las prácticas evaluativas no son accesorias ni neutras: expresan concepciones de enseñanza, visiones sobre el cuerpo, ideas de sujeto y formas de entender la profesión docente

De todo este análisis entiendo que, para muchos docentes, no es fácil distinguir claramente entre diversas modalidades de evaluación. Esto puede obedecer a la migración de una evaluación tradicional, (en la que predominan aspectos cuantitativos y normativos), hacia una evaluación de corte formativo o de proceso, actualmente incluidos en los diseños curriculares, ya que no se trata solo de un cambio de enfoque teórico sino también, el conocimiento y la incorporación de estrategias pedagógicas acordes, además del cambio del rol docente, quien pasa de ser un agente transmisor de conocimiento a convertirse en un agente facilitador del aprendizaje. Además, conlleva una permanente reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza y la adaptación de enfoques que promuevan el desarrollo integral del estudiante. Todos estos aspectos devienen de un cambio de una evaluación clásica o sumativa a una evaluación de carácter formativo por parte del docente, tal y como lo señala (Crisorio, 2015). Si bien hay docentes que se han inclinado por una evaluación formativa, (tal y como lo sugiere el reglamento de la práctica y el diseño curricular jurisdiccional del profesorado de EF de la provincia de La Rioja, algunos

docentes manifestaron que, dentro de cada unidad curricular y dependiendo del carácter y tipo de contenidos que éstas tengan, o sea, cuando se trata de prácticas áulicas que implican instancias evaluativas de medición de resultados, (como por ej. pruebas de velocidad, destreza y capacidades, entre otras), puede alternarse una modalidad de evaluación sumativa en vez de la formativa o en su defecto, tomar ambas concepciones, objetivos e instrumentos evaluativos. Por lo tanto, en algunos docentes existe cierta dicotomía frente a una instancia de evaluación de los aprendizajes, que ven un tanto polarizada. Varios profesores, coinciden con la intención de crear un dispositivo de evaluación de aprendizajes de carácter holístico y formativo, pero dicen también que esto no es muy claro, a la hora de evaluar rendimientos en las partes prácticas de sus espacios, donde los rendimientos son medidos y evaluados cuantitativamente, mediante el registro de marcas, tiempos, tanteador, etc. Aunque un par de docentes al frente de estos espacios, han manifestado que hay que ser pragmáticos, porque en la formación inicial de profesores de EF, se forman para que tengan la capacidad profesional de formar y evaluar la motricidad y la corporeidad, dentro y fuera de los deportes, en los ámbitos formales y no formales.

Desde la perspectiva conductista, la cual se encuentra vinculada a la epistemología positivista (caracterizada por la promoción de la objetividad en la evaluación mediante la aplicación de criterios claros y la mínima influencia de factores subjetivos), puede observarse su presencia en diversos aspectos de la enseñanza y la evaluación de contenidos en EF. Ahora bien, del relato de docentes que evalúan desde una perspectiva constructivista, llamó mi atención, la idea de idea acerca de la necesidad de asumir responsabilidades profesionales e integrar una mirada y un enfoque formativo en la enseñanza y la evaluación, que abarque instancias necesarias que involucren y garanticen los procesos de enseñar, aprender y evaluar a nuestros estudiantes, involucrando a todos los actores institucionales, en el camino de descubrir y desandar debilidades y falencias en el trayecto formativo de los estudiantes y de este modo, prevenir la deserción y/o el fracaso de los trayectos estudiantiles, por ende, el enfoque formativo en la evaluación,

promueve los procesos de aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo, en este sentido, es importante el papel de la autoevaluación, la coevaluación y el análisis del error, como estrategias que ayudan a mejorar el ejercicio y la calidad de la metacognición, lo que favorece que los estudiantes realicen, modelen y registren experiencias significativa al respecto.

La mayoría de los profesores entrevistados, (del campo de formación del campo específico y de campo de la práctica), comparten la visión de una evaluación integral y formativa, que acompañe todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que involucren, tanto a docentes como a estudiantes, en los consensos necesarios para el armado, desarrollo y puesta en práctica de estas instancias de aprendizaje y evaluación de contenidos educativos.

Como elemento común, los profesores entrevistados manifestaron, el gran desafío que implica trabajar y acompañar el proceso de aprendizaje de los futuros docentes, como acción integral y esencial en la formación inicial de los profesores de EF. Las diferencias, manifestadas por los profesores de EF, en relación con la evaluación de los aprendizajes, fueron acerca de los enfoques teórico-prácticos y metodológicos, objetivos, momentos e instrumentos de la evaluación. Así como también la evaluación de los marcos teóricos y sus diferencias con la evaluación de las prácticas de cada una de las unidades curriculares del campo de la formación específica. En relación al papel de los estudiantes frente al aprendizaje de contenidos relacionados a la evaluación, consideré importante mencionar la importancia de proveer a los estudiantes, herramientas críticas y reflexivas que los haga reflexionar sobre su propia práctica docente.

La diferencia que se evidenció fue la certeza de que no todos los docentes comparten el mismo enfoque o visión acerca de la evaluación. Muchos profesores del campo de formación específica y también, de otros campos de formación, mantienen en sus respectivos espacios, una evaluación clásica que mide y valora el rendimiento, con un claro enfoque tradicionalista. Por ende, no todos los docentes ven a la evaluación, como

un proceso formativo e integral dentro de la formación inicial de los profesores de EF. Las percepciones de los profesores del campo de formación de la práctica profesional han tenido una fuerte influencia desde el diseño curricular jurisdiccional, (que sugiere una enseñanza y evaluación integral de saberes), donde la EF es considerada una disciplina pedagógica, esto es: una práctica social, donde se busca comprender y transformar la realidad individual y colectiva y como tal, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social (Instituto Nacional de Formación Docente, 2008). La visión acerca de la formación y evaluación formativa e integral de los estudiantes del profesorado de EF se encuentra en total concordancia y sintonía con lo expresado al respecto en diversas leyes sobre educación y EF: Ley de Educación Nacional”, la Ley de Educación Superior, La Res. 337/18 del CFE, acerca del Marco Referencial de Capacidades Profesionales, y la Res. 2242/16 Desarrollo Curricular para la Educación Superior Profesorado de Educación Física. La Rioja (2016), existen lineamientos, enfoques, criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación que han sido elegidos y sostenidos de forma personal por los profesores a cargo de unidades curriculares de tercero y cuarto año, surgen de los registros obtenidos de las entrevistas realizadas, que algunos docentes conocen y eligen una visión conservadora de enseñanza y la evaluación, (con una matriz tradicionalista de tipo biologicista, tecnicista y normalista), mientras que otros, tienen una visión de proceso o enseñanza y evaluación formativa, (más integral), acerca de la evaluación.

5 – CRITERIOS Y DIRECTRICES PEDAGÓGICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO AÑO DEL PROFESORADO DE EF EN INSTANCIAS DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA.

5.1. La residencia como espacio privilegiado para analizar la evaluación

Las instancias de práctica y residencia constituyen uno de los momentos más significativos de la formación inicial, porque en ellas los y las estudiantes deben poner en acción saberes teóricos, decisiones didácticas y criterios pedagógicos en escenarios reales de enseñanza. En ese pasaje desde el profesorado hacia la escuela asociada, la evaluación adquiere un espesor singular: deja de ser un tema exclusivamente estudiado en la formación y se convierte en una práctica concreta que exige planificar, decidir, intervenir, interpretar y devolver resultados a otros sujetos.

Por ello, el análisis de las entrevistas a estudiantes de tercero y cuarto año no se orienta solo a relevar opiniones sobre la evaluación, sino a comprender cómo esa problemática es efectivamente vivida por quienes transitan la residencia. En este capítulo interesa indagar qué criterios y directrices pedagógicas movilizan los residentes al momento de evaluar, qué tensiones encuentran entre la teoría y la práctica, y de qué manera sus decisiones evaluativas se ven afectadas por las condiciones institucionales, las culturas escolares y las exigencias propias del tramo final de la carrera.

Este capítulo busca indagar, conocer y describir las directrices pedagógicas que tienen los estudiantes de tercero y cuarto año del profesorado EF en instancias de práctica y residencia, la cual es una etapa donde se aplican los conocimientos obtenidos acerca de la evaluación de los aprendizajes durante la trayectoria académica, las cuales se vuelcan y replican en las propias instancias de práctica áulica y residencia pedagógica, que tienen los estudiantes de tercero y cuarto año del profesorado de EF, en instancias de práctica y residencia pedagógica, donde la planificación y el ejercicio de prácticas evaluativas, más allá de la mera calificación, debe dejar también, espacios para la reflexión del propio desempeño y el de los estudiantes. Por esta razón, el enfoque evaluativo debe contemplar,

más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza, la habilidad del practicante, para relacionarse con sus estudiantes, su capacidad de gestión de la clase y la aplicación de metodologías en contextos reales de prácticas, para ello, el profesorado de EF del ISFD Famatina, a través de la jefatura de formación inicial debe establecer criterios claros que orienten a los estudiantes en su etapa de residencia, alineados con los principios pedagógicos contemporáneos, y orientados al aprendizaje significativo y la atención y valoración a la diversidad, en sus múltiples acepciones.

En este capítulo de análisis, abordé uno de los temas nodales de la formación inicial: la práctica docente, (específicamente los criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación que tienen los estudiantes en etapa de residencias), las cuales debieran ser consideradas como actividades complejas, las cuales se desarrollan en escenarios singulares, cargados de su propia cultura escolar, devenidos de pronunciamientos políticos y éticos. En el ejercicio de su práctica, el estudiante debe desplegar sus conocimientos y también su creatividad, para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Durante el transcurso de su trayectoria académica, cada practicante o residente vivenciará en el día a día, la formación y la complejidad de las prácticas docentes, a través de la búsqueda continua del enfoque teórico metodológico necesario para cada estudiante, mientras confronta la teoría con las prácticas cotidianas en entornos reales. La evaluación debe pensarse como un proceso activo, dinámico que involucre la autoevaluación, (permitiendo a los futuros docentes la reflexión de sus propias prácticas), y la coevaluación, (que permita instancias de retroalimentación constructiva), sin olvidar la importancia e influencia que ejerce el contexto sociocultural donde se desarrollan las prácticas que influyen en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, por ende, también influyen en los procesos evaluativos. Las instancias de residencia brindan a los estudiantes, la oportunidad de tener una mirada crítico reflexiva acerca de las experiencias que esta etapa ofrece, mientras ensayan modos de comunicar lo vivido y aprendido y visibilizan cómo se han institucionalizado criterios de validez, que hacen

posible revisar lo sabido, identificar marcas, franquear un camino que no sólo procuren otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que reconozca ejes de problematización, abriendo un espacio para arriesgar otras líneas de tratamiento posible; de narrativas que dan cuenta también, de la importancia de los trayectos singulares.

Profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su problemática compleja. Bajo esta perspectiva, los centros de atención son: la escuela y el aula, porque son espacios para observar y analizar la realidad educativa, buscando diferenciarse de posturas que, operan desde una visión homogeneizadora y universalizante, se definen como desviación o ausencia respecto de la norma, sin permitir reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. En este sentido, la escuela tiende a sostener una mirada portadora de una herencia normativo-valorativa donde se promueven categorías heredadas, donde entran en tensión procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, etc.

Las temáticas que se ponen en juego en este capítulo son las siguientes: Los Enfoques de evaluación, (evaluación formativa, vs. evaluación sumativa); Los Criterios de evaluación, (definición y establecimiento de criterios claros y coherentes); La Práctica docente en contexto, (adaptación de estrategias de evaluación en distintos entornos); Evaluación reflexiva, (autoevaluación y coevaluación, como herramientas de reflexión personal y La coevaluación, (como instancia de retroalimentación constructiva).

Las discusiones conceptuales presentes en este capítulo son: La significación que adquiere la evaluación dentro de la EF, (en términos de significado práctico y educativo), la dualidad existente entre la evaluación y la calificación, la medición del rendimiento y el fomento del aprendizaje, el papel del docente y los desafíos que tiene, como buen

evaluador. Por último, los desafíos de la evaluación en instancias de prácticas, (obstáculos y propuestas que las superen).

5.2 Entrevistas a estudiantes de tercero y cuarto año en instancias de práctica y residencia del profesorado de EF, del ISFD Famatina.

A los fines de no hacer extenso este capítulo, referí solo 5 entrevistas, (tres mujeres y dos varones). Los estudiantes entrevistados estuvieron cursando instancias teórico-prácticas en las unidades curriculares: residencia pedagógica I, (tercer año) y Residencia pedagógica II, (cuarto año). Intenté indagar y describir los criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación que tienen y utilizan los estudiantes a la hora de diseñar y realizar instancias evaluativas en las escuelas destino.

Mientras realizaba algunas averiguaciones acerca de las temáticas que envuelven a este capítulo, me encontré con una situación que no esperaba: Los estudiantes y los docentes del equipo de la práctica, manifestaron que “no tienen... no utilizan dispositivos e instrumentos de evaluación diseñados e implementados por el equipo de la práctica, ni tampoco, diseñado por los estudiantes en estas instancias de prácticas educativas”..., razón por la cual, la pregunta central fue orientada hacia criterios de evaluación y acciones pedagógicas en instancias práctica y residencia: ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación, que tienen y emplean con sus propios alumnos?. Para comenzar a responder esta pregunta, dejé plasmada algunas respuestas de estudiantes y de profesores de Residencia. (que acompañan y supervisan sus propuestas de enseñanza en la escuela asociada).

Relato 1 – Estudiante de Residencia Pedagógica II (4° año).

La primer entrevistada es Mariela, de 21 años, oriunda de la ciudad de Chilecito, residente de cuarto año, quien manifestó llevar la carrera al día. Ante las preguntas: ¿Que implica para vos, como residente, analizar la práctica sobre todo en instancias de evaluación?,

¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tienen y ponen en práctica a la hora de realizar evaluaciones?, comentó:

En la parte de residencia en el nivel secundario, (ámbito formal de la educación), debo decir que es difícil cuando llegas a la institución, pedir permiso para que te den un espacio para hacerla residencia. Me costó encontrar la institución, (escuela destino), y que el docente a cargo del espacio me pase el programa de su materia. En cuanto a la evaluación, (creo que hay poco tiempo para todo: para planificar, dar los contenidos, evaluar y dar la devolución de esas pruebas, etc.). Considero que esta instancia, debe adecuarse a los objetivos que se tienen a la hora de establecer evaluaciones y desde el resultado obtenido en ellas, los alumnos puedan tener referencia, no solo del resultado, sino también, de la producción de contenidos teórico-prácticos que pusieron o no en acción. A mí me funciona, (digo... esto de usar instrumentos de evaluación los que determino: "rápidos", ya que arrojan resultados, sin interpretación). ¿En cuanto a la retroalimentación? Es simple, logra el objetivo o no lo hace, y... ¿si no aprueba? Desde ahí, veo cómo puede mejorar su preparación para la próxima instancia de evaluación. No ha sido tan fácil para mí, llevar a la práctica los enfoques sobre evaluación formativa, creo que, en etapa de residencia, estoy enfocada en tantas cosas, que prefiero la evaluación sumativa antes que la formativa, porque creo que esta última, no es fácil llevarla a la práctica (M. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de septiembre de 2022).

El contenido de la entrevista refleja una inclinación hacia un modelo de evaluación sumativa, donde lo central es medir resultados concretos y objetivos. Este enfoque está alineado con el paradigma positivista, que privilegia el análisis cuantitativo y la objetividad en la evaluación. La estudiante entrevistada destaca que sus instrumentos de evaluación son "rápidos" y arrojan resultados "sin interpretación". Esto denota su interés

en obtener mediciones claras y objetivas que se puedan utilizar como indicadores de rendimiento. Este aspecto es coherente con el enfoque sumativo de la evaluación.

En relación al marco teórico, la visión de esta estudiante se alinea a la visión de una evaluación clásica o sumativa, donde bajo este enfoque, sólo se evalúan los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación denominados “objetivos”, y las situaciones de evaluación denominadas “experimentales”, sólo miden (¿evalúan?) los niveles de práctica (¿aprendizajes?) más básicos y simples (López Pastor et al., 2015, p.32). La visión de este autor es compartida con estudios realizados en Argentina, (Litwin, 2020; Rodríguez y Fernández Vaz, 2016; Scharagrodsky, 2019).

La entrevistada, también señala que la retroalimentación es una tarea simple y que la misma, está centrada en indicar si el objetivo fue logrado o no, para luego trabajar en mejorar la preparación para la próxima evaluación. Esto es consistente con las características de la evaluación sumativa, donde el énfasis está más en el resultado final que en el proceso de aprendizaje. La estudiante entrevistada también menciona que tiene dificultad, para implementar enfoques de evaluación formativa debido a las demandas prácticas de su residencia. Esto refuerza su preferencia por el enfoque sumativo ya que este, requiere menos ajustes en tiempo real y le permite centrarse sólo en resultados específicos. El empleo de un enfoque sumativo en instancias de evaluación está alineado con el conductismo el cual adopta el marco epistemológico positivista basado en la observación y la relación directa entre los objetivos previamente establecidos y las herramientas de medición. Haciendo un análisis de la información relevada por la informante, la evaluación sumativa le proporciona claridad en los resultados y le permite realizar ajustes concretos en la preparación de los estudiantes, aunque su aplicación exclusiva puede limitar el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas de sus prácticas.

Las temáticas que entraron en juego fueron: enfoques de evaluación, la práctica docente en contexto, (cuando manifiesta las problemáticas suscitadas en el ingreso a las escuelas destino) y la discusión conceptual se centró en la dualidad que existe entre la evaluación y la calificación, los desafíos de la evaluación en entorno de la práctica, (por la problemática del acceso a las escuelas destino), y también, la dificultad que la informante encontró al realizar prácticas de evaluaciones formativas.

Relato 2 – Estudiante de Residencia pedagógica I (3° año).

Luisina tiene 32 años, es oriunda de Chilecito, madre de dos hijos y trabajadora independiente. Empezó a estudiar por gusto y necesidad, y aunque recursó segundo año, según su propio relato, no estaba segura de que fuera su carrera hasta que empezó la etapa de residencia, donde manifestó que ahora sí, puede verse como profesora de EF. Ante las preguntas ¿Cómo analizas las instancias de evaluación en tu residencia?, ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tienes y pones en práctica a la hora de realizar instancias de evaluación?, expresó:

Cuando haces la residencia todo cambia, te encontrás con un mundo un poco nuevo, porque todo lo que vemos en el profesorado parece que queda lejos de la realidad de los chicos con los que se trabaja en la escuela. Como que de repente, es complicado ajustar la secuencia didáctica, porque no sabés muy bien cómo hacerlo, porque es difícil ajustar el contenido para la sala o el aula que te toca hacer la residencia, entonces es como que... la escuela te queda lejos. Respecto a la evaluación, creo que estas instancias, (más allá del contenido que se trate), están alineadas con nuestra propia forma de ser, cómo queremos ver a la educación física y cómo queremos enseñarla o evaluarla. En mi caso, soy una persona que le gusta más formar y evaluar el proceso, porque creo que es allí, donde todos y cada uno de los estudiantes, ven de manera integral, la evolución de sus propias capacidades y ahí, desarrollan sus habilidades. La retroalimentación en la

evaluación es algo constante, un ida y vuelta que crea un buen vínculo con los estudiantes, favoreciendo la creación y circulación de conocimiento. (L. Valdez, comunicación personal, 05 de octubre de 2022).

La estudiante entrevistada prefiere un enfoque sobre la evaluación de tipo formativa e integral, teniendo en cuenta la necesidad de cambiar el rol del docente, ya que la consideración actual del profesor como mediador entre el conocimiento y los alumnos, confiere una nueva orientación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, tal y como sugieren algunos autores, que han sido referido en el marco teórico de esta investigación. Consolidando esta idea, menciono la idea de López Pastor: (...) se propone una evaluación formativa, compartida, inclusiva y colaborativa que se dedique principalmente a la formación integral del sujeto que aprende. (López Pastor et al., 2015). Para cerrar esta idea, solo resta agregar que la evaluación formativa debe ser un proceso bidireccional, donde el alumno y el docente, colaboran para identificar áreas de mejora.

La informante menciona que le cuesta ajustar la secuencia didáctica desde una matriz formativa a la realidad y contexto áulico. Además, menciona que se siente proclive a dar retroalimentación de manera constante, (este ida y vuelta, mantiene un buen vínculo pedagógico con los estudiantes), lo que no solo mejora el aprendizaje, sino que también fortalece la relación entre docentes y estudiantes, a la vez que, fomenta un ambiente colaborativo y también sus estudiantes pueden: "la evolución de sus propias capacidades". Además, la entrevistada ejemplifica el impacto transformador de la evaluación formativa que orienta y dirige aprendizajes significativos que trasciendan el aula. Si comparo esta entrevista con la anterior, surgen contrastes en los enfoques de evaluación. Mientras que en la primera entrevista predominaba la evaluación sumativa, la cual se enfoca en resultados rápidos y objetivos cuantificables, en esta segunda entrevista se destaca la evaluación formativa, centrada en los procesos y la mejora continua. Esta diferencia refleja la diversidad de perspectivas y prácticas en los estudiantes de residencia, así como también las tensiones existentes entre la teoría y la práctica real en contextos educativos.

Las temáticas que entran en juego son: el enfoque de evaluación, (la residente optó por la de tipo formativa), la práctica docente en contexto y la evaluación reflexiva, (donde la residente buscó dar retroalimentación constructiva a sus estudiantes en instancias evaluativas). Las discusiones conceptuales que surgieron de su relato fueron: El papel del residente como evaluador y los desafíos que enfrenta la evaluación en entorno de prácticas, (cuando la informante menciona la dificultad de ajustar contenidos a la diversidad de los escenarios áulicos).

Relato 3. Estudiante de Residencia Pedagógica II (4° año).

Xavier, estudiante de 24 años, vivió en Chilecito con su familia desde hace 12 años, aunque nació en la capital riojana. Al momento de la entrevista, se encontraba cursando el último año de la carrera, ya que había quedado libre porque se le vencieron las regularidades en varias materias de cuarto año, lo que lo obligó a reiniciar este último trayecto. Ante las preguntas: ¿Cómo analizas las instancias de evaluación en tu residencia? ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tienes y pones en práctica a la hora de realizar instancias de evaluación?, manifestó:

Y... para mí, lo que es más difícil es cuando en el aula te toca trabajar con chicos que tienen otros ritmos, otros tiempos, uno está re preocupado porque la profe de residencia te apruebe las planificaciones, y aunque hayas estado durante largo tiempo, observando las clases y viendo cómo se trabaja, no sabés muy bien cómo manejarte con alumnos tan distintos. También encontrás que muchos de los que les damos clases, vienen de familias con situaciones de vulnerabilidad, vienen con muchas falencias y esto, también condiciona nuestras propias prácticas y te pone como en otro lugar para pensar en las clases que tenés que dar. En función de estas problemáticas que ves en las situaciones cotidianas de la práctica, la evaluación, al menos para mí, toma también, un carácter formativo y por qué no, social. Intento promover el carácter inclusivo y el desarrollo de lo social, como entorno

que promueve el bienestar, la seguridad, la empatía, el bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. En lo que respecta a la devolución de evaluaciones, pretendo que sea “siempre”, un aprendizaje positivo para mis alumnos, que ellos vean y se convenzan que en el peor de los casos, sus malas actuaciones en las pruebas, tienen que ver con bajos rendimientos, “no” con su condición de persona, porque ellos no son un 1 o un 2. Lo trabajo así, porque hay alumnos que, por malas notas, terminan “proyectando ese bajón”, a otros planos de su vida (Vega, X, comunicación personal, 13 de octubre de 2022)

De las respuestas del estudiante entrevistado, destaque su preferencia por un enfoque de evaluación de tipo formativa, donde toman relevancia los procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista epistemológico, su mirada se alinea más con el constructivismo y el paradigma socio-crítico. Este enfoque busca no solo evaluar para promover el aprendizaje, sino también entender las dinámicas sociales que condicionan el proceso educativo, considerando las realidades diversas y, en ocasiones vulnerables, de los estudiantes.

El informante también hace referencia a las diferencias individuales entre los estudiantes, (ritmos y tiempos de aprendizajes) y cómo las mismas, influyen en sus prácticas de enseñanza y evaluación. Entiendo que el entrevistado manifiesta un carácter inclusivo y social y en este sentido, posiciona las instancias evaluativas como una herramientas transformadoras, donde considera necesidades individuales y grupales de los estudiantes y además, promueve valores como la empatía, el bienestar colectivo y la capacidad crítica y reflexiva de sus propias experiencias formativas entendiendo que los malos rendimientos en una evaluación, no reflejan su valor personal y es ésta evaluación formativa, la que empodera a los estudiantes evitando, entre otras cosas, efectos negativos en su propia autoestima y se relaciona con propuestas teóricas que se destacan en el impacto transformador que pueden alcanzar.

Abonamos a esta perspectiva de la evaluación formativa entendiendo que se alinea con una concepción constructivista del aprendizaje y, consecuentemente, con modos de enseñar que ubican al estudiante en el centro del trabajo escolar en el que se propicia la indagación, el trabajo con problemas y con casos (Anijovich, 2010, p.87).

El estudiante residente, considera como un factor importante, las realidades vulnerables de los alumnos y busca promover la empatía y el bienestar de los estudiantes, más allá de las instancias educativas. Este enfoque destaca la importancia de las prácticas educativas y evaluativas, como herramientas para combatir desigualdades y transformar realidades. Comparando esta tercera entrevista con las dos anteriores encontré que: en la primera entrevista, predomina la evaluación sumativa con foco en resultados objetivos y rápidos, típicos del positivismo, mientras que, en la segunda, se aborda la evaluación formativa centrada en los procesos de aprendizaje, pero desde una perspectiva más técnica y práctica.

Las temáticas en juego son: Los enfoques de evaluación, (donde opta por la formativa), y la práctica docente en contexto, (cuando refirió al impacto e influencia cultural en instancias de evaluación. Ahora, en cuanto a las discusiones conceptuales devenidas de la entrevista, creo que intervinieron las siguientes: El papel del docente como evaluador, (ya que el residente reflexiona sobre las formas de evaluar efectivamente a sus estudiantes, optando por la evaluación formativa y los desafíos de la evaluación en ambientes de práctica.

Relato 4: Residencia Pedagógica II (4° año)

La siguiente entrevistada se llama Mariana y tiene 25 años de edad, es oriunda de Nonogasta, (pueblo situado a 15 km de Chilecito y a 50 km de Famatina). Lleva la carrera al día, cursa cuarto año en algún momento, dejó el profesorado por dos años, debido a problemas personales, hoy está en el último tramo de la carrera. Ante las preguntas: ¿Cómo analizas las instancias de evaluación en tu residencia? ¿Cuáles son los criterios y

directrices pedagógicas que tienes y pones en práctica a la hora de realizar instancias de evaluación?, contestó:

Me cuesta mucho trabajar con mis propios estudiantes en la etapa de residencia, porque considero todo un desafío diseñar, articular y evaluar contenidos teórico-prácticos, a la que le sumo el desnivel cognitivo que encontré entre los estudiantes de la escuela destino que se me ha asignado. Me parece que el desafío de enseñar educación física a los adolescentes de hoy, exige un esfuerzo más grande que hacerlo en otros tiempos, ya que al menos en mi grupo de estudiantes, noto que la gran mayoría, no tienen interés en hacer ni gimnasia, ni deporte alguno y se distraen mucho con el uso de la tecnología y el mundo de las redes sociales. Es difícil trabajar con el tiempo y energía que se necesita en estas instancias de prácticas y residencia debido a las demandas que nos generan todas las demás materias, sobre todo a la hora de ser evaluados, (todo el mundo toma exámenes, según disposiciones relacionadas al calendario académico, y todo esto, genera retrasos en la planificación, desarrollo, producción y entrega de trabajos propios de la Residencia. En cuanto a la evaluación, bueno...creo a la hora de planificar y ejecutar instancias evaluativas, no soy muy buena a la hora de armar objetivos, criterios, instrumentos, tipos de evaluación y devolución a mis propios alumnos de dichas instancias, aunque voy aprendiendo todo el tiempo y eso me anima a no ir repitiendo los mismos errores, (esa es la idea) (M. Martínez, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

La estudiante residente expuso diversos desafíos relacionados con la articulación teórico-práctica, la planificación y ejecución de evaluaciones, así como las dificultades que encontró, trabajando con estudiantes adolescentes en el contexto del nivel secundario. La informante también mencionó que la articulación, entre el contenido teórico aprendido en el profesorado y la práctica real en su residencia, representó un desafío significativo el cual, también se vio afectado por las diferencias de nivel en los estudiantes, además del desinterés generalizado de los estudiantes adolescentes por

la EF y la existencia de cierta tensión entre los ideales pedagógicos del profesorado y las realidades concretas y variadas del aula. En este sentido, algunas de las múltiples dimensiones y circunstancias que se suscitan en el aula guarda relación con lo expresado por Alicia Camilloni (2004) cuando dice que “la evaluación formativa se posiciona de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo” (p.4).

También la entrevistada se manifestó que las exigencias del calendario académico y las demandas extraescolares, las exigencias propias de otras unidades curriculares, (mientras cursan la etapa de residencia), impactó negativamente en su capacidad para planificar, desarrollar y ejecutar actividades propias de esta etapa de práctica áulica. Como investigador entiendo de este relato, que existe una problemática estructural que afecta la calidad y la profundidad de enseñanza y la evaluación de contenidos escolares.

La informante también manifestó, no sentirse segura en el diseño y ejecución de objetivos, criterios e instrumentos de evaluación, pero resaltó sus ganas de mejorar continuamente afirmando: "voy aprendiendo todo el tiempo y eso me anima a no ir repitiendo los mismos errores... todo es un proceso". Su mirada se alinea con las propuestas de la evaluación formativa, donde tanto docentes como estudiantes, se ven involucrados en un proceso de aprendizaje conjunto y continuo. Lo expresado en esta entrevista se relaciona con el marco teórico que promueve a la evaluación, como una instancia que está dentro del acto didáctico: “La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. ...” (Álvarez Méndez citado en Celman, 2008, p. 22).

Otro aspecto que se destaca de esta entrevista, es la importancia que se le da a la planificación para la enseñanza y la evaluación en contextos reales, donde los residentes deben aprender a reflexionar sobre su práctica ajustándola a situaciones emergentes del contexto. Esta dificultad que expresa la informante al intentar "articular lo teórico-práctico" refleja la necesidad de fortalecer esta habilidad durante su residencia. En esta cuarta entrevista, se observa una evolución hacia la autoevaluación

y la reflexión pedagógica, pero limitada por las demandas externas y el contexto educativo complejo.

Entiendo que este relato plantea cierta dificultad a la hora de planificar y llevar adelante sus clases, (tiene que ver con el manejo de marcos teóricos y su adecuación con la práctica), donde además se le suma el factor: tiempo, (aspecto importante, en la y evaluación de los aprendizajes). La existencia de éstos y algún otro inconveniente que pudiera presentarse en esta etapa de práctica profesional, pueden ser subsanados con el ejercicio permanente de la práctica áulica. Las temáticas que entraron en juego en su relato fueron: los criterios de evaluación, (cuando manifestó que le costó diseñar dispositivos de evaluación por falta de tiempo y /o adecuación de marcos teóricos prácticos para los estudiantes del nivel en el que le tocó realizar su residencia. Inferí de su relato, las siguientes discusiones conceptuales: El papel del docente como evaluador, (porque la residente reflexionó acerca de las competencias que necesita y sabe que aún no tiene, a planificar y evaluar contenidos) y los desafíos de la evaluación en entornos de práctica, (ya que identificó el factor tiempo y la no vinculación pedagógica apropiadas que tuvo con sus propios estudiantes).

El relato de esta estudiante en la instancia de residencia pedagógica muestra una visión integral formativa de la evaluación ya que entiende la importancia de realizar prácticas más reflexivas, que tengan en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes, a pesar de que como residente enfrentó desafíos importantes relacionados con la articulación entre la teoría, la práctica y las demandas diarias del entorno académico, que le dejan poco tiempo para planificar dispositivos de evaluación. En este sentido, me parece que, integrar el marco teórico en sus prácticas podría ayudarle a fortalecer su capacidad para planificar y ejecutar evaluaciones efectivas, adaptadas al contexto y a las necesidades generales y particulares de sus estudiantes.

Relato 5. Residencia Pedagógica I (3° año)

Terminando con las transcripciones de las entrevistas realizadas llega el turno de Ariel, de 27 años de edad, nacido en Famatina, (uno de los pocos estudiantes de EF que es de esta localidad). Actualmente realiza la etapa de residencia I (nivel inicial y educación primaria). Frente a los interrogantes: ¿Cómo analizas las instancias de evaluación en tu residencia? ¿Cuáles son los criterios y directrices pedagógicas que tienes y pones en práctica a la hora de realizar instancias de evaluación? respondió:

Hoy, la escuela está muy cambiada, a veces te da la sensación de que no alcanza con el período de la residencia, para que los futuros docentes realmente podamos entender lo que sucede en las prácticas, donde se promueve el trabajo por la inclusión y la igualdad de oportunidades. Son estas acciones las que suman buenas experiencias de vida y generan un óptimo aprendizaje en nosotros los residentes, ya que quien nos imparte la materia nos trata de enseñar y contagiar esta idea fuerza (...). Ahora, en cuanto a la puesta en acción de la teoría y trabajos prácticos vistos en clase, me cuesta armar planificaciones, en este caso del nivel primario, que atiendan a las necesidades específicas del grupo en mi escuela destino. Todo parece salir de un molde único, igual para todos, por eso me cuesta adaptar mis planificaciones de acuerdo al contexto real general y particular de mis propios estudiantes. También me cuesta ver y comprender la cultura institucional de la escuela a la que fui, (escuela destino), ya que me parece que tiene una mirada sobre la educación física bastante disciplinaria y controladora. Con la evaluación, pasa algo similar, se me ha formado desde la teoría, (en la mayoría de mi trayectoria académica), a desarrollar conciencia crítica que promueva una educación libre e inclusiva, que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, para que no solo se le enseñen contenidos, sino también “sentidos”, pero en ocasiones, veo incongruencias entre instancias evaluadoras que he planificado como actividades formativas, pero que en la práctica, mis formadores me sugieren cambiarlas por evaluaciones sumativas que evalúen solo

rendimientos y resultados, eso no me gusta y me desanima, aunque creo que está en las nuevas generaciones de profesores, cambiar esta mirada para salir del relato y brindar así una educación de calidad, creo que éste, es uno de los aspectos más relevantes que aparecen en las prácticas educativas (A. Artico, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

De la narrativa comentada por el informante, entiendo como una acción necesaria, el planteo de prácticas evaluativas que estén alineadas al enfoque formativo y evaluativo que sugiere el diseño curricular jurisdiccional del profesorado de Educación Física de la Provincia de La Rioja, cuya mirada se centra en la complejidad del hacer corporal y motor de cada sujeto en formación, con sus diferentes dimensiones y significados, y que en este sentido, se considera la diversidad que presenta cada estudiante y docente en formación, en cuanto a su biografía corporal y motriz; y donde también, se debe consensuar y considerar el sentido que tiene la evaluación, en los distintos formatos que se adoptan para el desarrollo de las diferentes unidades curriculares, según se contempla en la Res. 2242/16. Desarrollo Curricular para la Educación Superior Profesorado de EF. La Rioja (2016).

En relación con el marco anterior, mencionado en el capítulo respectivo, entiendo que esta visión se alinea a la evaluación formativa debe estar en función del proceso, ofreciendo retroalimentación constante y constructiva para potenciar el desarrollo integral del estudiante. (...) “este tipo de evaluación es que permite evaluar no solo el aprendizaje de los alumnos y las alumnas sino también la propia enseñanza, entre otras cosas” (Llapur, 2021, p. 88).

La preferencia que tiene el estudiante residente hacia una evaluación que fomente la igualdad de oportunidades y la inclusión social, se alinea con los principios del paradigma socio-crítico, el cual transforma las experiencias de enseñanza y evaluación en verdaderas prácticas áulicas significativas, aunque se presente cierta dificultad para planificar clases

adaptadas a las necesidades específicas del grupo, acciones enmarcadas desde el enfoque constructivista, el cual, enfatiza la importancia del contexto y las interacciones sociales en el aprendizaje.

En la primera entrevista, se observa un enfoque sumativo basado en rápidos resultados y objetivos cuantificables, contrariamente a lo observado en la segunda y tercera entrevista, donde predominan perspectivas formativas centradas en los procesos donde se agrega, en otra instancia de preguntas, un enfoque conductista. En esta ocasión, del relato obtenido, se destaca la tensión entre la formación teórica crítica recibida por la estudiante y las prácticas evaluativas tradicionales presentes en el ámbito institucional. También se infiere una búsqueda, en la transformación de las prácticas educativas hacia un modelo más significativo e inclusivo.

Las temáticas puestas en juego en esta entrevista fueron: Los enfoques sobre evaluación, (donde el residente puso en tensión las siguientes temáticas: la evaluación sumativa vs. la formativa), así como también los criterios de evaluación, (los cuales confunden cuando no son unívocos), la práctica docente en contexto escolar y también en el nivel superior, (cuando piensa en la necesidad de establecer criterios y formativos dentro de las unidades curriculares en este tramo de la formación inicial), y también, en el nivel primario, (la escuela destino donde le tocó realizar su residencia). Inferí de su relato, las siguientes discusiones conceptuales: El papel del docente como evaluador, el impacto de la desigualdad social en la evaluación, los desafíos de la evaluación en los entornos de prácticas y las estrategias de cambio en la cultura de evaluación, (donde la residente resalta la necesidad de la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales en enfoques formativos, integrales e innovadores).

5.2. La ausencia de dispositivos comunes y la centralidad de la decisión individual

Uno de los hallazgos más relevantes del trabajo de campo es la ausencia de dispositivos de evaluación comunes diseñados por el equipo de la práctica o compartidos

sistemáticamente por los residentes. Esta situación obliga a los estudiantes a resolver, en buena medida, de forma individual o con apoyos parciales, la construcción de criterios, instrumentos, modalidades y devoluciones. En términos pedagógicos, ello tiene una doble implicancia. Por un lado, habilita margen para la toma de decisiones autónomas; por otro, produce incertidumbre, fragmentación y desigualdad en las experiencias formativas.

En ese contexto, la evaluación en residencia aparece menos como una práctica institucionalmente consolidada que como un espacio de ensayo, tanteo y aprendizaje en situación. Esta característica resulta central para comprender por qué muchos residentes manifiestan dificultades al momento de elegir instrumentos, definir criterios o articular objetivos, contenidos y formas de devolución. Más que un déficit individual, estas vacilaciones deben leerse como efecto de una formación en la que el discurso sobre la evaluación no siempre se traduce en dispositivos concretos, consistentes y sostenidos en el tiempo.

5.3. Residentes que se inclinan por una evaluación sumativa y pragmática

Las entrevistas muestran, en primer lugar, que algunos estudiantes residentes optan por formatos de evaluación más próximos a una lógica sumativa. En estos casos, la prioridad suele estar puesta en contar con instrumentos rápidos, de fácil aplicación y capaces de arrojar resultados concretos en un contexto signado por múltiples exigencias. El peso del calendario académico, la dificultad para acceder a escuelas destino, el poco tiempo para planificar, enseñar, evaluar y devolver resultados, así como la preocupación por cumplir con las demandas formales de la residencia, favorecen la elección de estrategias evaluativas centradas en la verificación de objetivos.

En estos relatos, la retroalimentación suele aparecer subordinada al resultado: primero se constata si el objetivo fue o no alcanzado y, a partir de allí, se piensa eventualmente cómo mejorar. La evaluación formativa no es rechazada en términos absolutos, pero sí experimentada como difícil de implementar en el marco concreto de la residencia. Esta

constatación resulta significativa porque muestra que la preferencia por evaluaciones más tradicionales no siempre responde a una adhesión teórica fuerte, sino a condiciones de práctica que vuelven más viable una lógica de medición rápida y objetivable.

5.4. Residentes que sostienen una evaluación formativa, reflexiva e integral

Junto a esas posiciones aparecen otros testimonios que privilegian claramente una evaluación de carácter formativo, procesual e integral. En estas entrevistas la evaluación es pensada como una instancia de acompañamiento del aprendizaje, de construcción de vínculos pedagógicos y de reconocimiento de la singularidad de los sujetos. La retroalimentación ocupa un lugar central, al igual que la necesidad de que los estudiantes comprendan sus propios avances, reconozcan dificultades y puedan revisar sus trayectorias.

Esta perspectiva se vincula con una comprensión más amplia de la práctica docente. La evaluación no es leída solamente como acto de medición, sino como parte del trabajo pedagógico que busca producir sentido, fortalecer la confianza, sostener la inclusión y acompañar procesos heterogéneos. En varios relatos emerge, además, una valoración de la evaluación como práctica ética, en tanto sus efectos no se agotan en la calificación, sino que impactan en la autoestima, en la relación con el saber y en la propia experiencia escolar de quienes aprenden.

5.5. La dimensión social de la evaluación en la residencia

Un aporte particularmente valioso de las entrevistas es la aparición de una lectura social de la evaluación. Algunos estudiantes residentes señalan que al ingresar a las escuelas se encuentran con realidades profundamente desiguales, con ritmos de aprendizaje diversos, trayectorias vulnerables y culturas institucionales que inciden directamente sobre lo que puede enseñarse y evaluarse. En este marco, la evaluación deja de ser entendida exclusivamente como técnica y pasa a ser interrogada también por sus efectos subjetivos, éticos y sociales.

Desde esta perspectiva, evaluar implica tomar decisiones que pueden fortalecer o debilitar trayectorias escolares, incluir o excluir, habilitar aprendizajes significativos o reforzar experiencias de fracaso. Por eso, varios residentes manifiestan su preocupación por ofrecer devoluciones cuidadosas, por evitar que una nota sea leída como definición del valor personal del estudiante y por construir instancias evaluativas que no profundicen desigualdades previas. Esta dimensión constituye uno de los hallazgos más significativos del capítulo, porque muestra que la experiencia de residencia habilita una comprensión de la evaluación más situada y más sensible a los contextos reales de escolarización.

5.6. Tensiones entre formación teórica y culturas institucionales escolares

Otro núcleo problemático que atraviesa los relatos es la tensión entre la formación teórica recibida en el profesorado y las prácticas concretas que los residentes encuentran en las escuelas destino. En varios testimonios aparece con claridad la percepción de una distancia entre los discursos sobre inclusión, integralidad, crítica y evaluación formativa, por un lado, y ciertas prácticas escolares más disciplinarias, normalizadoras o centradas en el rendimiento, por otro.

Esta tensión se expresa también en los vínculos con docentes orientadores o formadores, cuando algunas propuestas evaluativas planificadas por los residentes son reconducidas hacia modalidades más sumativas. En este punto, la residencia se revela como una instancia clave no solo para poner en práctica saberes, sino también para confrontar la formación recibida con tradiciones escolares persistentes. El valor de este hallazgo reside en que permite comprender que la evaluación durante la residencia no depende únicamente de las convicciones del estudiante, sino también de las culturas institucionales con las que entra en contacto y de las relaciones pedagógicas que allí se establecen.

5.7. Problemas recurrentes en la planificación y en la devolución

Las entrevistas muestran, además, que uno de los mayores desafíos de los residentes se sitúa en la planificación de la evaluación. Definir objetivos, seleccionar criterios, diseñar

instrumentos y construir devoluciones pertinentes aparecen como tareas complejas, especialmente cuando deben adecuarse a grupos concretos, a tiempos limitados y a contextos institucionales poco previsibles. Esta dificultad se intensifica en el nivel secundario, donde varios estudiantes señalan menor articulación, mayor desinterés de los grupos o mayores obstáculos para sostener propuestas significativas en EF.

La devolución de resultados también se presenta como una zona especialmente sensible. Mientras algunos residentes tienden a simplificarla a la constatación de logro o no logro, otros intentan convertirla en una instancia de reflexión y aprendizaje. Esta diferencia no es menor: pone en evidencia que la evaluación en la residencia no se juega solo en la construcción del instrumento, sino también en la forma en que se devuelve, se explica y se reinscribe en la continuidad de la enseñanza.

5.8. Consideraciones finales del capítulo

El análisis de los testimonios estudiantiles permite afirmar que la residencia constituye un espacio privilegiado para observar cómo la evaluación es efectivamente apropiada, reinterpretada y puesta en acto por quienes se están formando como futuros docentes de EF. En este escenario emergen posiciones diversas: algunas más cercanas a una lógica sumativa y pragmática, otras claramente orientadas a una evaluación formativa, reflexiva e inclusiva, y otras atravesadas por búsquedas intermedias, vacilaciones o contradicciones.

El hallazgo central del capítulo es que la evaluación en la residencia aparece menos como un procedimiento estabilizado que como un problema pedagógico en construcción. Los residentes deben decidir en contextos complejos, con escaso tiempo, con apoyos desiguales, en instituciones atravesadas por culturas escolares específicas y bajo la presión de demostrar competencia profesional. En ese marco, la evaluación se convierte en una práctica donde se condensan múltiples tensiones: entre teoría y práctica, entre discurso formativo y exigencia acreditativa, entre inclusión y rendimiento, entre autonomía y regulación institucional.

Lejos de invalidar la formación recibida, estas tensiones muestran la complejidad del pasaje hacia la profesión. Al mismo tiempo, evidencian que la evaluación constituye una dimensión central de ese pasaje, porque es allí donde se ponen en juego concepciones sobre el aprendizaje, la autoridad pedagógica, la justicia educativa y el sentido mismo de enseñar EF en la escuela contemporánea.

Análisis

El capítulo titulado "Criterios y directrices pedagógicas de los estudiantes de tercer y cuarto año en instancias de residencia del profesorado de EF del ISFD Famatina" expuso un análisis profundo sobre las percepciones, desafíos y prácticas evaluativas de los residentes durante su formación. A través de las cinco entrevistas, se identificaron diversos enfoques pedagógicos y evaluativos y quedaron expuestas las tensiones existentes, entre la teoría aprendida y la práctica real de los contextos escolares. Las entrevistas presentaron contrastes, convergencias y divergencias de enfoques evaluativos:

Primera entrevista: Predomina un enfoque sumativo, centrado en la medición de resultados rápidos y objetivos. Esto refleja una epistemología positivista que busca resultados cuantificables.

Segunda entrevista: Se evidencia una inclinación hacia la evaluación formativa, focalizada en los procesos de aprendizaje y el crecimiento integral de los estudiantes.

Tercera entrevista: Destaca el carácter social y ético de la evaluación formativa, con un énfasis en la inclusión y el impacto emocional de las prácticas educativas.

Cuarta entrevista: Muestra una transición hacia una evaluación formativa y reflexiva, aunque todavía limitada por las demandas externas y la estructura académica.

Quinta entrevista: Se señala una tensión entre la formación teórica crítica y las prácticas evaluativas tradicionales, (evaluación socio crítica), en las instituciones, proponiendo una evaluación transformadora centrada en la inclusión y el desarrollo integral.

A partir de las entrevistas, surgieron varios temas centrales: La articulación teórica-práctica: La dificultad para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en el profesorado dentro de los contextos reales refleja la necesidad de fortalecer el componente práctico en la formación docente. Otra temática manifestada en las entrevistas fue la Diversidad y adaptación pedagógica donde los estudiantes residentes enfrentan ciertos desafíos al trabajar con grupos diversos, lo que resalta la importancia de personalizar las estrategias pedagógicas según las necesidades de los estudiantes. Esto se alinea con las ideas constructivistas, las cuales resaltan la importancia del contexto social en el aprendizaje. La evaluación como herramienta transformadora, donde la misma, se aborda desde múltiples perspectivas destacando su potencial no solo en la medición de resultados, sino también en la promoción del aprendizaje, la inclusión y el desarrollo integral de los educandos.

Por último, a través de las entrevistas, pudo ponerse en tensión el impacto de las estructuras académicas, devenidas de las exigencias del calendario académico, el diseño curricular, las normativas y las demandas externas, entre otras, limitan la capacidad de los residentes para planificar y ejecutar prácticas pedagógico didácticas efectivas. Este tema resalta la importancia de reestructurar los programas formativos, para priorizar el uso adecuado del tiempo y la calidad educativa. Estas entrevistas permitieron concluir que las prácticas pedagógicas y evaluativas de los estudiantes residentes, que estuvieron presente tensiones referidas a los cambios evaluativos desde la evaluación de resultados, hacia la evaluación integral de procesos formativos, aunque todavía existen algunas resistencias estructurales y culturales. Para cerrar este análisis considero que las entrevistas a distintos residentes han dejado al descubierto las temáticas que entraron en juego, (muchas de ellas

recurrentes), de acuerdo a los siguientes temas: Enfoques y Criterios de evaluación, La práctica docente en contexto y la evaluación reflexiva. En cuanto a las discusiones conceptuales que aparecieron, creo que las más recurrentes, han sido: El papel del docente como evaluador y los desafíos en escenarios de prácticas, (donde el factor común de varios residentes, fue la identificación de obstáculos a la hora de evaluar a sus estudiantes), y donde también, la escuela, tiende a sostener una mirada portadora de una herencia normativo-valorativa que sintetiza categorías heredadas, de trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhiben, a menudo, la apertura a otros registros. Estos y otros temas actuales, los cuales se constituyen y atraviesan en los espacios áulicos en la escuela de hoy, serán realizados en otras tareas de indagación desafíos a explorar como temáticas de futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

El objetivo general que perseguía este trabajo de investigación, (conocer y describir acerca de la evaluación de los aprendizajes de profesores y estudiantes de tercer y cuarto año del profesorado de EF en etapas de práctica y residencia de la cohorte 2022 del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina), se ha cumplido. De la misma manera, se cumplieron los objetivos específicos de este trabajo académico, porque se han conocido y narrado las finalidades formativas y evaluativas que están presentes en el diseño curricular jurisdiccional y en unidades curriculares de los campos de formación específica y campo de la práctica del profesorado de EF en la provincia de La Rioja. Además, se ha podido se pudo describir las percepciones acerca de la evaluación, de parte de docentes y de estudiantes de tercer y año, en etapas de práctica y residencia del último tramo de la formación inicial del profesorado de EF del ISFD Famatina.

Este trabajo de investigación se centró en el análisis de las normativas nacionales y jurisdiccionales, prácticas y percepciones acerca de la evaluación de docentes y también de estudiantes, para ello, se analizaron documentos esenciales, como el diseño curricular jurisdiccional de la provincia de La Rioja, los programas de cada unidad curricular y diversas fuentes teóricas que aportaron profundidad al estudio y se recabaron datos a partir de entrevistas con los protagonistas del proceso educativo-

Los resultados mostraron que el diseño curricular promueve, en términos generales, un enfoque formativo de evaluación, evidente en las instancias de práctica y residencia. Estas etapas están marcadas por procesos de retroalimentación continua y el énfasis en el desarrollo de competencias pedagógicas específicas, las cuales son importantes para un aprendizaje más integral y contextualizado. También, se encontraron discrepancias significativas en las prácticas evaluativas entre las distintas materias del campo de la formación específica y el campo de la práctica donde algunas priorizan enfoques de evaluación sumativa. Estas diferencias generaron desafíos para la coherencia pedagógica

y el cumplimiento de los principios formativos integrales establecidos en el diseño curricular. Además, si bien los criterios pedagógicos aplicados en la formación inicial presentaron cierto grado de ambigüedad, se observa una inclinación hacia enfoques que valoran el aprendizaje y la evaluación formativa.

A través de entrevistas y del análisis documental, se evidenció que, aunque las instancias prácticas se alinearon con los principios formativos, existiendo enfoques sobre la enseñanza y la evaluación de algunos espacios curriculares, donde se conservaron prácticas orientadas hacia una evaluación sumativa, lo que limitó las oportunidades de reflexión crítica y aprendizaje significativo. Estas tensiones afectaron la coherencia pedagógica general y reafirmaron la importancia de ajustar las prácticas evaluativas para poder lograr una formación docente integral y consistente.

Este estudio representa aportes al campo del conocimiento, en términos teóricos como prácticos. Desde una perspectiva teórica, ofrece una “visión crítica sobre las tensiones entre diferentes enfoques evaluativos y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes en la formación inicial docente”. Desde una perspectiva práctica, sugiere caminos concretos para diseñadores curriculares, docentes y responsables educativos, a los fines de fortalecer las prácticas evaluativas en sintonía con los principios formativos promovidos por las normativas vigentes al respecto. Al mismo tiempo, el estudio destaca la importancia de la evaluación como herramienta central no solo para medir resultados, sino también para orientar procesos de aprendizaje y evaluación con una finalidad formativa, profunda, transformadora y sostenible en el tiempo.

Entre las principales limitaciones de esta investigación se encontró: la naturaleza y las características específicas del contexto analizado, (la cual estuvo circunscrita a una institución particular y a una cohorte específica). Otra de las limitaciones encontradas estuvo referida a la metodología cualitativa y descriptiva, empleada para esta investigación, la cual utilizó entrevistas y análisis documental, para recoger los datos

relevantados. La ambigüedad en ciertos criterios pedagógicos presentó desafíos en el análisis, aunque estos mismos puntos generaron oportunidades para reflexionar y profundizar en la temática. De acuerdo con lo expuesto, se pudo conocer y describir que durante la formación inicial del profesorado de EF la mayoría de los docentes de las unidades curriculares investigadas, han abandonado el método tradicional de evaluación y hay una evidencia de progreso hacia la evaluación alternativa, a pesar de que esta no se haya llegado a implementar totalmente en todas las unidades curriculares. En línea con estos resultados, encontramos diferencias en los aspectos de evaluación que son susceptibles de mejora en la práctica cotidiana según la etapa educativa. En lo que respecta a los docentes del profesorado EF sería conveniente que incorporaran prácticas en las que sea el alumnado quien evalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el desempeño profesional de los docentes. Por otra parte, sería aconsejable que el profesorado de EF, trabajara para entender la evaluación como un medio para diversos fines, y no principalmente como un método de calificación.

A partir de los hallazgos obtenidos, considero importante sugerir algunas acciones propositivas que enriquezcan las miradas y experiencias teórico prácticas, devenidas de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Dichas acciones podrían ser: el diseño de dispositivos pedagógico didácticos que promuevan y generen espacios de diálogo y formación continua entre los docentes del profesorado, con el fin de alinear las prácticas evaluativas hacia enfoques más consistentes, que se centren en el aprendizaje y la evaluación e las trayectorias académicas. También sugiero ampliar el tiempo de las residencias pedagógicas, para dar oportunidad a los estudiantes de sentir y pensar su propia práctica, a los fines de mejorarla. Por último, creo que sería valioso explorar cómo los enfoques evaluativos utilizados durante la formación inicial impactan en el desempeño profesional de los egresados, abriendo así, la posibilidad de integrar nuevos enfoques de evaluación que mejoren la calidad educativa. Para terminar, destaco que esta investigación brindó la oportunidad de comprender y reflexionar sobre el papel de la evaluación de los

aprendizajes en la formación inicial de los docentes de EF. A través del análisis de datos provenientes de entrevistas, documentos curriculares y aportes teóricos, se reafirmó que la evaluación trasciende su función meramente calificadora. Más bien, la misma, se posiciona como un proceso dinámico y transformador, clave para el desarrollo de competencias profesionales y éticas. En última instancia, este trabajo subraya la importancia de promover enfoques evaluativos coherentes que contribuyan a la formación de docentes comprometidos con una educación inclusiva y de calidad, capaz de responder a los desafíos contemporáneos que enfrentan los escenarios escolares actuales.

Es verdad que el núcleo central de este trabajo de tesis se enfocó en la evaluación de los aprendizajes, sus enfoques más significativos, el análisis y descripción de marcos teóricos y prácticos que conllevan al análisis y la discusión sobre la importancia de este tema, en la formación inicial de los futuros profesores de EF. En función de esta investigación, que incluyó tres temáticas en los capítulos de discusión de esta tesis: conocer criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación en el diseño curricular jurisdiccional de la provincia de La Rioja y en unidades curriculares de los campos de formación específica y campo de la práctica, reconocer criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación de profesores de EF en la formación inicial y describir criterios y directrices pedagógicas sobre la evaluación estudiantes de tercero y cuarto año en instancias de práctica y residencia.

La presente investigación permitió conocer y describir los criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de profesores de EF del ISFD Famatina, focalizando la investigación en la cohorte 2022, particularmente en las unidades curriculares de unidades curriculares del campo de formación específico y de la práctica de tercero y cuarto año de la carrera. A partir del análisis documental del diseño curricular jurisdiccional y de los programas, así como de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes en instancias de práctica y residencia,

fue posible reconstruir un campo de significados complejo, heterogéneo y en tensión, en el que la evaluación aparece como uno de los problemas pedagógicos centrales de la formación docente.

Uno de los principales hallazgos del estudio es que, en el plano prescriptivo, el diseño curricular jurisdiccional y las unidades del campo de la práctica se orientan claramente hacia una concepción formativa e integral de la evaluación. En esos marcos, la Educación Física es comprendida como una disciplina pedagógica comprometida con la formación integral de los sujetos y con la apropiación crítica de saberes corporales y motrices. En consecuencia, la evaluación es presentada, al menos en términos generales, como un proceso que debería acompañar trayectorias, ofrecer retroalimentación, favorecer la reflexión y contribuir al desarrollo de capacidades profesionales. Esta orientación se verifica especialmente en las residencias pedagógicas y en aquellos espacios donde se tematiza de manera explícita la autoevaluación, la metacognición, la planificación de la evaluación o la innovación didáctica.

Sin embargo, el análisis de los programas muestra que esa orientación general no se traduce de manera homogénea en las distintas unidades curriculares. En el nivel de la planificación, la evaluación aparece con frecuencia ligada a técnicas, instrumentos, criterios, medición y selección de contenidos, es decir, bajo una lógica predominantemente instrumental. A ello se suma que, en buena parte de los espacios analizados, la bibliografía sobre evaluación no proviene de manera directa del diseño curricular, sino de selecciones realizadas por los propios docentes. Este dato resulta especialmente significativo, porque muestra que el enfoque evaluativo no se define exclusivamente en el plano jurisdiccional, sino también en el nivel de la mediación docente. De este modo, la evaluación se configura como un objeto curricular cuya significación depende del cruce entre prescripción, selección bibliográfica, tradición disciplinar y posicionamiento pedagógico.

A partir del análisis de las unidades curriculares seleccionadas pudo constatar, además, que no existe en el profesorado un discurso único sobre la evaluación. Por el contrario, conviven allí perspectivas conductistas, didácticas y constructivistas, que no solo remiten a tradiciones pedagógicas distintas, sino también a modos diversos de concebir el cuerpo, el aprendizaje, la enseñanza y la propia especificidad de la EF. En algunas materias, especialmente aquellas ligadas al deporte y al entrenamiento, predomina una lógica de evaluación centrada en el rendimiento, el dominio técnico, la medición objetiva y la verificación de resultados. En otras, particularmente en la didáctica específica y en las residencias, se observa una mayor proximidad con enfoques formativos, procesuales e integrales. El problema no reside únicamente en la coexistencia de estas perspectivas, sino en que esa coexistencia no siempre aparece pedagógicamente explicitada ni institucionalmente articulada, lo cual genera mensajes formativos en ocasiones contradictorios para los estudiantes.

Las entrevistas a docentes permitieron profundizar esta línea de análisis. Allí se observó que algunos profesores sostienen con claridad una concepción formativa de la evaluación, entendida como parte del proceso de enseñanza, orientada al acompañamiento de trayectorias, a la reflexión sobre la práctica y a la construcción de aprendizajes significativos. En estos relatos la evaluación es concebida como instancia pedagógica y no meramente acreditativa, y se valoran especialmente la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación y la necesidad de atender la complejidad de los sujetos en formación. No obstante, también se registraron testimonios que privilegian una mirada más técnica, pragmática y sumativa, en la que la evaluación es asociada a la objetividad, la rapidez, la claridad de criterios y la constatación de rendimientos observables. Entre ambos polos se ubican posiciones intermedias que combinan estrategias, reconocen la necesidad de adaptar procedimientos a cada contenido y admiten que ciertas unidades curriculares parecen favorecer más que otras la persistencia de formatos tradicionales de evaluación.

Este hallazgo conduce a una primera problematización de fondo: la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial del profesorado de EF no puede entenderse como una dimensión meramente técnica, ni como un conjunto de procedimientos aplicables de modo universal. Por el contrario, se trata de una práctica pedagógica situada, atravesada por tradiciones históricas del campo, por condiciones materiales de trabajo, por culturas institucionales y por distintas concepciones sobre el sentido de formar docentes. En este marco, la persistencia de prácticas sumativas no puede ser leída únicamente como resistencia individual al cambio, sino también como efecto de la propia historia de la Educación Física, de la centralidad que todavía conservan ciertos saberes ligados al rendimiento y de las condiciones concretas en que los docentes desarrollan su tarea.

Las entrevistas a estudiantes en instancias de práctica y residencia permitieron incorporar otra dimensión decisiva del problema: la apropiación que los futuros profesores realizan de la evaluación cuando deben pasar del discurso al acto pedagógico. En sus relatos aparece con claridad que la residencia constituye un espacio de fuerte aprendizaje profesional, pero también de gran incertidumbre. Allí los estudiantes deben definir criterios, seleccionar instrumentos, adecuar contenidos, vincularse con grupos diversos, negociar con culturas institucionales preexistentes y producir devoluciones en contextos reales. En ese tránsito, la evaluación deja de ser un contenido estudiado para convertirse en una práctica situada que exige decisiones concretas.

Los testimonios estudiantiles revelan una marcada heterogeneidad. Algunos residentes optan por formatos sumativos y pragmáticos, fundamentalmente por considerar que son más viables en términos de tiempo, más fáciles de administrar o más compatibles con las exigencias formales de la residencia. Otros, en cambio, intentan sostener una evaluación formativa, procesual e integral, centrada en la retroalimentación, la inclusión, la construcción de vínculos pedagógicos y la consideración de las trayectorias singulares de los estudiantes. También se registran relatos que dotan a la evaluación de una dimensión

social y ética, al advertir que sus efectos exceden la calificación y se proyectan sobre la autoestima, la inclusión y el sentido de la experiencia escolar. Esta dimensión social de la evaluación constituye uno de los aportes más significativos de la investigación, porque muestra que la residencia habilita una comprensión más situada y más compleja del acto de evaluar.

En este punto, la tesis permite identificar una segunda problematización central: la existencia de una brecha entre la formación teórica recibida y las culturas evaluativas con las que los estudiantes se encuentran al ingresar a las escuelas asociadas. Varios relatos muestran que, aun cuando en el profesorado se enuncien principios vinculados con la inclusión, la formación integral y la evaluación formativa, en los escenarios escolares persisten prácticas disciplinarias, normalizadoras o centradas exclusivamente en resultados. En este sentido, la residencia se configura como un espacio de confrontación entre horizontes pedagógicos y tradiciones institucionales. Esa confrontación no debe ser interpretada como un fracaso de la formación, sino como un indicador de la complejidad real del campo profesional al que ingresarán los futuros docentes.

Otra cuestión especialmente relevante es la ausencia de dispositivos comunes de evaluación diseñados y sostenidos colectivamente por el equipo de la práctica. Este aspecto, señalado por los propios estudiantes, permite advertir que la evaluación en residencia depende muchas veces de decisiones individuales o de orientaciones parciales, lo cual incrementa la fragmentación y vuelve más inestable la experiencia formativa. En este sentido, la investigación sugiere que uno de los desafíos institucionales más importantes consiste en construir acuerdos más explícitos y sostenidos sobre criterios, modalidades, instrumentos y formas de devolución de la evaluación, sin desconocer la especificidad de cada unidad curricular ni la singularidad de los contextos de práctica.

En términos más amplios, el estudio permite sostener que las tensiones observadas no constituyen una anomalía circunstancial, sino una condición estructural de la formación

inicial en EF. La coexistencia entre perspectivas sumativas y formativas, entre lógicas de medición y de acompañamiento, entre tradiciones normalizadoras y búsquedas críticas, forma parte del modo en que hoy se configura el profesorado analizado. Por eso, una de las contribuciones de esta tesis consiste en visibilizar esas tensiones, no para resolverlas de manera simplista, sino para comprender sus fundamentos, sus efectos y los desafíos que plantean a la formación docente.

Desde el punto de vista de los aportes del trabajo, la investigación ofrece elementos teóricos y empíricos para pensar la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de profesores de EF como una problemática compleja, situada y profundamente pedagógica. Asimismo, aporta una reconstrucción de las formas en que el diseño curricular, los programas, las decisiones docentes y las experiencias estudiantiles producen sentidos distintos —y a veces contrapuestos— sobre la evaluación. En este sentido, el trabajo no solo describe prácticas y discursos, sino que contribuye a problematizar el lugar que ocupa la evaluación en la formación de futuros docentes y la necesidad de construir mayores niveles de coherencia entre los marcos prescriptivos y las prácticas institucionales.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar que se trabajó con una cohorte específica y en una única institución formadora, lo que impide generalizaciones lineales. Además, la investigación se apoyó fundamentalmente en entrevistas y análisis documental, por lo que no incorporó observaciones directas de clases o de situaciones efectivas de evaluación. No obstante, lejos de restar valor al trabajo, estas limitaciones abren nuevas líneas posibles de indagación.

En relación con futuras investigaciones, resultaría valioso profundizar en varios sentidos. En primer lugar, sería pertinente desarrollar estudios comparativos entre distintos profesorados de EF, a fin de analizar continuidades y particularidades en los modos de concebir y practicar la evaluación. En segundo lugar, sería importante incorporar

observaciones de clases, de residencias y de situaciones concretas de devolución, para contrastar los discursos reconstruidos con las prácticas efectivamente desplegadas. En tercer lugar, sería productivo indagar el recorrido posterior de los egresados, con el fin de analizar en qué medida los enfoques evaluativos trabajados durante la formación inicial inciden en sus prácticas profesionales reales. Finalmente, también sería pertinente explorar con mayor profundidad el papel de las escuelas asociadas y de las culturas institucionales en la consolidación o en la tensión de determinadas concepciones evaluativas.

En síntesis, esta tesis permitió comprender que la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de profesores de EF del ISFD Famatina constituye un problema central para pensar la calidad, la coherencia y el sentido pedagógico de dicha formación. Lejos de agotarse en la calificación o en la verificación de resultados, la evaluación aparece aquí como una práctica atravesada por concepciones de sujeto, de cuerpo, de enseñanza, de justicia educativa y de profesión docente. Reconocer esa complejidad es, precisamente, una de las condiciones necesarias para avanzar hacia una formación inicial más reflexiva, más coherente y más comprometida con una EF verdaderamente inclusiva, crítica y pedagógicamente significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriana Podlubne y Federico Pizzurno. Reseña del libro: (2019). “La Educación Física en la Educación Secundaria. Reflexión sobre las prácticas de enseñanza” María Lucía Gayol (Coordinadora). Prometeo libros; Buenos Aires, Argentina. 237 pp. ISBN 978-987-574-937-5 (Revista EFEI N° 7 - Año 8 - 2019 - www.revistaefei.com.ar. UNCo Bariloche: <http://crubweb.uncoma.edu.ar>
- Acosta Valdeleón, W., Acosta Valdeleon, J., & Ramírez-Orozco, M. (2017). *Competencias docentes para la educación superior en la sociedad del conocimiento de América Latina* (Vol. 2). Universidad de la Salle.
- Acosta, F. (2021). *Contribuciones de la educación física al profesorado de educación inicial: Infancias en juego* (1a ed.). Universidad de Flores
- Agüero, A. L., Iglesias, S. B.; Del Valle Milanino, A. E. (2010). Enrique Romero Brest, el creador de la educación física escolar: comentarios a su obra [en línea], Res Gesta, 48. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/enrique-romero-brest-creador-educacion.pdf>
- Agüero, A. L., Iglesias, S. B., & del Valle Milanino, A. (2022). Enrique Romero Brest, el creador de la educación física escolar. Comentarios a su obra. *Res Gesta*, (48), 39-68. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RGES/article/view/4053>
- Ahumada, M. C. (2005). *La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Paidós.
- Aisenstein, A. (2003). Cuerpo, escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940. *Iberoamericana* (2001-), 3(10), 83–102. <http://www.jstor.org/stable/41673201>
- Aisenstein, Á. (2003). El currículo de educación física en Argentina: una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556872>
- Aleixo y Mesquita, (2016). Disponible: Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Beltrán Veliz, J. C. y Navarro Aburto, B. (2019). Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física. *Educación Física y Ciencia*, 21 (1), e069. <https://doi.org/10.24215/231425661e069>
- Ausubel, D. P, J. D. Novak & H. Hanesian (1978). *Educational Psychology: a cognitive view* (2a edición). New York: Holt, Rinehart & Winston. Reimpreso, 1986. New York: Warbel &Peck.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, S. L.
- Álvarez Méndez, citado en Celman, S., & Otros. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós.

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (comp.), *La Evaluación Significativa*, (pp. 129-149). Paidós.
- Anijovich, Rebeca Comp. Camilloni, Alicia, Cappelletti Graciela, Hoffman Jussara, Katzkovicz Raquel, Mottier López Lucier. (2014). *La evaluación significativa*, (2), 24.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice – Hall.
- Beer, D. (2008) “Moviendo el silencio”. Tesis de Maestría FLACSO, Sede Académica Buenos Aires.
- Benjumea Pérez, Margarita María. (2010). *La Motricidad como dimensión humana*. Colección Léeme.
- Bertolotto, A., & Tita, A. (2023). Formación superior en Educación Física en las universidades públicas argentinas: Prácticas, saberes y discursos (1953-2023). In *15° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 2-7 de octubre de 2023 Ensenada, Argentina. Educación Física en y para la democracia*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Billat, Veronique. (2002). *Fisiología y Metodología del Entrenamiento*. Ed. Paidotribo.
- Blázquez- Sánchez, D. (1999). *Evaluar en Educación Física*. INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (2001). *Evaluar en educación física*-INDE.
- Bonuccelli, G. (2021). *La evaluación en educación física, nivel primario: Relación entre la concepción de los profesores sobre la evaluación y el discurso de sus prácticas evaluativas* (Tesis doctoral). Repositorio Institucional UNRN. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7847>
- Bravo, M. P. C. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. *Métodos de investigación en psicopedagogía*, 251. https://www.smujuerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/leonor-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf#page=270
- Cáceres Cadena, M. D., González Cristancho, C. C., Rivera Hernández, C. F., Mejía Delgadillo, A., Torres Pasión, N. J., Ruiz Cely, J. C., ... & Tovar, G. (2014). Orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte: currículo para la excelencia académica y la formación integral.
- Camilloni, A. R. W. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 14(68), 4.
- Camilloni, Alicia. (2015). *La ilusión de evaluar: Algunos problemas críticos de la teoría y la práctica de la evaluación de los aprendizajes*. Mimeo

- Cano, C. A. Q. (2018). Ontología epistemológica de la tecnología. *Bol. redipe*, 7(4), 44–53. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/480>
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1ª ed.). Paidós.
https://dpegp.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/eedu_litwin.pdf
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), Resolución N° 347/18, Consejo Federal de Educación
- Consejo Federal de Educación. (2007). *RES 30/07: Construcción de estrategias para la formación de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.
<https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/080405res3007.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2018). *Marcos referenciales de desarrollo de capacidades profesionales* (CFE N° 337/18). Consejo Federal de Educación
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_337_infod.pdf
- Crisorio, R. L., Rocha Bidegain, Á. L., & Lescano, A. A. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Series: Libros de Cátedra.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. *La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales* (capítulo 2).
<https://marinaporta.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/davini-didc3a1ctica.pdf>
- de Paula, S. C., Stieg, R., Nieto, A. F., & DOS Santos, W. (2024). Evaluación educativa y formación inicial en educación física. Contenidos de los currículos de siete países de América Latina. PARADIGMA, e2024019-e2024019.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas*. Inde.
- Dupuy, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora* (Master's thesis, Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte).
- Durán Palacios, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Ideas y valores*, 63(155), 171-190.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00622014000200008&script=sci_arttext
- Duque Escobar, J. (2003). *Concepciones sobre evaluación y sus estrategias en las prácticas evaluativas en el área de educación física* (Tesis de maestría). Universidad Manizales, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Manizales.
- Errobidart, A. (2021). *Newsletter n° 44: Dossier especial — Repensar la evaluación en la emergencia educativa que desató la pandemia*. Universidad del Centro.
http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=4076:newsletter-n-44-dossier-especial-repensar-la-evaluacion-en-la-emergencia-educativa-que-desato-la-pandemia&catid=278:n-44

- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Galtung, Johan, (1963). *Teoría y Métodos de la Investigación Social*.
- García López, Luis & Gutiérrez, David. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*.
- Gárgano, S. (2023). *Estudio sobre la perspectiva de estudiantes y docentes acerca de la enseñanza de las Asignaturas Fisiología Humana y Fisiología Aplicada a la Educación Física de las Carreras de Educación Física de la FaHCE-UNLP* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2681/te.2681.pdf>
- Gayol, María Lucía. (2018). *La educación Física en la Educación Secundaria*. Prometeo Libros.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2021). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Gobierno de La Rioja. (2019). *Resolución N° 2558, Reglamento de la Práctica Docente para la provincia de La Rioja* (Res. 2558/19).
- González Correa, A. M., & González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173–187.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Gutiérrez Sanmartín, M., & Torres Benet, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Physical Education and Their Teachers' Profile from the Pupils' Viewpoint*. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 39–52.
<http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>
- Harrison, L., Lee, M., Marshall, W., & William, W. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. McGraw-Hill Education.
- Hurtado Herrera, D. R. (2007). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
<https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7672>
- Instituto Nacional de Formación Docente -INFOD (2008): Serie “*Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*”
- Izcara Palacios, S. P., & Andrade Rubio, K. L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y Práctica*. Editorial CEPG; S.A.
- Kirk, D. (2017). E APRENDIZAGEM DOS JOGOS DESPORTIVOS. *DE CIÊNCIAS*, 17. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Fonseca-3/publication/324099858_Apresentacao/links/5b16658aaca272d43b7eff2f/Apresentacao.pdf#page=10

- Levoratti, Alejo (2018) Los debates de la educación física y los enfoques de las ciencias sociales. Un análisis de los lineamientos curriculares nacionales destinados a la formación docente en Argentina. (1993-2015). *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*. Brasil-ALESDE.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 11-34.
<https://bardo6.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/5-litwin-et-al-1998-la-evaluac3b3n-campo-de-controversia-y-paradojas-o-un-nuevo-lugar-melissa.pdf>
- Llapur, E. D. (2021). La evaluación formativa en la Educación Física argentina: una asignatura pendiente. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación y Psicología*, (4), 85–96.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3388>
- Llapur, E. D. (2023). La Evaluación en la Educación Física: una problemática de la Educación Contemporánea. *Educación Física y Ciencia*, 25(2), e255.
<https://doi.org/10.24215/23142561e255>
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. *Retos*, 10, 31–40.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- López, LM y Laveault, D. (2008). La evaluación del aprendizaje en el contexto escolar: avances, problemas y controversias. *Medición y evaluación en educación*, 31 (3), 5-34.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: Aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1).
<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/198/public/198-204-2-PB.pdf>
- Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, 10, 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Martínez Vázquez, M. C., Moreno Elizalde, M. L., y Arrieta Díaz, D. (Eds.). (2016). *Evaluación formativa: prácticas, medios e instrumentos para Mejorar los resultados educativos*. México. Red Durango de Investigadores Educativos A. C. <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/actoyproc5.pdf>

- Marco Referencial de Capacidades Profesionales. MRCF. CFE. Res. 337/18.
https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf
- Martín Pinela, J. F.... Martín, M. I. (2006). La evaluación en educación física. -Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. Retos. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-40.
- Maturana, H. R. (1970). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht: Reidel.
- Mertian_Amundarán_lucas_Vicente (2020) La evaluación en la formación del profesorado en educación física. Las concepciones de los profesores sobre la evaluación y su relación con las narrativas de sus prácticas evaluativas en el Instituto Superior Pedro Goyena de Bahía Blanca.
https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/8950/1/Mertian_Amundarain_Lucas_Vicente-2022.pdf
- Mertian Amundarain, L. (2021). La evaluación en la formación del profesorado de Educación Física. 14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021, Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Postpandemia. EN: 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14622/ev.14622.pdf
- Mertian Amundarain, L. V. (2022). *La evaluación en la formación del Profesorado en Educación Física. Las concepciones de los profesores sobre la evaluación y su relación con las narrativas de sus prácticas evaluativas en el Instituto Superior Pedro Goyena de Bahía Blanca* (Doctoral dissertation). Tesis de grado. Universidad Nacional de Río Negro.
<https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8950>
- Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente. (1997). *Área de Desarrollo Curricular* (p. 76). <http://www.me.gov.ar/infod>
- Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología. (2008). *Resolución N° 1038/08. Diseño Curricular para la Educación Superior*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006387.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2016). *Res. 2242/16 Desarrollo curricular para la educación superior profesorado de educación física*. La Rioja.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2016). *Programas de los espacios áulicos: Residencia Pedagógica I y II, de 3º año y 4º año respectivamente, del profesorado de educación física*.
- Morales, S. (2020). *¿Qué es la epistemología y para qué le sirve al científico?* *Scientia in verba magazine*. 6, 187-194 <https://philpapers.org/archive/MORQEL-3.pdf>

- Negro, J. R., & Isasti, L. M. Z. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 421-438.
- Pacheco Villegas, C. E. (2023). La ergonomía y la educación física, una alternativa para el autocuidado holístico.
- Pastor, V. M. L. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apuntes. Educación física y deportes*, 4(62), 16-23. VOL 4, núm. 62, p. 16-23,
<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306871>
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Osses Bustingorry, S., Pachón Moreno, J. O., & Hernández-Mosqueira, C. (2019). La Dimensión Conceptual del Conocimiento en Educación Física: Un estudio Binacional. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 35.
<https://repositoriobiblio.unach.cl/server/api/core/bitstreams/e2a8084b-3111-4913-a6ea-edcd35bcdfe7/content>
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Beltrán Véliz, J., & Navarro Aburto, B. (2019). Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física. *Educación Física y Ciencia*, 21(1), e069.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10118/pr.10118.pdf
- Peñeñory, M. F.; Torres Mata, C. A. (2013) Las Concepciones Epistemológicas en las Propuestas de Enseñanza [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3028/ev.3028.pdf
- Piaget, J. (1997). *Biología y conocimiento*. España: Ed. Siglo Veintiuno.
- Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social: La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. *Anales de la educación común*, 2(4), 78-94.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/301>
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares- Profesorado de Educación Física- Ministerio de Educación- INFOD - (2008).
<https://cedoc.infod.edu.ar/review/recomendaciones-para-la-elaboracion-de-disenos-curriculares-profesorado-de-educacion-fisica/>
- Régimen Académico Marco. DGES RES. 0332/23: Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja

- Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia. Provincia de La Rioja. Res.2558/19
Cap. 8 Art. 29 inc. 1 <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/LA-RIOJA-Resolucion-Reglamento-practica-1.pdf>
- Res. 2242/16. Desarrollo Curricular para la Educación Superior Profesorado de Educación Física. La Rioja (2016).
- Retamal, F. C., Pavez, C. A., Arellano, D. G., Cáceres, C. F., Castro, K. B., Ferro, E. F., & Tapia, F. C. (2024). Limitaciones y posibilidades de la clase de Educación Física y Salud en el desarrollo social de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (53), 216-223.
- Retamal, F. C., Quiroz, A. S., Núñez, R. M., Moya, L. Q., Román, M. R., & Carrasco, E. V. (2024). Evaluación en Educación Física: Percepción del profesorado desde el territorio escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 52, 610-622.
- Revista Brasileira de Educação & Sociedade. (2008). *Revista Brasileira de Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a07291>
- Rodrigo, L. (2021). Medición, rendimiento y calidad: las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019), *Navegando*; 1; 2021; 15-27. <http://dx.doi.org/10.29388/978-65-86678-87-1-0>
- Rodríguez-Fenco, A. M., & Soplpuco-Montalvo, J. P. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la UCSA*, 10(1), 38-58.
- Rodríguez Moyano, Inés; Rodrigo, Lucrecia; La evaluación de la calidad de la educación en Argentina: tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022); Universidad Nacional de Tres de Febrero; *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*; 9; (17), 12-25.
<http://revistas.untref.edu.ar/index.plap/relapae/article/view/1479>
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika Isasti, D. L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 421-438. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Rev. int.med.cienc.act.fis. deporte*, 9(34), 181.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm>
- Ron, Osvaldo; Fridman, Jorge, coordinadores (2015). Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física; 2).
<http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Ruiz Olabuenaga, J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana* (p. 148).

- Sales Blasco, J. (2019). *Evaluación de la educación física en primaria*. INDE
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*. Paidós.
- Scharagrodsky, P. A. (2018). *El cuerpo en la educación: una historia del pensamiento pedagógico argentino (1890-1950)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio Institucional UNQ. Repositorio Institucional UNQ.
<http://ridaa.unq.edu.ar>
- Scharagrodsky, Pablo Ariel. (2018). *El caso del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)* (UNLP-UMET, UNLP-UNQui). Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Scharagrodsky, P. A. (2019). Educación Física. Educación Física. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. (pp. 113-117). UNIPE
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5326/pm.5326.pdf>
- Scharagrodsky, P. A., & Kopelovich, P. (2023). Educación física, feminidades y uniformes. El caso del departamento de cultura física (1929-1946) de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Educação em Revista*, 39, e38726.
<https://doi.org/10.1590/0102-469838726>
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of teaching in physical education*, 19(1), 97-125.
- Stieg, R., & Santos, W. D. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la educación*, (55), 82-119.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Sverdllick, I. (2024). Lógicas hegemónicas de evaluación: tensiones y contradicciones de la evaluación en la enseñanza. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 8-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9725768>
- Tarter, L. (2011). *El Curriculum de Educación Física en el marco de la nueva ley*. Eduvim.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review*, 5(4), 551-570.
- Troncoso, N., Pérez, K., & López, R. (2019). *Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física*. Educación Física y Ciencia, 21(3), 1-14.
- Toranzos, L. V. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta educativa*, (41), 9-19.

- Valencia-Peris, A., & Mora, J. L. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 230-235.
- Vallina, J.M.; Rodríguez, N.B. (2015). Debates curriculares actuales. La educación física en cuestión. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 de octubre de 2015, Ensenada, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7240/ev.7240.pdf
- Vieytes, M., Bazán, E., Bilo, M., Brandán, T., Castro, F., Gravano, O., ... & Ciccone, S. (2020). De-generar la formación docente en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.
- Yuni, J. A. (2021). Dilemas de la investigación como práctica institucional y experiencia bibliográfica. *Praxis educativa*, 25(1), 40-60
<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250105>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviourist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución CFE N° 24/07: Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Ministerio de Educación de la Nación.
- De La Haye, J., Céspedes, J. C., Patow, V., & Portos, E. (2019). Deporte en diseños curriculares provinciales para profesorado de Educación Física en Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Física. Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). Informe nacional: Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- ISFD Ricardo N. Viñas. (s. f.). Profesor de Educación Física: Plan de estudio 2016. Res. 2242. <https://isfdmv.edu.ar/profesor-de-educacion-fisica/>

ANEXOS

Hojas y documentos relevantes para los distintos momentos de este trabajo.

Hoja de consentimiento y acuerdo de confidencialidad

El consentimiento informado es un documento que suele incluir varias partes y que debe ser firmado por cada participante, (anexo 4, modelo de consentimiento informado), aunque deje los puntos más destacados del mismo).

- Resumen del propósito del estudio. Aunque este se haya descrito con más detalle en la hoja de información, es necesario hacer referencia a este en la hoja
- Posibles riesgos físicos o incomodidades. Lo normal es que en este contexto no existan riesgos graves, pero sí pueden existir incomodidades o cansancio si la entrevista es larga.
- Uso de los datos recogidos en la entrevista. Lo habitual es indicar que no se usarán los datos personales, y que las opiniones y actitudes se utilizarán para comprender a los usuarios y sus problemas, y mejorar el producto o servicio.
- Permisos para la recogida y tratamiento de datos audiovisuales. El usuario debe aceptar o rechazar igualmente la grabación y tratamiento de las grabaciones de su imagen, audio y vídeo de la entrevista.
- El acuerdo de confidencialidad (opcional). En muchos casos la investigación con usuarios no trabaja con información sensible, pero en otros es necesario que el participante firme un acuerdo de confidencialidad o NDA. Los documentos NDA (*non-disclosure agreement*) establecen las normas sobre qué información pueden ser reveladas sobre el estudio. Por ejemplo, si se está trabajando sobre un nuevo producto es posible que la empresa no quiera que los usuarios desvelen información sensible que pueda llegar a la competencia. Suele ser un documento que gestiona el

departamento legal de las empresas, por lo que es *importante consultarles en caso de ser necesario. Se detalla más abajo, (anexo 4), un modelo de consentimiento informado de carácter formal y otro informal o menos elaborado.*

A continuación, y a los efectos de dejar más claros: ideas, conceptos y procedimientos, dejo a continuación un listado de los ANEXOS que adjunto en este trabajo de tesis, los cuales son listé, antes de escribir la bibliografía.

- Anexo I: Glosario de Términos.
- Anexo II: Recomendaciones para interactuar con los invitados.
- Anexo III: Modelo de Guía de Entrevista.
- Anexo IV: Modelo de Consentimiento Informado.
- Anexo V: Algunas transcripciones de entrevistas realizadas.

ANEXO I

GLOSARIO DE TERMINOS

A los efectos de entender ideas y conceptos de este trabajo de tesis, propongo este glosario.

- a- Entrevista en profundidad: Técnica de investigación cualitativa que involucra la recolección de datos mediante interacciones individuales, (cara a cara o en ciertos casos, empleando herramientas de telecomunicación), para explorar las perspectivas de las personas acerca de determinados temas, ideas o situaciones.
- b- Guía de entrevista: Instrumento de recolección de datos a ser aplicado mediante la técnica de entrevista en profundidad, que contiene un conjunto de preguntas para la obtención de autorreportes de personas acerca de sus conocimientos, actitudes o conductas, en un momento determinado.
- c- Investigación: Conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.

- d- Investigación educativa: La aplicación sistemática de enfoques, métodos y técnicas de investigación para la generación de conocimientos sobre los procesos educativos en sus diversos aspectos y niveles: procesos de enseñanza-aprendizaje, actores, recursos, programas, organización, contextos y políticas.
- e- Investigación cualitativa: Tipo de investigación en que se explora, describe y/o busca comprender los fenómenos desde una aproximación a las perspectivas de los sujetos y sus contextos de vida. Sirve para analizarlas perspectivas, percepciones e interpretaciones de las personas, acerca de las realidades en que se desenvuelven, fenómenos que experimentan o procesos subjetivos; y para el desarrollo de teorías sobre hechos o formas de comportamiento.
- f- Técnica de investigación: Procedimiento estandarizado que comprende la aplicación de instrumentos o medios para obtener los datos que permiten responder a una pregunta de investigación. Hernández-Sampieri et al. (2014), p. 4.
- g- Evaluación de programas/proyectos: Proceso de duración determinada que busca valorar de manera sistemática y objetiva la pertinencia, el rendimiento y el éxito de los programas y proyectos concluidos o en curso. La evaluación se realiza con carácter selectivo para dar respuesta a determinadas preguntas e impartir orientación a los encargados de tomar decisiones y a los administradores de programas o proyectos, así como para obtener información que permita determinar si las teorías e hipótesis básicas que se utilizaron al formularlos, resultaron válidas, qué surtió efecto o no, y por qué. La evaluación generalmente tiene por objeto determinar la pertinencia, la eficiencia, la eficacia, el efecto y la sostenibilidad de un programa o proyecto. UNFPA (2004b).

ANEXO 2

RECOMENDACIONES PARA INTERACTUAR CON LOS ENTREVISTADOS

Con bases en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014, p.406-408), las siguientes son recomendaciones generales a considerara en un protocolo. Como ellos mismos lo señalan, deberá tenerse que cada entrevista es una experiencia única de diálogo, que requiere tener en cuenta a conciencia, los diferentes momentos de este encuentro.

En la planeación:

Ya identificado el entrevistado y preparada la guía de entrevista:

- Contactar al informante, (de preferencia el mismo entrevistador, ya sea por vía telefónica, e-mail etc. Presentarse, señalar el propósito de la entrevista, asegurar la confidencialidad y lograr la participación del entrevistado. Programar la cita en un lugar y momento adecuados, en un ambiente confortable y privado.
- Ensayar la guía de entrevista con algún pariente, amigo o amiga que tenga similares características que el futuro participante.
- Confirmar el encuentro para la entrevista, un día antes.
- Acudir puntualmente a la entrevista.
- Evistar elementos quae obstruyan la conversación, tales como el sonido del celular, el ruido ambiente de la calle, interrupciones de terceros, etc.
- Asegurar el correcto funcionamiento de las herrrameintas de apoyo para el registro de la inforamción, (grabación de audio y/o video), fotografias y notas en libretas.
- Vestir apropiadamente; (de acuerdo al perfil del participante).
- Además de la guía, la mayoría de las veces, es aconsejable llevafr un formato de consentimiento para la entrevista, (datos del entrevistado, formato de permiso, fecha en que se realiza el encuentro, etc. la cual deberá ser firmada por el informante.

Al inicio:

- Apagar el celular.
- Repetir el propósito de la entrevista, la confidencialidad, etc.
- Pedir permiso para grabar y tomar notas, entregar la forma de consentimiento e iniciar.

Durante la entrevista:

- Generar un clima de confianza con el entrevistado y cultivar la empatía. Algunos autores señalan que, de preferencia, no debe haber una gran diferencia de edad, origen étnico o religioso entre el entrevistador y el entrevistado,
- Evitar que el participante sienta que la entrevista es un interrogatorio. No transmitir tensión.
- No usar calificativos.
- Escuchar activamente, pedir ejemplos, mantener la conversación.
- Ser paciente, respetar silencios, prestar atención de manera genuina.
- Cuando al entrevistado no le quede clara una pregunta, es recomendable repetirla. Del mismo modo, cuando el entrevistado no entienda una respuesta, es conveniente que le pida al entrevistador que la repita, para evitar errores de comprensión.
- Asegurarse de que el entrevistado terminó de contestar una pregunta, antes de pasar a la siguiente.
- Captar aspectos verbales y no verbales.
- Tomar notas y grabar del modo más discreto posible.
- Demostrar aprecio por cada respuesta.
- No pasar abruptamente de un tema a otro, aún en las entrevistas no estructuradas.

Al final:

- Preguntar al entrevistado si tiene algo que agregar o alguna duda.
- Agradecer y despedirse amablemente.

Después de la entrevista:

- Hacer un resumen, revisar las notas hechas y transcribir la entrevista.

- Analizar al entrevistado y su contenido (¿qué me dijo y por qué? ¿Cómo transcurrió la entrevista? Etc.
- Enviar un mensaje o texto de agradecimiento.
- Analizar la entrevista y revisar la guía para mejorarla.
- Repetir el proceso hasta que se logre una guía adecuada y suficientes casos, (saturación), cuya identificación se mencionó.

ANEXO 3

MODELO DE GUÍA DE ENTREVISTA

[Institución que realiza el estudio]

Estudio Preparatorio

“La evaluación de los aprendizajes, por parte de los estudiantes en sus experiencias en el campo de la práctica, en el profesorado de educación física del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina (2021)”.

Esta guía debe ser aplicada solo después de la obtención del consentimiento

Informado del entrevistado.

Lugar: fecha: hora:

Entrevistador/a:

DATOS GENERALES/SOCIODEMOGRÁFICOS

Edad:

Lugar de residencia:

Formación: trayectoria que cursa y año académico.

ANTECEDENTES EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA.

1-Luego de las preguntas generales, las cuales ud. contestó de forma corta. Le hago ahora, las siguientes preguntas que se relacionan con su trayecto académico y su paso por las distintas unidades de la práctica.

a. ¿Cómo cree ud, que le fue en líneas generales en instancias de práctica?

- b. ¿se ha preguntado ud. acerca de qué cosas ha aprendido en estas etapas?
- c. ¿Ha modificado, su forma de ver, planear o ejecutar instancias de evaluación de los aprendizajes, en relación con sus prácticas anteriores?

[De ser así], ¿qué tipo de cambios ha realizado?

ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA INVESTIGACIÓN

2_ Con base en su experiencia, ¿cuáles podrían ser las estrategias o acciones más efectivas para promover la correcta evaluación de los aprendizajes?

- a. ¿Qué estrategias funcionan bien, de las que usted conoce?
- b. ¿Qué se necesitaría, a nivel institucional, de la gestión o de las normas?

3_ ¿Hay algo que se debería cambiar o mejorar en el tema de la evaluación de los aprendizajes actuales del profesorado?

- a. ¿Tal vez en los planes de estudio?
- b. ¿Algo en los métodos pedagógicos?

PROBLEMAS Y BARRERAS

4_ De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles serían los principales problemas u obstáculos para desarrollar esta investigación en este profesorado de educación física?

a. ¿Qué cosas no han funcionado, o no están funcionando como deberían en estas instancias de práctica o residencia? -[Sondeo]

5_ ¿Ha hablado de esto con sus compañeros? [De ser así], ¿qué le han dicho? (no es necesario que mencione nombres).

6_ En su opinión, ¿qué cosas podrían desmotivar a los profesores o alumnos en la puesta en práctica de esta investigación?

- a. ¿Recuerda algún caso similar de investigación, realizada en el profesorado que ud. haya conocido de cerca?

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CAMBIOS

7_Para usted, y según lo que me ha venido comentando, ¿qué se debería

considerar en una actualización de contenidos teórico- prácticos sobre la evaluación de los aprendizajes.

a. [Sondeo] Por ejemplo, ¿qué componentes o medidas debería incluir?

8_¿Cuál sería la mejor manera de implementar un programa con las características que usted señala?

a-Por ejemplo, ¿cómo se podría organizar, o cuál sería la mejor manera de asignar los recursos? – (Sondeo).

b-¿De qué forma se podría difundir mejor la convocatoria para la realización del trabajo de campo de esta investigación?.

9–En su opinión, ¿cómo tomarían sus compañeros, la introducción de este trabajo, en sus mentes y acciones cotidianas en el profesorado?

a- ¿Piensa que habría alguna resistencia u oposición?, ¿cómo podría darse?

10-¿Habría alguna forma efectiva de motivar o incentivar a sus compañeros para que participen en este trabajo de investigación ?

CIERRE

11_Hay algo que desee agregar en relación con los temas de los que hemos hablado?

a_¿Algo que quizás no te he preguntado, y que quisieras señalar? (Sondeo]

Muchas gracias por su participación.

ANEXO 4

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

[Institución que realiza o patrocina el estudio]

Estudio: “La evaluación de los aprendizajes, por parte de los estudiantes en sus experiencias en el campo de la práctica, en el profesorado de educación física del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina (2021)”.

INTRODUCCION

Le hemos solicitado que participe en este estudio de elaboración de Tesis Final de Maestría en Educación (UNQ). El mismo, busca conocer percepciones de los estudiantes de 3° y 4° años, en instancias de prácticas y residencia del profesorado de Educación Física, del Departamento Famatina, provincia de La Rioja.

Antes de que decida participar, quiero informarle lo siguiente: Este documento contiene información, en forma de preguntas y respuestas, además de detalles del estudio. Se lo leeré y usted también podrá revisarlo y hacer las preguntas que quiera y necesite para entender el contenido del mismo. Si lo desea, puede solicitar una copia del mismo.

¿EN QUÉ CONSISTIRÁ SU PARTICIPACIÓN?

Si acepta participar de este estudio, va a responder unas preguntas que le haré, usando una guía de las mismas. Primero, le haré preguntas generales de respuesta corta, luego abordaré preguntas relacionadas con los objetivos de esta investigación, las cuales ud. responderá libremente. La duración de la entrevista es de 30’ a 45 ‘ aproximadamente. Antes de comenzar la entrevista, le voy a pedir su permiso para realizar una grabación de audio de la conversación. La misma, servirá solo a propósitos investigativos y no será divulgada, solo transcrita para analizar la información que ud. nos brinde. Si ud. no desea que se lo grabe, sólo se tomará registro escrito de sus respuestas.

¿QUÉ RIESGOS INVOLUCRA ESTE ESTUDIO?

Este estudio no implica ningún riesgo para usted. Su participación no le traerá problemas o perjuicios personales ni afectará su situación laboral.

¿LA PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO REPRESENTA ALGÚN BENEFICIO?

Su participación en este estudio, no conlleva algún beneficio personal directo ni indirecto para su persona, sin embargo, la información que pueda brindar, ayudará a la mejora de las capacidades teórico-prácticas en la enseñanza de la educación física, aportando valiosa información al campo de la investigación en curso.

¿QUÉ PASARÁ CON EL ASPECTO DE LA CONFIDENCIALIDAD?

La entrevista será anónima y confidencial. Esto significa que su nombre no aparecerá asociado a sus respuesta en los informes de estudio, y que tampoco se le comunicará a otros que usted, ha participado en esta entrevista. Por eso, siéntase libre de responder según su criterio, sin preocuparse de la opinión de otras personas, sobre sus respuestas.

¿QUÉ COSTOS CONLLEVA ESTO PARA MÍ?

Su participación en el estudio no le ocasionará ningún gasto.

¿CUÁLES SON MIS DERECHOS COMO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN?

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede terminar la entrevista cuando Ud. lo desee, sin preocuparse por alguna consecuencia.

¿QUÉ HAGO SI TENGO ALGÚN PROBLEMA O CONSULTA?

Puede pedir que le aclaren cualquier duda antes de decidir participar. Si tuviera algún problema o preocupación que se relacione con esta entrevista o con sus derechos como participante, puede comunicarse con: (datos de contacto del investigador).

[Nombre del investigador principal]

[Cargo]

Dirección:

Teléfono:

E-mail:

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

He leído o me han leído este formulario de consentimiento. Se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas sobre el estudio y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en esta entrevista.

_____	_____	_____
Participante	Firma	Fecha
(Letra de imprenta)		
_____	_____	_____
Participante	Firma	Fecha
(Letra de imprenta)		

Algunos alumnos, han solicitado un modelo de consentimiento más conciso y escueto, razón por la cual, redacté un modelo que podría decirse, (es un resumen del anexo 4, modelo anterior), el cual transcribo a continuación:

Hoja de consentimiento para la realización de la entrevista en profundidad.

Mediante la firma de este documento, usted confirma que ha sido informado/a y ha leído la documentación que se le ha facilitado sobre el estudio: “La evaluación de los aprendizajes, por parte de los estudiantes en sus experiencias en el campo de la práctica, en el profesorado de educación física del Instituto Superior de Formación Docente de Famatina (2021)”.

En dicho estudio se realizan una serie de entrevistas con alumnos de 3° y 4° año del profesorado de educación física, quienes cursan los espacios de prácticas y residencia respectivamente, a los fines conocer sus impresiones, experiencias y saberes, con respecto a la evaluación de los aprendizajes.

Confirma además que participa voluntariamente y se le ha informado de la duración de la entrevista (30’ a 45’). No se prevén riesgos o incomodidades relevantes, pero igualmente puede decidir abandonar la entrevista sin recibir ningún tipo de penalización. Se deja constancia que se respetará el anonimato de todos los informantes, como así también, el exclusivo uso académico de los datos relevados en la entrevista.

Año que cursa:

Espacio que cursa:

Fecha:

Firma:

ANEXO 5

ALGUNAS TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS REALIZADAS

A continuación, dejé las transcripciones de dos entrevistas en profundidad, realizadas a estudiantes del profesorado EF del ISFD Famatina, (cohorte 2022), en instancias de práctica y residencia pedagógica.

Entrevista 1: Entrevista en profundidad, llevada a cabo el 7 de Setiembre 2022 en el ISFD Famatina, Departamento Famatina (La Rioja). Se trata de Florencia, estudiante de 4° año del profesorado de EF en etapa final de su carrera, (más concretamente en Residencia Pedagógica II). La entrevistada, tiene 24 años de edad.

Luego de la presentación de la investigación y comienzo de la entrevista con preguntas de carácter general, con el objetivo de que la informante no abra todo un abanico temático susceptible de corresponderse poco, con los objetivos de la investigación.

Después de hacerle preguntas generales: edad, año de cursada, trayecto formativo actual, si recurso o no la materia etc., comencé a hacerle preguntas relacionadas con los objetivos de este trabajo, de acuerdo a los ámbitos de interés anteriormente mencionados y también de acuerdo a los objetivos generales y específicos de esta investigación.

Entrevistador: Buenas tardes. Estoy realizando una investigación para la Universidad Nacional de Quilmes, acerca de los estudiantes de 3° y 4° años en etapa de prácticas y residencia pedagógica del profesorado de EF de este profesorado de Famatina. El objetivo principal es: conocer las percepciones que los estudiantes de práctica y residencia tienen, acerca de la evaluación de los aprendizajes. Para ello, luego de leer y acordar conmigo esta oportunidad de entrevistarte, (previa entrega de acuerdo de anonimato y del uso de la información recibida), ...” Voy a comenzar las preguntas. Sentíte libre de responder lo que consideres oportuno. A continuación, voy a hacerte algunas preguntas de carácter general y por ello, tus respuestas van a ser más cortas...” (preguntas generales: edad, sexo, año que cursa, trayecto (práctica o residencia), luego, preguntas relacionadas con los objetivos de este trabajo de investigación:

Entrevistador: ¿Podes mencionar cuáles son tus criterios y directrices pedagógicas acerca de la evaluación, que tenés en cuenta en tu instancia de práctica y residencia?

Respuesta:

Bueno, creo que, en esta etapa de prácticas, he ido dándome cuenta de lo importante que es tener claro el qué, para qué, cómo, cuándo y dónde evaluar. Es algo que uno, bue...al menos en mi caso, he ido mejorando de a poco. Siempre pensé que la evaluación es un instrumento alejado del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuando se necesita, se lo trae (uno no sabe bien si es formativa o sumativa), lo trae como una herramienta de tipo técnica, pero bueno, si bien algunos profes trabajan y enseñan bien lo que es evaluación, uno tiende por cultura y creo que es porque lo traemos incorporado de antes, sobre todo, de la secundaria, (que es nuestra experiencia más cercana a nuestro paso por el profesorado). Pero como dije, son cosas que se van aprendiendo e incorporando naturalmente en nuestras prácticas, (la evaluación formativa, la retroalimentación, el consenso de criterios y la buena comunicación con los alumnos en los diferentes momentos de la evaluación. (Atencio, F, comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

Entrevistador: ¿Podes describir componentes o elementos didácticos planificados en etapa de práctica o residencia, para la evaluación de tus alumnos?

Respuesta:

Para evaluar a los alumnos, tengo que preparar el examen, definir qué tipo de examen será, los objetivos de la evaluación, los criterios y de ahí, recién veo que tipo de instrumento usaré para evaluar. Tengo en cuenta principalmente, los objetivos de evaluar, porque de esa manera sé que, de ahí, lo demás... se va armando solo en mi cabeza. Pienso que es porque lo hemos ido practicando desde hace tiempo. Es un proceso natural, y así lo entiendo, creo que, por eso no me cuesta planificar instancias evaluativas. Trato de hacer evaluaciones donde participen los alumnos, y en el caso de que los evalúe solo yo, luego hacemos lo que le llamo: “Análisis del error”, (vemos toda la evaluación en el pizarrón... (si es teórica, claro), donde la idea es que todos vayamos completándola de forma correcta y así, cada uno se da cuenta, dónde y cómo se equivocó (Atencio, F, comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

Entrevistador: ¿Que modalidades, instrumentos y retroalimentación, empleas en instancias de evaluación con tus alumnos, en esta etapa de práctica o residencia que estás haciendo?, (Planificación y otros registros).

Respuesta:

Me gusta mucho dar a los alumnos, una devolución personalizada y constructiva, acerca de cómo se han sentido, tratando también de entender desde qué lugar, han producido o contestado las distintas consignas o actividades que realizaron en la evaluación. Trabajo mucho con ellos la comunicación, a través del aula virtual. Creo que la pandemia, nos ha ido enseñando a todos, a usar no solo otros canales de comunicación, sino que también hasta el mensaje, creo que ha cambiado, porque nos puede humanizar y hacemos poner en el lugar del otro, y no tiene que ver con aprobarlos porque si, sino entender que los modos, las formas y los instrumentos que la pandemia, (para bien o para mal nos ha permitido conocer), son eso, recursos y formas que está en nosotros, tomarlas y aprovecharlas para construir conocimiento con el alumno (Atencio, F, comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

Entrevistador: ¿Crees necesario cambiar algo con respecto a cómo se evalúan los aprendizajes en el nivel superior?

Respuesta:

Si, me parece que hay cosas que se pueden cambiar y que primero tiene que ver con la decisión política, institucional y también individual de cada profey de los alumnos. Tiene que ver con las ganas de proponer formas de evaluar, para lograr que desde primer año se explique, se entienda y se vean nuevas formas de evaluar, lo que también implica capacitarse en nuevas formas de enseñar y de aprender. Es algo que no todos los profes nos lo han enseñado. Creo que, en algún punto, ellos enseñan como les han enseñado, y no pueden o no quieren, (algunos), cambiar sus formas de evaluar (Atencio, F, comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

Entrevistador: ¿Qué consideraste como aprendizaje y qué no, en relación a la evaluación de los aprendizajes? Reformulación, (repetición de la pregunta, pero usando otra manera de preguntar).

Respuesta:

Bueno, ¿cómo aprendizaje? Son varias cosas que, a lo mejor, no puedo enumerar

ahora, pero sí, he aprendido, sobre todo, a valorar al estudiante que aprende, qué sabe, cómo aprende, su contexto, su historia de vida y bueno, al menos intento tener todo esto en cuenta, cuando diseño prácticas de evaluación, también.... Que es importante, que los alumnos sepan los criterios que voy a usar, que los entiendan, para que puedan realizar una buena evaluación, y que aprendan de ella, bueno... si es que estudiaron, claro.

Lo malo...bueno, la mala experiencia de no saber que querían los profes, (algunos)... en las evaluaciones, y también criterios que han usado y que tenían poca, o nada de relación con lo que se enseñaba. Es un momento estresante y que no deja nada de enseñanza, solo frustración. En la educación física, tenemos partes teóricas y sobre todo, partes prácticas, bueno es ahí donde creo que fallan los criterios, porque en el fondo, algunos profes, no saben bien qué evaluar. Por eso, trato de tener una mente amplia, integrando todo, pero sin negociar el conocimiento. Si el alumno sabe y demuestra, genial... ahora, tengo que darle las herramientas y tranquilidad necesarias para que lo haga (Atencio, F, comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

Entrevistador: Entonces, crees que es posible evaluar de manera correcta e integral, ¿los aprendizajes?

Respuesta:

Claro, pero tiene que ver con dos cosas creo, primero con los recursos, la comunicación, dedicación y puesta en práctica de parte del profe que enseña a través del ejemplo: qué, porqué, cómo y dónde evaluar el aprendizaje. Por otro lado, el docente y también el alumno, tienen que entender, que hay muchas formas de enseñar y de aprender. Esta pandemia, nos ha obligado a explorar nuevas formas de relacionarnos y de acercar el conocimiento, obligándonos a usar recursos que no sabíamos que existían o que no conocíamos cómo funcionaban, sin embargo, hemos tenido que aprender todos a usarlos, en muy poco tiempo.... Y aún seguimos aprendiendo de estos recursos que encima, se actualizan bastante seguido (Atencio, F, comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

Entrevista 2: Entrevista en profundidad, llevada a cabo el 5 de octubre 2021 en el

Departamento Famatina (La Rioja), ISFD Famatina, más precisamente en la plaza principal, a Pedro, estudiante de 3° año del profesorado EF en instancia de Residencia Pedagógica I). Edad: 28 años.

Entrevistador: ¿Podes mencionar tus percepciones acerca de los propósitos, objetivos e instrumentos de evaluación, como practicante y/o residente?

Respuesta:

Para mí, la evaluación siempre ha sido un instrumento necesario para saber qué saben los alumnos y qué notas pueden alcanzar o no, que certifiquen o avalen sus aprendizajes. Cada vez que terminaba un tema o se juntaban varios, el profesor o profesora, nos tomaba. Creo que todos en esos momentos, lo naturalizábamos y no hacíamos nada o muy poco, para que eso cambiara. Esto me pasó en primaria y sobre todo en secundaria. Con respecto al profesorado, también algunos profes han tenido y usado estas formas de evaluar los saberes, pero creo también, que eran otros tiempos, otras formas. Yo veo que ahora, (digo por mis compañeros), tienen otras maneras de hacerse escuchar y de plantear desacuerdos con respecto a la forma de evaluar que era más natural para mí. No se si me entiende. Ahora entiendo porque en el nivel superior, he ido viendo otras formas. La pandemia, ha desnudado muchas cuestiones que ahora vemos como problemáticas, pero que anteriormente, no la teníamos tanto en cuenta. Una de ellas, es la evaluación. (Narváez, P., comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

Entrevistador: ¿Podes describir componentes o elementos didácticos planificados en etapa de práctica o residencia, para la evaluación de tus alumnos?

Entrevistado:

Si, los hemos trabajado desde varios espacios áulicos como, por ejemplo: Didáctica de la EF de nivel inicial y la de nivel medio y del adulto mayor, los elementos de la planificación de clases de educación física. Si bien son varios y los ponemos a todos en la planificación áulica, creo que la que más me ha costado, pero de la cual he aprendido mucho en esta etapa, es la “metodología”, ya que involucra muchos aspectos, formas y maneras de acercar el conocimiento a los alumnos. También me ha costado relacionar estas formas de dar, con los objetivos de la evaluación, parece algo que sale solo, pero no es así.

Por ahí, el ser más grande que mis compañeros y estar más acostumbrado a formas tradicionales de evaluar, me ha costado más entender que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es algo dinámico que está en juego todo el tiempo, y que existen múltiples propósitos y formas de evaluar.

Entrevistador: ¿Que modalidades, instrumentos y devolución usas con tus alumnos, en esta etapa de práctica o residencia que estás haciendo?

Respuesta:

Yo, estoy en la etapa de prácticas de 3° año. En cuanto a la pregunta... uso las que, a mí me dieron más resultado: la modalidad de la autoevaluación, la evaluación de pares y en menor medida, la heteroevaluación, (cuando los evalúo yo). La devolución que me gusta dar es la personalizada, donde además de marcar los errores, me comunico con ellos a través de mensajes de WhatsApp o nos comunicamos en el aula virtual. Eso a ellos, les gusta y les da cierta confianza, para preguntarme cosas que no entendieron o incluso, hablarme de otras cosas que les pasa. Los alumnos, también llevan sus propios registros, acerca de cada instancia evaluativa así, pueden ver por ellos mismos, sus avances digo, en cuanto a aprender la materia. En cuanto a instancias prácticas, trato de que sepan bien qué es lo más importante que pido que realicen, porqué y cómo voy a tomar el examen. Si ellos entienden bien todo esto, después está en ellos, estudiar y seguir intentando, si no les va bien (Narváez, P., comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

Entrevistador: ¿Crees necesario cambiar algo con respecto a cómo se evalúan los aprendizajes en el nivel superior?

Respuesta:

Si, creo que es necesario cambiar no solo la mentalidad de algunos profesores, sino que, en educación física, no está claro en el diseño curricular, las nuevas o actuales formas de enseñar y evaluar los aprendizajes. En el profesorado, muchos profes tratan de actualizarse y aplicar nuevas formas de enseñar y evaluar contenidos teórico-prácticos y es ahí... en lo práctico donde no son congruentes con lo que enseñan y cómo evalúan. En las palabras, la retroalimentación de las evaluaciones teóricas, muchos profes hacen el esfuerzo de llegar con sus devoluciones, (de tipo formativas), pero en los momentos de práctica, no hay unidad de criterios, ni siquiera en la misma materia (dictada por profesores en distintas divisiones), pero bueno, imagino que no

es muy fácil buscar un equilibrio y formar criterios institucionales generales y específicos que se relacionen con el perfil de egresado que se intenta formar. Creo que esto, es una materia pendiente en el nivel superior, concretamente en la enseñanza y evaluación de los aprendizajes de la educación física, porque principalmente muchos siguen enseñando con modelos disciplinadores del cuerpo, solo que ahora esto se ha cambiado por la enseñanza y evaluación por rendimiento, pero el principio clasista y conservador, es el mismo (Narváez, P., comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

5-Entrevistador: ¿Qué consideraste como aprendizaje y qué no, en relación a la evaluación de los aprendizajes?

Entrevistado:

Como aprendizaje.... Puedo enumerar varios puntos, por ejemplo: la visión de una enseñanza y evaluación, fuera de lo que conocí en mi trayecto escolar, sobre todo en la secundaria. Creo que fue algo innovador para mí y que trato de tener en mente, (criterios de evaluación formativa), a la hora de planificar e instrumentar instancias de evaluación de los aprendizajes. Otro punto, son los instrumentos de evaluación, (no solo los que conocía de la secundaria), sino que el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la evaluación de pares, sumado a los distintos recursos didácticos que las nuevas tecnologías nos ofrecen, son un desafío que los profes de mi edad o más, tenemos que encarar, en cualquier nivel de enseñanza donde nos toque trabajar. Para terminar, puedo decir que aprendí y aprendo mucho, de lo que los alumnos dicen y sienten, acerca de las devoluciones que les doy. Escucharlos, me ha ayudado mucho a crecer como persona y también a corregir acciones y formas de comunicarme con ellos (Narváez, P., comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

6- Entrevistador: Entonces, ¿Crees que es posible evaluar de manera correcta e integral, los aprendizajes?

Entrevistado:

Por supuesto, es posible. Pero bueno, es un camino de aprendizaje continuo, porque como dije antes, no todos los profesores y alumnos están preparados ni con ganas de participar activamente de procesos que incluyen comprometerse a conciencia con preparación, tiempo y ganas. También las

escuelas y profesorados deben marcar al respecto, líneas a seguir que sean claras, efectivas y concisas, para no quedarnos todos, en el discurso de lo bueno que es la evaluación integral de los aprendizajes, pero que, a la hora de hacerla una práctica concreta, falla por no ser coherente, ni contar con las ganas y el esfuerzo de toda la comunidad educativa (Narváez, P., comunicación personal, 5 de octubre de 2022)