



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**“ANÁLISIS CRÍTICO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS
EN LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

TESISTAS

ROMINA CUESTA AGUILAR

NICOLAS DINTRANS HIPP

DANIELA FUENTES LÓPEZ

JAVIERA ROSAS REAL

PROFESOR GUÍA

ALBERTO MORENO DOÑA

VIÑA DEL MAR, 2014



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**“ANÁLISIS CRÍTICO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS
EN LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

TESISTAS

ROMINA CUESTA AGUILAR

NICOLAS DINTRANS HIPPE

DANIELA FUENTES LÓPEZ

JAVIERA ROSAS REAL

PROFESOR GUÍA

ALBERTO MORENO DOÑA

VIÑA DEL MAR, 2014

AGRADECIMIENTOS

En este momento de mi vida, luego de haber cumplido una de las etapas más importante me siento feliz y conforme con todo lo que crecí como profesional durante estos 5 años, tengo muchas metas más por delante, las cuales intentaré cumplir de una u otra forma.

En primer lugar me gustaría agradecer a mi familia, la cual ha sido uno de mis pilares fundamentales durante todo este proceso, gracias a ellos pude estudiar lo que yo quería y son quienes estarán conmigo en todo momento, Mamá gracias por entenderme siempre y apoyarme incondicionalmente en todo lo que necesito, sé que de una u otra forma intentarás conseguir todo lo que yo necesite y te agradezco por formarme y criarme como la persona que soy hoy en día, por apoyarme en la buenas y en las malas y por hacerte sacar canas verdes al momento de educarme, Papá gracias por el apoyo, por sacrificarte a diario por mantener a esta linda familia y por ayudarme siempre en todo lo que necesito, Lelita gracias por siempre estar pendiente de todo lo que me pasa, por entregarnos siempre ese cariño de abuela, hermanos gracias por siempre tener una talla con la cual alegrar el día y apoyarnos en todas las cosas que necesitamos, los amo a todos.

A mi amiga Eve que dentro de este último tiempo se ha transformado en parte importante de mi familia, tu apoyo ha sido fundamental en este proceso, gracias por aguantar mis enojos, estar siempre para cualquier cosa que necesito y acogerme en tu casa.

Agradecer también a mis amigas del Físico y compañeras de generación en especial a la carito, cami y javi, con las cuales vivimos muchos momentos de risas, enojos, discusiones pero siempre apoyándonos en todo durante estos 5 años.

A mi queridísimo equipo de fútbol PUCV, el cual me ha regalado tantas felicidades en mi vida, ha sido la experiencia deportiva de la cual tengo los mejores recuerdos y que espero se sigan repitiendo.

A mis compañeras de tesis Dani y Javi, ya son 5 años que llevamos siendo compañeras de curso y terminamos este proceso el cual ha sido difícil, pero sin ustedes no habría sido lo mismo, encontramos siempre alguna talla para amenizar el ambiente y sacar este proceso adelante.

Romina Andrea Cuesta Aguilar

Agradecer a todas las bandas de rock que alguna vez matizaron mis reflexiones, acompañándome día y noche. A The Ganjas y Pink Floyd, por permitirme reflexiones más profundas, a Pearl Jam, Soundgarden y Temple Of The Dog, por ayudar a nunca olvidar cuando fui estudiante, a Alice in Chains, Iron Maiden, Pantera y Black Sabbath, por meterme energía cuando estuve hastiado y cansado, a The Clash y mi ídolo Joe Strummer, por orientar hacia la rebeldía mis mas profundas ideas.

Agradecer al fútbol, al equipo de mis amores O'Higgins de Rancagua por darme una de las alegrías más grandes de mi vida al salir campeones. Al Club Deportivo Las Delicias de Codegua, por brindarme la posibilidad de jugar fútbol y ser feliz todos los días domingo. A Eduardo Berizzo, por enseñarme la decencia y la nobleza del trabajo, y sacarnos campeones el año 2013. Al gran Profesor Marcelo Bielsa, por enseñarme que el fútbol es el deporte más maravilloso del mundo, y que la humildad es uno de los valores más trascendentales e intransables del ser humano.

Agradecer a mis amigos, mis pocos y buenos amigos, a Sebastian Herrera, quien además de ser el padrino de mi hijo, es uno de los seres humanos más nobles y puros que he podido conocer; a Diego Solís, quien me ha enseñado el valor de la amistad, la hermandad y el valor del abrazo; a Felipe Montenegro, con quien he vivido mis más grandes y hermosos logros musicales, y quien me abrió uno de los caminos más trascendentales de mi vida.

Agradecer a mi hermosa madre Carmen, la mujer que ha luchado por mi en cada momento de su vida, la que me entrego todo lo que estuvo a su alcance por verme feliz, la que me levantó cada mañana para ir al colegio, la que me enseñó e impregnó valores importantísimos, la que me entregó las condiciones para tener una infancia maravillosa como la que tuve. La mujer que más he amado en mi vida.

Agradecer a mi hermana María Paz, quien me entregó cariño y preocupación desde pequeño, quien ha sido una de mis más grandes motivos por los que luchar en la vida, la mujer que me enseñó que las diferencias deben ser apaleadas y jamás deben separarnos. Mi hermana querida.

A Judicisi, mi compañera de viajes, la madre de mi hijo Julián, la mujer con la que he aprendido a amar y respetar, la mujer que me mantiene atento y preocupado, la mujer que amo y que ha sido fundamental durante esta etapa de mi vida, entregándome apoyo, reflexión, y amor.

A mi familia Miguel Herrera y Marta Escobar, por el aprendizaje y la sabiduría, a Adriana Morales y Manuel Dintrans, por la compañía y el amor eterno, a Enrique Dintrans por todo el apoyo y la tranquilidad entregada, a Marcela Canales, por el cariño y la sabiduría.

A los maestros Gladys Jiménez, Carolina Poblete y Alberto Moreno, quienes me permitieron desarrollar aprendizajes y me mostraron formas de ver la vida. Al colegio Alimapu de Valparaíso, y a Francisco Pérez, por mostrarme una de las realidades educativas más maravillosas que he conocido.

A mi hijo Julián, a quien soy feliz de ver crecer y desarrollarse, con quien me ausenté muchas veces para poder realizar esta investigación. A él dedico esta investigación, a él dedico mi profesión, a él dedico mi vida.

Nicolás Gabriel Dintrans Hipp

Mirando el tiempo transcurrido, después de todo no fueron tan largos estos años, con sentimientos encontrados, porque como todo ser un humano “somos animales de costumbre”, y me acostumbre a esa “rutina” de ir todos los días al físico. Después de cinco años, ya puedo decir soy “Profe”, término una etapa muy importante en mi vida, pero no termina este camino, siempre hay cosas por mejorar, salgo con conocimientos necesarios para ayudar a mis estudiantes, pero aún hay muchas cosas que quiero aprender. Hoy la vida me da la oportunidad de agradecer a quienes estuvieron en este proceso.

En primer lugar, mis agradecimientos eternos son a mi madre, mi mamita, mi viejita linda, “Lichy”, gracias mamita por nunca rendirte, por ser una mujer extraordinaria, por enseñarme que la vida es una, que me voy a caer, pero siempre debo levantarme, nunca terminaré de compensártelo.

En segundo lugar a mi papá, a quien yo le digo “Tío”, pero siempre ha sido mi papá, el que me regalona cada vez que lo voy a visitar, mi cómplice cada vez que me mandaba una embarrada, él era el que conversaba con mi mamá para que no me retaran.

Ellos dos son mis pilares fundamentales, quienes me entregaron los ánimos y las fuerzas necesarias cuando lo necesitaba, los AMO.

En tercer lugar, pero no menos importante, dos personas que siempre serán parte de mi vida, aunque una ya no este conmigo en esta tierra, a mi “guely”, quien siempre estuvo presente para mí, cada vez que yo necesitaba algo, regaloneándome, y mi hermano chico, mi “pelaito”, que ya no es tan pelado y tan chiquitito, pero siempre será mi “pelaito”.

Agradecer a mi familia, la que elegí y la que me toco, tíos, primos, sobrinos, quienes me dieron su apoyo siempre, intentando ayudarme siempre, pero por sobre todo a mi tía Ximena, quien fue una segunda madre en mi estadía por estas tierras, muchas gracias.

En cuarto lugar, a mis amigos, pocos pero buenos, los mejores, agradezco a la vida poder cruzarme con ellos en esta vida, Víctor y Pablo, prácticamente son como hermanos para mí, siempre han estado dándome su cariño de manera tan singular como solo lo saben hacer ellos; Camila, mi amiga del alma, mi confidente, gracias por hacer que la distancia nunca nos separe; “Lulito”, quien más que tú para acompañarme en mis locuras, nos potenciamos y somos tremendas; Richard, siempre haciéndome reír, enseñándome y dándome ánimo, un gran profe, gran amigo y excelente persona; Oscar, gracias por ser mi compañero en gran parte de mi vida universitaria; a todas aquellas personas que de mi

vida son parte, que por distancia y tiempo nos hemos perdido un poco de contacto, les agradezco infinito, porque con ellas y de ellas he aprendido mucho.

Agradecer a profesores como Alberto Moreno, Fernando Rodríguez, Luis Peña, Patricia Torres, Gisella Vicencio, Fabian González y Omar Fernández, por entregarme conocimientos y enseñanzas que me han hecho llegar a donde estoy y amar lo que hago.

A mis compañeras de tesis, Javita y Roma, agradecerles por todo este proceso que hemos vivido, entendieron y aceptaron mi forma de ser, me acompañaron y dieron ánimo cuando lo necesitaba, disculpen los malos ratos, sin duda alguna termina este proceso con ustedes fue la mejor elección.

A cada uno de ustedes, sin duda alguna agradecerles, también a los que se quedan en mis pensamientos, no nombrarlos no significa que no sean importantes para mí. A todos ustedes que han estado y han sido parte de mi vida les dedico estas palabras que siempre han marcado mi vida.

“Aunque este universo poseo, nada poseo, pues no puedo conocer lo desconocido si me aferro a lo conocido” (Robert Fisher)

Con amor infinito

Daniela Pía Fuentes López

Hoy termina un ciclo importante en mi vida, para dar paso a uno nuevo e inesperado. Han sido 5 años de esfuerzo y dedicación, donde he aprendido a valorar la labor del educador y ha surgido en mí una sed incomparable de realizar cambios sociales a través de esta bella e indispensable profesión.

Si estoy culminando este ciclo universitario se lo debo a un montón de gente que ha estado en todos los momentos, ya sean buenos o menos buenos conmigo, apoyándome y entregándome siempre lo mejor de ellos.

Como primer punto y más importante quisiera agradecer a mi Papá y mi Mamá, quienes me entregaron todas las armas para enfrentar la vida y todos los valores para ser quien soy. Sin ellos nada de esto estaría sucediendo. Realmente más que agradecerles por ayudarme a finalizar este ciclo académico, quiero darles las gracias por estar ahí siempre, en cada momento, ya sea alegre, triste, difícil o emocionante, desde mis primeros pasos hasta mis últimas galas de danza. Agradezco enormemente a quién misteriosamente me puso a estos seres en mi camino para que fueran mis padres, porque más que eso son mis maestros los cuales me han hecho comprender el valor de la vida y la importancia del amor. Entregándome su sabiduría me han enseñado a luchar por mi felicidad, haga lo que haga, estudie lo que estudie... para así compartirla también con mis pares.

Quiero agradecer a mis hermosas amigas del colegio y de la vida, con mención honrosa a Loretito, son y serán siempre un pilar indispensable para mi vida, son un apoyo incondicional brindándome amor, comprensión, buenos momentos y sabiduría.

A mi hermana y mis sobrinos que siempre me han acompañado en todas mis locuras y apoyado de diversas maneras, por el amor inocente y sanador que me entregan día a día. Y además por ser mis niños más cercanos con los cuales desde ya practico mi vocación por la educación corporal.

También a mi Familia en general, primos hermanos Carlita y Javier, madrina, primos, nieve, tíos, por la unión sanguínea y cercanía hermosa la cual me hace sentir siempre en compañía, la confianza, el cariño, el apoyo, la motivación y las muchas experiencias

vividas a lo largo de mis 24 años.

Al Benja por acompañarme en este proceso de finalización, por ser mi compañero leal y entregarme aliento cada vez que me superó el desánimo y la frustración.

A mis amigos universitarios, especialmente a Cami, Carito, Roma, Dani, Max, Gaby... que pasamos noches en velas, tardes de risas y momentos de estrés pero nunca faltó el apoyo gigantesco para seguir adelante con la cabeza en alto y no flaquear por más duras que hayan sido las pruebas y desafíos en todos estos años universitarios.

A mis compañeras de Tesis Roma y Dani, con las cuales hemos vivido hermosos momentos desde nuestro primer año y culminamos el proceso universitario comprendiéndonos, aceptándonos e incluso en ciertos momentos soportándonos para realizar y dar vida a éste trabajo de titulación.

Quiero agradecer a los que no están hoy conmigo físicamente, en especial a mi Nani, que hoy los siento más cerca que nunca, desde donde sea que se encuentran, me han dado las fuerzas necesarias para seguir adelante y no abandonar nunca mis proyectos personales.

A modo casi introspectivo me siento agradecida de todos los momentos y circunstancias sucedidas durante este año, dolorosas y alegres, porque gracias a aquello hoy me siento una mujer más fuerte, madura, y por sobretodo agradecida de cada nuevo día y cada nuevo logro por más pequeño que éste sea.

Agradezco la existencia de nuestro hogar Olmué, cobijo de innumerables tardes de estudio, donde he aprendido enormemente a conocer la naturaleza, comprender sus procesos y entenderlos como pequeños milagros empapados de amor verdadero y plenitud para el Alma.

A mi gran pasión la danza, por entregarme indirectamente un millón de valores los cuales me construyen como ser humano y por ser mi mejor escape en cada momento difícil,

brindándome una profunda felicidad y hacerme vibrar con cada movimiento.

A todos los profesores que he tenido en mi vida de estudiante, en especial a mi Madre, Eugenia Pérez Arenas, Andrea Díaz Gorena, José Cabrera, Gladys Jiménez, Víctor Hugo Soto, Fernando Rodríguez, Alberto Moreno Doña, Luis Peña y Patricia Torres, de los cuales agradezco la gran labor realizada, y por sobre todas las cosas rescato el coraje y la inmensa vocación por vivir para enseñar.

Sólo me queda decir que esto se lo dedico a mis Padres, que mis logros son sus alegrías y sus alegrías son las mías. Los amo mucho.

Javiera Belén Rosas Real

Como grupo y luego de haber vivido estos intensos meses de trabajo para realizar la tesis, consideramos de gran importancia agradecer a ciertas personas que nos acompañaron en este camino, desde nuestros inicios en la universidad hasta hoy.

Principalmente queremos agradecer a Alberto Moreno Doña, nuestro profesor guía, por aceptar este desafío y cumplir con creces las expectativas que teníamos respecto a su ayuda y esta investigación. Gracias a su especial e interesante manera de ser docente, sus enseñanzas y valiosa sabiduría pudimos aprender cosas indispensables para nuestra futura labor como educadoras.

A Fernando Rodríguez, nuestro profesor tutor, por acompañarnos fielmente estos 5 años, aguantar nuestras molestias, bromas y locuras siempre con una sonrisa y algunos regaños, pero con la mejor disposición. Su actitud paternal nos hizo sentir seguras y confiadas de que él siempre estaría allí para apoyarnos por cualquier obstáculo que se nos presentase en el camino.

A nuestros queridísimos amigos del Pañol, Miguel, José, Jhony y Hans por la cercanía y el inmenso cariño que nos brindaron demostrándolo en cada una de sus preocupaciones por nuestro bienestar y desempeño. Por aguantarnos cinco años, siempre entregándonos palabras de apoyo o algún comentario positivo para alegrar los días universitarios.

A la Ange, por sus innumerables mails salvadores, su ayuda incondicional sin esperar nada a cambio y su implacable paciencia.

A todos los profesores que nos formaron durante estos cinco años, ya que gracias a sus enseñanzas en fusión con nuestro desempeño nos convertimos en las profesionales que somos hoy. En especial a Gladys Jiménez, Patricia Torres y Víctor Hugo Soto, que además de entregarnos sus conocimientos académicos nos concedieron momentos hermosos cargados de emociones y cariño.

También agradecemos a los/las docentes que hicieron posible la realización de esta investigación mediante sus testimonios, entrevistas y prácticas que nos permitieron observar. Sin su meritoria participación esta tesis no hubiese sido posible.

Por último y no menos importante queremos agradecer a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, prestigiosa institución de la cual nos sentimos orgullosas de pertenecer.

Gracias Totales.

Roma, Nico, Danny y Javi

ÍNDICE GENERAL

TÍTULOS	CONTENIDOS	PÁG.
Resumen		1
Abstract		2
INTRODUCCIÓN		3
CAPÍTULO I		6
	MARCO DE REFERENCIA	
	1.1. Introducción: Educación, seres humanos y sistema educativo	7
	1.1.1 Hacia una definición de evaluación	10
	1.1.2 La etapa del precedente. La evaluación como sinónimo de medición	12
	1.1.3 El desarrollo: La expansión curricular, la calificación y la frustración	15
	1.1.4 La profesionalización: La evaluación como disciplina	20
	1.2. Marco de racionalidad curricular y procesos evaluativos en la escuela	22
	1.2.1 Currículo oficial o marco curricular	24
	1.2.2 Racionalidad curricular	28
	1.2.3 Procesos de la evaluación	28
	1.3 Evaluación en educación física: De la medición a la comprensión para la mejora de los aprendizajes	39
	1.3.1 Modelo de evaluación tradicional y predominante en la educación física (como se evalúa en la educación física)	39
	1.3.2 Problemática en evaluación en educación física	40

	1.3.3 Herramientas de la evaluación del profesor de educación física	42
CAPITULO II	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	45
	2.1. Antecedentes del problema	46
	2.2. Problema a investigar	48
	2.2.1 Preguntas que inducen al problema	48
	2.2.2 Objetivo general	48
	2.2.3 Objetivo específico	48
	2.3. Metodología	49
	2.3.1. Paradigma interpretativo	49
	2.3.2. Metodología cualitativa	50
	2.3.3 Instrumento recogida de información	51
	2.3.4 Sujetos de estudio	53
	2.4. Lógica de análisis	54
	2.4.1. Entrevistas	54
	2.4.1.1 La generación de códigos	54
	2.4.1.2 La pertinencia de códigos	55
	2.4.1.3 La organización de códigos	55
	2.4.1.4 Generación de categorías de entrevistas	56
	2.4.2 Observación	57
	2.4.2.1 La generación de códigos	57
	2.4.2.2 La pertinencia de códigos	57
2.4.2.3 Generación de las categorías en base a registros de observación	57	
CAPÍTULO III	RESULTADOS	
	3.1. Descripción de categorías de las entrevistas	60
	3.1.1. Contexto educativo	60
	3.1.2. Percepción docente	62

CAPITULO IV	3.1.3. Criterios de evaluación	64
	3.1.4 Temporalización del aprendizaje	65
	3.1.5 Tipos de evaluación	68
	3.1.6 Instrumentos de evaluación	68
	3.1.7 Tipos de calificación	70
	3.1.8 La retroalimentación	72
	3.2. Descripción de categorías de observación	73
	3.2.1 Metodología	74
	3.2.2 Estilo docente	74
	3.3 Síntesis de resultados de observación	75
	3.4 Reproducción de códigos	77
	3.3. Planilla para resultados Excel	78
	DISCUSIÓN	
	4.1 Análisis de entrevistas	80
	4.1.1 Contexto educativo	80
	4.1.2 Percepción docente	83
	4.1.3 Criterios de evaluación	86
	4.1.4 Temporalización del aprendizaje	88
	4.1.5 Tipos de evaluación	90
	4.1.6 Instrumento de evaluación	93
	4.1.7 Tipos de calificación	96
	4.1.8 La retroalimentación	100
	4.2 Análisis de registros de observación	101
	4.2.1 Contexto educativo	102
	4.2.2 Metodología	105
	4.2.3 Estilo docente	106
	4.2.4 Tipos de evaluación	108
4.2.5 Tipos de calificación	109	

	4.2.6 La retroalimentación	111
	4.3 Síntesis comparativa	112
	4.3.1 Descripción de comparativas	112
	4.3.2 Análisis de comparativas	115
CAPITULO V		
	CONCLUSIONES	122
	5.1 Identificar las concepciones del profesorado de educación física en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos	123
	5.2 Describir quien se beneficia/perjudica de los procesos evaluativos llevadas a cabo en la asignatura de educación física en la enseñanza media	124
	5.3 Distinguir los diferentes usos (abusos) de la evaluación en educación física	125
BIBLIOGRAFÍA		
	Referencias bibliográficas	127
ANEXOS		130
	1. Consentimiento informado entrevista	131
	2. Formato validación entrevista	135
	3. Modelo entrevista	142

INDICE DE TABLAS

TÍTULOS	CONTENIDOS	PÁG.
Tabla 1.	Resumen categorías creadas	60
Tabla 2.	Resumen reiteración de códigos en categoría contexto educativo	61
Tabla 3.	Resumen reiteración de códigos en categoría percepción docente	62
Tabla 4.	Resumen reiteración de códigos en categoría criterios de evaluación	64
Tabla 5.	Resumen reiteración de códigos en categoría temporalización del aprendizaje	66
Tabla 6.	Resumen reiteración de códigos en categoría tipos de evaluación	67
Tabla 7.	Resumen reiteración de códigos en categoría instrumentos de evaluación	69
Tabla 8.	Resumen reiteración de códigos en categoría tipos de calificación	71
Tabla 9.	Resumen reiteración de códigos en categoría la retroalimentación	73
Tabla 10.	Resumen categoría creadas de análisis de observaciones	74
Tabla 11.	Resumen reiteración de códigos en categoría metodología	75
Tabla 12.	Resumen reiteración de códigos en categoría estilo docente	75
Tabla 13.	Nivel de reiteración de códigos	80
Tabla 14.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría contexto educativo	80
Tabla 15.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría percepción docente	83
Tabla 16.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría criterios de evaluación	86

Tabla 17.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría temporalización del aprendizaje	88
Tabla 18.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de evaluación	90
Tabla 19.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría instrumentos de evaluación	93
Tabla 20.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de calificación	96
Tabla 21.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría la retroalimentación	199
Tabla 22.	Nivel de reiteración de códigos	
Tabla 23.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría contexto educativo	101
Tabla 24.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría metodología	102
Tabla 25.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría estilo docente	105
Tabla 26.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de evaluación	106
Tabla 27.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de calificación	108
Tabla 28.	Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría la retroalimentación	109
Tabla 29.	Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría	111
Tabla 30.	Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría	113
Tabla 31.	Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría	113
Tabla 32.	Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría	114
Tabla 33.	Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría	115
Tabla 34.	Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría	115
Tabla 35.	Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría	115
		117

Tabla 36.	Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría	119
Tabla 37.	Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría	120
Tabla 38.	Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría	121

RESUMEN

El objetivo de este estudio Cualitativo, es analizar las prácticas evaluativas de docentes en enseñanza media de la asignatura de Educación Física. Para ello se entrevistó a 15 Profesores de la comuna de Viña del Mar, entre ellos 7 hombres y 8 mujeres, los cuales se diferenciaron por su experiencia profesional, y también por el desempeño en los tres tipos de colegios que actualmente ofrece el sistema. Además se realizaron tres registros de observación elegidos al azar dentro de los docentes entrevistados, las cuales debían cumplir el requisito de cada una formar parte de las tres realidades seleccionadas; Municipal, Particular-Subvencionado y particular. Las entrevistas realizadas fueron validadas por tres expertos del área, los cuales corrigieron el instrumento para obtener un resultado más asertivo. Mediante diversos análisis comparativos entre las entrevistas y observaciones realizadas, se encontraron incoherencias entre lo que el docente concebía por evaluación y/o calificación, y las practicas realizadas por estos mismos. Llegando así a concluir que los docentes mantienen una concepción unidireccional respecto a los procesos de evaluación, se halla escasa creación y producción personal de instrumentos de evaluación por parte de los docentes, el hecho de que el estado presione a los establecimientos, ha generado que los docentes conciban la calificación como la forma de finalizar todos los procesos de aprendizaje, existe una tendencia por la calificación del rendimiento físico de los estudiantes lo cual condiciona de sobremanera la visión que se tiene a la clase de educación física.

Palabras claves: evaluación, calificación, proceso de enseñanza-aprendizaje, retroalimentación.

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study is to analyze the evaluation practices of teachers in secondary education in the subject of Physical Education. We interviewed 15 teachers of Viña del Mar, including 7 men and 8 women, which they differed by their professional experience and also by the performance in the three types of schools currently offering the system. In addition, three observation records randomly selected within the teachers interviewed were performed, which should meet the requirement of each part of the three selected realities; Municipal, Subsidized private and private. Interviews were validated by three experts in the area, which corrected the instrument for a more assertive result. Through various comparative analyzes between interviews and observations, inconsistencies between what the teacher conceived by evaluation and / or rating, and practices performed by these same were found. Thus leading to the conclusion that teachers maintain a unidirectional conception regarding assessment processes, is scarce creation and production staff assessment tools by teachers, the fact that the state put pressure to establishments, has generated teachers devise qualification as how to complete all learning processes, there is a tendency by the characterization of physical performance of students which greatly affects of the vision we have for physical education class.

Keywords: evaluation, mark, teaching-learning process, feedback

INTRODUCCIÓN

Como una acción cotidiana aparece la evaluación, la cual se realiza por todas las personas con objetivos y finalidades diferentes. Ha sido una actividad común y características del ser humano desde los inicios de los tiempos. Todos los días de manera consciente o inconsciente llevamos a cabo un proceso evaluativo compuesto por un conjunto de valoraciones, estimaciones, comprobaciones, entre otros.

Está claro que en esta evaluación que muchas veces llevamos a cabo presenta importantes diferencias y significativas con la evaluación que se realiza en los centros educativos. De las muchas formas y alternativas que nos irán apareciendo en la evaluación, encontramos, en primer lugar, una primera diferenciación de la misma. Consideramos, pues, que existe una evaluación que tiene una connotación popular y cotidiana y otra que posee un carácter más científico más conocida en el ámbito educativo como calificación.

La evaluación, como otros aspectos que rodean al mundo educativo ha pasado por diferentes concepciones, siendo en los años más recientes, uno de los elementos didácticos que más ha evolucionado en el contexto educativo y social a la vez que es una de las cuestiones que más ha preocupado a los docentes y a la propia administración educativa.

El trabajo de investigación se presenta en el marco del seminario de título y consiste en analizar las prácticas evaluativas de docentes de educación física que realicen clases a cursos de enseñanza media, para esto se entrevistaron a 15 profesores de colegios Municipales, Particulares-Subvencionados y Particulares de la comuna de Viña del Mar, además se realizaron 3 observaciones elegidas al azar dentro de los 15 docentes.

El siguiente estudio consta de cinco capítulos y un anexo. En consecuencia el primer capítulo corresponde al marco teórico, presenta los antecedentes históricos sobre la evaluación en la educación y como esta ha sido expuesta a diferentes modificaciones teniendo múltiples definiciones a lo largo de la historia, pasando por una evaluación como sinónimo de medición, hasta una concepción de la evaluación como disciplina, también se vislumbrarán en este capítulo los marcos de racionalidad curricular y procesos evaluativos en la escuela, y por último y no menos importante de indagar sobre la evaluación en Educación Física.

El segundo capítulo corresponde al diseño de la investigación, en el cual se plantea la problemática a tratar en este estudio y su fundamentación, podemos encontrar en este capítulo las preguntas que inducen al problema, se menciona además el objetivo general

que consiste en identificar las concepciones del profesorado de EF en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos, también se evidencia la metodología utilizada que corresponde a una tendencia cualitativa e interpretativa. Desde una mirada más práctica se evidencian los instrumentos de recogida de información utilizados y por último se vislumbra la lógica de análisis de los datos.

En el tercer capítulo se evidencian los resultados a través de tablas y síntesis de los mismos, donde se vislumbran los resultados de las entrevistas y observaciones realizadas luego de un proceso de codificación y posterior categorización.

El cuarto capítulo hace referencia a las discusiones de los resultados obtenidos luego del análisis de datos y también aquí se puede encontrar referentes bibliográficos argumentando, ya sea en apoyo o en contradicción el análisis realizado.

El quinto capítulo, se dan a conocer las conclusiones obtenidas a partir de todo el proceso de investigación.

Y por último, se anexa al estudio las entrevistas y observaciones realizadas, también se adjuntan las formalidades requeridas para llegar a la validación del instrumento, como los consentimientos para los docentes involucrados en las entrevistas y observaciones, además de adjunta la definición de todos los códigos obtenidos a partir del análisis de entrevista y observación.

CAPITULO I
MARCO DE REFERENCIA

1.1. INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN, SERES HUMANOS Y SISTEMA EDUCATIVO.

Es importante contextualizar la educación y distinguirla como un proceso que ha sido creada, normada y aplicada desde el entendimiento humano, y para el ser humano, bajo contextos específicos determinados por una cultura. Es quizás uno de los pocos procesos vitales para la humanidad que aún no logra ser presa fácil del vertiginoso avance y auge de la tecnología, y que si bien toma elementos de ella para apoyar sus metodologías, aún mantiene vigente en su esencia el pilar fundamental que representa la pureza existente en la transmisión de saberes entre seres humanos, factor trascendente y que jamás debe ser negado, ni apartado, de ningún proceso educativo.

La existencia de dicho factor humano nos permite, aún, amparar la idea de una educación no estática, susceptible principalmente a cambios sociales. No debemos olvidar que la educación también fue concebida por y para el desarrollo de las sociedades, por lo cual en ningún momento su orientación estará exenta de ideales humanos, buenos o malos, justos o injustos, leales o infieles, particulares o transversales, todos factores concluyentes a la hora de enmarcar las grandes transformaciones que viven las sociedades.

Los motivos, justificables o no, que han llevado al ser humano a esta vertiginosa búsqueda de transformación pueden encontrar su origen en una, ya arraigada, doctrina de la inmediatez que nos empuja día tras día a buscar, crear y justificar métodos para dar respuesta a nuestras necesidades, particulares y colectivas, motivos que han ido ingresando paulatinamente a nuestros procesos educativos, volviéndolos poco vivenciales, casi experimentales y orientados principalmente a la obtención de un resultado, que no siempre es sinónimo de aprendizaje.

Dicho de otro modo, el proceso educativo es el momento en que ser humano y conocimiento atraviesan sus caminos. Trágicamente el ser humano actual, botín constante del asedio de las campañas publicitarias y los medios de comunicación, ha retocado sus

ideales bajo ideas banales como el éxito desmedido, la inmediatez de los resultados, la validación del ser humano en base a sus logros materiales, la ilustración de nivel de vida en base a los ingresos. Dichas características han establecido una nueva forma de ver y entender la educación que creemos necesitar, porque nos guste o no, la educación es impartida por seres humanos.

La educación formal, entendida como enseñanza precedida por un modelo y un método de trabajo, surge esencialmente como consecuencia de la alfabetización. “El desarrollo de las escuelas como lugares alejados de los procesos productivos primarios de la sociedad está estrechamente conectado con el desarrollo de la escritura” (Bosco, 1995, pág. 31). Su objetivo principal era enseñar la escritura a una clase social determinada, privilegiada, los escribas. Antes de esto, la educación estaba basada en la experiencia de las actividades cotidianas y su transmisión oral, por lo cual la alfabetización vino a divorciar, hasta cierto punto, los procesos de enseñanza/aprendizaje de las actividades cotidianas de observación, repetición y transmisión, forma natural de socialización.

Partimos de la base que la calidad de la educación formal subyace bajo dos condiciones primordiales. La primera de ellas es el contexto sociocultural dentro del cual se enmarca, lo cual de por sí, brindará condiciones prósperas o adversas a todos quienes puedan participar de ella. La segunda condición será el momento histórico de la sociedad, porque este momento marcará los ritmos y timbres de la sinfonía educativa. Pues bien, entendiéndolo de esta manera no debiera causarnos temor ni asombro barajar la idea de que somos educados para una sociedad específica, con un fin específico, y para un tiempo específico.

Un ejemplo pertinente que gráfica esta realidad es la creación de las Polis en la antigua Grecia. Creadas como institución de Estado para administrar la competencia pública, influyeron enormemente en la función que la educación ostentaba. Grecia, agobiada por

el crecimiento y conocimiento del entorno natural y social, generó una evidente necesidad de institucionalizar la escuela mediante un proceso de sociabilización. Así la familia dejaba de ser el exclusivo ente transmisor de conocimiento, para dar paso a un marco de referencia más amplio para la transmisión de conocimientos e instrucción, que se justificaba en la necesidad de oficios requeridos por la sociedad en general.

“El término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios de este siglo, que no solo incidió y modificó su organización social y familiar, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo” (Casanova, 1999: 18)

Al fin y al cabo durante la historia del ser humano en la tierra, los sistemas educativos, sus políticas públicas y principales lineamientos, siempre han sido presa de los sistemas económicos imperantes, no logrando el desapego de dichos sistemas, y sintiéndose con esto obligados a dar respuestas, época tras época, a las demandas sociales propias de cada lugar y contexto.

“El nuevo modelo escolar y educativo que tiende a imponerse está fundado, en primer lugar, en el sometimiento más directo de la escuela a la razón económica. Es muestra de un economicismo aparentemente simplista cuyo primer axioma es que las instituciones en general y la escuela en particular sólo tienen sentido en el servicio que deben prestar a las empresas y a la economía.” (Laval, 2004; 33)

Los sistemas educativos actuales trabajan de forma cíclica, quizás por tratar de evitar los constantes riesgos que promueve una sociedad con desapego por el orden. El ciclo de la educación escolar comienza desde el primer momento en que un ser humano es precipitado, de forma voluntaria u obligatoria, a un sistema educativo. Ante dicha realidad, poco podemos hacer. A medida que este ser humano comienza a deambular por el sistema, crece y se desarrolla, va construyendo conocimientos, saberes, principal sustento de las herramientas que, a la par, va desarrollando para hacer frente a las diferentes problemáticas que el sistema le irá planteando. Una vez que este ser humano hace frente a las diferentes problemáticas comienza a darse cuenta de que es capaz de producir cambios. Este proceso se vivencia, de forma reiterativa, una y otra vez a lo largo del navegar del alumno en el sistema educativo, por supuesto que en diferentes niveles y con

disparas metodologías, hasta llegar a un punto culmine en que su éxodo definitivo de dicho sistema, por lo menos en la parte formal que el sistema establece, recordemos que el proceso de aprendizaje de un ser humano nunca termina, concluye con la obtención de un grado específico, que permite desarrollar un oficio dentro de la sociedad.

“En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y aún razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento “científico” y de la organización burocrática” (Casanova citando a Giroux, 1981: 10)

1.1.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN.

“Sin duda, sería fácil ponerse de acuerdo sobre el hecho de que la escuela es una institución encargada históricamente de la formación intelectual y de la transmisión de los saberes formalizados y legítimos, y que su «eficacia» debe evaluarse en este plano. ¿Qué es lo que saben los alumnos? Pero ¿qué saberes hay que retener? y ¿acaso se pueden separar los conocimientos de los valores a los que se conforman?” (Laval, 2004;273)

Para partir cualquier análisis referente a la evaluación, su evolución conceptual, y posterior impacto, es necesario inicialmente situarla como un proceso que surge desde la naturaleza transformadora, y cotidiana, del ser humano, entendiendo que para producir un cambio es ineludible revisar lo ya existente, obtener de esto información y poder generar lineamientos básicos para poder cambiarlo. Respecto a esto Stufflebeam (1971) plantea que la evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas.

Tyler, denominado como el padre de la evaluación, nos entregó el siglo pasado una definición que, si bien está muy ligada al proceso educativo, reafirma la idea más prístina de lo que es evaluar para el ser humano.

“La principal característica de su método era que se centraba en unos objetivos claramente fijados. De hecho, definía evaluación como algo que determinaba si han sido alcanzados ciertos objetivos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 34)

Dicho proceso de revisión, de origen intrínsecamente humano, hace inevitable que los objetivos del mismo, sean atribuibles a quien la justifica y cree necesaria, el ser humano. Por lo tanto desde su concepción inicial, como proceso, ya se hace visible la inclusión del juicio y valoración personal de quien aplica los procedimientos evaluativos.

Si bien este proceso debería responder a quien lo cree necesario, su juicio y valoración, no necesariamente asegurará una comprensión objetiva de la realidad evaluada. Por lo tanto es ineludible que el evaluador comprenda este proceso desde una perspectiva que abarque la mayor cantidad de variables posibles. Referente a esto, (Ramo y Gutiérrez, 1995: 15) plantean lo siguiente:

“La evaluación supone múltiples dimensiones, debe emplear múltiples perspectivas, introducir múltiples niveles de valoración y utilizar múltiples métodos”.

La realidad planteada por los autores mencionados nos permite comprender al proceso evaluador desde una perspectiva amplia, y que no se acote simplemente al juicio singular de quien lo aplica, porque nos situaremos frente a una realidad dentro de la cual no existe cabida para nada más que el juicio personal, perdiendo de vista factores muy importantes, y muchas veces juzgando de forma incorrecta.

Anteriormente establecimos que la evaluación es un proceso inherente al ser humano, por lo cual está proclive a sufrir cambios constantes. Es importante hacer una aproximación histórica que permita fundamentalmente comprender la evolución, entendiendo esta como la concepción, el estatus y las funciones, a fin de entender las profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia.

Separaremos en tres grandes períodos la evolución del concepto evaluación ligada a la educación forma.

1.1.2 La etapa del precedente: La evaluación como sinónimo de medición

Si bien muchos autores encumbran a Tyler como el creador del primer método formal de evaluación, es pertinente manifestar que durante la historia, previa a su aparición, ya se hacían latentes los primeros atisbos, en educación, para ir en busca de la medición del nivel de aprendizaje del estudiante. Es así como a finales del siglo XIX, la evaluación ya se utilizaba como una herramienta educativa, concebida bajo un paradigma cuantitativo, cuya finalidad principal era establecer cuan capaz eran los estudiantes de retener la información que sus profesores les entregaban, mediante pruebas o exámenes escritos.

“La evaluación, en la escuela tradicional, nace y se desarrolla a lo largo del siglo XIX. El control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad retentiva y almacenativa del alumno, por medio de exámenes, fundamentalmente de lápiz y papel” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 16)

Desde esta definición de Ramo y Gutiérrez (1995) se puede inferir que, si bien se hacía latente una intención de poder ilustrar los procesos de aprendizajes de los estudiantes, la orientación estaba claramente dirigida, y por qué no decir sesgada, hacia la cuantificación, mediante la calificación, de cuan capaz eran los estudiantes de retener un cúmulo de información, lo cual a vivas luces priva al proceso evaluativo de dimensiones tan importantes como, por ejemplo, la forma en que los estudiantes se apropiaban del

conocimiento, tanto dentro del aula, como fuera de esta, o como lograban volver útil y efectivo dicho conocimiento, remitiéndolo simplemente a replicar, como una fotografía, lo que el profesor entregaba.

Si bien la pertinencia de la aplicación de las diferentes herramientas de medición se sustentaba en la exploración de una mejora sistemática de los sistemas educativos, aún era muy minimalista la mirada que sustentaba esta afirmación, remitiéndose sencillamente a la búsqueda, casi obsesiva, de un resultado final, de un producto, obviando de forma absoluta el proceso que existía tras el proceso de búsqueda de dicho logro, impregnando muchas veces el proceso educativo con una mirada dualista del conocimiento, adquirido o no adquirido, bien o mal. Un ejemplo de esta realidad es graficado de manera más pertinente por el doctor en educación Hernán Salcedo Galvis, quien en su estudio “La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela”, nos expone lo siguiente:

“... el primer intento de realizar una evaluación del desempeño de las escuelas fue realizado en Boston en 1845, cuando por primera vez se utilizaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes como criterio para evaluar la efectividad de las escuelas. Luego, entre 1887 y 1898, Joseph Rice condujo un estudio comparativo en la enseñanza de la ortografía, lo que se conoce como la primera evaluación formal realizada en ese país, utilizando también las calificaciones de los alumnos para juzgar la enseñanza que se impartía (Popham, 1975; Madaus y otros, 1983)”

Aparece entonces ya la calificación como una parte importante del proceso evaluador, cuantificación de un resultado de aprendizaje que, además, se presenta como la parte cúlmine de un proceso evaluativo. Hasta este momento en la historia de la evaluación, aún se hacía caso omiso de las diferentes dimensiones que englobaba un proceso de aprendizaje, lo que claramente representa un sesgo condicionante del proceso. Quien evaluaba conseguía un resultado visible, cuantificado, tácito si lo interpretamos bajo una mirada científica, desde donde además se desprendía, como conclusión, que el resultado obtenido por los estudiantes era una representación verídica de lo efectivo, o no, que podía

llegar a ser un sistema educativo. Por consiguiente, las conclusiones que se obtenían marcaban claramente tendencias punitivas respecto de la validez o no de un sistema, en base a un sistema evaluador poco depurado y cuya orientación se enmarcaba bajo la idea del control, más que la del entendimiento.

Hernán Salcedo Galvis además nos plantea en su estudio que bajo esta obsesión por la recolección de datos existía un propósito oculto de realizar comparaciones entre las diferentes escuelas y de tomar decisiones respecto del nombramiento de directores para ellas, es decir, se priorizaba lo político, por sobre lo ético. He ahí, además, un factor discriminatorio de la evaluación.

Según Ramo y Gutiérrez (1995), el proceso evaluador difundido durante estos años se caracterizaba por ser una herramienta utilizada como instrumento de control, autoridad, disciplina, acreditación y sanción social, en la que el error, la baja calificación, en ningún caso era vista como una parte del aprendizaje, un factor, sino más bien como una condición que daba derecho a la penalización.

Interesante es también detenerse a analizar el rol que cumplía el docente durante esta época, que lo circunscribía a un técnico capaz de elaborar una herramienta evaluativa, responsable en su aplicación, y concluyente a la hora de la obtención e interpretación de los resultados. No forma parte de la discusión el actuar del profesor, ni mucho menos la pertinencia o no de los currículos, y si bien el principal sustento de las herramientas evaluativas son los alumnos, en ningún caso se centraba la mirada en ellos, en como aprendían, sino que llanamente como sus resultados obtenidos, validaban un sistema educativo, haciendo caso omiso de la ontología de la realidad.

Si bien la evaluación, como ya lo definimos en el punto uno de esta investigación, siempre estará condicionada por el juicio de quien la aplica, dicha característica no justifica ni condiciona, en ningún caso, ceñir la responsabilidad del proceso únicamente al ente evaluador, el docente, situación que justamente lo que caracterizó durante esta época.

“Evaluamos para conocer, no evaluamos para calificar. No es verdad que de la actividad de evaluar, se siga inevitablemente la de calificar. Ni tampoco responde a una lógica natural. De hecho, la evaluación como práctica pedagógica habitual calificadora, tiene una historia muy corta y muy reciente, y nace con claros propósitos de justificar la exclusión” (Álvarez Méndez, 2001: 79)

1.1.3 El desarrollo: La expansión curricular, la calificación y la frustración.

El cambio de Siglo trajo consigo la aparición de nuevas miradas, orientaciones y cambios fundamentales al estatus que conservaba la evaluación dentro de la sociedad del conocimiento. Uno de los cambios más esenciales, inmutables muchos de ellos hasta nuestros días, se asocian a las conclusiones extraídas de los trabajos de Ralph Tyler.

Tyler era un educador estadounidense que decidió cruzar el país para poder asesorar tanto a maestros como administradores de escuelas, acerca de cómo establecer una metodología de trabajo basada en objetivos establecidos, y que fuesen a favor de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De sus intuiciones más profundas, sustento principal de su visión de la educación, y especialmente del currículo, subyacían sus aportes más fundamentales.

“En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término evaluación educacional y publicó una amplia visión del currículo y la evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 34)

Tyler ahondó mucho más profundo y, desde la lógica propia del autor, se planteó ciertas interrogantes mediante cuyas respuestas fue estableciendo parámetros de trabajo para los procesos educativos. Estableció inicialmente objetivos claros a seguir, como respuesta a la interrogante universal sobre que aprendizajes esperaba el docente que sus alumnos lograsen, pregunta que probablemente muchos ya se habían formulado en años previos, pero que no estaban establecidos dentro de un método formal de trabajo. Una vez

clarificados los objetivos surgía la interrogante sobre qué situaciones de aprendizaje, ligado además esto a los recursos a utilizar, podrían lograr que el estudiante se apropiara de mejor forma de dicho conocimiento, para lo cual se empujaba al docente claramente hacia una revisión sobre las metodologías didácticas que se aplicaban. Finalmente surgió la interrogante referida a cómo lograr medir cuanto aprendizaje lograban los alumnos, mediante una comparación entre los objetivos planteados y los realmente obtenidos, que fue uno de los primeros grandes momentos de la evaluación en educación.

“La elaboración del currículo quedaba así influida tanto por los contenidos que debían aprenderse como por la evolución del rendimiento de los estudiantes” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 34)

Si bien la forma lógica en que Tyler precisa un método de trabajo sistemático es aparentemente válida, no lo es así la forma en que concibe la evaluación. Su idea de evaluación se sustentaba en comparaciones que se sucedían entre los resultados y los objetivos previamente establecidos, pero definidas de esa manera, no se hacían cargo de dimensiones propias del aprendizaje como la naturaleza de los conocimientos, la pertinencia de estos, y el proceso que lleva al estudiante a la apropiación del conocimiento, entendiendo el término apropiación, como la capacidad del alumno para volver útil, independiente de las condiciones, el conocimiento adquirido.

Claramente el modelo Tyler tiene una orientación basada en el grado de éxito que se obtiene mediante la evaluación, sin hacerse cargo de los contextos específicos encontrados en cada situación escolar, el proceso que conlleva la adquisición de conocimientos, el modelamiento humano del aprendizaje, y por su puesto la utilización que pueda llegar a hacer del conocimiento un ser humano.

Santos Guerra (1995) hace referencia a la pertinencia de poder valorar los conocimientos, pero sin caer en la obsesión por solamente el conocimiento, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, el interés de este, y por su puesto la vinculación con otros conocimientos.

Como ya se manifestó en apartados anteriores, los sistemas educativos jamás han logrado desmarcarse de los sistemas económicos imperantes, principales adoctrinadores de la sociedad, y que, de una u otra forma, definen los contextos sociales que representan una época. Bajo esta mirada global y condicionante de la sociedad, es como los años próximos a la aparición de Tyler, fueron definiendo la educación. La evaluación, no exenta a esta realidad, comienza a estar orientada por leyes, reglamentos o decretos, propios de una cultura educativa, producto además de los diferentes procesos que la sociedad va viviendo, tal como se expone a continuación:

“Este panorama general de la sociedad y la educación se reflejó también en la evaluación educacional. Mientras se producía esta gran expansión de la educación, la sociedad no parecía tener un gran interés en formar profesores competentes, en localizar y solucionar las necesidades de los menos privilegiados o en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 36)

Hasta mediados del siglo XX, Estados Unidos se erigía como el mayor productor de materia prima en el mundo, producto del auge de la industrialización, lo que además de generar la estratificación de la sociedad, en ningún caso vio favorecido los procesos de enseñanza en las escuelas, si no que más bien vivió una adaptación de los sistemas escolares para el fomento de los procesos industriales. Los procesos evaluadores eran utilizados solamente con la finalidad de recopilar datos, proceso que se vio aún más influenciado, y porque no decir asentado, en el ingreso de la estadística al proceso de análisis de datos, con lo cual la mirada se profundizaba aún más hacia los resultados, la calificación, por sobre un entendimiento multidimensional de la evaluación y sus resultados, en aras de una evolución positiva de la educación, y no bajo la mirada de un producto calificado.

Hasta este momento en la historia de la evaluación, el acento seguía puesto sobre como el estudiante era capaz de revelar su conocimiento, mediante pruebas estandarizadas o tipificadas cuyo fin único era el control, pero con un trasfondo mucho más profundo, especialmente en quienes no lograban conseguir un resultado por lo menos alentador,

estudiantes que probablemente, y con justo derecho, sentían un fracaso en sus esfuerzos por la consecución de objetivos educacionales, despojados de un sistema caricaturesco, que a vivas luces no era capaz de hacerse cargo de quienes no lograban los resultados esperados. Referente a dicha realidad calificadora, se aporta la siguiente mirada:

“A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno – para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las “consecuencias”. Sólo él deberá cambiar. Lo demás, podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador” (Santos Guerra, 1995: 17)

Es así como desde mediados del siglo XX, incitados probablemente por el auge de la carrera espacial y la necesidad de mejores profesionales que esto conllevaba, los educadores y estudiosos de los procesos de enseñanza, comienzan a cambiar el foco de atención respecto a los procesos evaluadores, amparados por los diferentes estados, quienes también entienden y creen necesaria una mirada más pertinente, la cual claramente no lo era, respecto de las necesidades de la sociedad del aprendizaje.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) manifiestan que durante este período Cronbach planteaba que el análisis y la relación de los resultados que arrojaban los test podían ser, probablemente, de más utilidad que sencillamente informarle al docente a cargo el promedio de notas obtenido por sus estudiantes, lo que refleja una realidad de aula bastante pobre en cuanto a valorar el aprendizaje por un promedio, que es mucho más grave que hacerlo con una calificación individual. Realidad educativa que, presa de las diferencias sociales existentes en la época, se refleja en la siguiente cita de los mismos autores:

“Los test estandarizados que se habían elaborado con el fin de determinar el promedio del grado de conocimientos de los estudiantes no sirvieron para casi nada cuando hubo que diagnosticar las necesidades y valorar los avances de los niños menos favorecidos, cuyo

desarrollo educativo se encontraba muy por detrás del de sus compañeros de clase media” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 39)

Si bien Cronbach concebía valoraciones sobre su visión de la evaluación, la desigualdad social existente en dicho momento, produjo la promulgación de una ley que exigía a los distritos más desvalidos recibir fondos anuales para poder evaluar el alcance de los objetivos, mediante test estandarizados. El problema que acarrea un test estandarizado, como método evaluativo, es que su aplicación debe ser muy cuidadosa, especialmente en grupos muy masivos, ya que nace bajo la mirada de que los aprendizajes humanos se representan de la misma forma, por lo que tiende a favorecer lo que “se cree mejor para todos”, por sobre las necesidades reales, y particulares, de un grupo.

Este período se caracterizó porque principalmente la influencia de los contextos sociales marcó las diferentes miradas que comenzaron a caracterizar y moldear la evaluación, y si bien los esfuerzos aún no lograban plasmarse de forma efectiva en las prácticas evaluativas, un producto resultante de estas interacciones es la creación de la National Study Committee on Evaluation.

“Tras examinar el panorama, este comité concluyó que la evaluación educacional <era víctima de una grave enfermedad> y recomendó el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas para preparar a los propios evaluadores” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 39)

1.1.4 La profesionalización: La evaluación como disciplina

Junto con las primeras conclusiones de dicho comité, comenzaron a aparecer nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación por parte de diversos autores, una nueva generación de diseños evaluativos se hizo necesaria a causa de que hasta este momento se había hecho imposible determinar si los objetivos propuestos coincidían con los

aprendizajes esperados, y no solo con los resultados obtenidos. Para esto se hizo necesario, casi obligatorio, hacer una revisión sobre quienes eran parte del proceso evaluativo, principalmente los estudiantes.

“Un tercer momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriben, M. (1967, 39-83), al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido” (Casanova, 1999: 21).

Por supuesto que una evaluación que apunte a revelar evidencias, a correr el velo, respecto a una realidad específica, no puede olvidarse jamás de que uno de los objetos principales de dicho proceso son los evaluados, los estudiantes. Es aquí donde la evaluación adquiere un carácter bidireccional, en dónde se enriquecen de ella tanto profesor como estudiante tal como lo plantea Hernández (1998), quien manifiesta que todos los esfuerzos educativos, incluyendo a la evaluación, deben apuntar hacia el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos quienes son participes de dicho proceso.

“Los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación, como elemento importante dentro del mismo proceso de evaluación” (Dobles, 1996, p.81)

Para Dobles claramente el proceso evaluativo adquiere una vertiente más democrática, en dónde los lineamientos deben ser aportados desde la mirada del docente, como del alumno. Se reafirma entonces la idea de un proceso que circula hacia ambos lados, del profesor al alumno y viceversa. Justo con desprender esta idea de la dirección hacia la que apunta la evaluación, Dobles además manifiesta que durante esta época la evaluación adquiere ribetes más profesionales, en donde los esfuerzos apuntan al enriquecimiento de

los juicios, especialmente del docente, quien además mantiene su carácter técnico, así como sus funciones descriptivas.

Colocarnos en el papel del estudiante nos permite mirar la evaluación desde una perspectiva diferente, desde quien vive el proceso. Es bastante difícil volver parte de un proceso a un estudiante, si este no encuentra una motivación

“A modo de ejemplo, si en un aula se desea favorecer que el alumnado ejercite la crítica, debata con sus compañeros y compañeras, profundice en temas desde perspectivas diferentes, sea coherente en las argumentaciones que sostiene, etc., muy difícilmente tales estudiantes van a esforzarse en esa dirección si saben que al final todo se resuelve en un examen tipo prueba objetiva, o respondiendo a preguntas sólo con las informaciones que aparecen en el libro de texto” (Torres Santomé, 2001: 254)

1.2. MARCOS DE RACIONALIDAD CURRICULAR Y PROCESOS EVALUATIVOS EN LA ESCUELA.

1.2.1. Currículo Oficial o Marco Curricular

Hoy en día los procesos de enseñanza – aprendizaje que se llevan a cabo en los establecimientos del sistema educativo chileno, así como las partes que componen este proceso, especialmente en tres grandes ejes, como lo son la selección de los contenidos, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y los criterios a utilizar para las metodologías pedagógicas, conforman y definen lo que conocemos como Marco Curricular.

“Currículo en sentido amplio hace referencia a todo aquello que el sistema educativo ofrece al alumno y que se concreta en las oportunidades de aprendizaje que le ofrece el centro escolar” (Ramo y Gutierrez, 1995:54)

Dicho currículo está elaborado por el Ministerio de Educación, quien es el ente que debe caracterizar cada uno de los tres ejes propuestos. Para dicha elaboración se espera que la lógica conste de una parte inicial de recogida de evidencias y diagnóstico, luego una segunda parte de selección de contenidos y estructuración, y una parte posterior de aplicación, evaluación y validación. Es improbable pensar que alguna de estas fases carezca de una intencionalidad de quien, o quienes, elabora (n) dicho currículo, y es aquí donde pareciera ser existe una ruptura entre lo que realmente necesita el estudiante, y lo que se cree que este necesita. Esta investigación se centra principalmente en la parte final de este proceso, y que es caracterizar las herramientas mediante las cuales se evalúa al estudiante, las cuales se mueven bajo la lógica de un sistema que, si bien en teoría propone un camino a recorrer, en la práctica termina convirtiéndose en una imposición que definitivamente ha transgredido la heterogeneidad de los alumnos, con la fundación y establecimiento de pruebas estandarizadas, de carácter global y de aplicación nacional.

Principalmente son dos las herramientas evaluativas de más impacto en nuestro sistema educativo, ambas caracterizadas de forma particular para objetivos particulares, pero que en esencia responden a la misma lógica sistémica de homogeneizar a los estudiantes. La primera de ellas es la Prueba SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, aplicada a los estudiantes del país, en diferentes niveles de escolaridad, en diferentes asignaturas, y cuyo fin es recoger evidencias cuantificables, resultados, mediante los cuales poder establecer criterios para definir el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Si bien esta herramienta evaluativa con el paso de los años ha ido volviéndose más práctica y contextualizada, el principal problema que encontramos en ella radica en la utilización que se les ha dado a los resultados, los cuales, bajo una intención implícita, han ido estratificando a los establecimientos, se han convertido en una de las principales orientaciones para redirigir las políticas públicas, cuyo impacto directo recae sobre el currículo, y muchas veces, y que es lo más aparentemente grave, para definir, cualificar, a los estudiantes.

“El currículo, hasta ahora, se ha entendido como la expresión política y cultural del sistema e institucional que orienta y determina la organización de los componente pedagógicos de la enseñanza, que se instalan en la formación y que encuadran al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo – afectivo – activo y en su posicionamiento vital como sujeto social. Este posicionamiento le significa al que enseña, seleccionar y organizar los objetivos, contenidos y estrategias formativas como una construcción normativa para los educandos que se encuentran en la sala de clases. Al mismo tiempo, este dispositivo significa también que el educando vaya dando al mundo real, lo que mediatiza en su relación con otros, el sentido de vida que a la sociedad le acomoda y que le sirve para construir conciencia ciudadana personal y social a la vez.”(Pinto Contreras, 2008)

La segunda herramienta evaluativa que se aplica en nuestro país, es la Prueba de Selección Universitaria, PSU, la cual se puede caracterizar perfectamente como un símil de su par SIMCE, ya que ambas responden a la misma lógica fraccionaria. La PSU es una

herramienta evaluativa que vino a reemplazar a la Prueba de Aptitud Académica, y cuya finalidad es establecer el nivel de conocimientos que posee el estudiante al momento de su éxodo de la educación secundaria. Esta prueba es rendida por casi la totalidad de los estudiantes nacionales y es la que permite, mediante sus resultados, el ingreso o no, de un estudiante a la educación superior. Pues bien, he aquí una vez más, el principal punto aparte de esta herramienta, y que no es más que concluir en base a resultados, quien merece acceder a la educación superior o no, en base a sus resultados. Un mero colador que no se hace cargo de las particularidades propias, e inherentes, al ser humano, y que justifica año tras año, un sistema con un componente altamente segregador y poco efectivo, en términos de medir cualidades, por sobre conocimientos.

1.2.2. Racionalidad Curricular

Referirse al concepto de racionalidad involucra entender las estructuras de pensamiento del ser humano (conocimiento, supuestos, creencias, formas de pensar), mediante las cuales logramos percibir, interpretar y comprender el mundo que nos rodea, sus estructuras, sus relaciones, el funcionamiento, su evolución, etc. Pues bien, dichas estructuras de pensamiento condicionan, y orientan, nuestra forma de vivir, pensar y actuar.

Desde la vereda de la educación es importante aclarar que los modelos de evaluación no se demuestran como factores aislados, sino que deben formar parte de una misma racionalidad curricular, desde la cual podemos definir dos tipos: Racionalidad Técnica y Racionalidad Práctica. “Cada una de ellas da lugar a planteamientos y prácticas de evaluación y enseñanza de la educación marcadamente diferentes, si no opuestas, dado que están basadas en planteamientos ideológicos y profesionales muy distanciados” (López Pastor, 2006: 68)

Racionalidad Técnica

La racionalidad técnica se caracteriza por su confianza desmesurada en la ciencia positivista y en la técnica, como vía de solución a todos los problemas del ser humano. Estos planteamientos se pertenecen con la evaluación educativa típicamente positivista, enfocándose principalmente en el rendimiento y en los objetivos del currículo. “Desde la racionalidad técnica, la enseñanza se concibe como la aplicación del conocimiento teórico para la consecución de fines educativos prefijados, como la aplicación de conocimiento científico, como una tecnología, e incluso como una ingeniería” (López Pastor y cols. 2003: 47). El currículo es entendido, como un plan que determina el conjunto de conocimiento por transmitir, en el cual, además, se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción pedagógica. En este sentido, el docente sería considerado/a como un ingeniero/a o técnico que aplica el currículo, reduciendo su rol, a la mera reproducción. Este tipo de diseño tendría una marcada tendencia al control de la experiencia de aprendizaje, evitando la improvisación y la sorpresa, ya que el currículo se reduce en una serie de programaciones en torno a objetivos. En donde se intenta controlar, de manera experimental y externa al educando. Al definir los objetivos en términos de realizaciones concretas, se inhibe la naturaleza exploradora de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Se trata al sujeto que aprende, como un receptor pasivo que acepta y acumula información. Existe predominantemente un pensamiento burocrático, rutinario, y despersonalizado, de tal forma que todo posible conflicto sobre valores educativos se reduce a un problema técnico, tomando en cuenta los resultados finales a modo de reproducción de los objetivos propuestos. La racionalidad técnica se ha denominado como pedagogía por objetivos, o programación por objetivos, constituyendo una aplicación de un modelo industrial llevado al mundo de la educación, en donde se pone énfasis en el control, el rendimiento y la producción eficaz.

López Pastor (2003), destaca que la educación física se basa principalmente en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, en donde muchas veces el docente se transforma en un entrenador de los estudiantes, utilizando test estandarizados

de condición física, habilidad motriz y deportiva sobre ejecución técnica, existe una clara tendencia a la separación por grupos homogéneamente, en donde se muestra un carácter elitista, resaltando a los deportistas destacados y marginando o excluyendo a los estudiantes que tienen un aprendizaje más lento de los contenidos. En términos más prácticos, una racionalidad que se basa principalmente en el mando directo, en donde el docente es quien da las instrucciones y los estudiantes solo reproducen, y una visión casi obsesiva por la objetividad.

Se concluye entonces que este enfoque entiende al currículo como una sucesión de objetivos ordenados; como una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizajes para los alumnos, que deben estar descritos como conductas manifiestas y observables. “La justificación metodológica se encuentra en el experimentalismo de base positivista, que acentúa el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de científicidad” (Gimeno Sacristán, 1982:10)

Racionalidad Práctica

La racionalidad práctica se caracteriza principalmente por un componente de carácter ético, centrado en valores universales. Dicha condición se manifiesta a través de la existencia de una orientación por lo particular de cada alumno, es decir, no estandarizar al grupo, si no que mantener una preocupación por el desarrollo individual, trabajando de forma equitativa, brindando oportunidades en la medida que la necesidad del alumno lo exija, reconociendo la heterogeneidad del grupo, la existencia de diversas formas de aprendizaje, factores que finalmente son concluyentes a la hora de ser plasmados en un resultado final.

Es latente que en este tipo de racionalidad subyace la idea de la justicia, ya que no se niegan las particularidades del estudiante, inclinando la idea de equidad sobre el proceso de aprendizaje, lo que de por si se manifiesta bajo el alero de una educación mucho más

integral. Todas estas ideas conducen finalmente a una mirada más holística de la educación, en donde se hace pertinente la utilización de una metodología cualitativa, no acotando la mirada solamente en la consecución del objetivo final, el resultado, sino que ampliando el enfoque hacia una mirada del currículo, más centrada en el proceso de aprendizaje. Apuntar la mirada que se posee sobre la evaluación hacia los procesos que viven los estudiantes durante la enseñanza, permitirá que las reflexiones que se obtengan, tanto por parte del alumnado como de quien evalúa, establezcan aprendizajes más completos, críticos y dialogados.

Evocar la racionalidad práctica también permite el surgimiento de métodos nuevos de herramientas de evaluación, por ejemplo la autoevaluación, que cede al alumno la posibilidad, y responsabilidad, de entender y juzgar su propio aprendizaje, calificadamente o dialogadamente, y la co-evaluación, donde el estudiante tiene la posibilidad, y responsabilidad, de evaluar el trabajo de sus pares.

Se concluye entonces que la evaluación, desde la vereda de la racionalidad práctica, debiera arrojar resultados mucho más íntegros en términos de consistencia, y mucho más justos y equitativos desde el instante que decidimos hacernos cargo de las diferencias de los alumnos, junto con hacerlos parte primordial del proceso de enseñanza.

“Es importante clarificar que desde planteamientos de racionalidad práctica la evaluación debería entenderse como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.” (Santos Guerra, 1993 en López Pastor, 2006: 73)

Evocando la atención en el título de este apartado, se concluye que el hilo conductor que existe entre evaluación y marco de racionalidad curricular recae en que las prácticas de evaluación obedecen a una estructura de pensamiento específico, orientándose a un tipo de racionalidad curricular. Los distintos tipos de evaluación reflejan las diferentes formas existentes de concebir la educación.

1.2.3. PROCESOS DE LA EVALUACIÓN.

En función de la finalidad. Para qué

Evaluar es un proceso inherente al ser humano, una forma de comprender nuestras necesidades, para luego buscar mecanismos para tratar de reorientarlas, mantenerlas o sencillamente desecharlas. En ningún proceso evaluador está carente el juicio personal de quien evalúa, ya sea para uno mismo, como para evaluar a terceros, por lo tanto la concepción que se tenga de la evaluación es de vital importancia. Cuando se evalúa en educación, la visión que el evaluador, el docente, ha desarrollado hasta dicho momento será fundamental a la hora del impacto que esta tendrá sobre los estudiantes. El sistema de educación chileno, mediante el MINEDUC, sugiere a los docentes participes del mismo, altas dosis de objetividad dentro de las herramientas evaluativas aplicadas, con un alto carácter técnico-disciplinar, tratando de volver visible cada respuesta del estudiante frente al objetivo planteado en cada asignatura. Dicha lógica ha vuelto cada vez más depuradas las metodologías, lo que a su vez ha vuelto más numerosos y específicos los objetivos a que aspirar, lo que a su vez ha vuelto más trascendente, y casi obsesiva, la existencia y validación de la calificación, hoy en día el principal sustantivo de la objetividad en educación.

“Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado” (Santos Guerra, 1995: 21)

Frente a esta situación es importante que el docente se realice cuestionamientos sobre la función que cumple la evaluación, para que se esta evaluando. Santos Guerra plantea que no es un error valorar los conocimientos, pero si lo puede ser el valorar solamente dicho conocimiento, negando su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos. La abstinencia frente a estas características propias del proceso de enseñanza – aprendizaje, es lo que vuelve reproductiva la educación, y que

la encasilla sencillamente en un proceso de recepción y reproducción de contenido, reduciendo la labor docente a la de un transmisor pasivo de contenidos.

Si bien el proceso evaluador puede presentarse como un compendio de herramientas que buscan recopilar datos, evidencias, sobre el aprendizaje del ser humano, dicha lógica debe responder a un fin. Ramos y Gutierrez (1995) plantean que “la evaluación es una técnica constituida por un conjunto de procedimientos de valoración cuantitativa y cualitativa”, y es desde esta definición que se puede entender la evaluación como un proceso que no puede negar la existencia de factores que van más allá de lo netamente cuantitativo, y que en su esencia busca ayudar en la mejora de los procesos de aprendizaje, intentando constatar parámetros que permitan establecer criterios para dicha mejora, y que a la vez permitan al docente reorientar sus prácticas.

Según lo anterior, se puede establecer que la evaluación tiene, o debería tener, un carácter formativo, tal como lo menciona Ramos y Gutierrez (1995) “la evaluación educativa tiene un carácter formativo y es un proceso continuo de operaciones subjetivo – objetivas, que consiste en atribuir, recoger y reunir datos significativos, para emitir un juicio de valor fiable, valido y verás sobre la calidad de un objeto o sobre la superación de una meta, en un contexto específico, para perfeccionarlo, optimizarlo y desarrollarlo”. Se concluye entonces que el proceso evaluador no representa un instrumento aislado que permita medir la consecución de objetivos, sino más bien, es un transcurrir intrínseco al proceso de enseñanza – aprendizaje, validada por herramientas que deben apuntar hacia la justicia, la comprensión y la prosperidad del estudiante.

En función de qué evaluar

Desde el inicio de cualquier proceso de enseñanza, incluso desde su planificación, es necesario tener claro que es lo que se desea enseñar, como se desea llevarlo a cabo, y por supuesto, como se evaluarán estas dos dimensiones. Tener claro estos conceptos permite al docente el establecimiento de objetivos de aprendizaje en base a los contenidos propuestos, y que las herramientas evaluativas se presenten como mecanismos que permitan al alumno exteriorizar dicho conocimiento. Lo que se evalúa está netamente atado a indicadores básicos del grupo al que se le aplica la evaluación; de aquí se pueden desprender cuatro aristas que influyen en el proceso de evaluación, o que dicho de otra forma, caracterizan al proceso evaluativo, todas conectadas entre sí, comunes a un mismo proceso, pero con ciertas divergencias.

El primero de ellos es la evaluación del proceso, mediante el cual se intentó la consecución del objetivo, lo cual representa una de las dimensiones más imprecisas para la lógica actual de los sistemas educativos y de evaluación, principalmente porque está constituido bajo una mirada atemporal del aprendizaje, ya que si bien se pueden crear y establecer etapas de aprendizaje, en ningún caso dicha condición justificaría que todos aprenden igual y durante el mismo lapso de tiempo.

“La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos – contenidos – métodos – evaluación de objetivos propuestos), no tienen en cuenta la evaluación de aquellos factores laterales, secundarios, imprevistos, etc.” (Santos Guerra, 1995: 18).

La segunda arista tiene relación con la necesidad de evaluar un objetivo final, lo cual depende si o si del nivel, cualitativo o cuantitativo, del objetivo planteado. Sostener que la evaluación debe ser un proceso final, que mide un producto final, lo que además se

acompaña de una calificación, es olvidarse por completo del proceso de aprendizaje, volviendo la enseñanza un proceso lineal.

Como tercera arista tenemos la evaluación de todo lo que no tiene relación aparentemente directa con lo conceptual y que involucra principalmente factores cualitativos, como las actitudes y valores, que manifiesta el alumno durante el proceso de enseñanza. Todos estos factores han sido determinados como objetivos transversales y son propios de la cultura que los define, aparentemente universales, además de cumplir un rol aparentemente más integrador dentro del proceso de enseñanza, especialmente dentro del proceso de evaluación, ya que es ahí donde se ha tratado de hacerlos parte de la calificación.

“Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa” (Santos Guerra, 1995: 19)

Como cuarta, y última, arista se encuentra el contexto que rodea al estudiante evaluado. Esta arista cobra especial relevancia cuando se habla de democratizar y volver justa la evaluación, ya que su fundamentación parte desde reconocer la particularidad de cada realidad, lo que abiertamente se contradice con las pruebas estandarizadas.

“Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado” (Santos Guerra, 1995: 21)

Santos Guerra retrata en esta cita de forma clara dos realidades que subyacen a la visión de la evaluación actual. La objetividad como un propósito cada vez más presente y condicionante de la evaluación, y la creación de instrumentos fiables y válidos técnicamente, cuya aplicación busca ser una fotografía fiel de un instante educativo, pero que dista mucho de convertirse en una película que evidencie realmente el dinamismo que hay tras los procesos de aprendizaje. Si bien las herramientas evaluativas generalmente son una fotografía de una parte del proceso de aprendizaje, es bastante difícil conseguir una película real de un proceso, en términos evaluativos, pero no por esto último se pueden escatimar esfuerzos y no intentar, por lo menos, conseguir un álbum de fotografías.

En función de quien/quienes y a quién/es se evalúa.

Durante un proceso de evaluación siempre existen dos agentes inalterables durante el transcurso. El primero de ellos es el evaluador, cuya finalidad es ser parte del proceso, creando herramientas para poder juzgar una realidad, bajo un análisis y comprensión previa de la realidad, y acorde a los objetivos planteados durante el proceso. A raíz de esta condición, y responsabilidad, de enjuiciar una realidad que posee el evaluador, nace la estrategia para mejorar aquellos agentes que evidencian que el proceso no está siendo comprendido o llevándose a cabo de manera correcta. Tradicionalmente la evaluación recaído con fuerza en una labor específicamente del profesorado, pero según Andreu (2009).

“Si se quiere que los estudiantes desarrollen determinadas competencias que favorezcan su desarrollo personal y profesional, se les ha de proporcionar situaciones donde desarrollen el pensamiento crítico sobre los resultados de su trabajo y el proceso que han seguido. De ahí que cada vez con mayor frecuencia se lleven a cabo estudios en los que el alumno se convierte en evaluador de sí mismo y de sus compañeros”.

Desde esta perspectiva se puede establecer que el evaluador no necesariamente debe ser el docente, ya que volver participe al estudiante del proceso de evaluar le concederá una responsabilidad real respecto a su aprendizaje y la consecución de sus logros. Mientras más compartida, dialogada y consensuada se vuelva un proceso evaluativo, mayor será el aprendizaje de forma bidireccional, el estudiante aprende del docente y de si mismo, mientras que el docente aprende del estudiante y el proceso.

“La experiencia nos ha demostrado que cuanto más jóvenes o inmaduros sean los alumnos, más estructurados tienen que estar los instrumentos y procesos de autoevaluación y más sencillos debe ser, tanto a nivel de comprensión como de aplicación”. (López Pastor y cols, 2007: 75)

Ahora bien, la realidad ha demostrado que la herramienta de autoevaluación ha sido mal utilizada por parte de los estudiantes, ya que solamente se busca un beneficio cuantitativo en ella, más que un beneficio de mejora y comprensión de su aprendizaje. Esta realidad encuentra su explicación en la cita de López Pastor, ya que para poder desarrollar la capacidad en un estudiante de evaluar su propio aprendizaje, es necesario que este comprenda desde el inicio de su vida estudiantil esta forma de comprender y mejorar. La aplicación de la autoevaluación se vuelve obsoleta cuando el estudiante no es capaz de percibir que tras ella hay un proceso de introspección, muy válido y veraz si se lleva a cabo de forma honesta, cuyo fin último es ayudarlo a comprender.

Un problema común en el sistema educativo es el orden descendente que tiene la evaluación, bajo una lógica jerárquica de entender los actores que participan del proceso. Entendiendo la jerarquía como una pirámide en la que, en la mayoría de los sistemas, el alumno es el último eslabón. Así como se plantea, dicha pirámide siempre evalúa desde la punta hacia la base, en sentido descendente, propiciando que quien aparentemente sepa más, evalúa a quien aparentemente sabe menos. He aquí la raíz de otro de los problemas de un proceso evaluador mal entendido, el carácter fiscalizador que adquiere al ser utilizado con un carácter históricamente jerárquico, ya que se ha malentendido su finalidad, convirtiéndola en una evaluación más punitiva, que una evaluación comprensiva.

La posibilidad de evaluar a los pares, dentro de cualquier nivel de la pirámide, es a vivas luces una posibilidad de volver más justa la evaluación. No es lo mismo ser evaluado por alguien jerárquicamente superior, que ser evaluado por alguien aparentemente igual. Que el estudiante aprenda a evaluar a otro estudiante, que el docente evalúe a otro docente, que el estudiante evalúe al docente, todas se presentan como posibilidades reales de mejora y comprensión de forma equilibrada dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje. Es así como se introduce y establece la co-evaluación.

“La más habitual en las escuelas es cuando el maestro evalúa al alumnado, aunque en algunos centros (sobre todo universitarios) hace ya años que también se da en el sentido contrario (los alumnos evalúan al profesor al finalizar la asignatura)”. (López Pastor, 2006; pág.29)

Otro ángulo importante que relaciona al evaluador y el evaluado se genera mucho antes de concebir una herramienta de evaluación. Un docente abierto a mantener un diálogo profundo, sincero y fraterno con sus estudiantes, brindará posibilidades de realizar evaluaciones compartidas, generadas desde el estudiante y el docente, promoviendo la perpetuación del trabajo mancomunado, y alejando el sesgo de autoritarismo que es promovido, quizás de forma inconsciente, tras cada proceso evaluador.

“Por evaluación compartida entendemos que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto”. (López Pastor y cols, 2006; 7)

La evaluación compartida busca una coherencia entre el proceso evaluativo y la teoría en la que se fundamenta la forma de llevar a cabo un proceso, la metodología. Una forma actual que describe dicha realidad es el concepto de “calificación dialogada”, y que si bien se enmarca dentro de la parte final de un proceso e integra la calificación, se entiende como una consecuencia de la evaluación compartida que busca volver más justo el proceso.

En función de los métodos y técnicas evaluativas. Cómo evaluar

Como ya se ha explicitado, el proceso evaluador depende de una cantidad no menor de variables, que la caracterizan y que inciden en su función. Existe concordancia en que el carácter integrador debe estar presente durante todo el proceso, y sea una perpetuación de la programación y del desarrollo del currículo, así como debe mantener un carácter de formativa, ya que uno de sus objetivos principales es pulir y enriquecer el proceso de aprendizaje.

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam, 1987, p. 183)

Si la evaluación se lleva a cabo de forma constante y procedimental, evitando que sus efectos solo se vislumbren al final mediante la constatación de los resultados obtenidos, se posibilita al docente a corregir durante el proceso de aprendizaje, evitando esperar un posible desenlace y corregir en ese momento. La permanencia y estabilidad de la evaluación a lo largo de lapsos de tiempo relativamente pequeños, otorga continuidad al proceso, lo que a su vez garantiza un progreso mucho más constante que apunten hacia los objetivos establecidos. Todo este proceso debe estar acompañado en todo momento de un diálogo permanente con entre docente y estudiante tanto antes, durante y después de que el proceso evaluativo se lleva a cabo, fase denominada como retroalimentación o *feedback*.

“La evaluación continua o procesual necesita de una retroalimentación, de un mecanismo de feed-back que proporcione en cada momento la información necesaria para seguir

eficazmente el proceso y advierta sobre las dificultades, desviaciones o errores cometidos” (Ramo y Gutiérrez, 1995, pág. 37).

La forma en que la evaluación debe responder a quienes estén implicados en ella debe ser caracterizada en base a criterios que se establecen durante todo el proceso de enseñanza y que no necesariamente deben responder a normas impuestas por la cultura, estandarización, ya que de dicho modo se empuja al alumno sistemáticamente a la comparación, y al contraste entre la norma general y lo que realmente dicta su realidad. Concebir la evaluación bajo criterios propios, forjados desde la propia realidad del contexto, permite que el estudiante esté enterado de sus progresos, de sus debilidades y de sus posibilidades para poder mejorar, sin dañar su auto concepto.

“Si la evaluación criterial atiende al individuo entonces los criterios no deben ser únicos, sino múltiples para atender a la pluralidad y diversidad, sean de tipo cultural, de rendimiento, de sujetos concretos. Si esto llevase a cabo tal cual se presenta, la practica misma que generase seria evidencia de sus propias contradicciones” (Perrenoud, 1990, pág. 241).

Trabajar la evaluación de forma integral proveerá de resultados que orientarán el proceso de aprendizaje en aras de una concepción constructiva, consecuente con las necesidades y acorde a las carencias reales tanto de estudiantes como docentes, lo suficientemente flexibles como para adaptarse a la dinámica real del contexto. Efectivamente, cada alumno, cada situación educativa, es única, singular e irrepitible y, por tanto, los modelos generales pierden validez frente a la realidad individual de cada situación con todas sus características e implicaciones.

En función del momento. Cuándo evaluar

Ya se estableció que la evaluación es un proceso inherente al ser humano, y como tal, lo acompaña en todo momento. En términos educativos, principalmente bajo la lógica de

temporalidad de un proceso de enseñanza, pareciera ser que la historia se ha encargado de ubicar las herramientas de evaluación siempre al final. Desde su nacimiento fue concebida como el punto final de todo proceso de enseñanza, un desenlace, lo que a su vez coincidía con su ubicación temporal dentro de dicho proceso. Pero el ingreso de nuevas visiones al ámbito educativo, apoyadas principalmente por las ciencias sociales y humanas, ha ido empapando los dogmas respecto a evaluación, reafirmando su naturaleza atemporal. Cualquier momento será apropiado para evaluar, siempre y cuando la finalidad de esta, se encuentre bien definida y, que las evidencias obtenidas permitan favorecer el devenir del proceso de enseñanza – aprendizaje, siempre apuntando hacia la comprensión, por sobre la mera medición.

Si bien la evaluación posee una naturaleza atemporal, los estudios relacionados con la evaluación han permitido establecer momentos críticos desde los cuales obtener evidencias particulares que permiten, a la vez, re orientar el proceso y mejorarlo. Es así como a la evaluación inicial, aplicada al momento de hacerse parte de un grupo de estudiantes, fue definida como evaluación diagnóstica, y su rol principal es entregar una primera mirada, una pincelada, del contexto educativo, ya sea en términos de habilidades y conocimientos previos, como en términos de cualidades, capital cultural, actitudes y valores. Posee un componente esencialmente descriptivo, ya que da cuenta de una realidad, de sus problemas y necesidades, las cuales nos definen un contexto, desde el cual se llevará a cabo el proceso de enseñanza. Ignorar esta realidad no solo es absurdo, sino que además es poco práctico, ya que es la negación absoluta del contexto.

“Esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas son de hecho. La diferencia entre el estado actual y ese marco de referencia tridimensional a que hemos aludido” (M.A. Zabalza, 1987, p. 67)

Otro momento crítico del proceso evaluador hace referencia a la evaluación formativa, entendida como un proceso de carácter constante que afecta a todos y a cada uno de los

elementos intervinientes, incluido, naturalmente el estudiante. La evaluación formativa se lleva a cabo durante el proceso, lo que le transmite un carácter más de orientación que de sancionador. En términos prácticos, las evidencias recogidas sobre el aprendizaje del estudiante durante este período, están mucho más enfocadas a la toma de decisiones en base a lo evidenciado, y al perfeccionamiento sistemático de metodologías y futuras herramientas evaluativas.

“La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final” (Santos Guerra, 1995: 26)

Finalmente, y como lo retrata Santos Guerra, existe una evaluación que ha sido visualizada, y por que no decir establecida, como el desenlace final de un proceso de enseñanza, y que no es más que la herramienta final de evaluación aplicada como punto cúlmine de un proceso lineal de aprendizaje. Históricamente dicha evaluación representa un momento cúlmine en el aprendizaje, donde el estudiante debe si o si ser capaz de presentar sus credenciales ante si mismo, pero principalmente, ante el docente. Después de dicho momento no habrá otro, y la obtención o no de objetivos, será responsabilidad única y exclusiva del estudiante frente a la herramienta. Ni hablar de la calificación, proceso inapelable una vez finalizada la evaluación. He aquí el carácter de control, intrínsecamente punitivo, de la evaluación como proceso final.

“Se habla de “calificación” final. Cuando es justamente un momento más en el momento de la mejora. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones puedan ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica” (Santos Guerra, 1995: 26)

1.3. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: DE LA MEDICIÓN A LA COMPRENSIÓN PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

1.3.1 Modelo de evaluación tradicional y predominante en Educación Física (Cómo se evalúa en la Educación Física)

La Educación Física ha estado regida durante muchos años por una evaluación tendiente a estandarizar al alumno, segmentándolo, ya sea mediante test de condición física, circuitos de habilidades motrices, ejercicios de ejecución técnica o deportiva, etc. Todas herramientas evaluativas que surgen al alero de una incipiente cultura reproductiva y orientada más al perfeccionamiento técnico, que a la comprensión de la corporalidad y la motricidad del ser humano, como un método para la consecución de una vida deportiva activa y efectiva. Negar la esencia dinámica de la motricidad humana, exhibe una serie de factores que opacan su correcta evolución, en términos de no reconocer los diferentes tiempos y ritmos de aprendizaje, los cuales a su vez dependen del contexto y del ambiente que rodea dicho aprendizaje, y que finalmente puede trascender en una involución motriz o en el afianzamiento de una motricidad de carácter rígido.

La aplicación de dichas herramientas evaluativas puede que no representen un problema tan delicado si es que son aplicadas bajo contextos de alto rendimiento, donde si permitan establecer parámetros de mejora y optimización de entrenamiento, pero la aplicación de las mismas herramientas sobre una realidad escolar con características particulares, solo contribuirá a la estandarización del alumno bajo una mirada calificadora, lo que a su vez genera una frustración en quien es calificado “bajo el promedio”, y un aparente sentimiento de éxito en quien es ubicado “sobre el promedio”, esto sólo en términos cuantitativos. Esto, sumado a la naturaleza de origen conductista que subyace a esta evaluación, presenta un carácter de instantaneidad y minimalismo, ya que genera juicios de valor en base a un estándar, y no a una realidad contextualizada.

“A pesar de la ingente cantidad de test, pruebas y escalas que nos ofrecen, no hay diferencias apacibles entre unos y otros. Todos son marcadamente cuantitativos y conductistas. Todos buscando la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna (o poca) intencionalidad formativa o educativa”. (López Pastor, 2006: 36).

Queda de manifiesto el carácter anacrónico que existe entre el discurso de abarcar un modelo formativo y cualitativo de evaluación, basado netamente en la teoría, y el tipo de evaluación que se está llevando a cabo en las aulas escolares, sin caer en la generalización y comprendiendo que a pesar de ser un modelo tradicional, existe un número elevado de profesores que está buscando y llevando a cabo modelos alternativos para evaluar.

Este modelo tradicional de evaluación se viene cuestionando hace más de una década, y cada vez hay más consenso entre los docentes que imparten la disciplina, por caracterizar y definir de mecanicista estas herramientas de evaluación, pero a la vez, extraña e irónicamente, el camino al cambio se ha revelado como excesivamente pedregoso, lo cual ha mermado los esfuerzos y ha desalentado las ideas de cambio.

“En los últimos años se han comenzado a plantear serias críticas sobre este tipo de evaluación en Educación Física; a la vez que va aumentando el número de profesores de EF a los que no les convence la utilización de estos sistemas, de modo que buscan e intentan poner en práctica modelos de evaluación alternativos que sean más adecuados a sus finalidades y planteamientos educativos”. (López Pastor, 2006: 36)

1.3.2. Problemática en evaluación en Educación Física

Actualmente es una realidad que el modelo predominante en la mayoría de las prácticas evaluativas de Educación Física subyace al que podemos denominar como “método tradicional”, pero más importante aún que el método mismo, es la concepción que hay detrás de él, y que en muchos casos justifica, su aplicación. Existe una discordancia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace, y la mayoría de las veces el docente olvida

su rol formador y orientador, ciñéndose al de un estadista, que mide, califica y tabula resultados, intentando mediante ellos, encontrar respuestas a sus necesidades, ni si quiera a las de sus estudiantes.

Es así como López Pastor y Gea (2010) desarrollan la idea de Educación Física orientada al rendimiento v/s Educación Física orientada a la participación, lo que viene a responder y respaldar lo que anteriormente se ha desarrollado; el profesor de educación física se ha transformado en un mero entrenador olvidando de que se trabaja con personas, que si bien en un clase normal son un gran grupo, pero que aprende y responde a diferentes estímulos de diferentes formas.

Siguiendo la línea de pensamiento de López Pastor, mencionado anteriormente, hablar de la educación física orientada al rendimiento, permite desprender que los criterios de valor están basados en resultados y rendimiento físico, teniendo como fin último la Educación Física solo el desarrollo de la condición física y la ejecución motriz netamente técnica. Ahora bien, las bases curriculares establecidas en nuestro país solamente se presentan como una orientación para el docente, una orientación que debería permitir al docente establecer objetivos de aprendizaje acorde a cada realidad, contextualizados y pertinentes para cada realidad, pero en ningún caso obliga al docente a evaluar de forma específica, por lo cual gran parte de la responsabilidad en el proceso de evaluación, recae en el docente, y en como este es capaz de crear dichas herramientas, independiente de su calificación.

Frente a esta realidad se debe mantener una claridad respecto a lo que se piensa, y una lucidez para relacionar el pensamiento con la acción misma, sin olvidar la vertiginosidad del proceso de aprendizaje, y como las dinámicas de trabajo, y los procesos evaluativos, tienen directa relación con esto. Es importante entonces empoderar al alumno de vivencias motrices dinámicas y constantes, y dentro de dicho proceso se debe incluir la evaluación como una parte versátil, capaz de adaptarse a cualquier momento del aprendizaje, perpetuándola como una posibilidad de mejora al servicio del aprendizaje, quitando el

velo castigador y abusivo que la rodea, especialmente cuando se aplica bajo parámetros rígidos y tendientes a la estandarización.

Una depurada herramienta evaluativa debería facilitar la detección de las necesidades motrices en los estudiantes, y no solo una forma de detección de fallas en una ejecución en particular. Según Díaz (2005), la evaluación de la educación física ha estado dominada y caracterizada por la medición del cuerpo y al servicio de unos objetivos oscuramente planteados o de dudosa planificación y que paralelamente, y de manera ocasional, se han utilizado otros modelos. Todos estos modelos en su conjunto tienen una característica definitoria y común, se trata de modelos orientados al producto, es decir, a los resultados finales de un proceso y que a la vez acostumbran a utilizar instrumentos de medida objetiva y técnicas cuantitativas.

1.3.3. Herramientas de evaluación del Profesor de Educación Física

Caracterizar la asignatura de Educación Física es una tarea acertada si lo que realmente se busca lograr una correcta identificación del tipo de herramientas evaluativas más pertinente para aplicar en un proceso de aprendizaje para los estudiantes. Detectar y volver visibles estas características en pos de un entendimiento concreto de la profesión, permitirá encausar de forma más precisa la elaboración de pautas para evaluar evaluación.

Característica Espacial

La primera caracterización que Educación Física posee hace referencia al lugar físico, espacio, donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, fuera de una sala de clases, en un patio, en una multicancha, en un gimnasio y en el mejor de los casos, en espacios naturales abiertos. Dicha condición, para el sistema actual predominante en el país, la encumbra a la categoría de única, porque es la asignatura que puede concederse el privilegio de tener a los estudiantes de pie, lo que es bastante irónico, porque al parecer se instaló la noción de que todo proceso de enseñanza, salvo la educación física, debe ser llevado a cabo y ejecutado, con el estudiante sentado frente a un escritorio. Esta primera

característica entonces ofrece un contexto particular tanto para la enseñanza, como para el establecimiento de objetivos y por supuesto para la creación, o no, de herramientas de evaluación.

Característica Disciplinar

La segunda característica, vital a nuestro modo de entender un proceso de aprendizaje, se encuentra en las raíces de la disciplina, lograr desarrollar en el estudiante una armonía entre la mente y el cuerpo, que lo posibilite a revolver de forma efectiva desafíos y acciones motrices en diferentes situaciones y contextos. Tomando como punto de partida esta definición, se establece un cuerpo de conocimientos que se ajuste a las necesidades propias del estudiante para cada una de las etapas de aprendizaje y que además permita relacionar el entorno, el contexto, con dichas etapas. Desarrollar en estudiantes la armonía entre cuerpo y mente, es una actividad de carácter dinámico, de constantes cambios y contrastes, en donde el estudiante debe cincelar de forma progresiva su propio cuerpo, para convertirlo en una herramienta eficiente capaz de relacionarlo con el entorno, pero también de relacionarlo con otros seres humanos, con quienes también debe ser capaz de expresarse en términos armónicos motrices. Se establece entonces, a partir de lo expresado, que se debe concebir la asignatura de la Educación Física, desde lo puramente disciplinar, como una expresión motriz del estudiante frente a su entorno, para lo cual todas las herramientas evaluativas deben ser generadas bajo dicha concepción.

Característica de aprendizaje

Esta característica hace referencia a una condición fundamental presente en todo ser humano, frente a su relación con los procesos de aprendizajes motrices. Toda ejecución motriz ejecutada por un ser humano, por muy depurada que esta sea, siempre será diferente a otra. Bajo esta premisa se intenta exponer que en educación física es prácticamente imposible establecer parámetros de ejecución motriz de forma tácita, lo que a su vez

influirá en los objetivos a plantearse y la evaluación de estos. Es importante que el estudiante sea capaz de comprender como funciona y se desarrolla su motricidad mediante el reconocimiento, y consolidación, de sus posibilidades, pero a la vez, mediante la manifestación de sus limitaciones, a fin de promover cambios que permitan una mejora, y es aquí donde adquieren realce las diferentes herramientas evaluativas descritas con anterioridad. La autoevaluación permitirá al estudiante emitir juicios de valor sobre si mismo en función de ciertos criterios o indicadores previamente establecidos que apunten hacia un trabajo crítico y de autoconocimiento. La co evaluación permitirá al estudiante obtener una panorámica de su actuar frente al grupo, muchas veces más importante que el juicio del docente, en términos jerárquicos, bajo criterios o indicadores establecidos previamente mediante consensos, permitiendo evidenciar como se desenvuelve e integran los conocimientos del estudiante, bajo la realidad colectiva de trabajo, y como este se hace parte de la mejora de sus compañeros mediante sus propios juicios. En definitiva, se trata de llevar a cabo procesos valorativos de forma que participen en los mismos tanto quienes son objeto de estimación, como otras personas no comprometidas con aquello que se evalúa (González, 2010).

Una clara definición de estas tres características que rodean el proceso de enseñanza - aprendizaje en educación física, permitirán al docente la creación de una concepción más integral del proceso evaluativo, facilitando la creación de herramientas de evaluación cada vez más pertinentes a la realidad del contexto, lo que a su vez, permitirá la obtención de evidencias más cristalinas, que no necesariamente deban traducirse en calificaciones, y que brinden al estudiante la posibilidad real y pura de mejorar desde él y para él.

CAPITULO II
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La evaluación en educación física tradicionalmente ha sido utilizada para castigar, controlar y disciplinar a los estudiantes, dejando de lado su fin educativo. Éste método ha convertido a la evaluación en un sistema tecnocrático basado en test de rendimiento, donde el profesor se convierte automáticamente en un simple entrenador el cual se enfoca en el resultado de logros motrices de los estudiantes y no en el proceso que éstos viven para construir el aprendizaje. Un ejemplo claro de esto es el SIMCE de educación física, que tiene como objetivo diagnosticar la condición física de los estudiantes, comprendiéndolos como seres homogéneos y pasando por alto sus singularidades, la cuales claramente son importantes de identificar ya que cada estudiante vive un proceso distinto de acuerdo a sus tiempos de aprendizaje y asimilación motriz.

El Ministerio de Educación, MINEDUC, describió la prueba como un test que mide la aptitud física de los estudiantes, considerando cinco aspectos fundamentales. La masa corporal mediante la cuantificación del IMC; la resistencia aeróbica mediante el test de Navette; la resistencia muscular mediante la ejecución de abdominales; la potencia muscular y la fuerza mediante saltos a pie junto; y finalmente la flexibilidad mediante el Test de Wells y Dylon adaptado. Mediante las evidencias que arrojó dicho test, expresadas todas en resultados cuantificables, se procedió a la creación de tablas, y a la clasificación de los estudiantes que formaron parte del test.

Durante los últimos 35 años el tipo de evaluación más extendido en educación física se ha basado en la realización de test de “rendimiento físico”, “rendimiento motor” y “ejecución técnica”, según los contenidos “a evaluar” incluso, en muchas ocasiones también se evalúa a través de estos test, independientemente de que en la clases se hayan trabajado otros contenidos diferentes (López Pastor, 2006)

2.2. PROBLEMA A INVESTIGAR

2.2.1. Preguntas que inducen al problema

- ¿Cómo se están llevando a cabo las prácticas evaluativas en la asignatura Educación Física?
- ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que el profesorado establece entre procesos evaluativos y procesos de calificación?
- ¿Al servicio de quienes están las prácticas evaluativas en la asignatura de Educación Física?
- ¿Qué es lo que realmente se evalúa en las clases de Educación Física?

2.2.2. OBJETIVO GENERAL

- Analizar las prácticas evaluativas en la asignatura de Educación Física en la enseñanza media.

2.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las concepciones del profesorado de EF en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos.
- Describir quién se beneficia/perjudica de los procesos evaluativos llevados a cabo en la asignatura de Educación Física en la enseñanza media.
- Distinguir los diferentes usos (abusos) de la evaluación en educación física.

2.3. METODOLOGÍA

Cuando se utiliza el término metodología, se da a entender el modo en que trabajamos y enfocamos nuestra investigación. Cada investigador elige, dependiendo de sus ideas, enfoques y propósitos, cuál metodología considera correcta para llevar a cabo su investigación.

Una metodología que permita la obtención de evidencias significativas debe surgir desde un correcto planteamiento y descripción del problema de investigación, para luego establecer de forma clara los parámetros que rodean la investigación, y para dar validez a la pertenencia, dentro de un contexto ya definido, de las herramientas que se decidan utilizar.

Mediante un cuerpo de datos ya establecido en el primer capítulo de esta investigación y la descripción de la problemática, se genera y establece una metodología con una clara visión que apunta hacia el análisis de datos cualitativos.

2.3.1. Paradigma Interpretativo

La investigación cualitativa (IC) difiere de la cuantitativa principalmente en el como se analizan e interpretan las evidencias obtenidas, lo cual en ningún caso impide que ambas puedan convivir dentro de un mismo estudio. El paradigma interpretativo tiene mucha pertinencia frente a los estudios o investigaciones en educación, principalmente porque el o los estudiado (s) son seres humanos que evidencian procesos de aprendizaje, para lo cual se apoyará la investigación en una metodología de carácter cualitativo para el análisis de datos, para finalmente lograr hallar en las evidencias recogidas, una interpretación y comprensión de la realidad. Se estudia un fenómeno real y dinámico, comprendido como un todo, en donde no se puede desvincular al investigador de la realidad, pero sin influir en ella, donde la teoría y la práctica están estrechamente ligadas y se relacionan, y retroalimentan, de forma constante.

2.3.2. Metodología Cualitativa

A medida que la investigación en educación ha ido avanzando, han sido diferentes los aportes desde las dos corrientes principales. La metodología cuantitativa aporta con evidencias tácitas y numéricas, por lo cual es el principal método a utilizar en investigaciones de carácter científico, mientras que la metodología cualitativa lentamente se ha ido abriendo camino, evidenciando aportes cada vez más valiosos y fiables para los investigadores.

“En general, los conceptos de validez y confiabilidad que residen en la mente de una gran mayoría de investigadores, siguen siendo los utilizados en la orientación epistemológica positivista tradicional, ya más que superada en la segunda mitad del siglo XX”. (Martinez, 2009: 2)

La metodología cualitativa tiene como enfoque principal comprender la realidad en su contexto natural y espontáneo, es decir, busca dejar plasmado en la investigación una fotografía de lo que observa, tal cual es, e interpreta estos fenómenos a raíz de simbologías y significados que tienen los implicados en la investigación. Se entiende básicamente a esta metodología como aquella mediante la cual se “... busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003: 41), de este modo “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bodgan, citado por Álvarez-Gayou, 2003: 25).

Bajo estas premisas, investigar sobre las técnicas evaluativas en la clase de educación física, y cómo estas influyen en el aprendizaje de los estudiantes, es sin duda apelar al carácter subjetivo de los significados que están implicados en este fenómeno.

Según Flick (2004) existen cuatro rasgos principales de la investigación cualitativa:

- Conveniencia de los métodos y las teorías.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación.
- Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa.

A modo de conclusión se puede establecer que esta investigación posee un carácter cualitativo en su interpretación, pero un alto componente científico en cuanto a su metodología, especialmente en la recogida de datos y evidencias. Mediante ellas se busca interpretar una realidad específica, presente en los diversos establecimientos solicitados para la investigación. Una vez recogidas las evidencias, datos, su tabulado y análisis permitirá vislumbrar la coherencia de dicha realidad, con lo establecido en la investigación formal.

2.3.3. Instrumento de recogida de información

Los instrumentos utilizados para recopilar información, la cual será analizada posteriormente, son:

- a. Entrevistas en profundidad semiestructuradas, a un grupo de 15 profesores de enseñanza media del área de educación física y salud.
- b. 3 registros de observación de clases de educación física.

Entrevista en profundidad

La entrevista es una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado sobre un tema y los fundamentos en que este se apoya. Por su esquema de funcionamiento, es un momento dentro de la investigación, que presenta condiciones más que favorables,

especialmente ligadas a la interacción entre el informante y el investigador. Y en todas las modalidades que puede adoptar se reproduce la misma representación, caracterizándose por:

- Los diálogos a solas, cara a cara, directos y espontáneos.
- Un elevado nivel de concentración e intensidad.

Existen diversas formas de alcanzar nuestro objetivo con respecto a la entrevista, primero que todo debemos tener en cuenta que el entrevistado es quien manda, por ende quien tiene la palabra, ya que es el que sabe y quien posee la información buscada. El investigador debe mantener una actitud no directiva, devolviendo al entrevistado sus opiniones, estimulando, mediante una actitud de escucha.

Los dos tipos de entrevistas más utilizados son:

- La denominada entrevista en profundidad, en la que se trabaja con indicaciones de carácter genérico sobre lo que se busca y será la propia dinámica de la entrevista la que haga emerger los temas (estudio exploratorios).
- La denominada entrevista semiestructurada, en la que se trabaja con unos contenidos y un orden preestablecido, dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado (Báez, 2009; 97).

Registro de observación

Los registros de observación son un proceso que se ha convertido en una manera popular de aproximarse a la investigación social, La mayoría de los registros de observación se utilizan más por desarrollar teorías a partir de datos de campo que en verificar hipótesis ya existente.

Es preciso llevar a cabo una observación directa en el aula del quehacer docente, de manera cotidiana, que permita la recogida de registros, la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros audiovisuales. La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa, se propone descubrir sus creencias, valores y motivaciones

2.3.4 Sujetos de estudio

En referencia a los sujetos que participaron en las entrevistas, estos son docentes que se desempeñan en los tres tipos de colegios que actualmente ofrece el sistema, los cuales socialmente responden a segmentos con características particulares. Todos establecimientos pertenecientes a la comuna de Viña del Mar.

Tipo de establecimiento: Distribución parcialmente equitativa.

- 6 docentes de enseñanza media de establecimientos particular pagado.
- 4 docentes de enseñanza media de establecimientos particular subvencionados.
- 5 docentes de enseñanza media de establecimientos municipales.

Sexo: Participación equitativa de hombres y mujeres.

Experiencia docente: Distribución equitativa.

- 5 profesores con escasa experiencia (menos de 5 años).
- 5 profesores con experiencia media (5-15 años).
- 5 profesores con mucha experiencia (más de 15 años).

Cantidad de sujetos entrevistados	- 15 docentes
Sexo	- 8 Mujeres, 7 Hombres
Tipo de establecimiento	- 6 docentes de enseñanza media de establecimientos particular pagado. - 4 docentes de enseñanza media de establecimientos particular subvencionados. - 5 docentes de enseñanza media de establecimientos municipales.
Curso en que realiza clases	Enseñanza media
Experiencia docente	- 5 profesores con escasa experiencia (menos de 5 años). - 5 profesores con experiencia media (5-15 años). - 5 profesores con mucha experiencia (más de 15 años).

En referencia a los sujetos que participaron en los registros de observación, se observaron tres profesores. Los criterios de selección serán los siguientes:

Tipo de establecimiento: Distribución equitativa.

- 1 docentes de enseñanza media de establecimientos particular pagado.
- 1 docentes de enseñanza media de establecimientos particular subvencionado.
- 1 docentes de enseñanza media de establecimiento municipal.

2.4 LÓGICA DE ANÁLISIS

2.4.1 Entrevistas

2.4.1.1 La generación de códigos

La existencia de semejanzas en lo expresado por los docentes entrevistados, permite madurar la idea que detrás de cada una de sus respuestas, existen ciertos conceptos que se replican. Dicha realidad se vuelve más gráfica si se imagina un círculo, en cuyo centro se ubica una idea principal, una concepción, que trata de ser expresada por los diferentes docentes, desde su particular óptica, fundamentada en el conocimiento, en la experiencia, en los contextos, en el día a día, en la cotidianidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante. La existencia de dichas similitudes permite generar una distancia prudente con el centro de dicho círculo, común a todos los docentes, que denominaremos códigos.

A medida que se navega por las respuestas vertidas por los docentes, se vuelve evidente la no existencia de un orden aparentemente lógico entre los códigos generados. No existe una relación numérica establecida hasta este momento fundamentalmente porque las respuestas de cada docente son una mezcla que se nutre principalmente de su experiencia como docente, del nivel y asentamiento de la teoría, y en la capacidad para poder expresar de forma verbal, esta mezcla.

2.4.1.2 La pertinencia de códigos

Para efectos prácticos de análisis, se busca reducir de forma sistemática estas diferencias, expresadas en el punto anterior, intentando retratar la profundidad que existe detrás de cada respuesta. Para esto se crea un cuerpo de datos, una tabla de códigos inicial amplia que busca establecer fuera de las entrevistas, las principales ideas vertidas por los docentes

entrevistados, las cuales además comienzan a tornarse más representativas, más familiares entre sí, creando un primer vínculo entre el entrevistado y el investigador.

La primera lista generada generó alrededor de 140 códigos, los cuales además fueron definidos. Se presenta un ejemplo a continuación:

Evaluación final: Cuando aparece este código se hace referencia a que el docente realiza la evaluación al término de algún contenido o unidad.

Dichos códigos deben tratar de ser lo más pertinentes posibles, con una definición simple, concreta y que permita avanzar en el proceso de inducción. Dicha pertinencia está orientada especialmente por la estructuración de la entrevista, la cual está segmentada en tres grandes dimensiones que buscan abordar la mayor cantidad de tópicos referidos a los procesos evaluativos que cada docente pone en práctica. Pues bien, la estructuración de la entrevista da pie para comenzar el segundo paso en la elaboración de un cuerpo de datos más general y específico.

2.4.1.3 La organización de códigos

Una vez establecida la primera lista de códigos, y mediante un proceso de organización en tablas, es posible comenzar a evidenciar similitudes mucho más claras entre los códigos, y que no necesariamente coinciden con el momento de la generación del código. Se presenta un ejemplo a continuación:

6	Retroalimentación atemporal
69	Retroalimentación al final de la clase
136	Retroalimentación dialogada.

La tabla adjunta entrega tres códigos que hacen referencia al proceso evaluativo de la retroalimentación, mediante una similitud semántica, pero no así numérica. La primera columna muestra el número asignado al código al momento de su generación.

Se puede observar que la distancia existente entre cada número es bastante amplia, lo que refleja la inexistencia de una relación tácita entre el número asignado al código, y la referencia a la que hace alusión.

Es en este momento cuando el proceso de inducción permite que la cuantificación de datos, a su vez, comience a generar el estímulo de una característica. Inicialmente la relación semántica asoma como el primer indicio de similitud, pero el transitar por los códigos y el proceso de unificación de ideas, comienza a dar pie una caracterización más específica, limitada por el alcance que otorgue cada código, y que se denomina categoría.

2.4.1.4 Generación de categorías en entrevistas

Anteriormente se expresó la idea de que para efectos prácticos de análisis se vuelve necesario minimizar las diferencias entre ideas, y generar la agrupación de ideas comunes. El principio de categorización, para efectos de esta investigación, tiene correspondencia con la red de relaciones existentes entre el sistema de educación chileno y el contexto específico en el que está inmerso el docente, el contexto propio del establecimiento en el que se desempeña.

La relevancia que adquiere la categorización subyace bajo la idea de la interacción entre dimensiones del pensamiento. Existe una concepción del docente hacia los procesos evaluativos que se sustenta en su formación profesional, que se expresa mediante sus prácticas evaluativas, que adquiere validez mediante la selección y aplicación de diferentes instrumentos de evaluación, y que muchas veces está influenciada, incluso condicionada, por el contexto del establecimiento en el que se desempeña.

Finalmente la agrupación y organización de los alrededor de 140 códigos generados, permitió la concepción de ocho categorías, las cuales establecen ocho pilares desde donde poder analizar el fenómeno de la evaluación en educación física y salud.

2.4.2 Observación

2.4.2.1 La generación de códigos

La principal diferencia que se produjo en la generación de códigos en las observaciones se relaciona con que este tipo de registro contiene un tipo de información aparentemente diferente, más dinámica y más real, una observación de hechos fehacientes, muy diferente a la expresión y verbalización de ideas expresadas en una entrevista. No obstante lo anterior, la lógica de generación de códigos mantuvo las mismas similitudes que la expuesta en Capítulo II de esta investigación, intentar generar códigos que se vuelvan representativos de lo observado en el docente.

2.4.2.2 La pertinencia de códigos

Para este tipo de análisis entonces la pertinencia de los códigos tiene que ver con que tan acertado se es, en la extracción desde un hecho observado y como esto se logra convertir en una idea, la cual además debe responder de forma objetiva a lo observado. Es así como bajo esta lógica explicitada se logran generar un cuerpo de 30 códigos, los cuales subyacen a la idea integradora de poder acercarse al proceso evaluador, desde una perspectiva que va de lo general a lo específico, desde lo que la condiciona, hasta el momento en que finaliza.

2.4.2.3 Generación de las categorías en base a registros de observación

Una vez que fue generado el cuerpo de datos, se avanzó en el proceso de agrupación de estos en base a una idea más general. Se hallaron semejanzas bastante claras respecto al proceso realizado con las entrevistas en cuanto a la agrupación de códigos bajo una misma idea. De esta forma entonces se logran generar 6 categorías, las cuales se describen a continuación.

CAPITULO III
RESULTADOS

3.1 Descripción de categorías de las entrevistas

Las ocho categorías son presentadas y descritas a continuación intentando seguir un orden particular, caracterizado por dirigirse desde lo más periférico del sistema educacional, hasta lo más profundo de la evaluación en educación física.

<p><u>CATEGORÍAS</u> Contexto educativo Percepción docente Criterios de evaluación Temporalización del aprendizaje Tipos de evaluación Instrumentos de evaluación Tipos de calificación Retroalimentación</p>
--

Tabla 1. Resumen categorías creadas

3.1.1 Contexto educativo

Esta categoría agrupa los códigos generados por el docente en relación a como él percibe, y de cierta forma caracteriza, las circunstancias en las que se desenvuelve. Existen alusiones hacia como relaciona, o no, las bases curriculares, propuestas por el MINEDUC, con sus procesos de evaluación, así como menciones hacia lo que él percibe en el estudiante, en referencia a la clase de educación física y salud, así como al proceso evaluativo.

CONTEXTO EDUCATIVO

64	Coherencia entre bases curriculares y procesos evaluativos
76	Planes y programas como base para planificar
100	Ausentismo del estudiantado
102	Perfeccionamiento de escuela hacia profesorado
106	Expectativas altas por estudiantado de calificaciones en asignatura
107	Adaptación de planes y programas referidos a evaluación, al contexto escolar
113	Participación del estudiantado dependiente de factores
115	Concepción negativa del docente hacia el estudiante
118	Importancia por participación activa
139	Coherencia nula entre bases curriculares y procesos evaluativos
142	Compromiso de los estudiantes con el proceso evaluativo

TOTAL CODIGOS	11
----------------------	-----------

Tabla 2. Resumen reiteración de códigos en categoría contexto educativo

Esta categoría agrupa un total de 11 códigos, los cuales se expresan principalmente desde la mitad de la entrevista en adelante. Se caracteriza porque evidencia ciertas percepciones del docente hacia el estudiantado, y que aparentemente condicionan el proceso evaluativo.

Síntesis de resultados

- Existe coherencia entre lo que el MINEDUC propone a los docentes, y lo que ellos creen se debe hacer en la clase de Educación física y salud. Desde este punto de vista, las bases curriculares, por lo menos en educación física, son una orientación válida para la forma en que el docente lleva a cabo los procesos evaluativos.
- Existe una concepción negativa del docente hacia el estudiantado, cuya argumentación principalmente se orienta hacia lo actitudinal, en la conducta que el estudiante demuestra durante la clase de educación física. Existe además una utilización de la calificación como una forma de responder frente a este fenómeno, especialmente en la utilización como amenaza de esta.

- No es trascendente el ausentismo del estudiante frente a la clase de educación física y salud, pero esto se contradice con la baja importancia que le da el docente a la participación activa de los estudiantes en la clase. Los estudiantes están, pero su participación no es tomada en cuenta.
- Existe poco perfeccionamiento por parte de los establecimiento hacia el docente, fenómeno que presenta un carácter bastante negativo, si se piensa en la aparición de nuevas dimensiones del aprendizaje y la conducta del estudiante en clases.

3.1.2 Percepción docente

Esta categoría agrupa los códigos generados por el docente en relación a como él percibe, desde su práctica pedagógica, las características principales que comenzarán a dar forma más real, a definir la forma en que llevará a cabo el proceso evaluativo. Se hace recurrente la observación del docente a su contexto, así como la relación que este hace entre sus concepciones y la realidad dinámica en la que se encuentra inmerso.

PERCEPCION DOCENTE	
12	Evidencia de logros mediante el proceso de evaluación
14	Formación docente en evaluación de forma general
29	Entrega superficial de conceptos y ejercicios
47	Evidencia de proceso mediante el proceso de evaluación
53	Entrega de valores a través de la EF
62	Ideal de automotivación del estudiante
68	Proceso de evaluación adaptado al contexto
70	Crecimiento profesional
74	Estilos de evaluación docente
79	Proceso de evaluación equitativo
90	Observación como factor cualitativo
91	Mejora de instrumentos para la evaluación
99	Observar para percibir dimensión actitudinal
101	Observar para evidenciar procesos
110	Formación docente en evaluación de forma final
111	Resignificación de la asignatura hacia una mayor complejidad
114	Nivelación del grupo curso
125	Motivación a partir de evaluación grupal
129	Formación docente en evaluación de forma estructurada
138	Clase demostrativa
<hr/>	
TOTAL CODIGOS	20

Tabla 3. Resumen reiteración de códigos en categoría percepción docente

Existen además referencias hacia el proceso de formación del docente, y que a su vez relacionan esta dimensión con la capacidad de observar y de definir un estilo docente, que finalmente se traduce en la didáctica y las metodologías que utiliza durante sus clases. Hay referencias además a como desde la observación se pueden establecer futuros criterios que permitan comprender de mejor forma los aprendizajes, y de redefinir los procesos evaluativos, volviendo más compleja la asignatura y mucho más enriquecedora.

Todas las relaciones entre estos códigos, desde la observación del entorno, hasta una concepción valórica de la educación física como una asignatura transmisora de valores, generar criterios, bases estructurales, para le generación de instrumentos de evaluación.

Síntesis de resultados

- El proceso evaluativo es percibido casi de forma consensuada como la mejor forma de obtener evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez la transforma en el elemento más recurrente dentro de las practicas docentes.
- El proceso evaluativo debe caracterizarse en base al contexto específico en el que se desarrolla. La tendencia indicaría que la mayoría de los docentes elabora sus procesos evaluativos sobre la relación hallada entre el contexto y las percepciones propias del docente, lo que se presenta como muy favorable dentro de los procesos de evaluación.
- La formación del docente aparentemente no es una evidencia válida para definir la forma en que el docente lleva a cabo el proceso evaluativo. Por lo tanto desde esta categoría no se puede presentar un hallazgo más claro sobre como incide la formación, en la forma de evaluar.

3.1.3 Criterios de evaluación

Esta categoría agrupa los códigos generados por el docente en relación a uno de los momentos más importantes dentro del proceso evaluador, incluso más que la aplicación del instrumento seleccionado. Una vez que el docente observa y comienza el bosquejo de lo que desea evaluar, comienza el momento de definir.

Existe una cantidad casi incuantificable de criterios para evaluar, todos ellos producto de relaciones realizadas internamente por el docente. Aquí se evidencian expresiones de cómo el docente sustenta su proceso evaluativo, y define inicialmente que va a tomar en cuenta.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
7	Influencia del contexto en el proceso de evaluación
8	Influencia positiva de la calificación
9	Influencia negativa de la calificación
20	Dimensión procedimental como factor a evaluar
44	Resultado evaluativo para trabajo diferenciado
50	Habilidades motrices como factor influyente de actividades futuras
51	Dimensión actitudinal como factor a evaluar
54	Explicitación de indicadores a evaluar, previo al proceso evaluativo
66	Consideración de características diferentes a través de instrumentos
67	Consideración de características diferentes a través de observación
71	Complemento entre las dimensiones del proceso de aprendizaje
78	Complejidad para individualizar el trabajo
81	Complejidad para evaluar
82	Entrega de hábitos a través de EF
83	Subestimación de motivación desinteresada de estudiantes
94	Respeto por las diferencias a través del número de oportunidades durante el proceso evaluativo
95	Ideal de evaluación grata para estudiantes
104	Criterio como factor fundamental para evaluar
132	Importancia de considerar características personales
133	Inclusión del estudiante en el proceso evaluativo
143	Dimensión conceptual como factor a evaluar
<hr/>	
TOTAL CODIGOS	21

Tabla 4. Resumen reiteración de códigos en categoría criterios de evaluación

Es importante establecer que el orden de las categorías responde a un modelo idealizado de cómo los diferentes factores permiten dar forma a un proceso evaluativo, y que en muchos casos el docente experimentado es capaz de realizar todos estos pasos de forma eficiente, pero rara vez alterando el orden las categorías.

Síntesis de resultados

- Se reitera la idea sobre la poca actitud del estudiante frente a la clase de educación física, pero a la vez se concluye en base a esta dimensión, quizás como una forma de remediar dicha condición. El criterio evaluativo se vuelca hacia lo transversal.

Existe una aparente liviandad para llevar a cabo procesos evaluativos, en base a que se desconocen las características individuales del estudiante. Esto produce además, un incremento en el número de evaluaciones que se llevan a cabo.

3.1.4 Temporalización del aprendizaje

La categoría previa a la elección del tipo de instrumento a utilizar, está caracterizada por relacionar la observación del docente, y el seguimiento constante de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, para poder seleccionar cual será el momento más propicio para realizar la aplicación de un instrumento.

Esta categoría agrupa muchas concepciones del docente que tienen directa relación con procesos futuros de los estudiantes. Existe una discusión eterna en el profesorado de educación física y salud, por argumentar sobre cuál es el mejor momento para aplicar una evaluación. Se colocan sobre la balanza muchos factores, pero uno en particular es el que marca la pauta, y que es el respeto por el desarrollo del aprendizaje en el estudiante.

TEMPORALIZACION DEL APRENDIZAJE

- 15 Comprender las capacidades y tiempos de aprendizaje individual
- 26 Fin del proceso evaluativo al término de la unidad
- 28 Falta de tiempo para completar la unidad
- 31 Respetar capacidades y tiempos de aprendizaje durante la evaluación
- 119 Fin del proceso evaluativo cuando estudiantes finalizan su proceso

TOTAL CODIGOS

5

Tabla 5. Resumen reiteración de códigos en categoría temporalización del aprendizaje

Cada momento del aprendizaje presenta diferentes condiciones y permite generar evidencias distintas., y así como la discusión apunto en un comienzo hacia el cómo y el porqué de un proceso evaluativo, hoy también es muy importante, y trascendente, tener en mente el cuándo.

Síntesis de resultados

- Existe un notorio respeto por la individualidad de cada estudiante, pero al parecer, por lo menos numéricamente, permite pensar que no es del todo comprendido, y por ende aplicado, esta idea de respeto.
- Se le adjudica al sistema parte de la responsabilidad en el respeto por los tiempos de aprendizaje del estudiante, pero es importante hacer notar que el MINEDUC no realiza una imposición referente a esta materia. Ahora bien, el tipo de establecimiento si podría definir de mejor forma la pertinencia o no de procesos evaluativos que respeten la individualidad y los tiempos de aprendizaje del estudiante.
- El estado mediante sus entes fiscalizadores, y mediante la imposición de la obtención de resultados, calificados, está coartando directamente el respeto por los procesos individuales de cada estudiante.

3.1.5 Tipos de evaluación

Esta categoría se presenta como una de las más importantes y que permite generar muchos análisis respecto a sus evidencias. Existe hoy en día un proceso de seducción hacia el docente bastante fuerte por las evaluaciones estandarizadas. Presentan ventajas innegables desde el punto de vista práctico, ya que no es necesario tomar en cuenta muchos criterios

ni destinar tiempo a observaciones, su aplicación se basa en un instante del proceso de aprendizaje. Pareciese ser lo más parecido a una instantánea, desde la cual se puede obtener evidencias, ingresarlas a una tabla y poder decirle al estudiante “aquí estas tú”, cuando la consigna debería ser “este eres tú”.

TIPOS DE EVALUACIÓN	
2	Evaluación constante
3	Evaluación intangible
4	Evaluación clase a clase
10	Evaluación final
13	Evaluación para evidenciar el nivel de logro de capacidades
16	Evaluación individual como resultado de experiencia docente
17	Evaluación progresiva
23	Evaluación actitudinal
24	Evaluación motriz
27	Evaluación por cumplimiento al sistema educacional
32	Evaluación al esfuerzo
34	Evaluación de proceso
36	Evaluación sumativa
37	Evaluación cuantificada
38	Evaluación cualitativa
39	Evaluación de observación
40	Evaluación para vislumbrar falencias a mejorar
42	Evaluación para motivar
43	Evaluación inicial
48	Evaluación diferenciada
49	Evaluación diagnóstica
55	Evaluación diferenciada para casos de problemas mayores
75	Evaluación descontextualizada como no ideal
84	Evaluación según planificación
85	Evaluación diferenciada dependiente del número de estudiantes
86	Evaluación diferenciada imposible
88	Evaluación como metacognición
89	Evaluación para evidenciar el desempeño docente
105	Evaluación calificada
109	Evaluación procesual como experiencia docente
121	Evaluación voluntaria antes de la fecha estipulada
123	Evaluación analítica
126	Evaluación subjetiva
127	Evaluación y calificación aplicado como mimos concepto
131	Evaluación objetiva
149	Evaluación formativa
<hr/>	
TOTAL CODIGOS	36

Tabla 6. Resumen reiteración de códigos en categoría tipos de evaluación

Existen una serie de tipos de evaluación, todas con sus características, sus ventajas y desventajas, y su argumentación. Los docentes se decantaron por unas u otras, y lo expresaron en esta categoría.

Síntesis de resultados

- Si bien el docente establece relaciones conceptuales que orientan la evaluación como un proceso constante, en el cual se deberían respetar los tiempos y las diversas

respuestas del estudiante frente a la clase de educación física y salud, dicha concepción se vuelve difusa y ambigua, cuando debe llevarse a la práctica.

- La concepción del docente respecto a las prácticas evaluativas es netamente unidireccional, sólo el evalúa a los estudiantes, no existe la evaluación generada desde el estudiante hacia el profesor.

- Existe un adoctrinamiento a vivir procesos evaluativos como un instante, y no como una constante. El estudiante espera el momento de ser evaluado, porque no conoce otra forma de poder evidenciar su aprendizaje.

3.1.6 Instrumentos de evaluación

Un peldaño más abajo nos encontramos con la expresión misma de un docente frente a un proceso de aprendizaje, y que es la elección y aplicación de un instrumento de evaluación. Dicho instrumento es la ejemplificación misma de cómo el docente desarrolla su proceso de enseñanza. Es el momento en que aúna todos sus pensamientos y concepciones, y decide elegir un instrumento u otro.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

18	Instrumento de evaluación como lista de cotejo
21	Instrumento de evaluación estandarizado
22	Instrumento de evaluación personalizado
30	Instrumento de evaluación adaptado al rendimiento del contexto
56	Instrumento de evaluación con pauta flexible
65	Carencia de instrumento de evaluación para autoevaluación
108	Instrumento de evaluación como rúbrica
124	Instrumento de evaluación para autoevaluación
130	Instrumento de evaluación como escala de apreciación
140	Instrumento de evaluación para coevaluación
141	Autoevaluación y coevaluación como instrumentos de evaluación innovadores
146	Instrumento de evaluación basado en TICS

TOTAL CODIGOS	12
----------------------	-----------

Tabla 7. Resumen reiteración de códigos en categoría instrumentos de evaluación

Todos estos instrumentos subyacen al proceso de evaluación, son la materialización del proceso de observación, análisis y de la concepción del docente, de una forma de desarrollar el aprendizaje, de un estilo que se marcara a fuego en el estudiante. No todas los instrumentos evaluativos presentan elementos favorables para el estudiante, muchos de ellos olvidan que la obsesión por la medición indiscriminada, es una forma de coartar al estudiante, de compararlo, en aparentemente las mismas condiciones, con su par. Este ideal de justicia debe ser muy bien encaminado por el docente, porque el hecho de que se mida con el mismo instrumento, aun asumiendo que la elaboración de dicho instrumento tenga las mejores intenciones, generalmente termina simplificado a un número, una calificación, que para muchos docentes significa una cuota de tranquilidad objetiva, tanto para él, el establecimiento y la familia.

Síntesis de resultados

- Pese a todo el proceso de observación de la realidad del estudiante, la relación que se genera entre este y la metodología de trabajo y a las concepciones y adaptaciones propias del docente a los instrumentos de evaluación, existe una clara tendencia hacia los instrumentos estandarizados de evaluación.

- Existe la disposición de los docentes por selecciona instrumentos de evaluación de carácter más personalizados, que si bien dependen de cada docente, subyacen a la idea de adaptación y comprensión de la realidad en la que se aplican.
- La lista de cotejo se presenta como un instrumento de evaluación bastante utilizado por parte de los docentes, principalmente por que entrega un poco más de libertades y posibilidades al evaluador.
- La autoevaluación y la co-evaluación son percibidos como instrumentos de evaluación de carácter innovador, tendencia que se puede adjudicar a la exigua utilización que se les da.
- Existe escasa creación y generación de métodos propios por parte de los docentes, característica probablemente atribuible al asentamiento de métodos clásicos de evaluación, unida a las presiones que ejerce el sistema sobre el proceso evaluador.

3.1.7 Tipos de calificación

La calificación, la nota, ese número que aparentemente representaría la consecución o no, de un logro, de un objetivo. Se hacía alusión en el punto anterior a la aparente cuota de tranquilidad que representa una buena nota, y que se vierte en todos quienes son parte del proceso de aprendizaje. La calificación hoy en día representa mucho más que un número, es un parámetro para definir quien está más apto para optar a ciertas cosas dentro de la sociedad. En educación física y salud ocurre algo similar, pero con adjetivos y prejuicios relacionados con el cuerpo.

TIPOS DE CALIFICACIÓN	
1	Calificación como factor cuantificable
5	Calificación tangible
11	Calificación por cumplimiento al sistema educacional
33	Calificación para el aprendizaje
41	Calificación para la motivación
52	Súbestimación de la calificación
58	Calificación para generar disciplina como no ideal
59	Calificación para generar disciplina
60	Calificación para generar presión
61	Calificación para generar miedo
63	Calificación de actitudes
73	Calificación como castigo
77	Calificación de objetivos transversales y conceptuales
80	Calificación como no reflejo de evaluación
97	Calificación como demostración de resultados
98	Calificación como recompensa
103	Calificación final
112	Calificación clase a clase
116	Calificación de rendimiento
117	Calificación para demostrar poder
120	Calificación como reflejo de perseverancia
134	Calificación como relevancia evaluativa
145	Calificación injusta
147	Calificación para la reflexión
148	Calificación como evidencia de proceso
TOTAL CODIGOS	25

Tabla 8. Resumen reiteración de códigos en categoría tipos de calificación

El obeso no merece bajo ninguna circunstancia una nota sobre 5, mientras que el autodenominado deportista no debe luchar mucho por obtener un 7. Normas que se han instaurado hoy en día en torno a la calificación, una calificación obtusa y que cada vez evidencia menos un aprendizaje.

Síntesis de resultados

- El sistema educacional chileno establece plazos a los establecimientos, los cuales fiscaliza, dentro de los cuales se deben explicitar las calificaciones, razón que atenta directamente contra los procesos normales de aprendizaje.
- La calificación no es vista hoy en día por los docentes, como un factor que promueva el aprendizaje y mucho menos que lo favorezca.

- Existe una dificultad aparente para desprenderse de la calificación, condicionada principalmente por el estado y sus imposiciones.

- Existe una tendencia a tratar de calificar todo lo que rodee la educación, desde el concepto hasta la actitud del estudiante, lo cual no es favorable, desde el punto de vista de la comprensión y entendimiento del conocimiento.

- La utilización que se le da a la calificación, contiene dentro de sí un abuso implícito, que subyace al ideal del aprendizaje.

3.1.8 La retroalimentación

Finalmente uno de los procesos que cierra este círculo es la retroalimentación. La retroalimentación se ha ido transformando en uno de los momentos de mayor valoración dentro del proceso de evaluación. Es un proceso en donde el docente dialoga con el estudiante sobre su desempeño, generalmente asociado a una evaluación. Es el momento en que el docente le expone al estudiante las apreciaciones respecto a cómo, durante su desempeño motor, se evidenciaron falencias o aciertos, razón por la cual quizás generalmente ocurre después de una ejecución, y no previo a este.

LA RETROALIMENTACIÓN

6	Retroalimentación atemporal
19	Retroalimentación para la mejora del proceso evaluativo
25	Retroalimentación superficial finalizado el proceso evaluativo
57	Retroalimentación inexistente posterior a la calificación
69	Retroalimentación al final de la clase
92	Retroalimentación solicitada por estudiantes
93	Retroalimentación de la unidad innecesaria posterior a la evaluación
122	Retroalimentación grupal
135	Retroalimentación para evidenciar mejoras
136	Retroalimentación dialogada
137	Retroalimentación individual
144	Retroalimentación después de calificar

TOTAL CODIGOS

12

Tabla 9. Resumen reiteración de códigos en categoría la retroalimentación

Existen docentes que utilizan mucho la retroalimentación, y que la ven como un proceso atemporal, que puede ocurrir en todo momento y que no necesita de muchas condiciones para ocurrir. Otros, la ubican al final de un proceso evaluativo, posterior a la calificación, bajo la lógica de que la siguiente vez, será mejor.

Algunos la verbalizan, de forma individual o grupal, otros la hacen vía escrita, otros sencillamente no la hacen.

Síntesis de resultados

- La retroalimentación es concebida como un proceso de carácter positivo, dentro de los procesos de evaluación.
- La retroalimentación presenta un carácter atemporal, puede ser aplicada en cualquier momento.

3.2. Descripción de categorías observaciones

Las 6 categorías generadas desde el cuerpo de datos de los códigos, permiten establecer la generación de categorías nuevas a las planteadas, mientras que otras no se lograron generar. A continuación la lista completa con el conjunto de 6 categorías, y posteriormente la descripción de las dos categorías nuevas, en vista de que las otras 4 categorías ya fueron descritas, de esta investigación.

<u>CATEGORÍAS</u>
Contexto educativo
Metodología
Estilo docente
Tipos de evaluación
Tipos de calificación
Retroalimentación

Tabla 10. Resumen categoría creadas de análisis de observaciones

3.2.1 Metodología

Esta categoría se genera en base a la cantidad y el carácter de la información generada mediante la observación de cómo el docente es capaz de estructurar y orientar la clase de educación física y salud. A continuación la lista de códigos que la genera.

MÉTODOLÓGIA

- 5 Criterios a evaluar previamente conocidos por el estudiante
- 20 Habilidades motrices como base del desarrollo de actividades
- 25 Evidenciar procesos de aprendizaje mediante la observación
- 27 Metodología de trabajo progresiva
- 29 Metodología de trabajo dinámica
- 30 Organización de la clase estructurada

TOTAL CODIGOS	6
----------------------	----------

Tabla 11. Resumen reiteración de códigos en categoría metodología

De la metodología elegida y llevada a cabo por el docente durante su clase, se puede desprender conclusiones importantes referentes a como este le impregna su sello particular a los procesos de aprendizaje y a los procesos de evaluación, como es capaz de ir estructurando una sucesión de actividades que permitan al estudiante vivenciar de la mejor forma posible sus procesos de enseñanza.

3.2.2 Estilo docente

El estilo docente representa una forma de entender la profesión y de hacerla coincidir con las percepciones y concepciones propias del profesional. Todo lo que rodea al docente influye en su estilo, todo lo observado y lo aprendido, todos factores que definen una forma de enseñar, que por supuesto impactará de lleno en el devenir de los estudiantes, he ahí su importancia. Se presenta a continuación los códigos hallados que permitieron definir esta categoría.

ESTILO DOCENTE

- 7 Uso de TICS
- 8 Presión del docente hacia el estudiantado
- 11 Despreocupación por parte del docente
- 14 Estilo docente autoritario
- 26 Estilo docente democrático

TOTAL CODIGOS	5
----------------------	----------

Tabla 12. Resumen reiteración de códigos en categoría estilo docente

El docente jamás puede negar los factores que de manera natural impactan en su vida, por ende en su docencia, pero debe ser capaz de comprender dichos factores, y usarlos a su favor, resolviendo situaciones educativas y tratando de sobremanera de transmitir un sello que permita al estudiante aprender feliz.

3.3 Síntesis de resultados de observaciones por categoría

Síntesis de resultados de observaciones: Categoría Contexto educativo

- El contexto educativo depende, y se define, en gran parte por las decisiones que el docente a cargo determina. Claramente un contexto adecuado propiciará mejores prácticas evaluativas.
- La actitud del estudiante es un factor determinante a la hora de encarar procesos evaluativos dentro de la clase de educación física y salud, pero, a su vez, dicha conducta depende mucho de los estímulos que el docente entrega al estudiante.

Síntesis de resultados de observaciones: Categoría Metodología

- Existe una estructuración de la clase de educación física y salud, que debería ser producto aparentemente de la observación y la adaptación al contexto del docente.
- Existe una tendencia muy marcada que se observa referente al dinamismo de las clases de educación física y salud. Existe mucha alternancia de actividades.
- Presentar los criterios a evaluar a los estudiantes antes del proceso evaluador es algo que se observó poco. No obstante esto, existe divergencia de opiniones respecto a su es propicio o no realizarlo.

- El docente realiza pocos procesos de evaluación mediante la observación, al parecer existe más confianza en instrumentos de evaluación estructurados en hojas de papel.

Síntesis de resultados de observaciones: Categoría Estilo docente

- Se observa una clara tendencia hacia un estilo docente en donde la autoridad cobra especial realce, más por un tema de la forma en que se entregan las instrucciones, que por acciones claras del docente.

No se logra observar una construcción de aprendizaje en conjunto entre docente y estudiante, principalmente porque el docente impone, y no propone.

Síntesis de resultados de observaciones: Categoría Tipos de evaluación

- Existe heterogeneidad en cuanto a los tipos de evaluación.

Síntesis de resultados de observaciones: Categoría Tipos de calificación

- Calificar el rendimiento de los estudiantes mediante tablas estandarizadas, sin tomar en cuenta el contexto educacional, es una forma injusta y poco comprensiva, del aprendizaje del estudiante.
- La calificación si es utilizada hoy en día como un punto culmine de los procesos de aprendizaje, quizás no de forma directa, pero si en cuanto a que genera un promedio que establece el avance, o no, de un estudiante a otro nivel educacional.

Síntesis de resultados de observaciones: Categoría Retroalimentación

- El docente finaliza el proceso de evaluación con la calificación. Reafirma la idea de que, después de la calificación, no existe nada más.
- No existe retroalimentación después de establecida la calificación. Negando la naturaleza atemporal de la retroalimentación.
- La retroalimentación es una clara posibilidad para mejorar el resultado de aprendizajes.

3.4 Reproducción de códigos

Descritas y caracterizadas ya las ocho categorías, se orienta la mirada hacia qué ocurre dentro de ellas. La cuantificación de códigos, unido a la estructuración de tablas, permite notar la recurrencia de ciertos códigos dentro de una misma categoría, parámetro que se estableció como reproducción. Dicha realidad permite pensar que la existencia reiterativa de un código dentro de la categoría indicaría que existe una tendencia por parte del docente, hacia dicho código, así como de forma inversa se puede relacionar la baja tendencia, o reproducción, de un código, y que indicaría una tendencia baja por parte de los docentes.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN

4.1 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

A continuación se presenta las tablas de cada categoría, su reproducción y las evidencias surgidas, mediante el análisis de estas.

La simbología a utilizar será la siguiente:

	Alta reiteración de códigos
	Baja reiteración de códigos

Tabla 13. Nivel de reiteración de códigos

Se decide utilizar ambos extremos para efectos de análisis, con la finalidad de evidenciar la tendencia a que ocurra un fenómeno, en el caso del color rojo, y a evidenciar la tendencia mínima a que ocurra un fenómeno.

4.1.1 Contexto educativo

CONTEXTO EDUCATIVO	REPRODUCCIÓN
64 Coherencia entre bases curriculares y procesos evaluativos	11
76 Planes y programas como base para planificar	3
100 Ausentismo del estudiantado	1
102 Perfeccionamiento de escuela hacia profesorado	1
106 Expectativas altas por estudiantado de calificaciones en asignatura	8
107 Adaptación de planes y programas referidos a evaluación, al contexto escolar	8
113 Participación del estudiantado dependiente de factores	1
115 Concepción negativa del docente hacia el estudiante	10
118 Importancia por participación activa	1
139 Coherencia nula entre bases curriculares y procesos evaluativos	3
142 Compromiso de los estudiantes con el proceso evaluativo	2
TOTAL CODIGOS	11

Tabla 14. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría contexto educativo

Discusión de resultados

Para esta categoría hallamos la existencia de dos fenómenos que se reproducen de forma alta. El primero de ellos tiene que ver con que el docente de educación física, mantiene una coherencia entre las bases curriculares presentadas por el MINEDUC, y sus procesos evaluativos. Dicho fenómeno evidencia que existe una tendencia por parte del docente hacia orientar sus procesos evaluativos, en base a lo que el sistema propone. Es importante recalcar que el MINEDUC no impone normas a los docentes, sino que expresa una forma modelo de cómo orientar el proceso evaluativo. Desde esta perspectiva entonces es el docente quien acude a la orientación del Estado, y no viceversa. Se presenta una cita recogida de una entrevista.

Así como lo plantea Torres Santomé (2001), todo lo que las alumnas y los alumnos aprenden mediante un modelo de enseñanza y aprendizajes específico está determinado por variables sociales, políticas y culturales que interaccionan en un determinado espacio geográfico y en un particular momento histórico

<p>¿Cómo crees tú que los procedimientos evaluativos que usas son coherentes con lo que se propone en las nuevas bases curriculares de la asignatura EF y Salud?</p> <p><i>“Creo que son coherentes porque van de la mano con los objetivos de aprendizaje y niveles de logro de cada unidad...”</i></p>
--

Se puede evidenciar que el docente cree la existencia de una relación entre lo que el MINEDUC sugiere y lo que él decide. Dicha relación se podría explicar porque bajo la mirada del docente, los objetivos de aprendizaje son coherentes con los diferentes niveles de logro existentes para cada unidad.

Por otro lado nos encontramos con que los docentes de educación física y salud mantienen una tendencia que evidencia una concepción negativa del estudiante, relacionado

principalmente con la actitud de ellos, su disposición frente a la clase. Importante es la mirada que aporta Torres Santomé (2001), y es que es probable que una de las razones por las que los centros de enseñanza no consiguen hacer que el alumnado se comprometa e implique en las tareas escolares que se le proponen sea que no es capaz de imaginar en una situación real aquello que se le solicita que haga.

¿Sirve la calificación para generar disciplina en las clases de EF? ¿Por qué?

“No, por lo menos aquí en el Liceo no sirve en la mayoría de los cursos, porque están ni ahí con la clase de educación física... pero si vienen llorando a final de semestre cuando necesitan pasar de curso y que les de otra oportunidad para subir el promedio de esta clase... pero en general no sirve, no tienen conciencia de lo que están haciendo en clases, lo hacen solo por hacerlo, porque si no lo hacen tienen que ir a inspección y llaman al apoderado y todo ese cuento... pero si hay cursos que se esfuerzan por las notas, pero solo porque saben que esta clase les puede subir el promedio”

La existencia de este tipo de opiniones es un reflejo del fenómeno hallado. El docente, en base a la experiencia quizás, ha encontrado cierta predisposición negativa del estudiante frente a la clase de educación física y salud, lo que naturalmente se traduce en un cambio de la forma en que el docente dirige la clase, y finalmente lo hace caer en sistemas rígidos de evaluación, lo que finalmente lleva a que la calificación se vuelva una suerte de premio al cual se puede optar mediante la conducta, quizás incluso más que por una respuesta motriz frente al ejercicio.

Existe una tendencia muy baja del docente a hacer notar el ausentismo del estudiante a la clase de educación física y salud en enseñanza media, por lo tanto podemos decir que no es un fenómeno trascendente a tener en cuenta. Pero a la vez esto podría relacionarse con que son muy poco los docentes manifiestan una importancia a la participación activa del estudiante en la clase de educación física y salud. Podemos desprender que el ausentismo es muy bajo a la clase, lo que le permite al docente contar con un grupo curso completo, pero a la vez, este no le da mucha importancia a la participación del estudiante en clases.

Finalmente solo un código hizo notar la existencia de perfeccionamiento por parte del establecimiento educacional hacia el docente, fenómeno importante a la luz de los constantes cambios en pedagogía y la aparición de nuevas temáticas frente a las cuales el docente debe hacer frente.

4.1.2 Percepción docente

Tabla 15

PERCEPCIÓN DOCENTE	REPRODUCCIÓN
12 Evidencia de logros mediante el proceso de evaluación	17
14 Formación docente en evaluación de forma general	3
29 Entrega superficial de conceptos y ejercicios	1
47 Evidencia de proceso mediante el proceso de evaluación	20
53 Entrega de valores a través de la EF	12
62 Ideal de automotivación del estudiante	9
68 Proceso de evaluación adaptado al contexto	17
70 Crecimiento profesional	3
74 Estilos de evaluación docente	2
79 Proceso de evaluación equitativo	8
90 Observación como factor cualitativo	3
91 Mejora de instrumentos para la evaluación	4
99 Observar para percibir dimensión actitudinal	6
101 Observar para evidenciar procesos	3
110 Formación docente en evaluación de forma final	1
111 Resignificación de la asignatura hacia una mayor complejidad	3
114 Nivelación del grupo curso	5
125 Motivación a partir de evaluación grupal	1
129 Formación docente en evaluación de forma estructurada	6
138 Clase demostrativa	1
TOTAL CODIGOS	20

Tabla 15. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría percepción docente

Discusión de resultados

Para esta categoría se evidenciaron varios fenómenos muy importantes, siendo la principal tendencia la percepción que existe sobre el proceso evaluador. Existe una tendencia muy alta por parte de los docentes a percibir el proceso evaluativo como una forma válida de evidenciar el aprendizaje de los estudiantes, tanto para la consecución de logros, objetivos de aprendizaje, como para la mejora del proceso de enseñanza. Se establece entonces que el proceso de evaluación es la forma más recurrente del docente para poder obtener información válida del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y existiría una especie de consenso en que así es.

¿Cómo evalúas en tus clases de EF?

“Yo por lo menos realizo una evaluación diagnóstica, que me permita entablar una relación entre los conocimientos previos y los nuevos. Posteriormente durante las clases realizo una serie de actividades o pruebas que me permitan dar cuenta del proceso de enseñanza- aprendizaje; como el alumno asimila los nuevos conocimientos y los incorpora a su aprendizaje. Estas actividades son evaluadas y calificadas y algunas de ellas de la misma forma como serán evaluadas al final de la unidad.”

De la cita se desprende que el docente establece un método sistemático de recogida de información, en base a procesos de evaluación, que le permita orientar de mejor forma el proceso de enseñanza. Ahora bien, dicho proceso evaluativo debe ser pertinente al contexto para volverse mucho más válido y enriquecedor y así como lo plantea Torres Santomé (2001), existe el peligro que la evaluación contradiga las finalidades que se comunican a los estudiantes, si este proceso no ocurre. Así se demuestra en la tendencia que relaciona el proceso evaluativo y su adaptación a los diferentes contextos educativos. Dicha tendencia se evidencia en esta cita:

Cuando evalúas, ¿cómo consideras las grandes diferencias que pueden presentar tus estudiantes?

“Totalmente, de hecho hay alumnos que se les evalúa diferenciadamente, ya que no vienen con las mismas habilidades que otro y el instrumento se adecua muchas veces,

por lo que también se toma muy en cuenta el avance que ha tenido a lo largo de la unidad.”

Existe entonces una adaptación, en base a la observación responsable del docente de su grupo de estudiantes, de los procesos evaluativos. Esta tendencia es claramente positiva para el estudiante, ya que los procesos de aprendizajes, hasta este punto, son llevados a cabo bajo la concepción de que existe una realidad de curso que no puede ser negada, especialmente al momento de evaluar.

Existe además una clara tendencia por parte del docente de educación física a significar la asignatura como una buena forma de entregar valores mediante el trabajo en el aula, quizás es aquí donde se genera la principal tendencia que existe hoy sobre hacer parte de los procesos evaluativos los objetivos transversales, incluso más que los conceptuales o procedimentales.

Es muy baja la tendencia de los docentes que manifiestan falta de tiempo para la realización de sus clases, pese a que durante los últimos años en educación física se ha reducido el tiempo efectivo de la clase, principalmente por priorizar otras características como la higiene de los alumnos. Un ejemplo de esto es que la clase de educación física y salud se debe finalizar quince minutos antes en algunos establecimientos, para que los estudiantes de puedan duchar. Es muy baja, además, el código que hace referencia hacia las clases demostrativas, lo que se puede interpretar como un mayor porcentaje de instrucciones hacia el estudiante.

Es muy baja la tendencia del código que hace referencia hacia la formación docente basada en la parte final del proceso evaluador, y como este ha involucrado dentro de los procesos evaluativos al docente. Se puede interpretar entonces que aparentemente existen factores más concluyentes que condicionan la forma en que el docente está llevando a cabo los procesos evaluativos en la escuela, que no necesariamente responden a su formación. Se relaciona además esto último con la baja percepción de los docentes por vislumbrar una forma de motivar al estudiante mediante evaluaciones grupales, o que a su vez, produce que se tienda a evaluar de forma individual.

4.1.3 Criterios de evaluación

Tabla 16

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	REPRODUCCIÓN
7 Influencia del contexto en el proceso de evaluación	5
8 Influencia positiva de la calificación	3
9 Influencia negativa de la calificación	1
20 Dimensión procedimental como factor a evaluar	11
44 Resultado evaluativo para trabajo diferenciado	1
50 Habilidades motrices como factor influyente de actividades futuras	2
51 Dimensión actitudinal como factor a evaluar	24
54 Explícitación de indicadores a evaluar, previo al proceso evaluativo	7
66 Consideración de características diferentes a través de instrumentos	13
67 Consideración de características diferentes a través de observación	14
71 Complemento entre las dimensiones del proceso de aprendizaje	14
78 Complejidad para individualizar el trabajo	1
81 Complejidad para evaluar	1
82 Entrega de hábitos a través de EF	8
83 Subestimación de motivación desinteresada de estudiantes	27
94 Respeto por las diferencias a través del número de oportunidades durante el proceso evaluativo	8
95 Ideal de evaluación grata para estudiantes	5
104 Criterio como factor fundamental para evaluar	8
132 Importancia de considerar características personales	1
133 Inclusión del estudiante en el proceso evaluativo	7
143 Dimensión conceptual como factor a evaluar	2
TOTAL CODIGOS	21

Tabla 16. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría criterios de evaluación

Discusión de resultados

En esta categoría existen dos tendencias muy marcadas, y que a su vez se relacionan la una con la otra. Primero que todo el docente reconoce la existencia de problemas de motivación en los estudiantes dentro de la asignatura de educación física y salud, pero a su vez reconocen que la dimensión actitudinal, que es llevado a la práctica como objetivos transversales, adquiere una relevancia casi unánime dentro del proceso evaluativo. Probablemente el estudiante, bajo esta idea de desmotivación, solamente encuentre un motivo aparente para aprender, bajo la noción de que será evaluado. Hoy en día esta tendencia se está volviendo bastante frecuente, pero también es importante analizarla desde el punto de vista de las metodologías que se utilizan dentro de las clases, y no solamente ceñirse y adjudicar a los procesos evaluativos dicha condición.

Dentro de las tres dimensiones del proceso de aprendizaje (procedimental, actitudinal y conceptual), ¿Cuál de las tres adquiere mayor relevancia en tus evaluaciones? Y ¿Por qué?

“En general no le doy más relevancia a una por sobre la otra... pero en algunos momentos si toma más relevancia la parte actitudinal, ya que juega un papel fundamental al momento de general el clima adecuado para aprender, la motivación, la actitud positiva frente al nuevo conocimiento.”

El docente reconoce que el clima de la clase depende en gran medida de la actitud con la que el estudiante encare esta situación. Lógicamente si la actitud del estudiante se mantiene en niveles altos, es mucho más íntegro el proceso de aprendizaje. Ahora bien, dentro del proceso evaluativo, se presenta como un factor de carácter constante y que ya no puede ser apartado del proceso evaluativo. Se define como un criterio estable, constante y de carácter positivo dentro del proceso evaluador.

Desde el punto de vista de la complejidad del proceso evaluativo, los docentes establecen dos características principales. Primero que todo existe una muy baja tendencia a sostener que existen dificultades para llevar a cabo un proceso evaluativo, lo que permite entender porque se hacen cada vez más evaluaciones, porque aparentemente es ya algo común. La segunda característica tiene que ver con que existe una muy baja tendencia a sostener como dificultad, las diferencias del grupo curso. Esto tiene relación con la baja tendencia a considerar las características individuales de cada alumno.

Relacionando todo lo anterior, podemos definir un fenómeno caracterizado por una liviandad al momento de definir criterios para llevar a cabo el proceso evaluativo, que se sustenta en la poca importancia que el docente manifiesta por las diferencias de los estudiantes, lo que vuelve aparentemente fácil, poco complejo, el proceso evaluador.

4.1.4 Temporalización del aprendizaje

Tabla 17

TEMPORALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE	REPRODUCCIÓN
15 Comprender las capacidades y tiempos de aprendizaje individual	15
26 Fin del proceso evaluativo al término de la unidad	9
28 Falta de tiempo para completar la unidad	2
31 Respetar capacidades y tiempos de aprendizaje durante la evaluación	26
119 Fin del proceso evaluativo cuando estudiantes finalizan su proceso	9
TOTAL CODIGOS	5

Tabla 17. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría temporalización del aprendizaje

Discusión de resultados

Irónicamente en esta categoría la tendencia más alta se ubica en el respeto por las capacidades y tiempos de aprendizaje de cada estudiante, pero la comprensión de dicha característica se encuentra por debajo. Existe un contraste bastante particular entre esta categoría y la anterior. En la anterior se establecía que el docente presenta una dificultad al momento de elaborar criterios, para incluir las características propias del estudiante, realidad absolutamente contraria a la que parece observarse acá.

¿Al momento de crear el instrumento evaluativo, cómo consideras las características de los estudiantes que forman parte del grupo clase?

“Las características de mis alumnos las considero antes de iniciar la unidad, de modo de poder elaborar las estrategias pedagógicas más adecuadas a sus características, inquietudes, necesidades, etc.”

¿Al momento de crear el instrumento evaluativo, cómo consideras las características de los estudiantes que forman parte del grupo clase?

“Yo pienso que son fundamentales las características de los estudiantes... no debemos olvidar que las evaluaciones deben ser consideradas de forma individual...”

¿De forma individual?

“Si, de forma individual... pero el sistema es complicado... como para aplicar dicha evaluaciones utópicas... Entonces lo que se realiza es diferenciar en grupos homogéneos y aplicar dichas evaluaciones iguales.”

¿Qué significa para ti evaluar y calificar? ¿Cómo diferencias en la teoría y en la práctica una y otra?

“Es bien complejo esto, por lo menos para mí surge un problema cuando hay que calificar, porque lo exige el establecimiento, la súper intendencia, que tenemos que tener notas puestas en ciertas fechas, con calendario... ahí surge un problema, porque siento yo que no se respetan los tiempos de aprendizaje de los niños...”

En la primera cita presentada queda en evidencia que el docente considera las características de sus alumnos, desde el momento en que se plantea la unidad, con la finalidad de poder volver más enriquecedor el proceso de aprendizaje. En las dos citas siguientes, a su vez, los docentes plantean como fundamental considerar las características de cada estudiante, pero hacen la salvedad de que el sistema presenta trabas, lo cual a su parecer vuelve utópica la evaluación individualizada, y esto tiene un impacto directo en el estudiante. De cierto modo se intenta justificar la pertinencia de evaluaciones tendientes a lo homogéneo, y si bien en la primera categoría se estableció que el MINEDUC no obliga a ningún docente a realizar prácticas evaluativas orientadas a algo específico, si existe una imposición por parte de otros estamentos del estado, que mediante la fiscalización, por lo menos temporal, exige procesos evaluativos cada cierto tiempo. Torres Santomé (2001) manifiesta que una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar, o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.

Finalmente se visualiza la baja tendencia que existe al pensar que existe falta de tiempo para llevar a cabo los procesos de aprendizaje completos, por lo tanto se puede establecer que las diferentes metodologías deberían ser capaces de abarcar en su totalidad los

contenidos, permitiendo que el proceso de evaluación pueda desarrollarse de diversas formas, y en diversos momentos.

4.1.5 Tipos de evaluación

TIPOS DE EVALUACIÓN	REPRODUCCIÓN
2 Evaluación constante	34
3 Evaluación intangible	11
4 Evaluación clase a clase	25
10 Evaluación final	11
13 Evaluación para evidenciar el nivel de logro de capacidades	7
16 Evaluación individual como resultado de experiencia docente	6
17 Evaluación progresiva	13
23 Evaluación actitudinal	47
24 Evaluación motriz	16
27 Evaluación por cumplimiento al sistema educacional	10
32 Evaluación al esfuerzo	16
34 Evaluación de proceso	52
36 Evaluación sumativa	7
37 Evaluación cuantificada	15
38 Evaluación cualitativa	4
39 Evaluación de observación	21
40 Evaluación para vislumbrar falencias a mejorar	11
42 Evaluación para motivar	2
43 Evaluación inicial	3
48 Evaluación diferenciada	13
49 Evaluación diagnóstica	8
55 Evaluación diferenciada para casos de problemas mayores	9
75 Evaluación descontextualizada como no ideal	2
84 Evaluación según planificación	11
85 Evaluación diferenciada dependiente del número de estudiantes	11
86 Evaluación diferenciada imposible	3
88 Evaluación como metacognición	2
89 Evaluación para evidenciar el desempeño docente	1
105 Evaluación calificada	19
109 Evaluación procesual como experiencia docente	4
121 Evaluación voluntaria antes de la fecha estipulada	1
123 Evaluación analítica	1
126 Evaluación subjetiva	7
127 Evaluación y calificación aplicado como mimos concepto	2
131 Evaluación objetiva	2
149 Evaluación formativa	1
TOTAL CODIGOS	36

Tabla 18. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de evaluación

Discusión de resultados

Esta categoría fue la que presentó más códigos dentro de sí. Se sostiene que esto ocurre porque existe cierta ligereza, expresada anteriormente, al afrontar el tema de la evaluación en educación física. Existen aparentemente bastantes tipos, formas, métodos y concepciones que el docente sostiene sobre evaluación, lo que se puede adjudicar a un conocimiento bastante discreto respecto a esta temática, a una falta de especificidad técnica para definirla.

Queda de manifiesto que la tendencia más alta ocurre en el código que hace referencia a la evaluación como un proceso, pero no necesariamente de un proceso. Importante es manifestar que la evaluación, como se ha expresado en esta investigación, es un proceso caracterizado por múltiples aristas, las cuales a su vez la definen y la estructuran.

¿Cuáles son los momentos más adecuados para evaluar en EF?

“Yo creo que si la evaluación la generamos como proceso, como parte de un proceso, esta debe estar constantemente presente... siendo evaluada... creo que durante el proceso y al final es donde se debe evaluar los aprendizajes y la obtención o no de logros.”

¿Cuáles son las finalidades principales de los procesos evaluativos que utilizas?

“Recolectar información del proceso de enseñanza- aprendizaje de mis alumnos... sus debilidades, sus fortalezas... y para mejorar mis prácticas pedagógicas.”

De las citas expuestas se puede inferir que los docentes conciben como proceso, y en eso ya no hay discusión, la forma en que se debe obtener evidencias del aprendizaje. Existe una tendencia a un proceso evaluador constante, sistemático, incluso clase a clase, pero además existe una tendencia que hace referencia a una evaluación mediante la observación del propio docente.

Es aquí donde probablemente entra en juego, y se relacionan, el conjunto de criterios seleccionados por el docente y su capacidad de analizar las observaciones de sus

estudiantes, lo cual además debe coincidir con el respeto y la comprensión por los procesos de cada estudiante.

La segunda tendencia más alta nuevamente hace alusión hacia la importancia, dentro de la evaluación, de las actitudes, los objetivos transversales. Al parecer se reconoce que, durante el proceso evaluativo, la actitud está implícita en todo momento, por lo cual no puede desprenderse de dicho proceso.

De las tendencias más bajas, se puede desprender que son pocos los docentes que ven dentro del proceso evaluador, un espacio para que ellos sean evaluados por los estudiantes. Aquí se busca atender la característica bidireccional de la evaluación, que permite al estudiante ser evaluado, pero que también le permite a él evaluar. Es importante en el proceso porque claramente su visión, le permitirá comprender de forma más acabada los diferentes procesos de evaluación a los que es sometido.

También existe una tendencia baja hacia la voluntariedad del estudiante por adelantarse en el proceso evaluativo. Esto se produce porque los procesos evaluativos generalmente se llevan a cabo en momentos determinados por el docente, donde todos son sometidos a instrumentos de evaluación, lo cotidiano de este proceso, ha ido adoctrinando al estudiante y volviéndolo parte de la evaluación solo en el momento en que se aplica, y no bajo la lógica de un proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son los momentos más adecuados para evaluar en educación física?

“En todo momento, me refiero a que tu estas evaluando todas las clases a tus estudiantes, pero no con algo concreto, no con algo en papel, si no que como un proceso mental, pero al final uno cuando hace el cronograma igual define objetivos específicos que quiere evaluar y esos objetivos si son llevados al papel, esa evaluación si es llevada al papel para poder ver después si los chicos lo cumplen o no, pero en realidad uno evalúa en todo momento.”

La cita grafica la realidad en que hoy es entendida la evaluación. Se entiende que es un proceso de aprendizaje, se argumenta porque se debe llevar paso a paso, se establecen objetivos claros que se deben cumplir, en la medida de lo posible, pero finalmente, todo es llevado a un momento, a un instante, dónde el estudiante debe demostrar, si todo lo anterior, permite evidenciar su aprendizaje y la obtención de logros.

4.1.6 Instrumentos de evaluación

INSTRUMENTOS DE EVALUACION	REPRODUCCIÓN
18 Instrumento de evaluación como lista de cotejo	12
21 Instrumento de evaluación estandarizado	22
22 Instrumento de evaluación personalizado	14
30 Instrumento de evaluación adaptado al rendimiento del contexto	7
56 Instrumento de evaluación con pauta flexible	5
65 Carencia de instrumento de evaluación para autoevaluación	4
108 Instrumento de evaluación como rúbrica	3
124 Instrumento de evaluación para autoevaluación	4
130 Instrumento de evaluación como escala de apreciación	5
140 Instrumento de evaluación para coevaluación	4
141 Autoevaluación y coevaluación como instrumentos de evaluación innovadores	1
146 Instrumento de evaluación basado en TICS	2
TOTAL CODIGOS	12

Tabla 19. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría instrumentos de evaluación

Discusión de resultados

Todo lo anteriormente expuesto encuentra un momento importante donde se unen gran parte de los factores expuestos. El contexto educativo, nos entrega la primera visión desde donde se vivenciará el proceso de aprendizaje; la percepción del docente entregará los primeros lineamientos desde donde anclar el proceso de evaluador; la definición de criterios permitirá orientar los objetivos, y como estos deberían ser evidenciados; la temporalización del aprendizaje indicará que momentos se presentan como más propicios para acercar al estudiante a la comprobación de sus saberes; finalmente la deliberación por uno u otro tipo de evaluación, se expresa en la elección y aplicación del tipo de instrumento de evaluación.

La tendencia más alta se representó en la preferencia de los docentes por herramientas estandarizadas. Al parecer todos los puntos de vista expresados hasta este momento sucumbieron ante la elección de este tipo de instrumentos. El problema de los instrumentos de evaluación estandarizados no es la lógica de medir que subyace bajo su aplicación, tampoco lo es la forma en que plantea estándares para clasificar y situar a quien se somete a ella, mucho menos el problema es la comodidad que plantea aplicar este test y remitir al docente a anotar datos para luego tabular, el problema real es que exilia la dimensión humana que debe tener el aprendizaje, deshumaniza tanto a quien logra salir airoso de ella, como a quien no logra ni siquiera alcanzar el mínimo establecido. Nos hace creer que la medición es la forma más objetiva de definirnos nuestra motricidad y nuestra respuesta frente al estímulo.

El problema de los instrumentos de evaluación estandarizados no es la lógica de medir que subyace bajo su aplicación, tampoco lo es la forma en que plantea estándares para clasificar y situar a quien se somete a ella, mucho menos el problema es la comodidad que plantea aplicar este test y remitir al docente a anotar datos para luego tabular, el problema real es que exilia la dimensión humana que debe tener el aprendizaje, deshumaniza tanto a quien logra salir airoso de ella, como a quien no logra ni siquiera alcanzar el mínimo establecido. Nos hace creer que la medición es la forma más objetiva de definirnos nuestra motricidad y nuestra respuesta frente al estímulo.

No se puede atribuir la responsabilidad de dicha elección solamente al docente, porque sería olvidar todo lo previamente analizado. El sistema presiona al establecimiento a generar procesos evaluativos constantes, el establecimiento a su vez responde mediante la instrucción a sus docentes de generar procesos evaluativos en tiempos establecidos, el docente finalmente trata, en lo posible, de aplicar procesos que apelen a la justicia y la equidad, que intenten dar respuesta a las diferencias en el aprendizaje de cada estudiante, pero de alguna u otra forma, el instrumento de evaluación estandarizado, surge nuevamente como un cáncer dentro de los diferentes establecimientos.

Así como también Torres Santomé (2001) puede presentar una explicación a este fenómeno, ya que plantea que el hecho de que casi nunca niños y niñas obtengan respuesta satisfactoria o establezcan una adecuada comunicación en torno a sus interrogantes hace

que decidan no volver a plantearlos. Ya aprendieron que no van a tener respuesta, por tanto no merece la pena seguir insistiendo. Hace que los estudiantes cada vez más presenten menos actitud frente a procesos evaluativos de este tipo.

Como segunda tendencia, y como un signo de esperanza quizás, aparecen los instrumentos de evaluación personalizados, que si bien no fueron definidos explícitamente por los docentes, dan cuenta de que existe una preocupación por hacerse cargo del contexto educacional, tratando de adaptar el instrumento a la realidad, bajo la finalidad de volverlo más justo, bajo la concepción de que deben ser instrumentos flexibles, adaptables, moldeables, y no instrumentos rígidos, fríos y estandarizados. Se puede incluir dentro de este tipo de instrumento de evaluación a la lista de cotejo, tercera tendencia elegida por los docentes, principalmente porque en ella se permite la inclusión de descripciones y aspectos a evaluar que pueden describir las tres grandes dimensiones del aprendizaje, la procedimental, lo conceptual y lo actitudinal. Y permite atribuir no solo valores numéricos al aprendizaje, sino que además, conceptos.

Laval (2004) plantea que la evaluación tal como ha sido concebida conduce demasiado a menudo a ocultar la realidad misma del acto educativo en toda su complejidad y tiende a no medir más que una ficción, lo que se presenta como una consecuencia probable de la no correcta interpretación del contexto y del instrumento de evaluación elegido

Finalmente, y como se podía percibir, el hecho de que los instrumentos de evaluación estandarizados sean los más elegidos, se ubica al otro lado de la categoría a instrumentos de recogida de información como la autoevaluación y la co evaluación, entendidos por algunos docentes como de carácter innovador, quizás por la poca notoriedad que poseen. Se incluye además el código que relaciona el poco uso de las TICS, más que como un instrumento de evaluación, un apoyo a los instrumentos.

4.1.7 Tipos de calificación

TIPOS DE CALIFICACIÓN	REPRODUCCIÓN
1 Calificación como factor cuantificable	21
5 Calificación tangible	3
11 Calificación por cumplimiento al sistema educacional	24
33 Calificación para el aprendizaje	10
41 Calificación para la motivación	7
52 Subestimación de la calificación	10
58 Calificación para generar disciplina como no ideal	14
59 Calificación para generar disciplina	9
60 Calificación para generar presión	9
61 Calificación para generar miedo	2
63 Calificación de actitudes	21
73 Calificación como castigo	2
77 Calificación de objetivos transversales y conceptuales	15
80 Calificación como no reflejo de evaluación	3
97 Calificación como demostración de resultados	14
98 Calificación como recompensa	8
103 Calificación final	3
112 Calificación clase a clase	3
116 Calificación de rendimiento	3
117 Calificación para demostrar poder	3
120 Calificación como reflejo de perseverancia	2
134 Calificación como relevancia evaluativa	1
145 Calificación injusta	2
147 Calificación para la reflexión	1
148 Calificación como evidencia de proceso	1
TOTAL CODIGOS	25

Tabla 20. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de calificación

Discusión de resultados

Una vez definido y aplicado el instrumento de evaluación, se procede a organizar y caracterizar las evidencias obtenidas, caracterización que habitualmente es trabajo y una decisión importante que el docente debe tomar. Hoy en día el sistema educacional chileno establece la calificación, que no es más que la cuantificación de una evidencia, la forma de establecer un parámetro objetivo mediante el cual medir y establecer el aprendizaje, o no, de un estudiante chileno.

¿Cómo influyen, en los estudiantes, los procesos evaluativos y calificativos que utilizas?

“Creo que los procesos evaluativos influyen en los estudiantes de forma continua, como proceso... mientras que la calificación responde más a una parte legal, que la mayoría de los colegios adquiere.”

¿Cómo es eso de una parte legal?

“Es cumplir con lo que el estado legalmente te pide... que califiques los aprendizajes.”

De la cita podemos desprender una visión bastante simple, pero a la vez muy decidora, de la concepción que algunos docentes sostienen referente a la evaluación calificada. Una imposición legal por parte del estado hacia los establecimientos. Dentro de las codificaciones son muy pocas las que hacen alusión hacia factores positivos para el aprendizaje ya que no representa una evidencia de proceso, no tiene relevancia dentro del proceso evaluativo, mucho menos se obtienen reflexiones desde ella.

¿Qué significa para ti evaluar y calificar? ¿Cómo diferencias en la teoría y en la práctica una y otra?

“Es bien complejo esto, por lo menos para mí surge un problema cuando hay que calificar, porque lo exige el establecimiento, la súper intendencia, tenemos que tener notas puestas en ciertas fechas, con calendario... ahí surge un problema, porque siento yo que no se respetan los tiempos de aprendizaje de los niños...”

Si la imposición del estado chileno por calificar el aprendizaje en algún momento se volvió una constante en educación, algo de responsabilidad también recae sobre quienes administran los establecimientos. Hoy en día no todos los establecimientos califican los aprendizajes de sus estudiantes, pero generalmente dichos establecimientos corresponden a instituciones privadas, lo que solamente pueden darse quienes pueden acceder económicamente a ellos.

Ahora bien, existe un consenso entre los docentes que fueron parte de esta investigación en que calificar un aprendizaje no es una medida que mejora el aprendizaje del estudiante,

ninguno fueron muy pocos los capaces de bosquejar otra opción. A continuación un docente que expresa levemente alguna posibilidad de conceptualizar primero el aprendizaje, para luego calificarlo.

¿Cuál es la forma de evaluación en educación física que más te representa?

“Evaluar el proceso... te pongo un ejemplo, yo evalúo, y hay un niño que coordina los pasos, que lanza bien, y encesta, en lanzamiento de bandeja, y tiene un siete, pero hay otro que no coordinaba los pasos que no lanzaba bien, y que ahora logro coordinar los pasos y lanzar pero no encestar, porque ese niño no puede tener un siete... y estas son varias discusiones que hemos tenido, ya pero tú tienes una pauta, ya está bien tengo una pauta, pero en ese proceso el logro avanzar, porque no puede tener la nota máxima... y al final creo que la evaluación podría cambiar y en vez de tener una nota podría tener un concepto... y él lo hizo muy bien, y el muy bien esta entre el 6 y el 7, yo le pongo el siete.”

De todas formas pareciese ser que cuesta mucho desprenderse de la calificación en los procesos de evaluación, más por un tema de imposición del estado, que se representa en los establecimientos, que por un tema de voluntad docente. Gran parte de los docentes reniega de la calificación como una forma de mejorar el aprendizaje, pero en la práctica, siguen haciéndolo.

Otra tendencia importante establece que para el docente de educación física y salud es común sentir que las actitudes si se pueden, y deben, ser cuantificadas. Irónicamente si ya es discutible la pertinencia de la calificación de aprendizajes, por supuesto que es mucho más irrisorio pensar en calificar una actitud, una disposición, una cualidad humana. Se intenta retratar con esto un afán de aunar bajo la calificación, todas las dimensiones que rodean el aprendizaje humano. La discusión que generó la aplicación de un SIMCE de educación física en nuestro país, positivamente abrió varios flancos desde donde discutir y analizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, uno de ellos fue la ausencia en el sistema de medición, de la creatividad o la expresión corporal, como si dentro de la educación física no existieran, absolutamente negados por parte de quien crea el sistema de medición.

Laval (2004) hace referencia a que en realidad, estamos en relación con una verdadera ideología de la evaluación, que ya vimos funcionar en Estados Unidos y actualmente conquista el mundo entero. Responde a este avance constante de racionalidad contable que, no sin fuerza persuasiva, asimila cualquier acción humana a una acción técnica medible por sus efectos mediante indicadores cuantitativos.

Mientras que Santos Guerra (1995) analiza que las interpretaciones sesgadas son más frecuentes en los resultados de la evaluación cuantitativa, ya que en la de carácter cualitativo están más matizadas las opiniones y más elaborados los procesos, por lo cual dicha tendencia por la mirada cuantitativa de evaluación, mantendría esa anhelada objetividad mucho más alejada, que si lo hace de forma cualitativa.

De las tendencias que más baja atención tuvieron en esta categoría, existen dos que dan pie para la discusión. La calificación para generar miedo y la calificación como castigo, ambas subyacen a la idea de abuso en educación. Si bien son pocos los docentes que manifiestan la existencia de ambos códigos, la realidad del sistema educacional chileno nos permite hacer una lectura totalmente opuesta. La sola existencia de la calificación, bajo las condiciones que ofrece el sistema educacional chileno actual, es una forma de abuso. No es necesaria la explicitación de cómo afecta la calificación al estudiante, porque el abuso se comete desde el momento en que se decide calificar un aprendizaje. Es absolutamente un abuso imponer tiempos dentro de los cuales un estudiante deba desarrollar un aprendizaje, y no es menos abusivo además cuantificar cuanto logró acercarse dicho estudiante, al ideal de objetivos que se plantearon. La calificación es un abuso implícito, que subyace al ideal del aprendizaje.

4.1.8 La Retroalimentación

LA RETROALIMENTACIÓN	REPRODUCCIÓN
6 Retroalimentación atemporal	28
19 Retroalimentación para la mejora del proceso evaluativo	12
25 Retroalimentación superficial finalizado el proceso evaluativo	4
57 Retroalimentación inexistente posterior a la calificación	2
69 Retroalimentación al final de la clase	5
92 Retroalimentación solicitada por estudiantes	2
93 Retroalimentación de la unidad innecesaria posterior a la evaluación	2
122 Retroalimentación grupal	4
135 Retroalimentación para evidenciar mejoras	1
136 Retroalimentación dialogada	1
137 Retroalimentación individual	1
144 Retroalimentación después de calificar	4
TOTAL CODIGOS	12

Tabla 21. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría la retroalimentación

Discusión de resultados

Finalmente la última categoría se genera en base a una dimensión del proceso evaluador, que de cierto modo acerca al estudiante y al docente. La retroalimentación en educación es el proceso mediante el cual el docente le hace saber al estudiante sus apreciaciones respecto a su desempeño. La tendencia más alta que los docentes expresaron tiene relación con la atemporalidad de la retroalimentación, lo cual significa que en cualquier momento puede llevarse a cabo, sin necesariamente ser al final del proceso evaluador. La retroalimentación tiene un carácter de espontáneo, ya que en cada momento el docente puede sugerir mejoras al estudiante.

¿Cómo retroalimentas a tus estudiantes, una vez evaluados, para mejorar los aprendizajes?

“La retroalimentación es constante, en cada momento de la clase se va corrigiendo para que ellos internalicen aprendizajes correctos y no destrezas o movimientos mal hechos.”

Además existe una clara tendencia a suponer como positiva la existencia de la retroalimentación, y una forma de mejorar el desarrollo de los procesos evaluativos en educación física y salud.

Si bien no hay una pronunciación que haga referencia a la estructura formal que deba tener la retroalimentación, el uso y la aplicación de esta la caracterizan como un proceso de diálogo y mejora, entre docentes y estudiantes, ya sea de forma grupal o individual.

En nuestro sistema actualmente es utilizada estructuralmente más al final de una sesión, dejando al estudiante desempeñarse de forma más natural y propia, para que luego el docente pueda dar paso al proceso de retroalimentación, mediante sugerencias, apreciaciones o juicios que el docente realiza.

4.2 ANALISIS DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN

A continuación se presenta las tablas de cada categoría, su reproducción y las evidencias surgidas, mediante el análisis de estas.

La simbología a utilizar será la siguiente:

	Reproducción de códigos más altas
	Reproducción de códigos mínimas

Tabla 22. Nivel de reiteración de códigos

Se decide utilizar ambos extremos para efectos de análisis, con la finalidad de evidenciar la tendencia a que ocurra un fenómeno, en el caso del color rojo, y a evidenciar la tendencia mínima a que ocurra un fenómeno.

4.2.1 Contexto educativo

CONTEXTO EDUCATIVO	REPRODUCCIÓN
3 Condiciones desfavorables para el proceso evaluativo	5
18 Falta de iniciativa del estudiante	5
21 Falta de interés del estudiante	1
28 Contexto educativo favorable	1
TOTAL CODIGOS	4

Tabla 23. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría contexto educativo

Discusión de resultados

Las tendencias que se repiten de forma más alta son dos. Primero que todo se puede inferir que al parecer las condiciones en las que se realizan los procesos de evaluación no siempre son favorables para que este sea propicio. Se exponen dos citas, extraídas desde la misma observación, pero en diferentes momentos de la clase.

“A: Profe, ¿es necesario darlas hoy?... igual hace calor como para andar corriendo en el patio ¿o no?”

P: Todos los años se toman las mismas pruebas durante estas fechas y siempre buscan excusas para sacárselas, cuando van a aprender que esto está establecido.”

De la primera cita expuesta podemos inferir que el estudiante si es capaz de manifestar preocupación por, en este caso, las condiciones climáticas sobre las cuales se llevará a cabo el proceso de evaluación. La respuesta del docente no deja lugar a dudas, ya que explicita que es un proceso de valuación establecido por cronograma, y que no tiene lugar a cambios ni adaptaciones. Claramente esto representa una negación absoluta de lo que es más favorable para el estudiante, en post de su proceso de aprendizaje, una prueba estandarizada de rendimiento aeróbico, que es a la que son sometidos este grupo de estudiantes, claramente no es pertinente sobre condiciones climáticas adversas para la salud de los estudiantes, situación que no preocupa al docente a cargo.

“P: Oye, ojo con el calor... mójese la cabecita, la polera un poco para que no les de tanto calor... ¿calentaron un poco supongo?”

Durante un pasaje más avanzado de la clase el docente manifiesta que está al tanto de las elevadas temperaturas que existen durante la aplicación del test, pero sugiere a los alumnos acciones para tratar de remediar esta situación, pero en ningún caso decide reprogramar. Se presenta otra inferencia posible al leer la última parte de la cita. Frente a una prueba de estas características técnicas, sumando además el contexto climático, es absolutamente necesario la realización de una preparación del organismo para efectos de no exponer al cuerpo a posibles problemas. El docente debería volver parte del proceso, la preparación del organismo para este tipo de evaluaciones.

La primera como la segunda cita, mantienen en común que el contexto educativo es generado desde el docente hacia los estudiantes, y no como una imposición del establecimiento, sumado además a que frente a las apreciaciones de los estudiantes, el docente no toma medidas.

Torres Santomé (2001) expone que si algo está caracterizando a la educación en sus niveles obligatorios en todos los países, es su interés por lograr una integración de campos de conocimientos y experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea.

La segunda tendencia alta tiene que ver con que existe una tendencia alta a observar una falta de iniciativa por parte de los estudiantes frente a la clase de ecuación física y salud.

“Algunas niñas realizan las elongaciones a medias, otras ni siquiera se esfuerzan. Terminan de elongar, y por pareja las cuenta, y les dice que se separen en 3 parejas.”

“...las niñas van de un lado a otro conversando y haciendo payasadas. Existen alumnas que se dedican a caminar dentro de la cancha.”

Si bien se podría juzgar rápidamente a las estudiantes por su aparente falta de iniciativa frente a la clase, es importante ampliar el espectro hacia qué es lo que genera esta situación. Cada vez se vuelve más recurrente la falta de iniciativa de los estudiantes en la clase de educación física y salud, fenómeno que puede responder a una multitud de factores, pero son dos los que, a nuestro parecer, definen de mejor forma esta situación. El primero de ellos tiene que ver con las metodologías utilizadas por el docente, las cuales no siempre favorecen la iniciativa de los estudiantes, orientándose más por la imposición, que por la proposición, lo que por supuesto generará una respuesta más negativa que positiva por parte del estudiante, sobre todo si dicha imposición no está contextualizada. La segunda, tiene que ver con un tema netamente cultural, y es que Chile no es un país deportivo, por lo cual no presenta las condiciones de espacio para permitir prácticas deportivas sostenidas fuera de las clases de educación física y salud, por lo tanto es irrisorio solicitar una respuesta adecuada del estudiante, frente a las actividades propias de la asignatura.

Las dos tendencias más bajas observadas tienen que ver con que se no se observó un bajo interés del estudiante por la asignatura. Aquí es importante hacer la diferencia entre la iniciativa el interés. En el párrafo anterior se hacía alusión a que la imposición prima por sobre la proposición, por lo tanto una educación de este tipo, claramente no favorecerá la iniciativa del estudiante, lo que no necesariamente, y así lo dicen las evidencias, se relaciona con el interés por la clase de educación física y salud. El estudiante si tiene interés por la clase, pero existen situaciones que opacan, que condicionan, que empapan dicho interés, generando que la respuesta, la iniciativa, decaiga. Finalmente se observó

muy pocos contextos favorables para la práctica educativa, ya sea por situaciones propias del establecimiento, como por situaciones que el docente propicia y establece.

4.2.2 Metodología

METODOLOGÍA	REPRODUCCIÓN
5 Criterios a evaluar previamente conocidos por el estudiante	1
20 Habilidades motrices como base del desarrollo de actividades	2
25 Evidenciar procesos de aprendizaje mediante la observación	1
27 Metodología de trabajo progresiva	2
29 Metodología de trabajo dinámica	3
30 Organización de la clase estructurada	5
TOTAL CODIGOS	6

Tabla 24. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría metodología

Discusión de resultados

Existe una alta tendencia por parte de los docentes a la generación de clases con una estructura bien definida, lo cual se ve como favorable en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La estructura subyace a una buena planificación y un conjunto de observaciones que permiten establecer formas y momentos específicos para hacer cada cosa. Dicha tendencia se pudo vislumbrar en las observaciones realizadas.

Hoy en día la clase de educación física debe presentar un conjunto de características que la vuelvan un proceso dinámico, alejado de estructuras en las cuales una misma actividad o ejercicio se prolongue por mucho tiempo, característica que se da más en ejercicios individuales y de carácter más técnico, que en actividades colectivas o actividades en las cuales la presencia del factor lúdico, esté presente. El estudiante desea moverse, pero moverse con un fin que justifique realmente dicho movimiento, motivo que quizás muchas veces se adjudica a ver estudiantes sentados fuera de la clase de educación física y salud, principalmente porque no ven un fin real dentro de las actividades que los mueva.

Una de las tendencias más bajas se relaciona con el conocimiento previo de los estudiantes de los criterios con los que serán evaluados. Esto se puede deber a que son presa de pruebas estandarizadas, donde existe un sesgo muy marcado por el rendimiento, o sencillamente porque el docente decide no comunicarlos. Esta última idea genera discrepancias principalmente porque se percibe como razonable explicarle al estudiante los criterios con que será evaluado, pero a su vez, esta idea ha ido generando en el estudiante una predisposición a prepararse para demostrar precisamente dichos criterios, lo que condiciona el conocimiento y lo orienta solamente a los criterios, más que comprenderlo como un aprendizaje en su totalidad. Si el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante ha sido llevado a cabo de forma íntegra, no deberían existir dudas, ni en él ni en el docente, de que será capaz de evidenciar su aprendizaje de forma correcta, incluso más allá de los criterios establecidos.

La idea expuesta anteriormente se relaciona con la otra tendencia más baja, y que es la poca ocurrencia de evidenciar procesos de aprendizaje mediante la observación. El docente se basa muy poco en la observación al momento de evidenciar procesos de aprendizaje, probablemente por el auge y obstinación por la creación de instrumentos de evaluación de forma escrita, lo que al parecer genera más confianza y representa más objetividad y seriedad frente a procesos evaluativos.

4.2.3 Estilo docente

ESTILO DOCENTE	REPRODUCCIÓN
7 Uso de TICS	1
8 Presión del docente hacia el estudiantado	5
11 Despreocupación por parte del docente	5
14 Estilo docente autoritario	15
26 Estilo docente democrático	3
TOTAL CODIGOS	5

Tabla 25. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría estilo docente

Discusión de resultados

La tendencia más alta observada tiene que ver con la definición de un estilo manifestado por el docente, en cuanto a cómo orienta la clase. La definición de un estilo docente tiene que ver con una serie de características que se manifiestan durante las observaciones, que el docente explicita y demuestra frente a sus alumnos. Se caracteriza principalmente por como el docente entrega las instrucciones, por como estructura la clase, por como comprende y adapta el contexto para volverlo más propicio para el aprendizaje.

“P: ¿Oye vienen de picnic aquí?... ya, se ponen a darme las pruebas de fuerza de brazos para que avancemos rápido... me dictan el resultado al final. ¿Qué hace esa pelota aquí?... a la sala, va andar puro molestando...”

Es así como la tendencia más observada tiene que ver con un estilo docente autoritario, en el cual el docente caracteriza sus clases mediante la entrega de instrucciones tendientes más a la imposición de actividades, que a la proposición de las mismas. Es importante manifestar que dicho estilo, para este conjunto de observaciones, se caracterizó más por la forma en que se verbalizaban las instrucciones, que por una forma de ser del docente. Existía poca cercanía con el estudiante, poca empatía, por lo cual todas sus instrucciones adquieren ribetes más de autoridad, que de proposición y preocupación.

“Pero la elongación sirve más para después que para ahora... deberían haberse movido un poquito... que se yo... ya partimos en un minuto... no cometa la barbaridad de su compañero de quemarse tan rápido y parta más lento...”

En la cita podemos darnos cuenta que el docente manifiesta de forma incorrecta ciertas cosas. Existe un tono de ambigüedad en la forma en que verbaliza la importancia de la elongación, de despreocupación con el estudiante al sugerirle “deberían haberse movido un poquito”. Ahora bien, es importante manifestar que las clases de educación física y salud son un espacio que se ha caracterizado por entregarle al diálogo un carácter más lúdico y coloquial, con lo cual existe cierto margen para la ligereza del lenguaje.

Finalmente en las observaciones queda de manifiesto que existe una baja tendencia a utilizar las TICS, como formas de apoyar el aprendizaje, lo cual no representa un factor negativo, ya que se apela al diálogo y la comprensión, por sobre el ingreso de la tecnología en educación.

4.2.4 Tipos de evaluación

TIPOS DE EVALUACIÓN	REPRODUCCIÓN
1 Evaluación motriz	1
4 Evaluación estandarizada impuesta por el establecimiento	1
9 Evaluación para evidenciar nivel de logro de capacidades	1
10 Instrumento de evaluación estandarizado	1
13 Evaluación cuantificada	1
24 Evaluar con el fin de calificar	1
TOTAL CODIGOS	6

Tabla 26. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de evaluación

Discusión de resultados

Para la categoría en donde se expresan los tipos de evaluación, nos encontramos con una simetría en las tendencias. Ningún tipo de evaluación se representó más que otra, lo que permite pensar que existe heterogeneidad en cuanto a los tipos de evaluación. Se hace poca representativa la categoría en términos de análisis, salvo porque existe aparentemente una gama amplia de tipos de evaluación que se llevan a cabo.

4.2.5 Tipos de calificación

TIPOS DE CALIFICACIÓN	REPRODUCCIÓN
2 Calificación del rendimiento	10
6 Calificación para generar disciplina	3
15 Calificación final	1
16 Calificación para ejercer presión	2
19 Calificación para motivar	1
TOTAL CODIGOS	5

Tabla 27. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría tipos de calificación

Discusión de resultados

La tendencia que más realce tuvo en esta categoría tiene relación con la utilización que los docentes hacen de la calificación. Lo que se ajusta a la reflexión de Santos Guerra (1995) quien plantea que en realidad la evaluación no es más que un reflejo de la importancia que le dan quienes deciden ponerla en funcionamiento de ese modo, con lo cual la responsabilidad recae absolutamente en quienes plantean el proceso evaluativo.

La tendencia más alta se caracteriza por una calificación basada en el rendimiento del estudiante, generalmente relacionado a la utilización de pruebas estandarizadas, que es donde más se vislumbra esta característica.

Santos Guerra (1995) plantea que una evaluación estandarizada ofrece la comparación de los resultados como si las condiciones previas fueran idénticas. En realidad no han existido los mismos medios, ni las mismas condiciones, ni las mismas expectativas. Es más, los sujetos no han tenido la misma preparación. Esto se relaciona con la idea de meritocracia ya planteada, y que es que solo se concibe esta cuando la preparación ha sido igual, o por lo menos similar.

“...con 7 barras y 21 flexiones de brazos consiguen el puntaje más alto... así que aproveche.”

“trate de medirse y no corra a locas, con 90 canchas obtienen la nota máxima”

En ambas citas se hace alusión a la respuesta que el estudiante debe dar, frente a instrumentos de evaluación estandarizados. Todas estas pruebas son generadas en base a parámetros, a estándares dicotómicos, que buscan clasificar al estudiante. Expresar que un estudiante opta a una nota máxima siempre y cuando cumpla con el requisito de ser capaz de cumplir un número tal de ejecuciones, es endosarle una característica de meritocracia a la evaluación. Desgraciadamente la meritocracia en educación es bastante difícil de aceptar, porque no todos quienes acuden a la educación, o son depositados en ella, tienen condiciones mínimas para aprender en igualdad de condiciones. El estudiante depende en gran parte de la familia, del entorno social del cual proviene, de su capital cultural. En educación física particularmente se tiende a pensar que si un alumno es capaz de realizar algo de cierto modo, todos deberían ser capaces de hacerlo, lo que claramente es un error, si es que no nos hacemos cargo del curriculum oculto que engloba cualquier desarrollo de aprendizajes. Por lo tanto, la calificación se vuelve injusta en educación física si se ciñe a medir en base a tablas de rendimiento generales, se vuelve poco útil si no se hace cargo del contexto educacional, se transforma en un abuso si sus resultados se utilizan para segregar a los estudiantes, se vuelve majadera si la reiteramos en el tiempo.

De las tendencias más bajas se puede inferir que son pocos los docentes que utilizan la calificación como un punto culmine de una unidad, lo que se percibe como absolutamente contrario a la realidad escolar chilena. La existencia de calificaciones y promedios, que nuestra realidad escolar utiliza como indicadores para determinar si un estudiante está apto o no para avanzar a un siguiente nivel educativo, es la muestra más clara del uso final que tiene la calificación. Por lo tanto es bastante cuestionable este punto.

4.2.6 La retroalimentación

RETROALIMENTACION	REPRODUCCIÓN
22 Retroalimentación como mejora del resultado evaluativo	3
23 No existe retroalimentación post calificación	4
TOTAL CODIGOS	2

Tabla 28. Resumen reiteración y tendencia de códigos en categoría la retroalimentación

Finalmente la categoría que hace referencia a la retroalimentación. De lo observado se puede concluir que es bastante escasa la existencia de la retroalimentación después de la calificación. Esto además reafirma la idea de que la calificación es vista como un punto final en el aprendizaje, tras el cual no existe nada más. Si el estudiante obtiene la calificación más alta, un 70 en nuestra realidad, no hay nada que mejorar, por lo tanto la labor de la retroalimentación es nula. Mientras que, en la otra vereda, encontramos al estudiante cuya calificación se encuentra bajo los niveles históricamente aceptables para educación física y salud, generalmente entre el 40 y el 50. Aquí la retroalimentación debe ser una constante, principalmente porque dicha calificación indicaría que el estudiante demuestra un aprendizaje insuficiente, generalmente caracterizado por la cantidad de errores cometidos, y que existen muchas más correcciones que realizar. La labor de la retroalimentación aquí es fundamental, y ya se hizo referencia a su característica de atemporalidad en el Capítulo II de esta investigación.

“Les acota que si no pueden hacerlo, lo hagan a ras de suelo, lo mismo en la segunda línea, y se devuelven trotando con el balón boteando.”

“Bien... la idea es que aprendan a auto regularse. Es importante saber respetar las reglas de juego, para algo existen... esa era la finalidad... como pudieron notar, no hubo mayores problemas, porque a lo mejor ustedes se respetan, por lo tanto no se golpean... por ese lado muy bien...”

Las citas expuestas representan la esencia de lo que es una retroalimentación. Una forma de dar a entender al estudiante lo que se puede mejorar, lo que se debe mantener, lo que

se debe cambiar. La segunda tendencia observada tiene que ver con que la retroalimentación pudo ser observada como una mejora de los resultados en la evaluación, siempre y cuando se realice en los momentos adecuados, y de la forma adecuada.

4.3 SINTESIS COMPARATIVA

El último análisis que se presenta a continuación intentará evidenciar similitudes y/o contrastes entre los hallazgos obtenidos en las 15 entrevistas y en las 3 observaciones realizadas.

Se decide hacer tablas comparativas entre categorías, en donde se pueden observar los hallazgos en paralelo, a fin de hacer más fácil su lectura. A continuación se presentan las comparativas y la justificación de sus categorías.

4.3.1 Descripción de comparativas

A continuación se describe cada una de las comparativas que se estiman pertinentes para la investigación llevada a cabo.

Comparativa I

Esta comparativa busca relacionar los hallazgos encontrados en el contexto educativo, que los docentes expresan mediante la entrevista, y el contexto educativo con el que se observa en la realidad de las tres observaciones.

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
Contexto educativo	Contexto educativo

Tabla 29. Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría

Existe una relación directa entre el contexto educativo manifestado en las entrevistas, mediante las respuestas de los docentes, y la relación con el contexto educativo observado durante la investigación. Ambos contextos permiten poder caracterizar las circunstancias más periféricas, pero no por eso menos importante, que rodean los procesos evaluativos de los docentes.

Comparativa II

Esta comparativa busca relacionar los hallazgos encontrados tanto en las percepciones docentes, los criterios de evaluación y la temporalización extraídas de las entrevistas y la metodología y el estilo docente, extraídos desde las observaciones. Se agrupan estas categorías bajo una dimensión que intenta relacionar, primero que todo, las percepciones del docente con la temporalización del aprendizaje, entendiendo que ambas surgen desde las ideas y concepciones del docente, pero que a la vez se manifiestan, y muchas veces materializan, en los criterios de evaluación.

Tabla 30

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
Percepción docente Criterios de evaluación Temporalización del aprendizaje	Metodología Estilo docente

Tabla 30. Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría

La siguiente dimensión se forma a partir de los hallazgos encontrados en la categoría que se refiere al estilo docente, el cual tiene directa relación con la metodología a utilizar, entendiendo que el estilo docente es aquel que más trasciende sobre las metodologías que dicho docente elabora y aplica en sus procesos de evaluación.

Comparativa III

Esta comparativa agrupa la categoría que manifiesta los variados tipos de evaluación con su materialización más directa, los instrumentos evaluativos. El tipo de evaluación corresponde a la concepción, la forma, con que el docente plantea su evaluación, mientras que el instrumento es la materialización de dicha concepción, y que en definitiva es lo que el estudiante recibe.

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
Tipos de evaluación	Tipos de evaluación
Instrumentos de evaluación	

Tabla 31. Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría

La segunda dimensión presenta los hallazgos que resultan de la observación de las clases observadas a los docentes. Se intenta entonces poder contrastar las concepciones de los docentes, y como se corresponden estas con la realidad.

Comparativa IV

La quinta comparativa relaciona dos categorías similares, ambas generadas en base a códigos bastante afines, por lo tanto es una comparativa entre los hallazgos percibidos en las entrevistas, y como se pueden relacionar estos con la realidad observada, referentes ambas a los tipos de calificación.

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
Tipos de calificación	Tipos de calificación

Tabla 32. Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría

Comparativa V

Finalmente se comparan los hallazgos que se desprenden desde las categorías de retroalimentación, las cuales marcan cierto tipo de tendencias en las entrevistas, pero que a la vez se materializan en las observaciones.

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
Retroalimentación	Retroalimentación

Tabla 33. Comparativa entre entrevistas y observaciones por categoría

Claramente existió una mayor cantidad de hallazgos extraídos desde las entrevistas en relación a los obtenidos desde las observaciones. El número de docentes entrevistados, para efectos de análisis, se presenta con mejor pie para poder extraer conclusiones relevantes referentes a esta comparativa. A continuación las conclusiones.

4.3.2 Análisis de comparativas

COMPARATIVA I	
Contexto Educativo	
Entrevistas	Observaciones
Existe coherencia entre lo que el MINEDUC propone a los docentes, y lo que ellos creen se debe hacer en la clase de	El contexto educativo depende, y se define, en gran parte por las decisiones que el docente a cargo determina. Claramente un contexto

<p>Educación física y salud. Desde este punto de vista, las bases curriculares, por lo menos en educación física, son una orientación válida para la forma en que el docente lleva a cabo los procesos evaluativos.</p> <p>Existe una concepción negativa del docente hacia el estudiantado, cuya argumentación principalmente se orienta hacia lo actitudinal, en la conducta que el estudiante demuestra durante la clase de educación física. Existe además una utilización de la calificación como una forma de responder frente a este fenómeno, especialmente en la utilización como amenaza de esta.</p> <p>No es trascendente el ausentismo del estudiante frente a la clase de educación física y salud, pero esto se contradice con la baja importancia que le da el docente a la participación activa de los estudiantes en la clase. Los estudiantes están, pero su participación no es tomada en cuenta.</p> <p>Existe poco perfeccionamiento por parte de los establecimiento hacia el docente, fenómeno que presenta un carácter bastante negativo, si se piensa en la aparición de nuevas dimensiones del aprendizaje y la conducta del estudiante en clases.</p>	<p>adecuado propiciará mejores prácticas evaluativas.</p> <p>La actitud del estudiante es un factor determinante a la hora de encarar procesos evaluativos dentro de la clase de educación física y salud, pero, a su vez, dicha conducta depende mucho de los estímulos que el docente entrega al estudiante.</p>
---	--

Tabla 34. Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría

COMPARATIVA II	
Percepción docente Criterios de evaluación Temporalización del aprendizaje	Metodología Estilo docente
Entrevistas	Observaciones
<p>El proceso evaluativo es percibido casi de forma consensuada como la mejor forma de obtener evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez la transforma en el elemento más recurrente dentro de las practicas docentes.</p> <p>El proceso evaluativo debe caracterizarse en base al contexto específico en el que se desarrolla. La tendencia indicaría que la mayoría de los docentes elabora sus procesos evaluativos sobre la relación hallada entre el contexto y las percepciones propias del docente, lo que se presenta como muy favorable dentro de los procesos de evaluación.</p> <p>La formación del docente aparentemente no es una evidencia válida para definir la forma en que el docente lleva a cabo el proceso evaluativo. Por lo tanto desde esta categoría no se puede presentar un hallazgo más claro sobre como incide la formación, en la forma de evaluar.</p>	<p>Existe una estructuración de la clase de educación física y salud, que debería ser producto aparentemente de la observación y la adaptación al contexto del docente.</p> <p>Existe una tendencia muy marcada que se observa referente al dinamismo de las clases de educación física y salud. Existe mucha alternancia de actividades.</p> <p>Presentar los criterios a evaluar a los estudiantes antes del proceso evaluador es algo que se observó poco. No obstante esto, existe divergencia de opiniones respecto a su es propicio o no realizarlo.</p> <p>El docente realiza pocos procesos de evaluación mediante la observación, al parecer existe más confianza en instrumentos de evaluación estructurados en hojas de papel.</p>
<p>Se reitera la idea sobre la poca actitud del estudiante frente a la clase de educación física, pero a la vez se concluye en base a esta dimensión, quizás como una forma de remediar dicha condición. El criterio evaluativo se vuelca hacia lo transversal.</p>	<p>Se observa una clara tendencia hacia un estilo docente en donde la autoridad cobra especial realce, más por un tema de la forma en que se entregan las instrucciones, que por acciones claras del docente.</p>

<p>Existe una aparente liviandad para llevar a cabo procesos evaluativos, en base a que se desconocen las características individuales del estudiante. Esto produce además, un incremento en el número de evaluaciones que se llevan a cabo.</p>	<p>No se logra observar una construcción de aprendizaje en conjunto entre docente y estudiante, principalmente porque el docente impone, y no propone.</p>
<p>Existe un notorio respeto por la individualidad de cada estudiante, pero al parecer, por lo menos numéricamente, permite pensar que no es del todo comprendido, y por ende aplicado, esta idea de respeto</p> <p>Se le adjudica al sistema parte de la responsabilidad en el respeto por los tiempos de aprendizaje del estudiante, pero es importante hacer notar que el MINEDUC no realiza una imposición referente a esta materia. Ahora bien, el tipo de establecimiento si podría definir de mejor forma la pertinencia o no de procesos evaluativos que respeten la individualidad y los tiempos de aprendizaje del estudiante.</p> <p>El estado mediante sus entes fiscalizadores, y mediante la imposición de la obtención de resultados, calificados, está coartando directamente el respeto por los procesos individuales de cada estudiante.</p>	

Tabla 35. Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría

COMPARATIVA III	
Tipos de evaluación Instrumentos de evaluación	Tipos de evaluación
Entrevistas	Observaciones
<p>Si bien el docente establece relaciones conceptuales que orientan la evaluación como un proceso constante, en el cual se deberían respetar los tiempos y las diversas respuestas del estudiante frente a la clase de educación física y salud, dicha concepción se vuelve difusa y ambigua, cuando debe llevarse a la práctica.</p> <p>La concepción del docente respecto a las prácticas evaluativas es netamente unidireccional, sólo el evalúa a los estudiantes, no existe la evaluación generada desde el estudiante hacia el profesor.</p> <p>Existe un adoctrinamiento a vivir procesos evaluativos como un instante, y no como una constante. El estudiante espera el momento de ser evaluado, porque no conoce otra forma de poder evidenciar su aprendizaje.</p> <p>Pese a todo el proceso de observación de la realidad del estudiante, la relación que se genera entre este y la metodología de trabajo y a las concepciones y adaptaciones propias del docente a los instrumentos de evaluación, existe una clara tendencia hacia los instrumentos estandarizados de evaluación.</p> <p>Existe la disposición de los docentes por seleccionar instrumentos de evaluación de carácter más personalizados, que si bien dependen de cada docente, subyacen a la idea de</p>	<p>Existe heterogeneidad en cuanto a los tipos de evaluación.</p>

<p>adaptación y comprensión de la realidad en la que se aplican.</p> <p>La lista de cotejo se presenta como un instrumento de evaluación bastante utilizado por parte de los docentes, principalmente por que entrega un poco más de libertades y posibilidades al evaluador.</p> <p>La autoevaluación y la co evaluación son percibidos como instrumentos de evaluación de carácter innovador, tendencia que se puede adjudicar a la exigua utilización que se les da.</p> <p>Existe escasa creación y generación de métodos propios por parte de los docentes, característica probablemente atribuible al asentamiento de métodos clásicos de evaluación, unida a las presiones que ejerce el sistema.</p>	
--	--

Tabla 36. Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría

COMPARATIVA IV	
Tipos de calificación	
Entrevistas	Observaciones
<p>El sistema educacional chileno establece plazos a los establecimientos, los cuales fiscaliza, dentro de los cuales se deben explicitar las calificaciones, razón que atenta directamente contra los procesos normales de aprendizaje.</p> <p>La calificación no es vista hoy en día por los docentes, como un factor que promueva el aprendizaje y mucho menos que lo favorezca.</p>	<p>Calificar el rendimiento de los estudiantes mediante tablas estandarizadas, sin tomar en cuenta el contexto educacional, es una forma injusta y poco comprensiva, del aprendizaje del estudiante.</p>

<p>Existe una dificultad aparente para desprenderse de la calificación, condicionada principalmente por el estado y sus imposiciones.</p> <p>Existe una tendencia a tratar de calificar todo lo que rodee la educación, desde el concepto hasta la actitud del estudiante, lo cual no es favorable, desde el punto de vista de la comprensión y entendimiento del conocimiento.</p> <p>La utilización que se le da a la calificación, contiene dentro de si un abuso implícito, que subyace al ideal del aprendizaje.</p>	<p>La calificación si es utilizada hoy en día como un punto culmine de los procesos de aprendizaje, quizás no de forma directa, pero si en cuanto a que genera un promedio que establece el avance, o no, de un estudiante a otro nivel educacional.</p>
---	--

Tabla 37. Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría

COMPARATIVA V	
Retroalimentación	
Entrevistas	Observaciones
<p>La retroalimentación es concebida como un proceso de carácter positivo, dentro de los procesos de evaluación.</p> <p>La retroalimentación presenta un carácter atemporal, puede ser aplicada en cualquier momento.</p>	<p>El docente finaliza el proceso de evaluación con la calificación. Reafirma la idea de que, después de la calificación, no existe nada más.</p> <p>No existe retroalimentación después de establecida la calificación. Negando la naturaleza atemporal de la retroalimentación.</p> <p>La retroalimentación es una clara posibilidad para mejorar el resultado de aprendizajes.</p>

Tabla 38. Análisis comparativo entre entrevista y observación categoría

CAPITULO V
CONCLUSIONES

5.1 Identificar las concepciones del profesorado de EF en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos

- ❖ El contexto educativo más periférico que rodea las prácticas evaluativas en educación física, dependen en gran medida de la capacidad del docente de comprender la realidad a la que se enfrenta, y como esta repercutirá en el desarrollo de los procesos evaluativos. No existen dudas referentes a que un mejor contexto educativo presentará siempre características favorables para el desarrollo de aprendizajes.
- ❖ Los docentes reconocen la importancia de orientar sus clases y prácticas evaluativas en consonancia con lo que el MINEDUC (2009) plantea en las bases curriculares de la asignatura de educación física.
- ❖ Los docentes reconocen que es bastante escaso el perfeccionamiento que los establecimientos manifiestan hacia ellos, característica que contrasta mucho con la aparición de nuevas dimensiones a las que el docente debe atender.
- ❖ Los docentes adjudican al Estado gran parte de la responsabilidad de como se llevan a cabo los procesos evaluativos en los establecimientos, principalmente porque el hecho de temporalizar los aprendizajes, entendido esto último como pretender que los aprendizajes se desarrollen durante un tiempo igual para todos.
- ❖ Los docentes mantienen una concepción unidireccional respecto a los procesos de evaluación, solo ellos evalúan, lo cual podría explicar la tendencia por la elección de instrumentos de evaluación estandarizados y las listas de cotejo.
- ❖ Existe consenso en que la retroalimentación es un proceso de carácter positivo dentro de los procesos de evaluación, pero adquiere mucha más relevancia si se

respetar su condición de atemporal. Todo momento es bueno para retroalimentar, todo momento es bueno para mejorar.

5.2 Describir quién se beneficia/perjudica de los procesos evaluativos llevados a cabo en la asignatura de Educación Física en la enseñanza media.

- ❖ Si bien el MINEDUC no realiza imposiciones directas sobre las formas en que se deben llevar a cabo los procesos evaluativos, el Estado, mediante sus entes fiscalizadores, si presiona a los establecimientos, por ende a los docentes, a cumplir con un número de evaluaciones por semestre.
- ❖ No se observa procesos evaluativos en donde la construcción de aprendizajes relacione al docente con el estudiante de forma directa, siempre existe un instrumento entre ambos, lo que probablemente se deba a la percepción negativa que el docente posee de los estudiantes frente a la clase de educación física, lo que a su vez convierte los procesos de evaluación en imposiciones, por sobre proposiciones.
- ❖ Existe consenso en que los procesos evaluativos deben responder a contextos específicos, caracterizados principalmente por el tipo de estudiantes. A su vez, dicho contexto indicaría que se debe respetar los tiempos en que cada estudiante desarrolla sus aprendizajes, pero la realidad indica que dicha concepción, no es llevada a cabo.
- ❖ Existe escasa creación y producción personal de instrumentos propios de evaluación por parte de los docentes, misma escasez manifiesta por la utilización de la autoevaluación y la coevaluación, como instrumentos válidos.
- ❖ El hecho de que el estado presione a los establecimientos mediante la fiscalización constante, ha generado que los docentes conciban la calificación como la forma de

finalizar todos los procesos de aprendizaje. La reiteración de esta conducta por años, a su vez, ha generado una dificultad tremenda de los docentes por desprenderse de las evaluaciones calificadas.

- ❖ Existe una tendencia por la calificación del rendimiento físico de los estudiantes, especialmente mediante instrumentos de evaluación estandarizados, lo cual representa una negación absoluta de los contextos educativos. Ahora bien, los mismos docentes que aplican dichos tipos de evaluación, y que además los califican, reconocen que no es una forma que favorezca ni promueva el aprendizaje.
- ❖ El docente finaliza el proceso de evaluación mediante la calificación, por lo cual después de esta no existe espacio para la retroalimentación, lo cual niega su condición atemporal.
- ❖ La realidad observada indica que la actitud del estudiante frente a la clase de educación física, se presenta como un factor determinante a la hora de encarar los procesos evaluativos, pero a su vez, dicha conducta en gran medida depende de los estímulos pedagógicos que el docente plantea a los estudiantes. Esta condición no se ve reflejada en la asistencia de los estudiantes a clases.

5.3 Distinguir los diferentes usos (abusos) de la evaluación en educación física

- ❖ El proceso de evaluación es claramente la forma más difundida y utilizada para la obtención de evidencias en el aprendizaje de los estudiantes. La realidad observada indica que existe una preferencia muy marcada por llevar a cabo este proceso mediante instrumentos escritos, haciendo a un lado la observación como método de recogida de información. El instrumento en papel, genera más confianza que la

observación

- ❖ Existe heterogeneidad en los tipos de evaluación que los docentes llevan a cabo en sus prácticas docentes en el colectivo, pero a su vez, estos se vuelven reiterativos dentro de cada realidad, lo cual adoctrina al estudiante para responder frente a un tipo de evaluación.

- ❖ La inclusión de nuevas dimensiones educativas a los procesos evaluativos, especialmente la de objetivos transversales, ha generado que estos adquieran una preponderancia muy alta en los procesos de evaluación, lo que conlleva que estos, como parte de toda herramienta de evaluación, sean calificados.

- ❖ Así como la realidad indica una clara influencia de las actitudes del estudiante frente a sus procesos de enseñanza, los docentes mantienen una concepción negativa del estudiantado en general, la que se manifestaría en ciertas conductas que no apoyan dicho proceso de enseñanza. El docente responde frente a esta característica haciendo una utilización errónea en la calificación de actitudes, la cual se utiliza para ejercer presión sobre los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (1993a). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. En cuadernos de pedagogía. Nº 219, págs. 28-32.
- Andreu, M. (2009) “Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje” Revista Iberoamericana de educación, número 50/1, Valencia. España.
- Báez, J. (2009). Investigación cualitativa. Madrid. ESIC.
- Cronbach, L. J. (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco. Josey Bass.
- Díaz (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física. Barcelona. INDE.
- González (2010). Educación física investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona. GRAÓ.
- Ferreres Paiva (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Madrid, Wolters Kluwer.
- Gimeno Sacristán (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata.
- Laval (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona, Paidós Controversias.
- López Pastor, v. (2006) “La evaluación en educación física; Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una nueva alternativa: La evaluación formativa y compartida” Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- López Pastor, V. M.; Gea Fernández, J. M. (2010). “Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física”. Revisión y prospectivo. Revista Internacional de Medicina y ciencias de la actividad física. Vo. 10 (pp 245 – 270)
- Martínez, M. (2009). Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa.
- Perrenoud, Ph. (1990). “La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata-Paideia.
- Ramo, Z. y Gutiérrez, R. (1995). La evaluación en la educación primaria. Madrid, Escuela Española.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago. Rand McNally.

Stufflebeam (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid. Paidós/MEC.

Torres Santomé (2001). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

ANEXOS

1.- CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA

Muestra de consentimiento informado aplicado para entrevistados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Información previa

Introducción: Lo/la estamos invitando a participar en la investigación "**Análisis crítico de prácticas evaluativas en la asignatura educación física y salud**"

- OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

- **General**
 - Analizar las prácticas evaluativas en la asignatura de Educación Física y Salud en la enseñanza media
- **Específicos**
 - Identificar las concepciones del profesorado de EF en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos.
 - Describir quién se beneficia/perjudica de los procesos evaluativos llevados a cabo en la asignatura de Educación Física y Salud en la enseñanza media.
 - Distinguir los diferentes usos (abusos) de la evaluación en educación física.

Selección de los participantes: Lo hemos invitado a participar por ser Ud. UN INFORMANTE CLAVE PARA NUESTRO ESTUDIO. Estamos llevando a cabo esta misma acción con profesores de Educación Física dentro de la ciudad de Viña del Mar que desarrollan su labor en la Enseñanza Media.

Descripción de la participación: Requerimos de su consentimiento para participar en una entrevista en profundidad que realizaremos a partir de nuestro estudio, y en donde le solicitaremos que -desde su visión personal- aborde las temáticas tratadas en relación a los objetivos de nuestro trabajo.

Esta participación solicitada tendrá una duración máxima de 90 minutos. Al inicio de la entrevista le explicaremos la metodología de trabajo.

La entrevista en profundidad será grabada en audio, siempre y cuando usted acceda a dicha situación. Una vez transcrito el discurso producido le enviaremos una copia del mismo por si estima conveniente hacer alguna matización a lo expresado.

Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

El informe que resulte de la entrevista en profundidad será tratado con **absoluta reserva y confidencialidad**, y sólo para propósitos de investigación que valoren y promuevan el desarrollo profesional de profesores de educación física.

No existe ningún tipo de riesgo asociado a la intervención del investigador.

Derechos: Toda persona que participe en este estudio tiene el derecho de recibir, una vez concluya la investigación, el informe final del trabajo con todos los resultados obtenidos, en formato digital. Este es un derecho que nos comprometemos a cumplir a cabalidad.

Toda persona invitada a participar en este estudio tiene el derecho a rechazar dicha invitación o a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia para ella.

En todo momento los participantes tienen el derecho de realizar cuántas preguntas consideren necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.

Costos: Los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el equipo investigador así como también el envío del informe final digitalizado.

Confidencialidad: la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.

Otros:

- La información obtenida durante la investigación será guardada en la oficina del Dr. Alberto Moreno Doña, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Austral de Chile, en el campus Isla Teja, S/N, en donde se mantendrá durante cinco años una vez terminado el proyecto (2014-2019).
- Este documento de Consentimiento Informado se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del participante en la investigación.

Romina Cuesta Aguilar
Estudiante de Educación Física
PUCV

Nicolás Dintrans Hipp
Estudiante de Educación Física
PUCV

Daniela Fuentes López
Estudiante de Educación Física
PUCV

Javiera Rosas Real
Estudiante de Educación Física
PUCV

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo

he sido invitado/a por las alumnas Javiera Rosas, Romina Cuesta, Daniela Fuentes y el alumno Nicolás Dintrans a participar en el estudio denominado **"Análisis crítico de prácticas evaluativas en la asignatura educación física y salud"**

Conozco los objetivos de investigación de la investigación planteada que me han sido dados a conocer a través de la Información previa explícita en Carta de Consentimiento Informado.

La información que proporcione es estrictamente confidencial y será usada sólo para propósitos científicos y de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada sea utilizada sólo con fines asociados al presente trabajo.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea registrada en formato audio y estoy en conocimiento de que dicho registro será enviado a mí.

Este documento de Consentimiento Informado se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del participante en la investigación.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Nombre y apellidos participante:

Nombre establecimiento educacional:

Firma: _____

Fecha: _____

Romina Cuesta Aguilar
Estudiante de Educación Física
PUCV

Nicolás Dintrans Hipp
Estudiante de Educación Física
PUCV

Daniela Fuentes López
Estudiante de Educación Física
PUCV

Javiera Rosas Real
Estudiante de Educación Física
PUCV

2.- FORMATO VALIDACIÓN ENTREVISTA

Muestra formato utilizado por experto para validación de entrevista

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Educación Física



Estimado Profesor (a)

Presente

Junto con saludarle, nos dirigimos a usted con el propósito de solicitar de su experticia para validar un instrumento de recogida de datos para nuestra tesis.

Somos estudiantes del último año de la carrera de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En este momento nos encontramos realizando el seminario de título denominado: “Análisis crítico de prácticas evaluativas en la asignatura educación física y salud”.

Este estudio tiene como **objetivo general**:

Analizar las prácticas evaluativas en la asignatura de Educación Física y Salud en la enseñanza media

Desde esta visión, se plantean tres **objetivos específicos**, los que se describen a continuación:

Identificar las concepciones del profesorado de EF en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos.

Describir quién se beneficia/perjudica de los procesos evaluativos llevados a cabo en la asignatura de Educación Física y Salud en la enseñanza media.

Distinguir los diferentes usos (abusos) de la evaluación en educación física.

Sin otro particular, se despiden

Romina Cuesta Aguilar
Estudiante de Educación Física
PUCV

Nicolás Dintrans Hipp
Estudiante de Educación Física
PUCV

Daniela Fuentes López
Estudiante de Educación Física
PUCV

Javiera Rosas Real
Estudiante de Educación Física
PUCV



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Educación Física

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Valparaíso, Octubre de 2014

El instrumento seleccionado para recoger información en torno al estudio de “Análisis crítico de prácticas evaluativas en la asignatura educación física y salud”, corresponde a entrevistas en profundidad semiestructuradas y registros etnográficos de las clases de educación física y salud,

El grupo de personas seleccionadas para aplicar tal instrumento corresponde a un grupo de 15 personas, aplicándose a 3 realidades distintas referente al financiamiento de los establecimientos educacionales de la comuna de Viña Del Mar.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Educación Física



ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA
PROFESORES

Fecha : _____

Hora : _____

Lugar : _____

Nombre Entrevistado/a: _____

Tema 1: Identificar las concepciones del profesorado de EF, en relación a los procesos evaluativos y/o calificativos.

- a. ¿Qué significa para ti evaluar y calificar? ¿Cómo diferencias, en la teoría y la práctica, una y otra?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo

Observaciones y Sugerencias: _____

- b. ¿Cómo evalúas en tus clases de EF?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo

Observaciones y Sugerencias: _____

- c. ¿Cómo influyen, en los estudiantes, los procesos evaluativos y calificativos que utilizas?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo

Observaciones y Sugerencias: _____

- d. ¿Cuáles son los momentos más adecuados para evaluar en EF?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo

Observaciones y Sugerencias: _____

- e. ¿Cuáles son las finalidades principales de los procesos evaluativos que utilizas?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo

Observaciones y Sugerencias: _____

- f. ¿Cómo ha influido los años de experiencia docente en la forma en la que entiendes la evaluación actualmente?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- g. ¿Cuál es la forma de evaluación en EF que más te representa?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

Tema 2: Describir quién se beneficia/perjudica de los procesos evaluativos llevados a cabo en la asignatura de Educación Física y Salud en la enseñanza media.

- a. Dentro de las tres dimensiones del proceso de aprendizaje (procedimental, actitudinal y conceptual), ¿Cuál de las tres adquiere mayor relevancia en tus evaluaciones? Y ¿Por qué?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- b. ¿Al momento de crear el instrumento evaluativo, cómo consideras las características de los estudiantes que forman parte del grupo clase?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- c. ¿Cómo retroalimentas a tus estudiantes, una vez evaluados, para mejorar los aprendizajes?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- d. ¿Cómo consideras los diferentes tiempos de aprendizajes de los estudiantes a la hora de evaluar?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

Tema 3: Distinguir los diferentes usos (abusos) de la evaluación en educación física.

- a. ¿Sirve la calificación para generar disciplina en las clases de EF? ¿Por qué?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- b. ¿Cuándo y cómo das por finalizado un proceso evaluativo?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- c. ¿A que le das más relevancia dentro de tu proceso evaluativo?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- d. ¿Cómo crees tú que los procedimientos evaluativos que usas son coherentes con lo que se propone en las nuevas bases curriculares de la asignatura EF y Salud?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

- e. Cuando evalúas, ¿cómo consideras las grandes diferencias que pueden presentar tus estudiantes?

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones y Sugerencias:		

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Educación Física



3.- MODELO DE ENTREVISTA

Muestra de modelo de entrevista aplicado a profesores de diferentes realidades

IDENTIFICAR CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EFI, EN RELACIÓN A LOS PROCESOS EVALUATIVOS Y/O CALIFICATIVOS.	
1	¿Qué significa para ti evaluar y calificar? ¿Cómo diferencias, en la teoría y la práctica, una y otra?
2	¿Cómo evalúas en tus clases de EF?
3	¿Cómo influyen, en los estudiantes, los procesos evaluativos y calificativos que utilizas?
4	¿Cuáles son los momentos más adecuados para evaluar en EF?
5	¿Cuáles son las finalidades principales de los procesos evaluativos que utilizas?
6	¿Cómo ha influido los años de experiencia docente en la forma en la que entiendes la evaluación actualmente?
7	¿Cuál es la forma de evaluación en EF que más te representa?

DESCRIBIR QUIEN SE BENEFICIA/PERJUDICA DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS LLEVADOS A CABO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD EN LA ENSEÑANZA MEDIA.	
1	Dentro de las tres dimensiones del proceso de aprendizaje (procedimental, actitudinal y conceptual), ¿Cuál de las tres adquiere mayor relevancia en tus evaluaciones? Y ¿Por qué?
2	¿Al momento de crear el instrumento evaluativo, cómo consideras las características de los estudiantes que forman parte del grupo clase?
3	¿Cómo retroalimentas a tus estudiantes, una vez evaluados, para mejorar los aprendizajes?
4	¿Cómo consideras los diferentes tiempos de aprendizajes de los estudiantes a la hora de evaluar?

DISTINGUIR LOS DIFERENTES USOS (ABUSOS) DE LA EVALUACION EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD EN LA ENSEÑANZA MEDIA.	
1	¿Sirve la calificación para generar disciplina en las clases de EF? ¿Por qué?
2	¿Cuándo y cómo das por finalizado un proceso evaluativo?
3	¿A que le das más relevancia dentro de tu proceso evaluativo?
4	¿Cómo crees tu que los procedimientos evaüativos que usas son coheretes con lo que se propne en las nuevas bases curriculares de la asignatura EF y Salud?
5	Cuando evalúas, ¿cómo consideras las grandes diferencias que pueden presentar tus estudiantes?