

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADEMICA PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN FÍSICA**



TESIS

**RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CON LA EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N°20820 NUESTRA SEÑORA DE FATIMA, UGEL 09 –
DREL – 2017**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y
DEPORTES**

Presentado por:

JENNY IRENE OCAÑA ALEJO

ASESOR: LIC. ARMANDO EMILIO CABRERA CABANILLAS

HUACHO-PERÚ

2017

**RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CON
LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N° 20820 FATIMA, UGEL 09–
DREL 2017**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCION	01
RESUMEN	08
ABSTRAC	09

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la Realidad Problemática.....	10
1.2. Formulación del Problema	12
1.2.1. Problema General.....	12
1.2.2. Problemas Específicos.....	12
1.3. Objetivos de la investigación.....	13
1.3.1. Objetivo General.....	13
1.3.2. Objetivo Especifico.....	13
1.4. Justificación de la Investigación.....	13

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.....	16
2.2. Bases teóricas.....	75
2.3. Terminos Básicos	117

2.4.	Formulación de Hipótesis.....	119
2.4.1.	Hipótesis General.....	119
2.4.2.	Hipótesis Especifico.....	119
2.5.	Operacionalización de Variables	120

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1.	Diseño metodológico.....	121
3.2.	Población y muestra.....	121
3.2.1.	Población	121
3.2.2.	Muestra	122
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	122
3.4.	Prueba Piloto	123
3.5.	Técnicas para el procedimiento de la información.....	123

CAPITULO IV

4.1.	Resultados.....	124
------	-----------------	-----

CAPITULO V

DISCUSION DE RESULTADOS, CONCLUSION Y RECOMEDACIONES

5.1.	Discusión de resultados	138
5.2.	Conclusiones.....	143

5.3. Recomendaciones145

CAPITULO VI

FUENTES DE INFORMACIÓN.....146

ANEXOS

Matriz de consistencia.....150

INTRODUCCIÓN

La educación física es aquella disciplina que abarca todo lo relacionado con el uso del cuerpo humano, ayudando a la formación integral de cada ser humano. En su práctica se impulsan los movimientos creativos e intencionales, la manifestación de la corporeidad a través de procesos afectivos y cognitivos de orden superior. De igual manera, se promueve el disfrute de la movilización corporal y se fomenta la participación en actividades. Caracterizadas por cometidos motores. De la misma manera se procura la convivencia, la amistad y el disfrute, así como el aprecio de las actividades propias de la comunidad con una aplicación adecuada de la evaluación formativa que permite determinar el logro de sus competencias.

La orientación adecuada del desarrollo de la educación física y la evaluación formativa del aprendizaje procedimental, desplegarán las potencialidades de nuestros estudiantes. Para una mejor visualización del presente trabajo, le presentamos en capítulos:

¿En el primer capítulo se describe la problemática existe entre la educación física y la evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico respecto a las dos variables intervinientes en esta investigación. El tercer capítulo presenta

la metodología y diseño utilizados en la presente investigación. El cuarto capítulo los resultados descriptivos de las variables con su respectiva discusión y análisis presenta la contratación de las hipótesis. Por último, el quinto capítulo plantea las conclusiones básicas de nuestra investigación y el planteamiento de algunas recomendaciones.

En esa perspectiva, los resultados de la presente investigación pretenden convertirse en conocimientos que asumidos por los responsables de la acción sicomotriz se podrán constituir en valiosas herramientas para mejorar de manera concreta y evidente la formación integral del estudiante.

RESUMEN

Esta investigación comprende un desarrollo progresivo de diferentes etapas que inicia desde la recopilación bibliográfica y su análisis de los resultados que permiten relacionar las variables del problema formulada, cuál es la relación de la educación física con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017 y su objetivo determinar la relación de los variables utilizando la hipótesis, relación de educación física es significativamente positiva, para ello se ha utilizado la investigación de nivel descriptivo, diseño transversal con una población de 20 estudiantes, haciendo que la muestra es la misma por ser pequeña. Se ha utilizado la técnica de la observación e instrumento el cuestionario. Llegando a una conclusión, que la relación de la educación física es significativamente positiva dado que el conocimiento de la educación física está relacionado directamente con la evaluación formativa, esta relación fortalece la salud mental y corporal. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar las deficiencias en el desarrollo del conocimiento del cuerpo físico enmarcándonos solo en el deporte y como también el fortalecimiento de la evaluación formativo utilizando solo la evaluación sumativa.

Palabras Claves : Evaluación Formativa, Nivel Descriptivo, Técnicas de Observación

ABSTRAC

This research includes a progressive development of different stages that starts from the bibliographic collection and its analysis of the results that allow to relate the variables of the formulated problem, which is the relation of the physical education with the formative evaluation in the students of the educational institution. de Fatima -UGEL 09 - DREL - 2017 and its objective to determine the relationship of the variables using the hypothesis, physical education relationship is significantly positive, for it has been used descriptive level research, transversal design with a population of 20 students, making the sample is the same because it is small. The technique of observation and instrument the questionnaire has been used. Arriving at a conclusion, that the relation of the physical education is significantly positive since the knowledge of the physical education is directly related to the formative evaluation, this relation strengthens the mental and corporal greetings. However, we cannot fail to mention the deficiencies in the development of knowledge of the physical body framed only in sports and as well as the strengthening of formative assessment using only the summative assessment

Key Words: Formative Evaluation, Descriptive Level, Observation Techniques

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica propone la reformulación de los contenidos y materiales educativos. El Programa de Educación Física aporta contenidos indispensables para el desarrollo integral del estudiante a través de la estimulación adecuada de sus facultades motoras. La educación física como parte integrante del plan de estudios adquiere una gran importancia como elemento favorecedor en la búsqueda del desarrollo eficaz y consciente del movimiento corporal en la interacción del joven con el medio en el cual se desenvuelve, a través de la manifestación de actividades de integración social. El presente programa es el

resultado de la investigación formal y la revisión de los programas anteriores de la especialidad. La estructura y la orientación técnica - pedagógicas de los contenidos del programa responden a los lineamientos y la asesoría del Consejo Nacional Técnico de la Educación y al intercambio permanente de la Dirección General de Educación Física.

La evaluación formativa es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación a estas. Esto se hace con el propósito de determinar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de las competencias. El enfoque de evaluación formativa considera la evaluación como parte del trabajo cotidiano del aula y la utiliza para orientar este proceso y tomar decisiones oportunas que den más y mejores frutos a los estudiantes y responden a las preguntas preguntas: ¿Cómo estamos? ¿cómo vamos? ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos?, ¿cómo podemos seguir mejorando?

La presente investigación considera la necesidad de que los jóvenes adquieran una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática que eleve constantemente los niveles de calidad de vida de la sociedad en su conjunto.

1.2. **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la relación de la educación física con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017

PROBLEMA ESPECIFICO

- ¿Cuál es la relación de la autonomía con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?
- ¿Cuál es la relación de la creatividad con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?
- ¿Cuál es la relación del juego con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?

1.3. **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación de la educación física con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017

OBJETIVO ESPECIFICO

- ¿Determinar la relación de la autonomía con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?
- ¿Determinar la relación de la creatividad con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?
- ¿Determinar la relación del juego con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima – UGEL 09 – DREL - 2017?

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACION

La práctica del ejercicio físico se ha impuesto como una actividad más o menos habitual en múltiples manifestaciones de la vida cotidiana. En el campo social es fácil detectar que en cualquier núcleo de población es habitual encontrarse con personas con indumentaria deportiva y practicando actividad física. En el ámbito científico se realizan trabajos de investigación, publicaciones, congresos, simposium y cursos que tienen como temática la actividad física. En los últimos años se está

desarrollando la revalorización de la Educación Física como contenido educativo capaz de conseguir una formación integral de la persona a través de sus manifestaciones motrices, reforzado por el incremento de profesionales formados específicamente para esta área de conocimiento. Es igualmente reconocido que en el momento el MINEDU, está dando un tratamiento diferente y mejor, en lo que se refiere a la enseñanza de la misma en los diferentes niveles escolares fundamentalmente en los primeros.

Es evidente que la situación actual ha cambiado y que se reconoce un espacio genuinamente propio para la enseñanza de la Educación Física, ya que por primera vez se han dado los pasos en el ámbito educativo, para que la asignatura de Educación Física sea tratada y considerada como una de las áreas importantes en la formación. Por lo tanto, sería el momento de empezar a estudiar los factores humanos que pueden condicionar el éxito de la reforma emprendida. Cabe suponer que estos cambios estén, a su vez, produciendo otros en las opiniones y actitudes de los alumnos de Educación Física. Quizás ese sea el mejor camino para poder integrar la Educación Física en el currículum de los estudios obligatorios con plena autonomía y especificidad. Pero, desde luego, los cambios no sólo han de ser externos sino también – y quizás principalmente – internos en lo que se refiere a la concepción que tengan los directores, los profesores,

los padres y, por supuesto los propios alumnos. Por ello, ante esta nueva perspectiva de mejores nuestra intención es realizar un estudio de la evolución que ha podido tener la Educación Física a lo largo de los últimos años como disciplina, así como analizar empíricamente la percepción y valoración que tienen actualmente los alumnos de la asignatura de Educación Física y las aplicaciones e influencias que sobre aquella pueden tener ciertos componentes socio-culturales, personales y en general percepción de los diferentes elementos que pueden tener relación con la mencionada disciplina.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

Pedrero G. (2010), en su tesis, Análisis de la Educación Física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno, concluye:

1. Que los alumnos perciben las clases de Educación Física divertidas y sin mucha dificultad. Así mismo, valoran positivamente la utilidad de lo aprendido, circunstancia que está estrechamente relacionada con la valoración positiva que realizan de la misma y la demanda de más horas de clase.
2. Los chicos perciben en las clases de Educación Física menor dificultad para su realización y manifiestan una mayor valoración de las prácticas. En cuanto al curso, se aprecia una disminución de la valoración de la utilidad de las clases conforme aumenta la edad.
3. La percepción de una baja dificultad en las clases de Educación Física se asocia positivamente con una mejor valoración de la

asignatura. Cuando esta circunstancia se produce, encontramos mayor diversión en las prácticas, mejor valoración de la Educación Física respecto a otras materias, les gustaría aumentar las horas de clase y hay relación con la práctica fuera del entorno escolar.

4. La utilidad de lo aprendido en clase está relacionada positivamente con la mayor valoración de la Educación Física respecto a otras asignaturas, la aceptación de más horas de clase y la realización de actividades fuera del recinto escolar.

408 Conclusiones

5. Cuando las clases de Educación Física resultan atractivas existe una asociación directa con una mayor valoración de la asignatura y práctica fuera del recinto escolar.
6. Existe una relación directa entre la mayor valoración de la asignatura y la consideración de la misma respecto a otras materias, la aceptación de más horas de clase y la práctica fuera del recinto escolar.
7. Los alumnos perciben al profesor de Educación Física como una persona preparada e interesada por la materia, con claridad expositiva, que estimula a los alumnos, da opción a la participación y mantiene una buena relación con ellos, sin existir diferencias por cursos.

8. Los alumnos perciben que son las maestras las que mantienen una mejor relación personal durante la actividad docente y generan una mayor participación en las tareas de clase.
9. Cuando los alumnos perciben que el profesor les motiva lo asocian positivamente con una mejor preparación del mismo, su interés por la materia y la mejora de las relaciones personales. Así mismo, cuando esto se produce, se genera una asociación positiva con la valoración de la asignatura, la utilidad futura de la misma, su consideración respecto a otras materias, la aceptación de más horas de clase y la práctica de actividades físico-deportivas fuera del entorno escolar.
10. Cuando el profesor da opción a la participación, los alumnos se sienten más motivados, perciben mayor interés por parte del profesor y se establecen mejores relaciones personales. Así mismo, se genera una asociación positiva con la valoración de la asignatura, la utilidad futura de la misma, su consideración respecto a otras materias, la aceptación de más horas de clase y la práctica de actividades físico deportivas fuera del entorno escolar.
11. Los alumnos consideran que la evaluación es necesaria, prefiriendo que sea el criterio de esfuerzo el utilizado por el profesor. Así mismo consideran que el profesor es justo a la

hora de evaluarle, existiendo una asociación positiva con el sexo femenino del profesor, con la preparación en la materia, con la percepción de motivación, las relaciones personales y la opción a la participación.

Ramos De B. (2010) en su tesis Educación física, currículum y práctica escolar Universidad de León. Concluye, que la evaluación de producto permitió conocer la relación entre práctica escolar y los diseños curriculares, desde la perspectiva de los docentes de educación física.

En relación a la vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes la propuesta de participación de los miembros de la comunidad en las actividades que se planifican en la escuela no se lleva a cabo. Se deben crear los mecanismos para integrar a todos los actores al quehacer educativo. Ello es posible a través de los mecanismos de participación que interrelacionan y recogen las ideas de los grupos y personas para canalizarlas a las formas de poder institucional que adquiere el estado en una sociedad democrática. Cada institución o escuela no puede ni debe omitir esta función, ha de relacionarse con su contexto para recoger ideas, aspiraciones, necesidades y especialmente para generar los vínculos que le permitan atender a la realidad educativa.

Se pudo apreciar en los resultados, que se reitera lo obtenido en la evaluación proceso en relación a que los profesores en las planificaciones de sus clases mayoritariamente seleccionan los contenidos de juegos motrices y aptitud física, y la escasa utilización de bloques de contenido ritmo corporal, vida al aire libre y expresión y comunicación corporal, adoptando una concepción del área basada en un esquema deportivista, y de mejora de las condiciones físicas en los educandos, obviando la capacidad de integrar actividades de aprendizajes para afianzar valores, objetivos y campos de actuación diferenciados como: educación escolar, formación Educación Física, Currículum y Práctica Escolar Argenira Carlota Ramos 445 corporal, salud, recreación, entre otras (Lovisolo, 1998). Que faciliten el desarrollo de todas las capacidades del educando y que abarquen la personalidad del mismo. Actividades tales como: el mimo, la dramatización, la representación, la expresión corporal, danzas grupales, folklóricas, clásicas, bailes libres y modernos entre otras, tratadas al mismo nivel que las disciplinas deportivas, motrices y de aptitud física. (Bellido, 1999).

Por otro lado, la mayoría de los docentes manifestaron que la educación física constituye un medio para integrar los contenidos del área con el resto de las áreas académicas. Pero se considera que la enseñanza integrada no se lleva a cabo como proceso lógico que

refleja la necesidad histórica de la educación de agrupar los aspectos esenciales de los contenidos de enseñanza (conocimientos, destrezas y habilidades), pertenecientes a varias disciplinas, que se interrelacionan, y conformar de esta manera una nueva unidad de síntesis interdisciplinaria, para dar lugar a niveles de mayor grado de generalización, que permita a los estudiantes un aprendizaje más fácil y eficaz, una enseñanza basada en la integración no descuida otros supuestos de la tarea docente, sino que por el contrario, favorece un aprendizaje basado en la comprensión. (Dossier, 1996)

En los resultados de las preguntas abiertas del cuestionario la mayoría de los docentes considera que los diseños curriculares son interesantes lo que confirma el carácter normativo y práctico que tienen estos documentos, y opinaron como significativa la planificación integrada, la integración escuela comunidad, la flexibilidad del currículum y se le obstaculizaba concretarlas en el que hacer Educación Física, Currículum y Práctica Escolar Argentina
Carlota Ramos 446 profesional debido a la insuficiente formación permanente, insuficiente recursos materiales y falta de acompañamiento pedagógico. El desarrollo de bailes en las clases, incorporar pantomimas e incorporar danzas propuestos en los diseños curriculares no les parecen aspectos interesantes.

El voleibol, baloncesto y fútbol sala, son deportes que generalmente se planifican para llevar a cabo las clases además del kickimbol, fútbol de campo, béisbol. La educación física no es solo deporte, el docente del área debe ampliar y desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en una formación inicial, que sirvan como elementos esenciales para enfrentar situaciones nuevas o para dar respuestas prácticas a los constantes cambios que se presentan en su quehacer profesional.

Se podría decir que los docentes reconocen que tienen escasa formación pedagógica para la enseñanza de la educación física, ya que no han recibido en su formación de pregrado las herramientas que le permitan abordar efectivamente la práctica pedagógica en las escuelas bolivarianas aun cuando su título de egreso les permite desempeñarse en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. A esta carencia se le añade la falta de materiales e instalaciones o espacios físicos, la de acompañamiento pedagógico entre otros aspectos para llevar a cabo la enseñanza.

Martín R.(2006), en su trabajo, influencia de un programa de actividad física sobre aspectos físicos y psicológicos en personas de más de 55 años en la población del algarve universitat de valencia, concluye, en relación a la primera hipótesis planteada en nuestro estudio, se puede observar a nivel general (hombres y mujeres) que

un programa de actividad física, de 1 hora diaria dos veces por semana, aplicado a una población de más de 55 años mejora la condición física, en nuestro caso evaluada a través de pruebas de valoración de fuerza del miembro superior e inferior, de la flexibilidad del miembro superior e inferior y de agilidad. Por ello pensamos que es beneficioso para esta población el participar en programas de estas características. En nuestra segunda hipótesis relacionada con el efecto de un trabajo de actividad física programado sobre las variables psicológicas, podemos decir que no se cumple, dado que la autoestima a pesar de tenerla por encima de la media, es ligeramente superior la del grupo no activo y si hay mejoría en la satisfacción con la vida. Por tanto, la actividad física va a producir efectos positivos en la satisfacción con la vida, aunque no hemos encontrado incidencia sobre la autoestima posiblemente por encontrarse ya elevada. Con respecto a la tercera hipótesis, la participación de la mujer en este tipo de actividades ofertados a nivel social es muy superior que en relación con los hombres tal y como se desprende del análisis descriptivo de la población estudiada en las 11 localidades. En referencia a la hipótesis cuatro, en donde se presupone que las mujeres van a sufrir una mayor respuesta adaptativa que los hombres hemos podido verificar que, mientras las mujeres presentan mejorías en todas las capacidades físicas

evaluadas, los hombres tienen dificultades de flexibilidad y la fuerza de los miembros superiores. Por lo tanto, podemos decir que ha habido mejorías en ambos grupos, pero en mayor medida en las mujeres, posiblemente debido a que parten de un nivel inferior, salvo en flexibilidad y esto les facilita una mayor diferencia en su respuesta adaptativa. Podemos decir que en la hipótesis cinco en referencia al condicionamiento del profesorado y sesiones sobre los efectos de los programas de actividad física hay respuestas variadas en función de las distintas localidades. Se constata que en la fuerza y en la agilidad hay una mejoría en la mayoría de las poblaciones mientras que en la flexibilidad se observa una menor mejoría. Podemos decir que los contenidos de las propias sesiones y la intervención de los profesores pueden condicionar los efectos de los trabajos de actividad física, aunque se constataba que hay una mejoría de forma general. Con respecto a la hipótesis seis y siete, que dicen que el efecto de los programas de intervención de actividad física va a ser mayor en la población con edades comprendidas entre 75-85 años con respecto a los de 55-64 años a nivel físico y psicológico, podemos afirmar que se confirma, ya que se observan mejorías en la población de mayor edad, en todas las variables medidas, mientras que en la población de menor edad no se produce mejoría, ni en las variables psicológicas ni en la flexibilidad del miembro inferior. Teniendo en

cuenta que los valores de las variables eran mayores en los sujetos más jóvenes, se puede afirmar que la actividad física repercute de manera positiva en todas las edades y en mayor medida cuando esta población es más vieja.

Torrebadella F., (2011) La primera tesis doctoral de la educación física. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona, concluye:

1. la gimnasia, o sea, el esfuerzo muscular, el ejercicio de las fuerzas corporales, proporciona beneficios tangibles al organismo, puesto que la función de un órgano a su vez cuanto más vigoroso más acto está para que su funcionalismo sea fisiológico.
2. Las fuerzas están en relación con las condiciones de la materia, son por decirlo así su resultante. El gasto de fuerzas que consume la gimnasia reclama materia que las produzca.
3. Surge de estos principios que, con el uso de la gimnasia, el apetito se desenvuelve, se sienten las necesidades orgánicas de la nutrición y esta se hace más perfecta.
4. Los efectos de la gimnasia patentizan teniendo en cuenta los principios siguientes: Las manifestaciones de la vida se traducen por movimientos, los movimientos por fuerzas que las producen, las fuerzas por la materia que las engendra, la vida

es tanto más perfecta cuanto más ostensible sean dichas condiciones cuya perfección es la salud, luego si de las dos conclusiones anteriores se deduce que la gimnasia estimula el desarrollo orgánico y la actividad de las funciones, resulta que la gimnasia es altamente higiénica para la salud. Es más, sin gimnasia no puede haber salud; los que no están enfermos hacen gimnasia, bien a costa de sus profesiones bien a costa de la higiene que observan.

5. La gimnasia es también un medio terapéutico; no tan solo hay enfermedades ocasionadas por la falta de ejercicio, si no otras muchas que tienen origen en los trastornos de la asimilación, en la combustión, y en el desarrollo orgánico, se combaten por aquel medio.
6. Siendo un regulador funcional la gimnasia, a la par que un agente estimulante, claro está que ha de precaver múltiples estados patológicos. La vida torpe de algunas colectividades, hace que innumerables individuos le pague su tributo. Compárese la salud de los asilados que hacen ejercicio con la de aquellos que no lo hacen.
7. Siendo, por consiguiente, la gimnasia uno de los factores higiénicos más importantes, nuestros gobiernos que tanto velan actualmente por la salud de los pueblos deben fomentar las

prácticas higiénicas, llevando a cabo la instalación de gimnasios higiénicos.” 38

Vizueta Franco (2012) en trabajo “actividad física terapéutica dirigida a niños con asma bronquial crónica de 8 a 10 años de edad” universidad de Guayaquil, concluye: La actividad física es el medio que sirve para mejorar los estilos y calidad de vida de las personas. Los profesores de Cultura Física que atienden a los niños asmáticos deben de basar la realización de actividades sistemáticas respiratorias que posean como objeto, mejorar la salud y la formación del niño como una persona útil en la sociedad. El ejercicio físico es de extrema importancia para el tratamiento de las personas con asma bronquial porque contribuye al mejoramiento del sistema respiratorio y también favorece la reincorporación del enfermo a la vida social activa con el máximo provecho de sus potencialidades.

Johan P. (2012) en su trabajo “Rol mediador del docente de educación física deporte y recreación en la formación integral del educando de educación primaria” Concluye:

- a. El docente mediador orienta la enseñanza aprendizaje de la educación física deporte y recreación de acuerdo a conceptos básicos, destrezas motrices, actividades de ejercitación, competencia, condición física y salud.

- b. Anima el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma amigable utilizando la dinamización en las actividades recreativas de clase.
- c. Dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades físicas deportivas.
- d. En las clases participativas se deben explicar los ejercicios y contenidos valiéndose de estrategias metodológicas como ubicación en círculo, fila, columna y formación ajedrez.
- e. El docente mediador de educación física deporte y recreación debe crear situaciones de aprendizaje que le permita al alumno, razonar y pensar, reflexionar, ser creativo e investigar sobre hechos o problemas.
- f. Se deben organizar actividades grupales y juegos recreativos donde se reflejen la socialización y cooperación entre los niños y niñas.
- g. El docente mediador desarrolla tareas inherentes a la formación como un proceso integral, a través de valores, disciplina deportiva, hábitos e higiene personal.
- h. El docente mediador de educación física deporte y recreación debe actualizarse pedagógicamente en su día a día con el fin de buscar un mejor desempeño docente.

Goncalves T. (2014): Tesis: La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual. en su Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos Sede: Buenos Aires Conclusión: Este trabajo, pretendió demostrar la importancia que tiene el hecho de considerar a “la evaluación como parte integral de la enseñanza y del aprendizaje, porque las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar”. Para responder al eje-problema planteado se sugiere considerar en primer lugar, que la evaluación sea capaz de integrar el trinomio enseñanza aprendizaje y evaluación. Luego, la propuesta consiste en adherirse a las evaluaciones miradas desde una perspectiva alternativa, a las evaluaciones auténticas, evaluaciones mediadas por TIC, a la compensación como estrategia de post-evaluación, que redundarán en beneficio de las trayectorias escolares de los estudiantes. También, la evaluación que reconoce las diferencias individuales de los sujetos de la actividad, como son los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida. La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo a estas, como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso. Se apuesta a la importancia que tiene la comunicación docente-alumno, previa, durante y

posterior a la evaluación. Las devoluciones del docente respecto de los resultados de las evaluaciones son altamente significativas, por ello se deben convertir en una práctica constante. Por supuesto que la elección del instrumento adecuado constituye una de las decisiones más importantes para garantizar la dimensión didáctica de la evaluación y, por ello, su construcción debe ser coherente con las habilidades cognitivas que se busca desarrollar, los objetivos que se formulan y las situaciones de aprendizaje que se propongan. La evaluación debe basarse en objetivos y criterios claros; debe ser participativa y formadora, porque los instrumentos deben obligar a los estudiantes a realizar procesos mentales complejos y retadores, retroalimentar e indicar cómo superar las deficiencias, requerir el diseño de actividades de evaluación muy semejantes a las de enseñanza, ser continua y porque sus resultados permiten mejorar la enseñanza. La razón de ser de toda institución educativa es el sujeto que se educa en ella. Por consiguiente, la evaluación se debe visualizar de manera natural en el proceso didáctico, ya que aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes, con el fin de orientar, regular, promover el aprendizaje. Esto implica, predominio de funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio de medios

informales de captación de información sobre las vías formales. En síntesis, la propuesta es convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica. El profesor puede encontrar en la evaluación un permanente camino de aprendizaje, si:

- Se corre de las evaluaciones tradicionales en las que sólo es un “medidor” y se transforma en un “verdadero evaluador” capaz de asumir a la evaluación dentro de un proceso integral que tiene más de una dirección.
- Asume el rol de Docente Evaluador signado por la creatividad, la honestidad y el deseo de hacer de su función docente una verdadera razón para la evaluación que defina.

53 La participación de los involucrados, va más allá de un tú y un yo, y pasa a ser un nosotros, porque cada uno sabe que la evaluación es un conjunto, una red, un sistema. En palabras de Muñoz Cuenca (2007), es necesario plantear a la evaluación como un proceso humano, fundamentalmente subjetivo, donde la prédica de “objetividad”, se cambia por la de “honestidad”, al considerar que la diferencia entre evaluar y medir es un problema de actitud. La evaluación para la calidad se da cuando los participantes del proceso (evaluador-evaluado), además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan. En pocas palabras, se puede decir que si se siguen las tendencias de una evaluación que tenga función pedagógica-didáctica, que lleven a constituir una verdadera evaluación educativa,

con carácter formativo y si los Equipos Directivos de las Escuelas Secundarias Orientadas están convencidos de que se debe institucionalizar una conceptualización renovada de la evaluación de los aprendizajes en el aula, se estará brindando un aporte que colabore a mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria actual. El cambio ya es palabra escrita, es discurso, en las respuestas de las encuestas realizadas. Sólo falta ponerla en práctica.

Fernández F. (2010) en su trabajo Evaluación como medio en el proceso enseñanza-aprendizaje.: educación primaria. Conclusión: Como hemos podido comprobar a lo largo de este artículo la evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora. La evaluación no es un fin de la educación, más bien es un medio que permite obtener información para orientar el proceso educativo. Por tanto, la evaluación debe adaptarse a situaciones reales de un curso, un alumno/a, un nivel, un lugar... Ya que sólo esto puede hacer de la evaluación un proceso eficaz que cumpla con los objetivos para los que fue planeada. Todas las herramientas tienen sus ventajas y desventajas, y los docentes podrán evaluarlas para hacer un uso óptimo de ellas. Es conveniente utilizar tanto las herramientas tradicionales como las evaluaciones

alternativas para, así aprovechar lo positivo de cada una (López e Hinojosa, 2006). Evaluar en la escuela primaria no es en modo alguno, clasificar grupos o alumnos de acuerdo con sus posibilidades, ni dar una calificación para buscar una relación proporcional entre el juicio de valor y los conocimientos adquiridos: todo aprendizaje está avalado por resultados cualitativos que van evolucionando a través de diferentes momentos del desarrollo, en la dinámica de la interacción con los demás sujetos, en la comprensión más profunda de los resultados que alcanza y en sus causas para orientarse perspectivamente hacia estadios más cualitativos de autoaprendizaje. Para concluir, decir que “la evaluación del sistema educativo se orienta a la mejora permanente del mismo y el aprendizaje satisfactorio y relevante del alumnado que contribuya al éxito escolar de éste” (Ley de Educación de Andalucía).

Gil O. (2010) en su tesis Modelos de evaluación, Departamento de economía y administración de empresas facultad de ciencias económicas y empresariales calidad y evaluación de la actividad docente del profesorado, concluye en relación con las premisas de trabajo formuladas en la introducción es posible señalar: a) Los importantes hitos alcanzados por la Universidad, en su compromiso con la calidad, muestran el sólido camino recorrido por la Universidad de Málaga en pos de la excelencia, objetivo cuya consecución estará

presente en los próximos años y su logro consolidará a la Universidad como una institución excelente. b) Un modelo de evaluación conlleva la articulación de elementos de tipo estructural y metodológicos que faciliten el estableciendo de los elementos básicos sobre los que se ha de reflexionar. Llevar a la práctica la evaluación de la actividad docente bajo un modelo global de evaluación es problemático y complejo, sin embargo, las Universidades están concretando y clarificando modelos comprensivos de evaluación de la actividad docente en los cuales se están delimitando dimensiones de evaluación que garanticen la mejora de la calidad de la actividad docente de su profesorado. c) Tener en cuenta las líneas establecidas por ANECA en el Programa DOCENTIA, para la elaboración de los procedimientos de la actividad docente del profesorado universitario, garantiza el disponer de un instrumento objetivo, transparente, imparcial, adaptable a las políticas de cada institución y con connotaciones formativas y referenciales, que permiten obtener información adecuada para que puedan emprenderse acciones de mejora tanto individualmente como colectiva así como, ofrecer distintos ámbitos de referencia externas e internas a la institución. d) El Modelo de Evaluación de la Actividad Docente del profesorado del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA tiene como misión proporcionar un sistema de evaluación de la

actividad docente del profesorado universitario y como visión dotar a las universidades andaluzas de un punto de referencia y de un modelo integral de evaluación válido, fiable, útil, viable y preciso. e) El Programa DOCENTIA-UMA permite obtener una serie de indicadores sobre la calidad de las actuaciones docentes que puedan servir de guía para la posterior toma de decisiones en materia de política de profesorado, lo que 352 facilitará la garantía de la calidad de los títulos oficiales que oferte la Universidad de Málaga. A la vista de estas conclusiones podemos afirmar que las premisas de trabajo establecidas al diseñar nuestra investigación se confirman en su totalidad, contribuyendo a que alcancemos los objetivos formulados cuando planteamos el tema que queríamos investigar.

Carlos B. (2013) Tesis Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje. Facultad Regional Buenos Aires Universidad Tecnológica Nacional – U.T.N. Argentina. CONCLUSIONES: Los resultados obtenidos permiten afirmar que los estudiantes que participaron en el estudio sobreestimaron sus conocimientos de informática respecto al manejo de procesador de texto y algo menos la planilla de cálculo. Se observa una mayor distancia entre autopercepción y saberes reales en la herramienta informática de más sencillo uso. En este sentido, los resultados coinciden con lo

sostenido por Arellano et al., 2008. Al equipo de investigación le resultó inesperado el bajo rendimiento obtenido en la prueba diagnóstica, dado el elevado porcentaje de alumnos que tuvo capacitación informática en el nivel educativo medio y que cuenta con computadora en su hogar, según los datos provistos por el cuestionario semiestructurado. Si bien reconocemos que el aprendizaje es un fenómeno complejo y multicausal, este bajo rendimiento podría asociarse a la calidad de la enseñanza impartida en informática en el nivel medio y a la escasez de infraestructura tecnológica de los establecimientos educativos del mismo nivel (Bombelli et al., 2009-a). En cuanto a la incidencia de la evaluación inicial en el rendimiento final de los estudiantes, se pudo observar que para ambos grupos la evaluación ex ante se mantiene en términos generales dentro de las categorías “Insuficiente”, “Regular” y “Bueno”, en tanto que para la evaluación ex post los porcentajes aumentan considerablemente hacia las tres categorías superiores en el grupo experimental con respecto al testigo. Una tendencia similar se observa en el caso de la evaluación final (Bombelli et al., 2009-b). Todo ello muestra la incidencia positiva del tratamiento (evaluación inicial) en los resultados finales (evaluación final, evaluación ex post), lo cual es confirmado por la prueba estadística de regresión simple, la cual valida el modelo (Giorgini y Bombelli, 2009). A su vez, la

segunda prueba estadística de regresión múltiple, permite afirmar que en este estudio se manifiesta una independencia o no influencia del promedio académico en los resultados, aunque todo lo contrario se observa en el caso de la edad, atribuible probablemente al grado de madurez y experiencia de los estudiantes más avanzados (Giorgini y Bombelli, 2009). Si bien este trabajo tiene como eje el uso de procesador de texto y la planilla de cálculo, hoy resulta difícil aislar cualquier uso de la computadora del entorno generado por las nuevas tecnologías de información y comunicación, especialmente por la expansión de Internet, que está modificando la base material de nuestra sociedad a un ritmo acelerado (Castells, 2006). En particular, el entorno que ofrece la Web 2.0, con herramientas desarrolladas para el usuario doméstico, parece fomentar la creencia de que su uso cotidiano lleva a conocer toda la potencialidad que ofrece la computadora personal y sus aplicaciones. Esta sensación de la informática y especialmente de Internet como totalidad, donde todo está fácilmente disponible (Durand et al, 2008), lleva a un optimismo que puede ser contraproducente en el proceso de aprender, especialmente cuando hay discrepancia entre la autopercepción del conocimiento y los saberes reales, tal como se observa en este estudio (Bombelli et al., 2009-a). Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de

enseñanza y resultados de aprendizaje -70- La comunicación de los resultados, tanto los resultantes de la encuesta como del diagnóstico inicial, permitieron la reflexión de los estudiantes. La instancia de evaluación inicial, rara vez utilizada en el ámbito universitario, es sin embargo valorada por el alumnado y operó como punto de inflexión para la toma de conciencia de los saberes reales y de la necesidad de recorrer un camino de aprendizaje asociado a las necesidades de los alumnos. Asimismo, los resultados del estudio permitieron orientar los aprendizajes en el contexto de la asignatura, al integrar los comentarios metacognitivos de los estudiantes. En cuanto al equipo docente, los hallazgos del trabajo facilitaron el ajuste de los contenidos curriculares del curso, la distribución de las cargas horarias, el abordaje didáctico de ciertos temas, e incluso, les permitió reinterrogarse sobre la naturaleza del complejo objeto de estudio del campo informático (Bombelli et al., 2009-a). De este modo, los resultados de este trabajo fueron un insumo en el proceso de ajuste de la selección de contenidos, estrategias y materiales didácticos; actividades de los estudiantes y de los docentes; elección de ejercicios y de bibliografía; así como revisión y ajuste del sistema de evaluación continua y sumativa del curso. En suma, el diagnóstico realizado a partir del doble proceso de autoevaluación y heteroevaluación permitió un mejor acercamiento a los contenidos y

competencias propias de los alumnos y propició procesos de enseñanza más ajustados a las necesidades de los estudiantes (Bombelli et al., 2009-a). Sería de interés en futuros estudios, replicar la presente investigación en otras Facultades de Agronomía del país y analizar los resultados. Ulteriormente, se podría conducir este tipo de estudios en carreras no informáticas distintas de las Agronómicas y Ambientales y establecer comparaciones de los resultados.

Arreola C. (2012) en su tesis, Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara Universidad de Valladolid, concluye: La evaluación del proceso de aprendizaje en un modelo centrado en el estudiante debe tener una orientación formativa y promover la autoevaluación. En el Cuvalles igual que en la dimensión de planeación escolar se observa un proceso importante en donde algunos profesores han dejado de privilegiar la evaluación sumativa, dando paso a estrategias de evaluación que consideran el proceso. Existen, todavía, temores para fomentar la autoevaluación, lo cual puede estar ligado a la dimensión filosófica en donde se observa una formación endeble en valores.

Carolina g.,(2014) En sus tesis La evaluación formativa y compartida en la evaluación formativa y compartida en formación

formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso, concluye:

RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo hemos tratado de dar respuesta a las preguntas que motivaron la investigación. Están organizadas dentro de tres grandes apartados que se corresponden con los tres objetivos generales de la misma: (a) analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado en la Educación Superior; (b) conocer la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida; estos dos primeros objetivos centraron su atención en el estudio del caso concreto de la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España); y, (c) reconstruir la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria. Como hemos explicado en la justificación, éste último surgió una vez inmersos en el trabajo de campo (“objetivo emergente”), puesto que no se había hecho hasta el momento y la tesis está directamente relacionada con el trabajo que se viene desarrollado en la Red.

USO DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

¿Cuáles son los sistemas de evaluación que se ponen en práctica?

Los resultados indican que la tendencia predominante en la Escuela de Magisterio de Segovia es hacia una enseñanza que podríamos situar entre “tradicional” y “eclectica”. A pesar de que el EEES empuja a los docentes a llevar a cabo nuevos sistemas metodológicos donde el alumnado sea el protagonista y el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación continua, vemos cómo es algo que todavía no está instaurado de forma general. Se ha podido comprobar que los sistemas de evaluación son continuos en mayor medida que formativos: los primeros se dan bastante, mientras que los segundos solo en algunas ocasiones. Éstos últimos se ponen en práctica mediante la devolución del docente de los documentos, resolviendo dudas o comentando resultados de actividades de evaluación y, a veces, permitiendo mejorar los trabajos presentados con la finalidad de regular los errores. La diferencia entre uno y otro es clara: para que un sistema sea formativo debe tener una cierta prolongación en el tiempo; pero no todos los sistemas que son continuos son formativos. Por ejemplo, para que un sistema sea formativo, no basta con evaluar mediante diversos medios a lo largo del curso (trabajos escritos, exámenes, prácticas, etc.); también

requiere un feed-back rápido sobre los errores para que puedan regularse y aprender de ellos; proceso que, en muchas ocasiones, no se da. Cabe resaltar que la percepción del profesorado ante este hecho es significativamente más favorable que la del alumnado y los egresados. ¿Cuáles son los medios de evaluación que se utilizan para obtener la calificación final? 5.1. Respuestas en función de las preguntas y objetivos de la investigación 292 La comparación de nuestros resultados con los de investigaciones más antiguas, permite corroborar que actualmente los medios de evaluación no son únicamente exámenes. Nuestros resultados muestran que hay absoluto consenso en considerar que la calificación final se obtiene generalmente mediante las siguientes evidencias (independientemente del peso que tenga cada uno): un examen final y otros medios. Casi nunca se hace sin un examen o mediante la suma de parciales. Con respecto a la tipología de los exámenes hay un clarísimo consenso en la clasificación de los menos usados: los orales (prácticamente no se usan). No obstante, es el único caso donde las diferencias significativas entre grupos no sitúan al profesorado por un lado y al alumnado y los egresados por otro (o a cada grupo por un lado), sino que las diferencias separan al grupo de alumnos (que consideran que no se usan nunca) del de egresados y profesores (que consideran que se utilizan un poco) [$A \neq (P=E)$].

Después de éstos, se sitúan los exámenes prácticos y los test, que se usan un poco más pero de manera muy escasa. El disenso aparece ante la percepción de cuál es el más utilizado: mientras el profesorado considera que son los exámenes de preguntas cortas, los egresados y los alumnos consideran que son los de preguntas de desarrollo. En este caso, no descartamos que existan problemas de terminología y de unificación a la hora de nombrar el tipo de exámenes: ¿Qué se considera por “pregunta cortas”? ¿Y “de desarrollo”? Este problema terminológico no se daría en otras tipologías que están más definidas como “test”, “práctico” y “oral”. Como resumen concluimos que: (a) los exámenes más usados son los de desarrollo y los de preguntas cortas; (b) los que se utilizan poco son los prácticos y los test; (c) los que no se utilizan prácticamente nunca son los orales. Pero lo importante para que sea formativo no es el tipo de examen, sino el feed-back que se realiza sobre el mismo (comentando resultados, resolviendo dudas, etc.). Y sobre esta cuestión, hay diferencias significativas entre los tres grupos: los alumnos perciben que había poco feedback, los egresados que algo y los profesores que bastante. Otros medios citados en los grupos de discusión por los egresados, el alumnado y el profesorado son: las exposiciones orales, las recensiones, las memorias y diarios de prácticas y los portafolios. Éstos últimos son

un medio que puede facilitar la evaluación formativa. Pero a pesar de ello, hay consenso en los tres colectivos en considerar que su utilización es escasa, aunque dentro de esa escasez, los grupales son menos utilizados que los individuales. En buena lógica, si la pregunta anterior nos llevaba a concluir que los sistemas de evaluación formativos eran escasos, es razonable que también sea escaso el uso de medios acordes a este sistema. ¿Cómo es la participación e implicación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación? En la Escuela de Magisterio de Segovia la participación e implicación del alumnado en el proceso de evaluación es una práctica escasa, aunque los datos globales (la media de todos los ítems del bloque) muestran diferencias significativas entre la percepción del profesorado (que considera que se hace algunas veces) y la del alumnado y los egresados (que consideran que se hace pocas veces) [P≠(A=E)]. Dentro de las diferentes formas de participación e implicación del alumnado, la asiduidad se presenta de la siguiente manera:

- a) la discusión del sistema de evaluación: en este caso también existen diferencias significativas que ponen al profesorado en una posición más favorable, puesto que consideran que se hace bastantes veces, mientras que los egresados y el alumnado consideran que algunas veces.

- b) La utilización de técnicas que impliquen la participación del alumnado: hay un claro consenso dentro de los tres colectivos en considerar que la evaluación entre iguales, la calificación compartida y la autocalificación son poco o nada utilizadas. Sobre la autoevaluación hay diferencias significativas: el profesorado considera que se utiliza algo y el alumnado y los egresados que poco.
- c) Dentro de la escasez señalada en el punto anterior, puede establecerse una categorización en función del mayor al menor uso: 1º la autoevaluación, 2º la evaluación entre iguales, 3º la calificación dialogada y 4º la autocalificación. Esta escasa participación del alumnado en el proceso se debe a que no ha habido un cambio definitivo en el modelo de Educación Superior; este aspecto se desarrolla más adelante, al buscar respuesta a una de las preguntas de investigación: “¿Ha habido un cambio de roles en el alumnado y el profesorado hacia el modelo que demanda el EEES?”. Una de las causas que podían empujar al colectivo del profesorado a permanecer anclado en prácticas tradicionales en las que no se implica al alumnado en la evaluación (y mucho menos en la calificación), podía ser la creencia de que mediante estos sistemas se produce cierta pérdida de autoridad. ¿Influye la especialidad cursada en los

egresados y alumnos a la hora de percibir más o menos formativa y compartida la evaluación vivenciada? Tomando como punto de partida las conclusiones anteriores que indican que los sistemas de evaluación son formativos en algunas ocasiones y compartidos en muy pocas, las pruebas estadísticas realizadas indican que existen diferencias en las percepciones en función de la especialidad cursada. En el caso de los egresados, las mayores percepciones de haber vivenciado sistemas de evaluación formativa y compartida se encuentran en quienes han cursado la especialidad de Educación Física (EF). En el caso de los alumnos, los de la especialidad de Infantil (EI). Los resultados ponen de manifiesto una posible contradicción: mientras entre los egresados la especialidad de EF es la única que supera la media, obteniendo los mayores niveles de percepción sobre la utilización de sistemas formativos, en el caso del alumnado es esta especialidad la única que se sitúa por debajo de la media (con una diferencia significativa). Podríamos encontrar la siguiente explicación a este hecho: los egresados habían terminado sus estudios durante los cinco años anteriores a la aplicación de los cuestionarios, mientras que los alumnos estaban cursando sus estudios en ese momento (y se trata de una única generación). Podríamos estar también ante la incorporación de docentes que

comienzan a utilizar estos sistemas de evaluación. Como se ha mostrado mediante la construcción de la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa, los orígenes se encuentran en la Escuela de Magisterio de Segovia en el 2005, concretamente en el área de la EF. Como hemos visto, con el paso del tiempo han ido incorporándose más áreas de conocimiento, lo que ha hecho que en otras especialidades (como por ejemplo la de EI) hayan ido implementando prácticas más cercanas a 5.1. Respuestas en función de las preguntas y objetivos de la investigación 294 la evaluación formativa y compartida (dentro de esa escasez en la utilización que ya hemos manifestado) que hace que el alumnado de EI de la generación que se graduó en 2009 tenga una percepción más elevada que la promoción de EF. ¿Influye la categoría profesional, la edad, la posesión de estudios psicopedagógicos, Magisterio o el CAP, la realización de formación de la propia Universidad o los años de experiencia docente en el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación más o menos formativos y compartidos? Las pruebas realizadas indican que no existe una relación estadística entre la categoría profesional del docente, la edad, estar en posesión de estudios psicopedagógicos, Magisterio o el CAP, la realización de formación en la propia Universidad o los años de experiencia

con la utilización de sistemas de evaluación formativa y/o compartida. Encontramos la siguiente explicación: poner en práctica sistemas de evaluación formativa y compartida supone alejarse de las viejas prácticas evaluadoras llevadas a cabo en la Universidad, buscando el cambio educativo. Y lo que verdaderamente influye para motivar ese cambio es la variación en las creencias al margen de las variables anteriormente citadas. ¿Existen diferencias en las percepciones de los sistemas de evaluación llevados a cabo en la Escuela de Magisterio de Segovia entre los egresados, el alumnado y el profesorado? Dentro de cada colectivo, los resultados señalan cierta disparidad intra-grupal. Se detecta la mayor desviación típica dentro del grupo de profesores. Encontramos dos explicaciones ante este hecho: (a) que la muestra de este colectivo es la menor de las tres y por lo tanto, la desviación de un sujeto con respecto a la respuesta media, provoca una variación mayor que si la muestra es más grande; (b) los cuestionarios se centraban en preguntar al profesorado sobre sus prácticas docentes (lo que ellos hacen), mientras que al alumnado y a los egresados se les preguntaba sobre lo vivenciado en su proceso de evaluación (lo que los profesores hacen con ellos). Debe tenerse en consideración que existe mayor diversidad en las tipologías de

profesorado (en función de los sistemas de evaluación que utilizan) que en la percepción de los estudiantes y egresados sobre los sistemas de evaluación “vividos”. Esta conclusión sustenta la segunda, pues cuando las respuestas han sido significativamente diferentes entre unos colectivos y otros (intergrupales), se han dado de la siguiente manera: (a) en la mayoría de casos el profesorado por un lado y el alumnado y los egresados por otro [$P \neq (A=E)$]; (b) en algunos casos las percepciones de los grupos han sido diferentes entre los tres grupos ($P \neq A \neq E$); (c) en un solo caso las diferencias han separado al grupo de alumnos del de egresados y profesores [$A \neq (P=E)$] (referente a la utilización de exámenes orales, como hemos comentado líneas más arriba). Esto puede explicarse también con el argumento anterior: por un lado, los profesores puntúan más alto en los ítems que se relacionan con la evaluación formativa y compartida porque son conscientes de que son sistemas más acordes a las exigencias del EEES (y por lo tanto, hacia los que se deberían estar acercando). Por otro lado, para acercar las percepciones del profesorado a las de los estudiantes y egresados, los primeros deberían asumir una posición crítica ante su propia práctica docente. Eso es algo que supondría hacer un

Capítulo 5. Conclusiones 295

esfuerzo de reflexión y

autocrítica y eso es algo que al profesorado todavía le cuesta. Podríamos estar ante una incoherencia de gran calado: el profesorado exige al alumnado que desarrolle una capacidad autocrítica (como manera de afrontar las situaciones cotidianas en general y para participar en el proceso de evaluación en particular), pero ellos mismos no lo hacen. Comparando las similitudes y diferencias de los resultados entre los cuestionarios y los GD, se encuentran coincidencias entre la opinión de egresados y alumnos (siendo por lo general la de los primeros más favorable que la de los segundos). Pero en el caso del profesorado sucede algo diferente: como acabamos de indicar, en los cuestionarios la percepción de los profesores es mucho más favorable que la de los egresados y alumnos, mientras que en los grupos de discusión se encontraron, como acabamos de señalar, discursos muy dispares (acordes con las diferentes tipologías de profesorado). Recordemos que, por lo general, los docentes son conscientes de cuáles son los sistemas de evaluación más acordes con el EEES. Tomando esta premisa como punto de partida, resulta sencillo contestar un cuestionario teniendo esta consideración presente, provocando (consciente o inconscientemente) un posible acercamiento de la posición de la práctica docente hacia estos sistemas deseados. Por el

contrario, es más complicado mostrar ese acercamiento mediante un discurso en el que se pueden analizar ideas latentes y descubrir posibles “clausulas de salvaguardia” (que pretenden mostrar al emisor ante un posicionamiento sobre una idea que no se corresponde con la realidad).

VALORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

¿Cómo valoran los tres colectivos implicados el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida? Como se ha indicado anteriormente, los resultados de los cuestionarios indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación formativa se desarrollan en algunas ocasiones y los de evaluación compartida en muy pocas. A pesar de esto, los resultados de los GD muestran que dentro de las asignaturas en las que se usa, la valoración general es positiva. No obstante, no deben ignorarse los siguientes aspectos que también emergen del análisis: aunque el alumnado lo valora favorablemente, son los egresados quienes más ventajas ven en este tipo de evaluación experimentada durante su periodo de formación inicial. El profesorado, por lo general, también hace una valoración global positiva, aunque depende de la tipología: existen discursos “innovadores” convencidos de las ventajas,

pero preocupados por hacer una evaluación formativa coherente, y discursos más “tradicionales” que solo la consideran útil si permite la certificación de competencias. ¿Cuáles son las ventajas de los sistemas de evaluación formativa y compartida? Las ventajas fundamentales señaladas en los GD (y coincidentes en los tres colectivos) son las siguientes: el alumnado mejora el aprendizaje desarrollándolo de manera más profunda debido a los condicionamientos que supone la evaluación; el aprendizaje es muy potente porque el alumnado lo experimenta mediante la autorregulación de sus errores; también permite obtener mejores calificaciones, fomentar la capacidad crítica y de reflexión y formar al alumnado en competencias necesarias en su vida como ciudadanos en una sociedad democrática; además, el profesorado la considera más coherente con las exigencias del EEES que pide la evaluación de competencias y al profesorado de FIP les permite “predicar con el ejemplo” sobre los sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales. Las ventajas citadas han sido señaladas en la literatura especializada, pero en nuestra investigación emerge una idea no recogida anteriormente gracias al doble rol que representan los egresados: el de alumnos y el de maestros. Atendiendo a esta idea, cabe destacar que las ventajas han sido manifestadas

desde el rol de ex alumnos y muy superficialmente desde el rol de maestros, lo que nos lleva a destapar que existen dificultades para el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación formativa y compartida en las escuelas, idea que desarrollamos en el siguiente punto. ¿Cuáles son las dificultades o inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa y compartida? Tras el análisis de los discursos de los GD emergen dos planteamientos diferenciados en torno a los inconvenientes: (a) se ponen de manifiesto las desventajas que se encuentran al desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Universidad, que coinciden con las recogidas en la literatura especializada; (b) se descubre otra cuestión que no se señala en la bibliografía: las barreras que los egresados encuentran en las escuelas al poner en marcha sistemas formativos y compartidos, manifestadas desde su rol de maestros en ejercicio. Desarrollamos ambas pues muestran posibles carencias en la formación inicial de los maestros. (a) Con respecto a las desventajas en la Universidad, los resultados indican que hay coincidencia en los tres colectivos en considerar las siguientes: que implican mayor tiempo y carga de trabajo (en el caso del profesorado esto se multiplica cuando los grupos son muy numerosos) y que se necesita un proceso de adaptación tanto

para el alumnado como para el profesorado. Por otro lado, emergía en los discursos del alumnado y del profesorado el planteamiento de otro posible problema: que la evaluación formativa y compartida no es factible en todas las asignaturas o que lo es solamente en algunas con características determinadas. La literatura responde a tal planteamiento afirmando que considerar que este sistema de evaluación es válido solo en algunas asignaturas es una cuestión de prejuicios y tradiciones. Nosotros corroboramos esta idea, pero matizamos que sobre todo se debe a que son aquellas materias en las que ya se lleva a cabo un sistema de evaluación formativa y compartida las que se ven como más viables. En el momento en el que una asignatura catalogada como "difícil" para llevar a cabo una evaluación de este tipo la pusiese en práctica, la percepción probablemente cambiaría, considerando tal asignatura dentro de las que sí que se puede aplicar este tipo de evaluación. Capítulo 5. Conclusiones 297 De modo que podríamos decir que no existen asignaturas más apropiadas que otras para llevar a cabo la evaluación formativa y compartida. La percepción de quienes consideran que sí que existen asignaturas más apropiadas se basa en las experiencias vividas. No obstante, es muy importante tener en cuenta que la evaluación ha de adaptarse a cada

materia. El ejemplo que mejor apoya esta idea se encuentra en la Red de Evaluación Formativa y Compartida, donde hay incorporadas 32 áreas de conocimiento muy diversas en las que se aplica este sistema de evaluación. (b) Con respecto a las dificultades que los egresados han encontrado en los centros, los resultados de los GD destacan fundamentalmente tres: (1) el entorno y las condiciones de trabajo (la tipología de centro y los compañeros y compañeras); (2) las familias; (3) la predisposición del profesorado y del alumnado para la adaptación al cambio. Cuando se encuentran entornos muy rígidos y compañeros tradicionales, la puesta en marcha de sistemas alternativos de evaluación se dificulta. Si a ello se le suma la presión que pueden ejercer las familias poco predispuestas a las innovaciones y el esfuerzo que ha de hacer tanto el profesorado como el alumnado, los maestros se enfrentan a bastantes dificultades que han de sortear. Se observa por tanto que desde el rol de maestros plantean dificultades de gran calado, que nos llevan a concluir que desde la FIP todavía no se consigue transmitir con total nitidez una base que permita a los futuros maestros llevar a cabo estos sistemas cuando desarrollen su futura práctica docente en las escuelas y hacer frente a las problemáticas específicas que allí se encuentran (familias, entorno de trabajo, etc.). Para

solventar estas dificultades que surgen en las escuelas, en el apartado de “Futuras líneas de investigación”, planteamos dos propuestas: formación a los maestros y asesoramiento desde la Universidad. ¿Qué utilidad tienen los medios y técnicas de evaluación formativa y compartida? Sobre los medios de evaluación, los resultados de los GD indican que, de manera general, la diversidad en su utilización es valorada positivamente, pero encontramos cuestiones relevantes respecto a los exámenes, las memorias de prácticas y los portafolios. (1) Como mostraban los resultados de los cuestionarios, el examen es un medio muy utilizado, sobre todo los de preguntas cortas y de desarrollo. A pesar de esto, en los GD de los tres colectivos aparecen discursos en contra de su uso debido a que no se enfoca de manera formativa. (2) Los resultados del GD del alumnado muestran que existe consenso absoluto en considerar la memoria de prácticas como un medio de evaluación poco fiable, debido a que el profesor tutor de la Universidad (que es quien las evalúa) no es la persona que ha estado acompañándoles en su periodo en el centro y por lo tanto no conoce de primera mano la evolución del proceso de aprendizaje. Además queremos subrayar una idea que emerge de los discursos de los estudiantes: la escasa evaluación

formativa que reciben durante las prácticas en los centros, lo que provoca un incipiente sentimiento de soledad durante este periodo. Consideramos que es, precisamente durante las prácticas, cuando necesitan mayor apoyo, pues como es normal, les desbordan las dudas en los comienzos de su desempeño profesional.

5.1. Respuestas en función de las preguntas y objetivos de la investigación

298 (3) Otros medios de evaluación considerados como positivos a lo largo de los GD de los alumnos y egresados han sido las recensiones, las exposiciones y el diario de prácticas. El profesorado también considera como positivo el uso del portafolios, aunque se resalta la carga de trabajo que conlleva su continua corrección. Este último medio no ha sido citado por el alumnado ni por los egresados. Encontramos la explicación a este hecho en su escasa utilización, como mostraban los resultados de los cuestionarios. Sobre las técnicas de evaluación, los resultados de los GD nos llevan a una conclusión clara: aquellas que requieren únicamente la participación personal (autoevaluación o autocalificación) o con el profesor (calificación dialogada, evaluación compartida, etc.) son consideradas por los discentes como positivas; mientras que aquellas en las que se requiere la participación del resto de compañeros (evaluación entre pares) se consideran negativas

debido al desconocimiento que provoca la inexperiencia. ¿Se reproduce en la práctica profesional lo vivido como estudiante? Los discursos muestran cómo el alumnado que valora positivamente los sistemas de evaluación formativa vividos durante su FIP, en ocasiones los reproduce en la escuela, a pesar de encontrar algunos inconvenientes señalados anteriormente (el entorno y las condiciones de trabajo, las familias o la predisposición del profesorado y del alumnado para la adaptación al cambio). No obstante, de estos discursos se desprende la conclusión de que los factores más importantes para la utilización de la evaluación formativa y compartida en la escuela son las creencias y la convicción del profesorado de que estos sistemas ofrecen mejores resultados. ¿Qué propuestas pueden hacerse para mejorar los sistemas de evaluación?? Para mejorar los sistemas en la Universidad desde los tres GD se propone: (1) que se clarifique desde el principio el sistema de evaluación que se va a seguir y se dé información suficiente sobre los medios, las técnicas e incluso los instrumentos de evaluación, permitiendo al alumnado participar tanto en la construcción del sistema como en el proceso. (2) Para que la calificación de los trabajos grupales sea más justa, se propone la auto-distribución grupal de la calificación. (3) Que haya una

mayor coordinación entre el profesorado. (4) Que se reduzca el número de estudiantes en las aulas que permitiría que la evaluación fuera más personalizada. (5) Que se busque la coherencia en los discursos del profesorado en cuanto a la obligatoriedad de la asistencia a clase. ¿Ha habido un cambio de roles en el alumnado y el profesorado hacia el modelo que demanda el EEES? El análisis de los discursos de los GD nos arroja la idea de que todavía no se ha dado un cambio de rol real adaptado a las exigencias del EEES en la totalidad del alumnado: aunque en los resultados aparecen discursos comprometidos, con interés por ser los protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollar un espíritu crítico, también aparecen otros que dejan entrever una actitud pasiva y un rol tradicional. Consideramos que esta adaptación supone un cambio cultural importante, pues exige un cambio de valores (estimar el esfuerzo, el sacrificio que supone un trabajo más continuo, etc.), y como todo cambio cultural, ha de implementarse paulatinamente.

Los resultados del GD del profesorado muestran también diversidad en cuanto a la adaptación a los nuevos retos que plantea este nuevo espacio: por un lado encontramos discursos de parte del profesorado que manifiestan el desempeño de un rol adaptado al EEES, tanto metodológicamente como en la

evaluación (aunque expresen las dificultades que ello les supone, como la necesaria e incesable búsqueda de coherencia) y, por otro lado, discursos que indican que la adaptación ha sido únicamente de la metodología. ¿Tiene claro el profesorado la diferencia terminológica entre “evaluación” y “calificación”? En el primer capítulo del marco teórico hemos expuesto la diferencia entre evaluación y calificación, donde se indicaba que las funciones de la primera son las siguientes: formadora, reguladora, pedagógica, comunicadora y ambientadora; mientras que las de la segunda son: certificadora, selectiva, comparativa, de control. Los resultados muestran que cuando se aborda el tema de si la evaluación formativa es certificadora o no en el GD del profesorado, ningún discurso se predispone a considerar esta función (certificadora) como parte de la calificación y no de la evaluación, como hemos considerado en este trabajo.

RECONSTRUCCIÓN DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

El capítulo referido a la construcción de la intrahistoria de la Red se ha organizado de manera cronológica (análisis longitudinal), utilizando los cursos académicos como unidad de análisis. A continuación se presentan las principales conclusiones de

manera transversal, de manera que el lector o lectora pueda observar cómo las temáticas analizadas en cada uno de los cursos académicos (financiación, congresos, investigación, publicaciones y TICS) han ido evolucionando con el paso del tiempo.

Financiación La concesión de ayudas a proyectos I+D (autonómicos y nacionales) y a proyectos de innovación docente (de las diferentes Universidades) ha permitido el desarrollo de investigaciones fundamentales. Para la realización de congresos se ha contado también con diferentes ayudas económicas.

Congresos La Red ha organizado anualmente congresos desde 2006 y desde 2009 son de alcance internacional. Anualmente se ha buscado que las actividades organizadas (talleres, sesiones de debate, mesas redondas, etc.) no fueran eminentemente teóricas, sino que tuviesen una aplicación práctica. Aunque siempre hay ponencias, el objetivo es presentar comunicaciones

5.1. Respuestas en función de las preguntas y objetivos de la investigación 300 sobre experiencias docentes de evaluación formativa y/o compartida y la discusión de las mismas en mesas de trabajo.

Líneas de investigación La temática fundamental de investigación durante los primeros cursos se centró en analizar las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida. A

partir del curso 2007/08, el análisis adquirió un enfoque más complejo y se comenzó trabajar a una mayor escala, con el objetivo de lograr una fundamentación sólida. Para ello se realizó una diversificación de las temáticas de estudio. Así se comenzó a analizar también la relación que existía entre la evaluación, las metodologías activas, la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado y el rendimiento académico. Durante el curso siguiente (2008/09) se continuó profundizando en el rendimiento académico, pero la innovación temática continuaba ampliándose hacia las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los sistemas de evaluación llevados a cabo. También han ido emergiendo otras líneas de investigación como las de evaluar los elementos de los programas (objetivos, contenidos, metodología, competencias y evaluación) o analizar la calificación de exámenes parciales corregidos por iguales. La concesión del I+D nacional sobre “La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física” ha hecho centrar la investigación de la Red en la FIP de Educación Física, y las perspectivas de futuro continúan en esta línea, pues en la actualidad se ha presentado la solicitud de un nuevo I+D también centrada en los estudiantes de grado de Educación Física (y los egresados en ejercicio). Respecto a las técnicas de recogida de

datos, se fueron ampliando para permitir una investigación más enriquecedora gracias al pluralismo metodológico. Al principio se centraban en los informes que cumplimentaba el profesorado, pero a partir de 2008/09 se comenzó a trabajar con otras herramientas de recogida de datos como los GD y los cuestionarios (al profesorado y al alumnado), permitiendo recoger también las voces del alumnado y los egresados. Todas las herramientas han sido mejoradas desde su creación para hacer más riguroso el análisis de los datos y la posibilidad de llevar a cabo la triangulación metodológica mediante la complementariedad de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Publicaciones Durante los dos primeros cursos tras la creación de la Red se recogieron datos de experiencias docentes que posteriormente fueron el sustento de libros colectivos. Pero del curso que más producción científica se ha extraído es del 2008/09, pues además del análisis de los informes que se venían haciendo, se añaden las posteriores publicaciones sobre datos analizados en este curso a raíz de la concesión del I+D de la Junta de Castilla y León. Con respecto a los informes del profesorado, puede observarse que existen publicaciones de datos obtenidos en todos los cursos académicos hasta el curso 2010/11, del que todavía no existe ninguna publicación, a pesar

coincidir con la mejora de las herramientas a utilizar para ello (informe del profesorado y cuestionario del alumnado). Tomando como referencia el año de publicación de los documentos del grupo, la producción científica ha sido mayor en unos cursos que en otros. Desde la primera de la Red en 2007, el año con más publicaciones es 2012 (con 17 documentos científicos publicados), seguido de 2008, 2011 y 2013 (empatados con 9). En el momento de la redacción final de esta tesis hay 57 artículos publicados (incluyendo los tres que están en prensa). A partir de 2010 se comenzó a publicar en revistas fuera de España (iberoamericanas e inglesas), difundiendo los resultados genéricos de la Red a nivel internacional.

Utilización de TICs

En el curso 2006/07 se creó una base de datos con EndNote 10.0 para la recogida de referencias bibliográficas. A pesar de su lenta consolidación, finalmente fue bastante completa. La creación de un espacio para la Red dentro del portal INNOVA fue un avance, aunque no se aprovechó todo su potencial pues se incluyeron pocos documentos. Al tratarse de una herramienta para uso interno, las personas ajenas a la Red no tenían acceso. Por eso se ha planteado recientemente el desarrollo de un blog que funcione como punto de encuentro.

Expansión de la Red

El proceso de expansión de la Red ha avanzado desde sus

comienzos, triplicando en la actualidad el número de docentes con los que comenzó (pasando de 46 a 150) y las áreas de conocimiento (de 9 a 32), así como duplicando las Universidades implicadas (de 15 a 30). No obstante, esta expansión ha sido principalmente dentro de España, pues fuera de la misma solamente hay una conexión con un grupo de cuatro docentes de Inglaterra e Irlanda y un grupo incipiente de tres docentes en Chile y Colombia. Retos para el futuro de la Red Ampliarla a nivel internacional, creando vínculos con otros grupos ya existentes en Europa y en Latinoamérica que trabajen en campos semejantes y concursando a convocatorias de I+D europeas (Programa Marco de la Unión Europea). En el momento de la redacción de esta tesis se está a la espera de la resolución del proyecto de I+D presentado a la convocatoria del Ministerio. Además, desde la coordinación de la Red se fomenta que el profesorado participe en otras convocatorias de investigación que puedan solicitarse de forma complementaria desde las Comunidades Autónomas o desde las Universidades. Respecto a la perspectiva futura de los congresos internacionales de la Red, se ha acordado que éstos tengan carácter bianual y en los años que no se realice, organizar unas jornadas internas o symposium para los miembros de la Red, de carácter más coordinativo, dialógico y de intercambio de

experiencias y convivencia. Se ha propuesto hacer las jornadas del 2014 en Cala Canyelles (Costa Brava), que serán organizadas por los grupos de Barcelona. También se ha planteado organizar el congreso internacional de 2015 en Santander.

Con respecto a las temáticas y líneas de trabajo, desde la Red se prevé continuar profundizando con la investigación de los datos procedentes de las experiencias docentes, pero recogidos en un nuevo formato denominado “buenas prácticas” (sustituyendo los anteriores “autoinformes del profesorado”). Por otro lado, aunque dentro de la Red se incluyen profesores y profesoras de 32 áreas de conocimiento, las evaluaciones previas recibidas a los primeros proyectos presentados, hicieron que el actual proyecto I+D nacional se centrara en la investigación sobre la FIP de Educación Física. Las indicaciones de los técnicos y evaluadores del Ministerio hacen que las perspectivas de futuro continúen en esta línea. La metodología de trabajo utilizada dentro de la Red se centra en ciclos de I-A. Así mismo, las técnicas de recogida de datos utilizadas hasta el momento son: los autoinformes del profesorado, los cuestionarios y los GD realizados a alumnos, egresados y profesorado. Nosotros planteamos como una posible propuesta

de futuro, que se podría pensar en avanzar hacia una metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), ampliando las técnicas de investigación y acercarse a la realidad desde una perspectiva más participativa (relato comunicativo de vida cotidiana, GD comunicativo, observación comunicativa, etc.). Con respecto a las publicaciones futuras sobre los trabajos desarrollados dentro de la Red, en la actualidad, además de los artículos aceptados hay otros pendientes de evaluación. Así mismo, se están desarrollando seis tesis doctorales relacionadas con la Red (entre las que se encuentra esta) y que a fecha de la redacción de este informe no han sido defendidas. La utilización de las TICs para maximizar el trabajo colaborativo es la “asignatura pendiente” en la Red. La necesidad de un espacio colectivo se percibe claramente a medida que aumentan los trabajos publicados y el número de profesores que se van incorporando a la misma.

Cruz M.,(2008) en su tesis Evaluación Formativa y Autorregulación: un estudio de caso. Concluye: La evaluación no necesita tener a la vez todas las características que ha descrito la literatura para entonces ser formativa, pero si debe ser aplicada con una planificación previa y de manera pensada pues

no es tarea fácil , requiere una visión y aplicación cuidadosa de parte del maestro para que ésta cumpla con la función de educar y fomentar el crecimiento del individuo no sólo a nivel académico pues como Borkowski (1992) afirma, cualquier acto cognitivo importante, en este caso lo pueden ser los eventos de evaluación, tiene consecuencias motivacionales y además, tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación, tales como “ser capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones” (Citado en Núñez et al., 1995. p.2)

Si bien es cierto no todos los aspectos de la evaluación formativa pueden ser implementados todo el tiempo en cada evento de evaluación, es importante tener en cuenta el implementar los diferentes factores cíclicamente. De igual manera, así como la evaluación sirve de herramienta para hacer ajustes y modificar el currículo o los contenidos, ésta debe también ser un instrumento que procure una mejora continua de los mismos procesos de evaluación.

El lograr implementar procesos de evaluación del desempeño formativa dentro de un contexto en donde todo ha estado perfectamente organizado y definido de diferente manera por años es una tarea sumamente difícil por los grandes cambios

requeridos, tanto de mentalidad como de la estructura misma de la institución. En este sentido, se hace evidente la gran brecha existente entre la teoría que ya por algunos años ha sido difundida respecto al tema de la evaluación formativa y la real aplicación en el aula, se puede concluir al respecto, que hay una gran necesidad de capacitación para los docentes en el área de la evaluación, pero también la decisión institucional y personal de los docentes de realizar cambios o de concienciar la importancia de los mismos en cuanto no solo a la evaluación, sino a la instrucción misma. Hay de hecho muchos docentes que estarían dispuestos a realizar innovaciones pero muestran preocupación por su falta de preparación en el área de la evaluación (Tierney, 2006), esto se evidenció sobre todo durante las observaciones ya que las maestras de las clases observadas expresaron su deseo de evaluar formativamente y todas afirmaron categóricamente que esa era su práctica en el aula, sin embargo, en algunos casos no se constató una real aplicación o un genuino conocimiento de lo que implica la evaluación del desempeño con una naturaleza formativa.

Uno de los grandes limitantes para implementar procesos de evaluación formativa sería el factor tiempo, pues la carga horaria y de trabajo hacen que en muchos casos, elementos de la

evaluación formativa como la retroalimentación más detallada y a nivel personal sobre el desempeño de cada alumno, la autoevaluación o la evaluación entre pares se dificulta enormemente. Se pudo observar sin embargo, que en las clases en donde a pesar de las limitaciones (a ratos ir contra corriente en relación a lo que ocurre en la institución) se lleva a cabo un proceso con las características de una evaluación formativa del desempeño se producen resultados positivos en cuanto a la motivación, nivel de conciencia de los estudiantes sobre su aprendizaje y su autorregulación. Se puede decir entonces que es posible fomentar un tipo de evaluación en la que los estudiantes se sientan inmersos en el proceso e involucrados con él y su aprendizaje a pesar de las limitaciones de tiempo.

Cabe mencionar la vital importancia que tiene el tipo de instrucción impartida, ya que al estar ligada a la evaluación, si ésta no es apta para desarrollar niveles altos de autorregulación en los estudiantes, mal se podría hablar de una evaluación efectiva que logre estos mismos objetivos. En este sentido, se encontraron las clases que pueden denominarse de “alta autorregulación” y las de “baja autorregulación”. En las primeras se llevaron a cabo procesos de enseñanza directa, trabajo colaborativo, se enseñó a los niños estrategias para desempeñar

su trabajo, se les cuestionó permanentemente y se introdujeron eventos de evaluación del desempeño para que existiera una participación activa e interactiva de todos los estudiantes, potenciando sus habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas y dándoles la oportunidad de aplicarlas y convertirlas en competencias para desarrollar su autorregulación. En las segundas, se dio una evaluación llamada “formativa” cuya característica sobresaliente fue la periodicidad, pero que no incluyó de manera consistente aspectos como la retroalimentación, auto evaluación o valoración del desempeño durante el proceso de realización de la tarea de evaluación.

Se puede también concluir que en los diversos eventos de evaluación formativa del desempeño, el contexto social jugó un papel muy importante en la autorregulación de los estudiantes, específicamente en aspectos como la percepción de autoeficacia, esfuerzo realizado y estrategias utilizadas por los estudiantes, así como en el clima generado dentro del aula; siendo este inclusive capaz de fomentar una co-regulación. El apoyo externo fue percibido como un aspecto muy importante por los estudiantes que otorgó en muchos casos el andamiaje requerido para fomentar la autorregulación.

La valoración que los estudiantes dan a la tarea influye en su percepción de autoeficacia, en el esfuerzo realizado y las estrategias utilizadas, y muchas veces en éstas dos últimas independientemente de la percepción de autoeficacia.

A pesar del corto tiempo de observación se pudieron ver cambios en cuanto a la capacidad de los niños de evaluar su trabajo y el de sus compañeros, así como las maneras de aproximarse a él. Los estudiantes están en un proceso permanente de autoevaluación, sea esta dirigida o no, haya retroalimentación o no por parte del profesor, por lo cual se torna fundamental que existan dentro de los eventos de evaluación un espacio para la autoevaluación.

En este trabajo, se ha denominado pseudo autorregulación al proceso en el que los alumnos “se autorregulan”, pero gracias a un estímulo meramente externo, es decir, hay el solo interés por la nota o por el reconocimiento de los otros, en general de algún adulto cercano, sin dar muestras de una motivación intrínseca.

La retroalimentación constituye un factor central dentro de la evaluación formativa ya que esta puede contribuir a fortalecer o ir en detrimento del proceso de desarrollo de la autorregulación, esta debe ser oportuna, pertinente, mantener los principios

citados anteriormente para proveer a los estudiantes de una retroalimentación efectiva y además debe estar acorde al grupo o al individuo a la que va dirigida, tanto en lo que se relaciona a las peculiaridades del grupo, como su edad y estadio en el desarrollo. Los eventos diversos de evaluación del desempeño son el escenario ideal que ofrece un contexto rico para aplicar una evaluación formativa que eduque, a pesar de las dificultades se vio como los estudiantes fueron ganando destrezas y presentando características que reflejaron un proceso de desarrollo de autorregulación gracias a un tipo de evaluación que a pesar de su complejidad al ser aplicada puede proveer a los estudiantes con oportunidades para aprender y crecer mientras son evaluados.

2.2. **BASES TEÓRICAS**

EDUCACIÓN FÍSICA

El término está compuesto por dos partes claramente diferenciadas. Así, en primer lugar está conformado por la palabra educación cuyo origen etimológico se encuentra en el latín educativo que, a su vez, es fruto de la suma del prefijo ex que significa “hacia afuera”, el verbo ducere que equivale a “guiar” y el sufijo –ción que es sinónimo de acción.

En segundo lugar, está la palabra física que emana del griego y más concretamente de la unión de dos partes perfectamente delimitadas: el término physis que puede traducirse como “naturaleza” y el sufijo –ica que es igual a “ciencia”.

Decíamos que la educación física es una disciplina y no una ciencia, ya que no se ocupa del estudio específico de un cierto objeto, sino que toma elementos de diversas ciencias hasta conformar su marco de aplicación.

En cuanto al desarrollo integral del individuo, la educación física trasciende la antigua idea del ser humano como una suma de cuerpo, mente y alma; por el contrario, trabaja sobre todos los aspectos de la persona como una unidad.

Además de todo lo expuesto hay que subrayar que dentro del ámbito de la docencia existe la asignatura de Educación Física. Así, por ejemplo, en España dicha materia se imparte tanto en lo que es Primaria como en Secundaria. En el primer caso aquella se centra en el desarrollo de juegos perceptivos, de juegos cooperativos, de iniciación a las distintas disciplinas deportivas o de expresión corporal. En segundo caso persigue fundamentalmente que los alumnos adquieran unos hábitos de vida saludables, aprendan a superar sus dificultades, acepten su propio cuerpo y mejoren sus

cualidades físicas. De ahí que, entre otras actividades, se apueste por desarrollar distintos deportes como el baloncesto, el fútbol o el tenis con los que los jóvenes aprenderán a esforzarse, a trabajar en equipo, a competir y también a aceptar los propios errores.

Las distintas corrientes de la educación física pueden definirse de acuerdo a la forma en que se focaliza la disciplina. Existen corrientes que se centran en la educación (su campo de acción es la escuela y el sistema educativo en general), en la salud (se considera a la educación física como un agente promotor de la salud, con la intención de prevenir enfermedades), en la competencia (la disciplina como entrenamiento deportivo para el desarrollo de alto rendimiento), en la recreación (actividades lúdicas para vincular al sujeto con el medio) y en la expresión corporal (a partir de la influencia que recibe de la danza, el yoga y la música).

El hombre nace con unas capacidades físicas transmitidas genéticamente, pero éstas no se actualizan si no es a través de la actividad, del ejercicio, y muchas no llegarán a su plenitud si no se ejercitan en el momento oportuno (periodos críticos).

Educar el cuerpo no es algo añadido a la educación sino que es la educación misma. El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza

todo su desarrollo (M. Yela, p. 228), de ahí la importancia que tiene. La relación que uno establece con su cuerpo, las decisiones que toma sobre él son temas esencialmente educativos que los educadores no pueden pasar por alto. Habría que preguntarse, como lo hace O. Gruppe, si el olvido o el abandono de la educación física por la educación formal no esconden un desconocimiento de la verdadera naturaleza humana. Concebir la educación como viene haciéndose todavía, como educación sólo del espíritu, es falsear dicha naturaleza. Es evidente que el objetivo de la educación no es el cuerpo sino el hombre, pero el hombre no es sólo espíritu sino también cuerpo y el cuerpo se vuelve humano por la educación.

- **FINES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

- Conocer potencialidades físicas para reconocer las propias posibilidades y limitaciones del movimiento.
- Fortalecer capacidades para expresarse corporalmente, como otra forma de comunicación y para disfrutar del movimiento.
- Mostrar actitudes positivas al participar con el medio ambiente cotidiano, favorecer la convivencia en grupo.
- Adquirir hábitos de ejercitación e higiene personal para mejorar la salud.

- Reafirmar la postura, respiración y relajación como hábitos benéficos.
- Fomentar el mantenimiento de las tradiciones como parte de la cultura regional y nacional.
- Establecer normas para la conservación de los recursos naturales.

- **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

La Educación Física en las instituciones educativas no solo contribuye al buen estado físico y la salud del alumnado, sino que también ayuda a los jóvenes a llevar a cabo y a comprender mejor la actividad física, lo cual tendrá repercusiones positivas a lo largo de todas sus vidas. Además, la Educación Física aporta conocimientos y habilidades transferibles, como el trabajo en equipo y el juego limpio, cultiva el respeto, la conciencia social y del propio cuerpo y proporciona una idea general de las “reglas del juego”, que los estudiantes pueden poner en práctica fácilmente en otras asignaturas escolares o situaciones de su vida cotidiana. Debido a todos los beneficios que aporta, la promoción de la actividad física ha recibido una atención creciente a nivel europeo. El Tratado de Lisboa de 2009 dio a la

UE una base jurídica para llamar a la acción de cara a desarrollar la dimensión europea en el deporte y a contribuir a la promoción de los aspectos europeos del deporte. En vista de estos avances políticos, y para entender mejor la situación de la Educación Física en la Europa de hoy, Eurydice ha elaborado un informe titulado “La Educación Física y el Deporte en la escuela en Europa”, cuyo objetivo es el realizar un mapeo de la situación de la educación física y el deporte en la escuela en 30 países europeos. Este informe puede considerarse como el primer intento por parte de la Comisión Europea de identificar las principales preocupaciones y fortalezas respecto a la educación física

La educación física, la recreación y los deportes apoyan dos núcleos de la inteligencia corporal: El control de los movimientos físicos propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad. La atracción que sienten los jóvenes por conquistar metas de velocidad, agilidad, coordinación, fuerza y creatividad contribuye al desarrollo de una disposición física y mental favorable a la educación física de calidad. El juego abre ventanas.

La educación física pretende la adquisición progresiva de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan obtener la

salud física y mental; como uno de los propósitos de la educación integral del ser humano. Promueve el desarrollo físico, personal y social de los niños. Con frecuencia se pone énfasis también en el fomento de un estilo de vida saludable y, así, la educación para la salud se ha convertido en asignatura obligatoria en diferentes países como: Perú, Chipre y Finlandia, Alemania, Portugal, el Reino Unido y los países nórdicos, adoptan un enfoque transversal.

- **EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ESTUDIANTE**

Actividad propia.

Evidentemente nadie se puede mover por otro; claro que la actividad propia tiene muchos grados, desde el simple mimetismo hasta la autorrealización. La educación física será verdaderamente educación si consigue la autorrealización física, si el individuo genera, decide y controla su propia actividad. La propuesta de problemas motrices que deben resolver los alumnos, la táctica individual o colectiva, el resultado de la propia experiencia, etcétera, son altamente motivantes para el alumno y le dan el sentido fundamental de actividad propia.

Autonomía

Ser autónomo es ser fuente y origen de las propias acciones y decisiones. La educación física debe liberar al niño de sus propios miedos corporales, de los estereotipos sociales transmitidos a través de las modas culturales, de los prejuicios, de la manipulación ya sea a través del deporte, del espectáculo, del erotismo o del avasallante consumismo. Tener autonomía corporal es poder disponer libre y conscientemente del cuerpo y de sus acciones; el cuerpo no debe ser una rémora o un lastre que llevemos pesadamente, ni tampoco una imposición social que nos lleve a perder nuestra identidad.

Autocontrol

La actividad física establece continuamente el feedback en su ejecución, desde la más automatizada (no se alcanza el automatismo si no es mediante el tanteo, y por lo tanto a través de ese feedback) hasta la más creativa; sin el establecimiento de esta retroacción la eficacia sería nula. Por lo tanto el niño debe aprender a controlar su propia actividad, ya que es el verdadero protagonista; el resultado de la acción es directamente observable y por lo tanto evaluable por él mismo. La actividad física es un buen campo de observación propia.

Creatividad

Desde el mimetismo infantil hasta la expresión propia hay todo un camino que recorrer para la educación física. Desde el gesto estereotipado y automatizado hasta la rotura del automatismo con vistas a acciones más complejas e innovadoras; desde las “habilidades cerradas” 17 (de Knapp) en que la consecución del automatismo es lo esencial, hasta las “habilidades abiertas” en que el individuo tiene que adaptarse continuamente a las variantes condiciones del medio que exigen de él la aportación de conductas no previstas de antemano, la educación física es un campo de expresión creadora importante. No es el más educado físicamente el que ha conseguido automatizar más conductas, sino aquel que consigue romper el automatismo en el momento oportuno y aporta una conducta nueva. Lo primero es un simple adiestramiento, aunque cueste mucho conseguirlo, y lo segundo es movimiento verdaderamente humano y creativo.

Interés

El interés es el motor de la actividad. Sabemos que el querer hacer, el querer aprender es el requisito previo para lograrlo, de ahí que la motivación del aprendizaje sea una tarea indispensable para el docente. Pues bien, la actividad física es naturalmente motivante en los niños. Éstos aman y necesitan el movimiento, aunque haya grandes diferencias individuales en

cuanto a las necesidades motrices. Los estudios sobre el interés y las actitudes de los escolares hacia la educación física se han hecho desde hace tiempo y en dos direcciones: como actitudes hacia las enseñanzas de educación física entre otras enseñanzas y en cuanto actitudes hacia el deporte (J. Bielefeld, 1.9). En la primera dirección las respuestas han sido consistentes desde que empezaron a hacerse estudios a principios de siglo; según los resultados, la educación física está entre las enseñanzas preferidas, tanto en 1911 como en 1978 en países como Alemania Federal, Noruega, Finlandia, Dinamarca y muchos otros. Esta preferencia disminuye a medida que avanza el nivel escolar. Los tipos psicomotores son distintos (Bizet), pero a veces el menor interés por las actividades físicas no es una causa sino un efecto, producido en muchas ocasiones por un autoconcepto negativo sobre sus propias posibilidades motrices generado por experiencias anteriores, superprotección de los padres, alguna enfermedad crónica, etcétera, o por las propias expectativas del profesor sobre sus posibilidades. Esto se puede observar claramente en la enseñanza deportiva donde los menos buenos pierden interés por falta de estimulación del profesor. Una mala estrategia pedagógica puede ocasionar que el niño rechace el movimiento, sobre todo aquel que tiene menos

necesidades en este campo; para él las experiencias motrices gratificantes son fundamentales.

Individualización

Si el principio de individualización es básico en la pedagogía actual, en las actividades físicas es totalmente incuestionable. Las características corporales, los niveles de crecimiento y desarrollo, las experiencias motrices previas, el ritmo cinético (A. M. Seybold, 1974) son muy distintos de unos niños a otros dentro de la misma edad cronológica; una educación física científica sólo puede hacerse partiendo del propio individuo y de sus características. Si a esto se añade la forma que tiene cada niño de asumir su cuerpo, la gratificación o frustración que las actividades físicas le han supuesto anteriormente, las expectativas que sus padres y profesores tienen sobre su propia eficacia corporal, no podemos entender la educación física masificada y “todos a una”. Socialización.

El movimiento humano es el medio más natural de relación que el hombre tiene, pero no solamente con el medio físico sino fundamentalmente con el medio social (H. Wallon). A través del

movimiento nos manifestamos ante los demás; el porte, la expresión facial, el gesto agresivo, violento, o el comprensivo y solidario, están manifestando una forma de relación con el otro. Tenemos que aprender a utilizar nuestros gestos en consonancia con los de los demás; pero no sólo a través de los movimientos básicos y cotidianos, sino también por medio de formas más rituales como pueden ser el juego o el trabajo.

El juego motriz y el juego deportivo son un buen campo de socialización no sólo de las conductas motrices (sociomotricidad), sino también, como todo juego, de conductas sociales globales. Como sabemos, a través del juego el niño aprende a ser protagonista y a depender menos de los mayores, su conducta debe estar regulada por él mismo en función de las circunstancias y de las conductas de los demás. Pero, además, las actividades físicas en el niño rara vez se hacen en soledad, sino en grupo; si además estas actividades se hacen en la naturaleza, las marchas, acampadas, escaladas, etcétera, exigen un gran espíritu de solidaridad y cooperación convirtiéndose en un buen medio de aprendizaje de las relaciones sociales. Desde una problemática social más amplia habría que tomar en cuenta ciertos problemas sociales o juveniles considerados hoy como de graves consecuencias y

difícil solución. A la escuela se le pide, o, al menos de ella se espera, que los solucione o contribuya a solucionarlos. A este respecto la educación físico-deportiva podría jugar un papel importante en la integración social de los adolescentes y jóvenes, al menos en los siguientes aspectos: Integración juvenil mediante la actividad deportiva (equipos, clubes, federaciones, etcétera), frente a la integración en grupos marginados. Ejercicio físico, frente a la drogadicción. Aventura, riesgo y competición en el deporte, frente a la delincuencia y la violencia. No faltarían, por supuesto, quienes ante estas atribuciones a la educación física hablen de una nueva manipulación o alienación, o de sucedáneos frente a otras soluciones sociales más directas, tajantes o revolucionarias para resolver estos problemas, pero estas críticas, como se sabe, son las mismas o paralelas a las que se hacen a la educación en general, desde unas u otras posiciones ideológicas. Aquí no vamos a entrar en ellas, pero sí decir que, efectivamente, no consideramos a la educación física la solución, ni pretendemos justificar la falta de otras medidas sociales; sólo pretendemos afirmar que la educación física, dentro de la educación, tendrá algún efecto hacia estos fines que la educación general sin ella no tendría, y que estos fines no podrán conseguirse en la edad juvenil si antes, en el periodo

educativo, no se ha desarrollado la capacidad y las actitudes positivas hacia las prácticas físicas y deportivas. Sería ésta una forma de disminuir la distancia entre la “escuela” y la “extraescuela” (J. M. Cagigal, 1979: 57).

Juego

Si el aprender jugando es una máxima en la pedagogía infantil actual desde Fröbel, la educación física se presenta como un campo inestimable para ello. Sabemos, además, que el juego hasta los 14 años es sobre todo juego corporal: ya sea funcional, simbólico o regalado, pasando de ser individual en los primeros años a ser colectivo en plena edad escolar.

El principio del juego es fundamental en la didáctica de la educación física; muchas actividades físicas no tienen sentido más que por su componente lúdico. Tan ligado está el componente lúdico a la educación física que la muestra máxima de la maestría corporal en nuestros días recibe el nombre de Juegos, nos referimos a los Olímpicos, naturalmente.

Respecto del juego, dos son las funciones que la educación física debe cumplir en la escuela: una, la educación a través del juego, en la línea de la posible transferencia de los comportamientos exigidos en la práctica de los ejercicios físicos y el deporte, a la

vida en general, y otra, para nosotros todavía más específica, la educación para el juego. Es sabido que las tendencias lúdicas y el interés por el juego disminuyen con la edad, llegando incluso a acotarse en nuestra sociedad el juego como actividad típicamente infantil, y poco seria para el adulto. ¿Se trata de una tendencia de la naturaleza o de una exigencia cultural esa disminución de las tendencias lúdicas? Habría que recurrir, evidentemente, a las diversas teorías del juego que se han formulado para aclarar la cuestión.

En efecto, algunas teorías explicativas del juego como son las teorías biológicas “exceso de energía” (Schiller, Spencer), “ejercicio preparatorio” (K. Groos), “estimulante del desarrollo”, etcétera, se avienen bien (aunque no lo explican totalmente) al juego infantil. Como corolario de estas teorías se desprende la idea de que el adulto juega menos porque no lo necesita biológicamente. No así las teorías psicológicas: “diversión”, “catarsis” (Carr, 1902), “realización de tendencias antisociales” (Freud, Adler) que explicarían tanto el juego infantil como el del adulto.

Ahora bien, observando los hechos es incuestionable que el adulto juega menos que el niño. Gran parte de la tarea educativa consiste, precisamente, en hacerle pasar al niño del mundo del

placer al mundo de la realidad, del juego (actividad autoplacentera) al trabajo (actividad impuesta y utilitaria); el principio pedagógico “del juego al trabajo” confirma este esquema, aunque como muy bien señala R. Martín (1982) debe ser superado por el ideal de “el trabajo como juego”, por la incorporación al propio trabajo del principio del placer en cuanto aquél reúna no solamente el valor utilitario sino también el de autorrealización y satisfacción propio del juego.

Nuestra cultura y sistema de vida actual, propios de la sociedad industrial, entre cuyos rasgos destacan la eficacia, el espíritu de trabajo, la competitividad, etcétera, han ido alejando al hombre de su espíritu lúdico. Acuciado además por las necesidades económicas y de consumo que le han llevado a aceptar trabajos no deseados, el pluriempleo, etcétera, ha desarrollado una moral del trabajo que le ha convertido en un trabajador permanente para quien es difícil llenar el tiempo libre, si no es con otro trabajo. El llamado “síndrome del fin de semana” lo atestigua. Se han impuesto el homo sapiens y el homo faber sobre el homo ludens (Huizinga, 1938).

Por el contrario, la sociedad posindustrial se vislumbra como una sociedad de mayor tiempo libre, “la sociedad del ocio”, o “la cultura del ocio” (Dumazedier, 1950); sociedad que es realidad

ya para algunos sectores de la población (semana de 35 horas laborales es una exigencia de muchos sindicatos). Pues bien, en este sentido, se impone a la educación actual la preparación o la educación para el ocio y el tiempo libre, de tal manera que éste sea un tiempo de creación y expresión personal. Creemos que a la educación física le corresponde fomentar esta educación para el juego a través de las actividades que le son propias: juegos deportivos, danza, actividades en la naturaleza, etcétera.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La Evaluación Formativa, es una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los/las estudiantes y retroalimentar el proceso mismo pretende:

- Informar tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso proceso educativo.
- Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.

- Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.
- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.

La evaluación formativa se encarga de orientar la actividad a través de sus informes sobre la forma en que se van alcanzando las competencias. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar

- **EVALUACIÓN SISTEMÁTICA**

Cuando señalamos que algo tiene carácter sistemático, rápidamente lo asociamos a la esencia de un sistema, el cual requiere de insumos o nivel de entrada, mecanismos de conversión a nivel procesal, salidas o metas y retroalimentación.

Cuando afirmamos que el proceso de evaluación tiene carácter sistemático ello implica que desde la entrada del proceso, es decir, en el diseño preinstruccional, ya se concibe cuál será el comportamiento de esa evaluación en la instrucción o fase procesal, donde adquiere pleno esplendor la evaluación para aprender, es decir, la evaluación formativa.

Es importante remarcar en este punto que al hablar de evaluación formativa nos referimos a que en sí misma la evaluación contempla aspectos de autorregulación y metacognición como ejes, así como elementos que permiten realizar reajustes, pues de lo contrario no estaría formando nada.

El carácter sistemático de la evaluación del desempeño implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de forma metódica y estructurada, y hacer seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación, para saber si estos tuvieron efectos positivos en el desempeño del evaluado. Estas condiciones garantizan rigor en el proceso, y repercuten por lo tanto sobre su objetividad.

La evaluación como proceso sistemático incluye determinar lo que funcionará como insumo al planear y organizar la evaluación, además, determinar lo que funcionará como mecanismo de conversión o proceso, que tiene que ver con la evaluación formativa ,en la cual adquiere gran importancia la sistematización de instrumentos que ayuden a las valoraciones (por ejemplo las rúbricas), así como los registros y anotaciones que en una especie de diario van realizando los maestros sobre cuestiones relevantes de su práctica. Por último, sistematizar supone analizar las salidas o metas desde un proceso post-instructivo. Todas estas fases deben estar guiadas por procesos de retroalimentación de manera constante.

- **EVALUACIÓN INTEGRAL**

Es una herramienta que permite evaluar de una manera integral, las áreas y los procesos de los aprendizajes, con un criterio sistemático y científico y un enfoque constructivo, que permite ser un instrumento de vigilancia y de promoción y apoyo, para coadyuvar a elevar los niveles de efectividad y productividad de los aprendizajes. Los beneficios se pueden identificar en forma específica en aquellas áreas del organismo que presentan niveles críticos y que afectan directamente la consecución de los objetivos generales del aprendizaje. Su adecuada aplicación permite evaluar de una manera integral:

- ◆ El grado y forma en que se cumplen los objetivos determinados. Si son administrados con eficiencia, eficacia y economía los programas y los recursos técnicos y materiales.
- ◆ La efectividad de las áreas y los procesos.
- ◆ La eficiencia del estudiante
- ◆ Las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que tiene la Institución Educativa. La forma de ejecutar una evaluación integral varía dependiendo de dónde y a quien

se va a evaluar. El alcance de la evaluación. La revisión se puede hacer a un área o a unos grupos de áreas, a una dirección o a un conjunto de ellas, o al organismo en su totalidad, dependiendo de la problemática de cada Institución Educativa. El tiempo de realización de una evaluación integral varía según la extensión y profundidad del trabajo a realizar. Las facilidades que se tengan para la obtención de la información. Lo que espera obtener quien contrata la evaluación integral. La evaluación integral debe ser flexible en su alcance, ya que depende de la cantidad de elementos y factores a estudiar, está condicionado a una serie de situaciones e intereses que determinaran su grado de profundidad y dimensión, el tiempo a utilizar y las actividades a realizar.

- **LA EVALUACIÓN CONTINUA**

El profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben

alcanzarse, respectivamente. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración in-tegral. Se trata, en suma, siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento, de apostar por un aprendizaje significativo. El sistema de evaluación continua presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. En efecto, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de manera progresiva las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora de las respuestas y cómo lo hace; en tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, y es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más

motivada en su propio proceso de aprendizaje; por último, la evaluación continua debe servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso. En palabras de Biggs (2005, pág. 106), «cuando aprendemos algo, intervienen los tres sistemas (memoria procedimental, episódica y semántica): aprendemos lo que hacemos, dónde lo aprendemos y cómo describir lo que aprendemos» (tabla 1). A su vez, como señala López (2001, pág. 19), la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, ya que dispone de una visión de las dificultades y de los progresos de los estudiantes, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante.⁹ Por todas estas razones, consideramos que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación continua. Es más, creemos que es el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. En efecto, solamente puede evaluarse una competencia si se coloca

al estudiante en situación de que la evidencia, y sólo puede evidenciarse si se desarrolla durante un período determinado de tiempo. Dada la mencionada conveniencia de aplicar el método de evaluación continua, es preciso fomentar su seguimiento entre los estudiantes. Evidentemente, no puede obligarse a un estudiante a seguir la evaluación continua, pero debe, en la medida de lo posible, incentivarse su participación en la misma. Para ello, pueden seguirse varias técnicas: desde realizar su planteamiento de forma flexible y atractiva hasta atribuir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final de la asignatura. En cualquier caso, resulta básico que el profesor, al inicio del período lectivo, insista en las ventajas que va a reportarles a los estudiantes el seguimiento de este sistema evaluativo. Por otra parte, debemos apuntar que, si la evaluación continua está bien diseñada, especialmente si es acumulativa o existe una prueba final que engloba los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas en las actividades anteriores, debería poderse superar la asignatura sin necesidad de realizar una prueba de evaluación final. O, como mínimo, la prueba final de

evaluación debería ser testimonial para los estudiantes que han superado la evaluación continua en comparación con aquellos estudiantes que no la han superado. Finalmente, a la hora de diseñar la evaluación continua, podemos destacar tres elementos clave: en primer lugar, su planificación; en segundo lugar, su información al estudiante (objetivos, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, periodicidad, calendario, esfuerzo, publicidad...), y, en tercer lugar, las actividades concretas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, temas abordados...).

- **PROPÓSITO**

A nivel de estudiante:

- Lograr que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas.
- Aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.

A nivel de docente:

- Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando

oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión.

- Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias.

- **PRINCIPIOS**

Uno de los problemas más ingentes en nuestro medio educativo es el divorcio existente entre el proceso instruccional y la evaluación. La instrucción como un proceso de información-formación y la evaluación como una comprobación de la adquisición por parte de los estudiantes. Es cierto que el propósito de la evaluación no es comprobar, sino mejorar, lo cual le confiere un carácter mediador, por lo tanto ejerce una función que se inserta y forma parte fundamental del programa instruccional. Tradicionalmente se ha desvinculado de una manera sistemática los dos procesos. Por su parte la evaluación

formativa, como lo dice Rotger (1990) tiene un carácter eminentemente procesal, tal modalidad es orientadora, dinámica, marcha paralelamente con los objetivos o propósitos que pautan la instrucción y no es prescriptiva. Dar oportunidad a cada alumno a que se manifieste tal como es; la evaluación formativa tiene un carácter eminentemente individualizante, es necesario establecer estrategias de acuerdo con la idiosincrasia del alumno.

Los procedimientos, instrumentos y recursos se adecuarán al proceso en sí. La información sobre la marcha de las actividades evaluativas, redundará en un mayor rendimiento. Cada alumno "Sabrá a qué atenerse y tomará las decisiones más acertadas y operativas". Prepararse en cada momento para realizar las modificaciones o correcciones pertinentes manteniendo así la buena marcha del proceso.

Por su parte Chadwick (1990), señala que la evaluación formativa debe reunir ciertas características especiales a los efectos de su aplicación. Que el aprendizaje se base en competencias específicos expresados en términos de conductas observables, es decir, que la evaluación

ofrezca las mejores condiciones posibles para que el alumno muestre la conducta requerida cualquiera que sea el dominio (destrezas motrices, información verbal, estrategias cognitivas o actitudes). El segundo elemento es el uso del tiempo, para que una evaluación sea apropiada es necesario presentar una situación congruente con las condiciones planteadas por el objetivo y el tiempo necesario, dentro de los límites de la clase. Asimismo, Rotger (1990) opina que la evaluación formativa requiere de un flujo continuo de información en relación con cada alumno, de esa manera es posible tener una conciencia sobre las fallas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de esta situación por parte del docente será posible debido a la estructuración de un diagnóstico básico de la situación, basado en lo que el autor llama: tres tipos de contenidos básicos: la integración social en el grupo (relación consigo mismo y con sus compañeros), el desarrollo de las actitudes y los conocimientos o destrezas específicas para cada área.

- **CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**
 - Es continua, cualitativa e individual.

- Trata de recoger toda la información posible acerca de los resultados, con el fin de realizar los ajustes necesarios.
- Identifica los elementos susceptibles de evaluación, como son: los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales y recursos didácticos que se utilizan.
- Tiene un marcado carácter formativo, proporcionando información constante con la finalidad de poder mejorar, tanto los procesos, como los resultados del aprendizaje.
- Es contextualizada, tomando como referente el entorno socio-cultural, el centro y las características del alumnado.
- La observación atenta de los resultados que arroja la evaluación formativa, nos brindan evidencia que se requiere para sacar conclusiones sobre el progreso estudiantil y nos llevará a una continua revisión y adecuación de nuestras actividades escolares.
- Para desarrollar esta actividad, el docente debe plantearse varias interrogantes, tales como:

- ❖ ¿Qué quiero que mis estudiantes aprendan?
- ❖ ¿Cómo sabré si lo han aprendido?
- ❖ ¿Qué estrategias usar, para corregir las dificultades?
- Para dar respuestas a sus cuestionamientos, el docente, necesariamente tendrá que establecer:
 - ❖ Los objetivos de aprendizaje,
 - ❖ El contenido pertinente para el logro de los objetivos planteados.
 - ❖ Las habilidades, destrezas y valores que desea desarrollar en sus estudiantes.

También, hará referencia a: La selección idónea de las técnicas de evaluación que va a utilizar para determinar los logros obtenidos por sus estudiantes. Finalmente, se planteará las estrategias metodológicas que utilizará durante el proceso, para reforzar los logros y corregir las dificultades.

- **Funciones:**

- Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje.
- Retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes.

- Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos.
- Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia.
- Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro.
- Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.
- Es oportuno señalar que la aplicación de la evaluación formativa es quizás el medio más idóneo para hacer efectiva la evaluación continua, tan pregonada en todos los instrumentos legales vigentes que regulan el sistema educativo (Villarreal,1974).
- Se puede cumplir con la evaluación continua y formativa siempre que el docente tenga información de la marcha en todos y cada uno de los aprendizajes y ello puede efectuarse por medio de varios procedimientos, según la naturaleza del mismo. Lo determinante es que se conozca la situación completa del alumnado en los aprendizajes (Camperos, 1984).
- Orientar al docente en cuanto a su capacidad pedagógica en concordancia con los objetivos propuestos, a fin de que se establezca un equilibrio

orientador que sirva a educadores y los demás miembros de la comunidad.

- **EVALÚA COMPETENCIAS**

Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica. En ese sentido, los estándares de aprendizaje constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo.

Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- **Comprender la competencia por evaluar**

Consiste en asegurar una comprensión cabal de la competencia: su definición, significado, las capacidades que la componen, su progresión y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza.

- **Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo**

Consiste en leer el nivel del estándar esperado y compararlo con la descripción del nivel anterior y posterior. De esta comparación podemos identificar con más claridad las diferencias en la exigencia de cada nivel. Esta información permitirá comprender en qué nivel se puede encontrar cada estudiante con respecto de las competencias y tenerlo como referente al momento de evaluarlo. Este proceso se puede enriquecer con la revisión de ejemplos de producciones realizadas por estudiantes que evidencien el nivel esperado de la competencia.

- **Seleccionar o diseñar situaciones significativas**

Consiste en elegir o plantear situaciones significativas que sean retadoras para los estudiantes. Estas situaciones pueden consistir, por ejemplo, en describir un fenómeno, generar conocimiento explicativo de un fenómeno, discutir o retar a mejorar algo existente, recrear escenarios futuros, crear un nuevo objeto, comprender o resolver una contradicción u oposición entre dos o más conclusiones, teorías, enfoques, perspectivas o metodologías. Para que sean significativas, las situaciones deben despertar el interés

de los estudiantes, articularse con sus saberes previos para construir nuevos aprendizajes y ser desafiantes pero alcanzables de resolver por los estudiantes.

Además, deben permitir que los estudiantes pongan en juego o apliquen una serie de capacidades, evidenciando así los distintos niveles del desarrollo de las competencias en los que se encuentran. Estas evidencias pueden ser recogidas a través de diversas técnicas o instrumentos como, por ejemplo, la observación directa o indirecta, anecdotalios, entrevistas, pruebas escritas, portafolios, experimentos, debates, exposiciones, rúbricas, entre otros.

- **Utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos**

Se construyen instrumentos de evaluación de competencias cuyos criterios están en relación a las capacidades de las competencias. Las capacidades son los atributos estrictamente necesarios y claves para observar el desarrollo de la competencia de los estudiantes. Se requieren instrumentos de evaluación que hagan visible la combinación de las capacidades al afrontar un desafío y que estas se precisen y describan

en niveles de logro.

- Esta forma de evaluar nos permitirá una evaluación holística y analítica de la competencia de los estudiantes, porque nos permitirá observar no una capacidad de manera aislada, sino en su combinación con otras. En el caso de que un estudiante tenga un desenvolvimiento disminuido en algún criterio, se entiende que tiene un menor desarrollo de la competencia. Este menor desarrollo debe considerarse como una debilidad que hay que trabajar, porque no podrá seguir creciendo en el desarrollo de su competencia si ese aspecto no es atendido oportunamente.
- Comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación Consiste en informar a los estudiantes desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en qué competencias serán evaluados, cuál es el nivel esperado y cuáles los criterios sobre los cuales se les evaluará. Es decir, especificar qué aprendizajes deben demostrar frente a las diferentes situaciones propuestas. Esta comunicación será diferenciada de acuerdo a la edad de los estudiantes y puede ir acompañada de ejemplos de producciones de

estudiantes que den cuenta del nivel de logro esperado.

- Valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias

La valoración del desempeño se aborda desde la perspectiva del docente y del estudiante:

Para el docente, la valoración del desempeño significa describir lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida: qué saberes pone en juego para organizar su respuesta, las relaciones que establece, cuáles son los aciertos y los errores principales cometidos y sus razones probables. Este análisis implica, además, comparar el estado actual del desempeño del estudiante con el nivel esperado de la competencia al final del ciclo y establecer la distancia existente. Esta información le sirve al docente para realizar una retroalimentación efectiva al estudiante y también para corregir o ajustar la enseñanza misma.

En este proceso, el estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar dónde se encuentra con relación al logro de la competencia. Esto le permite entender qué significan las descripciones de los niveles de un modo más profundo que si solo leyera una lista de

ellos. Además, le ayuda a incrementar la responsabilidad ante su propio aprendizaje, establecer una relación de colaboración y confianza entre el docente, sus pares y él, y comprender que el nivel esperado de la competencia está a su alcance. Asimismo, se debe promover espacios para la evaluación entre pares, porque permiten el aprendizaje colaborativo, la construcción de consensos y refuerza la visión democrática de la evaluación.

- Retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas.

La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija. Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los

puedan distraer de los propósitos centrales.

Una retroalimentación es eficaz cuando el docente observa el trabajo del estudiante, identifica sus errores recurrentes⁴⁷ y los aspectos que más atención requieren. Es necesario concentrarse en preguntas como ¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable para cometer ese error? ¿Qué necesita saber para no volver a cometer ese error? ¿Cómo puedo guiar al estudiante para que evite el error en un futuro? ¿Cómo pueden aprender los estudiantes de este error? La retroalimentación, sea oral o escrita, tiene que ofrecerse con serenidad y respeto, debe entregarse en el momento oportuno, contener comentarios específicos y reflexiones, e incluir sugerencias que le ayuden al estudiante a comprender el error y tener claro cómo superarlo para poder mejorar su desempeño.

La retroalimentación permite a los docentes prestar más atención a los procedimientos que emplean los estudiantes para ejecutar una tarea, las dificultades y avances que presentan. Con esta información pueden ajustar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades identificadas en los estudiantes y diseñar

nuevas situaciones significativas, replantear sus estrategias, corregir su metodología, replantear la manera de relacionarse con sus estudiantes, saber qué debe enfatizar y cómo, entre otros, de modo que permita acortar la brecha entre el nivel actual del estudiante y el nivel esperado. Por ello, se deben considerar las siguientes actividades:

- Atender las necesidades de aprendizaje identificadas.
- Brindar oportunidades diferenciadas a los estudiantes.
- Desarrollar la capacidad de autoevaluar el propio desempeño.

Calificación con fines de promoción

La calificación con fines de promoción se puede realizar por periodo de aprendizaje (bimestres, trimestres o anual).

Establece conclusiones descriptivas del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, en función de la evidencia recogida en el período a evaluar; así como se asocian estas conclusiones con la escala de calificación (AD, A, B o C) para obtener un calificativo.

La escala de calificación común a todas las modalidades y niveles de la Educación Básica es la siguiente:

Logro destacado

Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado

Logro esperado

Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.

En proceso

Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

En inicio

Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Las conclusiones descriptivas son el resultado de un juicio

docente realizado basado en el desempeño demostrado por el estudiante, en las diversas situaciones significativas planteadas por el docente. Dichas conclusiones deben explicar el progreso del estudiante en un período determinado con respecto al nivel esperado de la competencia (estándares de aprendizaje), señalando avances, dificultades y recomendaciones para superarlos. En ese sentido, no son notas aisladas, ni promedios, ni frases sueltas, ni un adjetivo calificativo.

Es importante que estas conclusiones se hagan a través de docentes con base a evidencia variada y relevante del desempeño del estudiante recopilado durante el periodo de aprendizaje a evaluar. Este análisis debe centrarse en los progresos del aprendizaje de cada estudiante en relación al nivel esperado.

Basado en las conclusiones y a la calificación obtenida se elabora un informe de progreso del aprendizaje de los estudiantes, dirigido a ellos y a los padres de familia. Este será entregado de manera personal (al estudiante y a los padres de familia) con el fin de explicar con mayor detalle el nivel actual del aprendizaje del estudiante respecto del nivel esperado de las competencias (estándares de aprendizaje).

Así también debe brindar sugerencias que contribuyan a progresar a niveles más complejos.

La información de los informes de progreso debe servir a los docentes y directivos de la institución educativa para decidir las mejoras de las condiciones o estrategias que permitan que los estudiantes progresen a niveles más complejos.

2.3. **TÉRMINOS BÁSICOS**

EDUCACIÓN FÍSICA: Es una actividad educativa, recreativa, social, competitiva o terapéutica.

ACTIVIDAD PROPIA: Actividad propia tiene muchos grados, desde el simple mimetismo hasta la autorrealización.

AUTONOMÍA: Ser autónomo es ser fuente y origen de las propias acciones y decisiones.

AUTOCONTROL: La actividad física establece continuamente el feedback en su ejecución, desde la más automatizada hasta la más creativa.

CREATIVIDAD: Romper el automatismo en el momento oportuno y aporta una conducta nueva.

INTERÉS: Motor de la actividad.

INDIVIDUALIZACIÓN: Son niveles de crecimiento y desarrollo.

JUEGO: Transferencia de los comportamientos exigidos en la práctica de los ejercicios físicos y el deporte, a la vida en general.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA: es una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los/las estudiantes y retroalimentar el proceso.

EVALUACIÓN SISTEMÁTICA: Entrada, proceso, salida o retroalimentación.

EVALUACIÓN INTEGRAL: Es una herramienta que permite evaluar de una manera integral, las áreas y los procesos de los aprendizajes, con un criterio sistemático y científico y un enfoque constructivo, que permite ser un instrumento de vigilancia y de promoción y apoyo, para coadyuvar a elevar los niveles de efectividad y productividad de los aprendizajes.

2.4. **FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

HIPÓTESIS GENERAL

La relación de la educación física es significativamente positiva con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017

HIPÓTESIS ESPECÍFICO

- La relación de la autonomía es significativamente positiva con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017
- La relación de la creatividad es significativamente positiva con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017
- La relación del juego es significativamente positiva con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017

2.6. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
-----------	-------------	-------------

Educación física	Autonomía	✓ Ser autónomo ✓ Tener autorcontrol ✓ Interés por la educación física ✓ Individualización básico
	Creatividad	✓ Juego motriz y deportivo
	Juego	✓ Aprender jugando
Evaluación formativa	Sistemática	✓ Planifica la evaluación ✓ Organiza la evaluación ✓ Procesa la evaluación
	integral	✓ Evaluación sistémico ✓ Evaluación científica
	Continua	✓ Asimilación y el desarrollo progresivo de estudiantes.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

- Enfoque : Cuantitativo
- Tipo de la investigación : no experimental
- Metodo : Hipotético - Deductivo
- Nivel : Descriptivo
- Diseño : Trasversal

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1 Población

Para el estudio se seleccionó la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima. La población se define “como un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes” (Balestrini, 2002, p. 137). Quinto Grado.

QUINTO GRADO			TOTAL
SECCIÓN	A	B	02
ESTUDIANTES	30	30	60

3.2.2 Muestra:

En cuanto a la muestra, la define como: “Una parte de la población, cada uno de los cuales es un elemento del universo” (Balestrini, 2002, p. 141).

Con el objeto de estudio se ha tomado 20 estudiantes: 10 por cada sección aleatoriamente de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Técnicas a emplear

- Observación

3.4.2. Descripción de los instrumentos

- Cuestionario

3.5. Prueba Piloto

La aplicación de esta prueba ayudo el diseño y estructuración del cuestionario y la fecha de observación a aplicar a la muestra. La misma, tomo en consideración una muestra de alumnos (as), pertenecientes a la Institución Educativa Virgen de Fátima N°20820.

3.6. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

3.6.1. TÉCNICAS ESTADÍSTICAS:

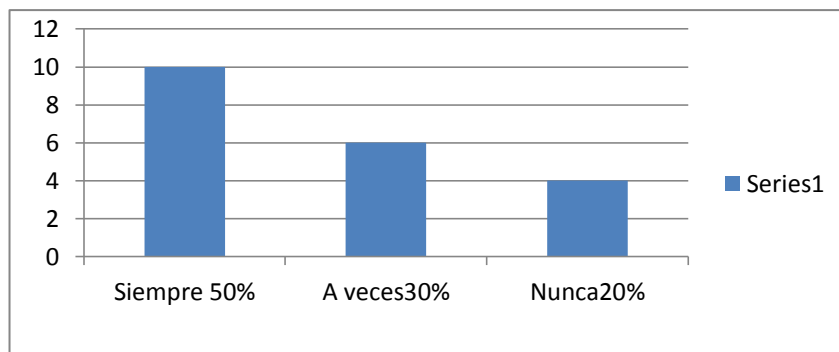
Estadística descriptiva

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

1. Realizas actividades autónomamente

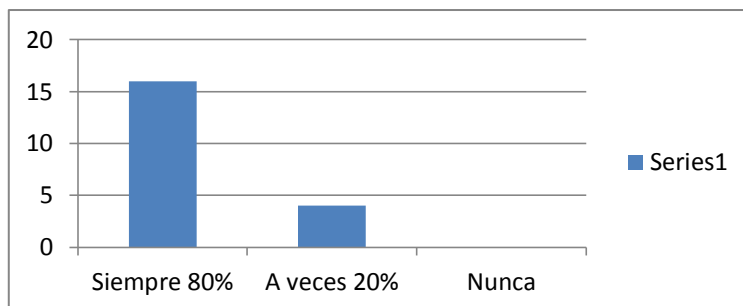
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	10	50
A veces	6	30
Nunca	4	20
TOTAL	20	100



El cuadro estadístico no muestra que un porcentaje significativo realizan sus actividades automáticamente.

2. Tomas decisiones

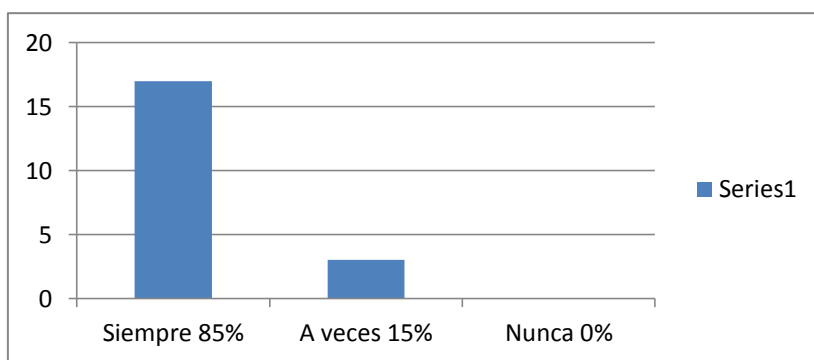
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	16	80
A veces	4	20
Nunca	0	0
Total	20	100



El cuadro estadístico nos muestra que un grupo significativo toman decisiones.

3. Dispones libre y conscientemente tu cuerpo

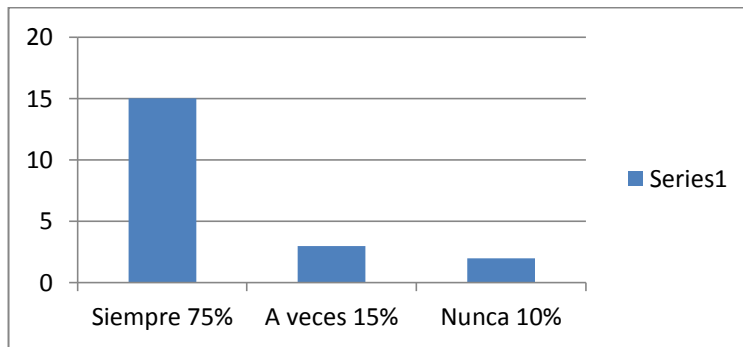
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	17	85
A veces	3	15
Nunca	0	0
total	20	100



Un grupo significativo de los encuestados manifiestan que disponen libre y conscientemente su cuerpo.

4. Controlas tu actividad

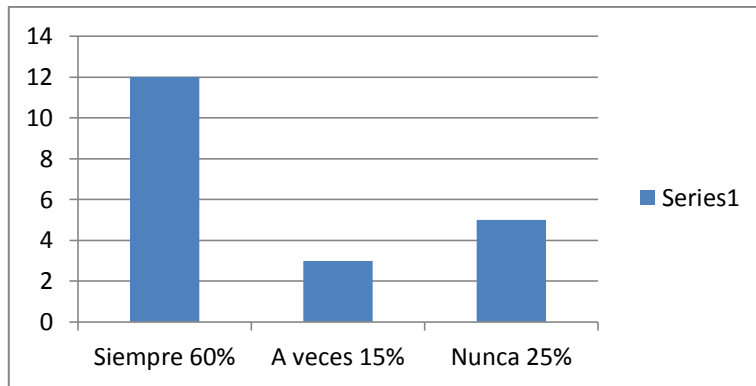
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	15	75
A veces	3	15
Nunca	2	10
total	20	100



Un grupo de encuestados significativos manifiesta que sí controlan su actividad

5. Evalúas tu actividad

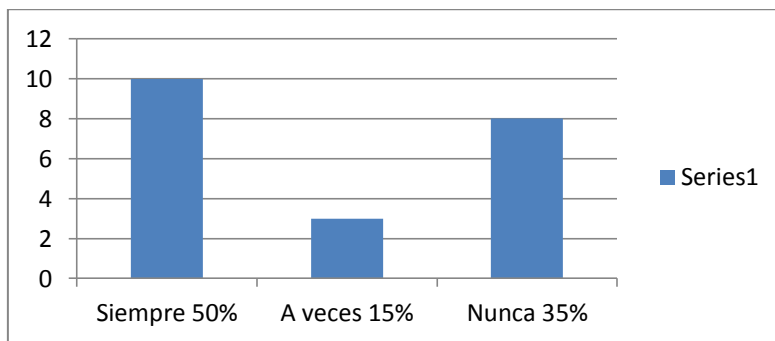
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	12	60
A veces	3	15
Nunca	5	25
total	20	100



La mayoría de los encuestados manifiestan

6. Utilizas la actividad física para tu autoevaluación

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	10	50
A veces	3	15
Nunca	8	35
total	20	100



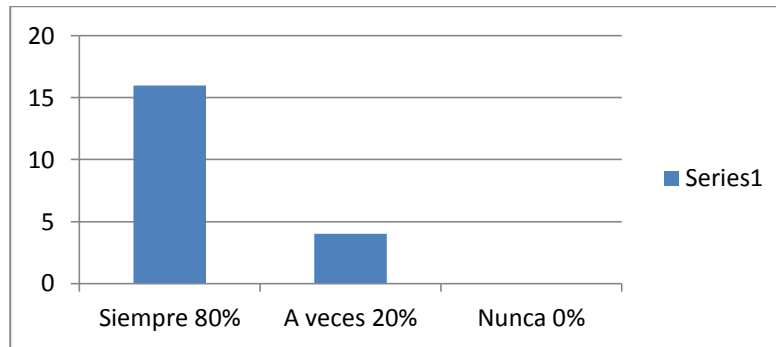
El cuadro estadístico no muestra que un porcentaje considerable si utiliza la actividad física para su autoevaluación

7. Realizas ejercicios físicos voluntariamente

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	16	80
A veces	4	20

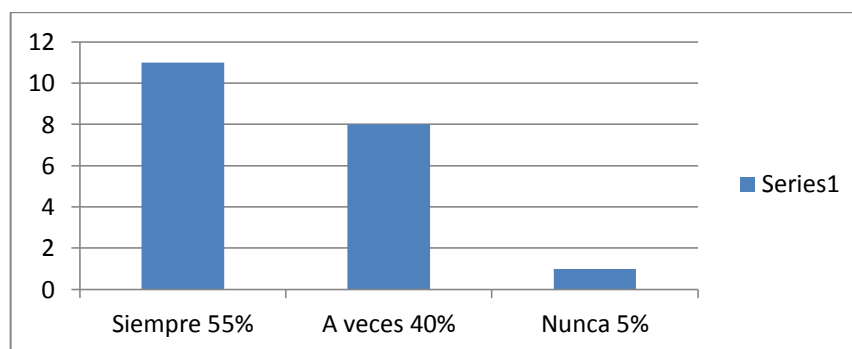
Nunca	0	0
total	20	100

El cuadro estadístico nos muestra que un porcentaje significativo sí realizan ejercicios físicos voluntariamente.



8. Realizas aprendizajes con amor

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	11	55
A veces	8	40
Nunca	1	5
total	20	100

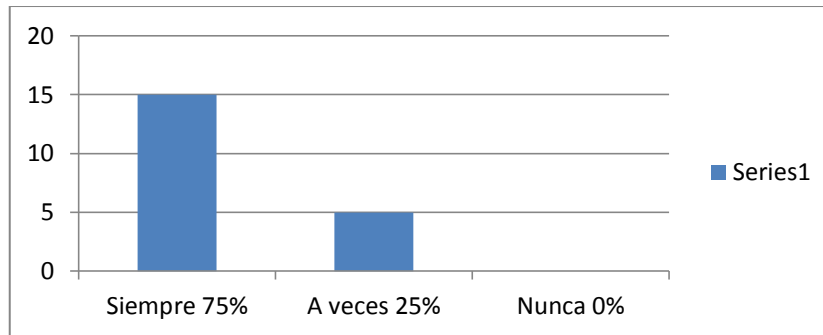


La mayoría de los encuestados manifiestan que realizan estudios por amor.

9. Recibes estimulación del docente

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
--------	------------	------------

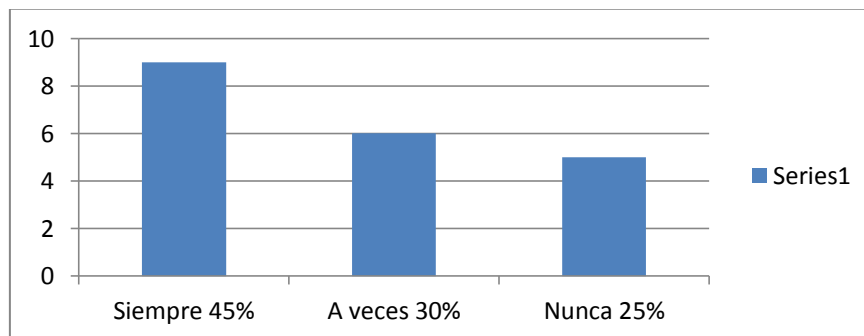
Siempre	15	75
A veces	5	25
Nunca	0	0
total	20	100



La mayoría de los encuestados sí reciben estimulaciones por los docentes.

10. Eres consciente de tus experiencias motrices

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	45
A veces	6	30
Nunca	5	25
total	20	100

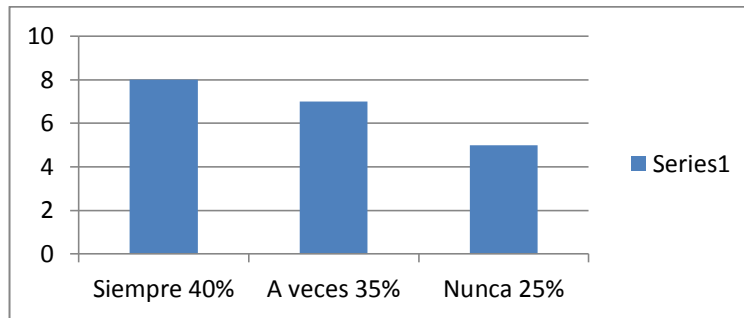


La mayoría de los estudiante no son conscientes de sus experiencias motrices.

11. Eres consciente de tu ritmo cinético

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	40

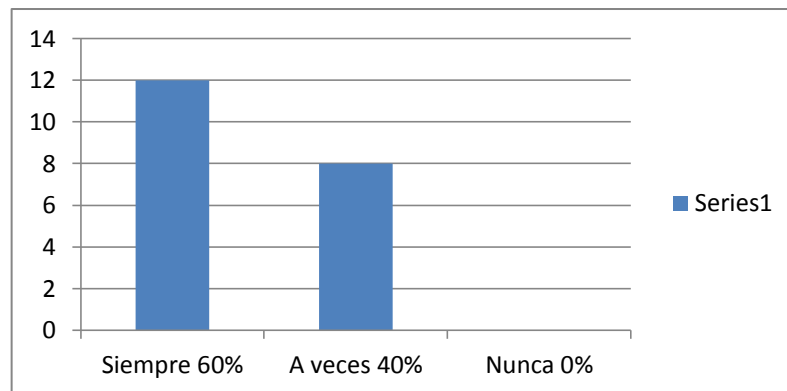
A veces	7	35
Nunca	5	25
total	20	100



La mayoría de los encuestados no son conscientes de su ritmo cinético.

12. Juegas individualmente

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	12	60
A veces	8	40
Nunca	0	
total	20	100

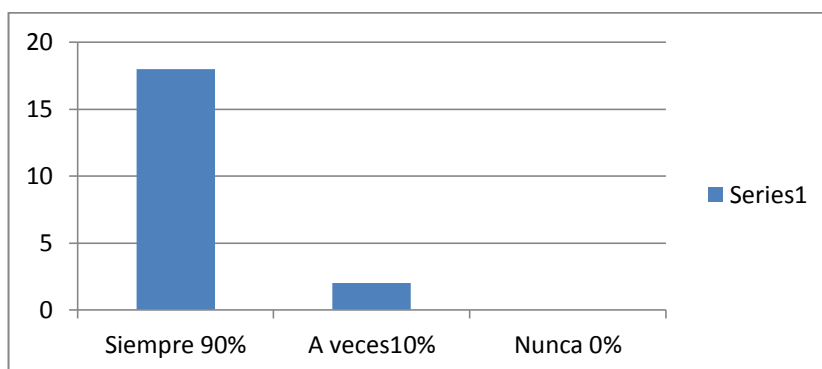


La mayoría de los encuestados si juegan individualmente.

13. Juegas con tus compañeros

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	18	90

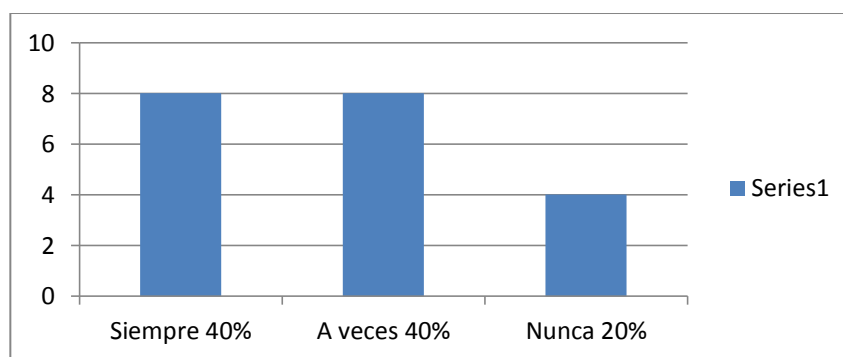
A veces	2	10
Nunca	0	0
total	20	100



Los encuestados manifiestan significativamente que sí juegan con sus compañeros.

14. Juego motriz y deportivo

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	40
A veces	8	40
Nunca	4	20
total	20	100

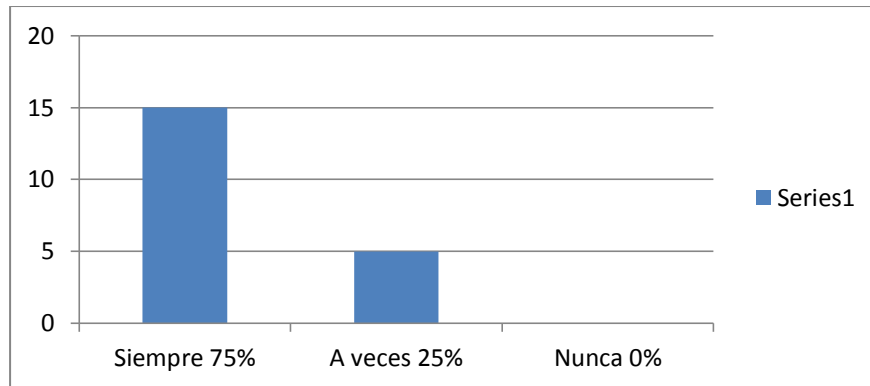


La mayoría de los encuestados manifiestan que no realizan juegos de matriz y deportivo.

15. Aprendes con el juego

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
--------	------------	------------

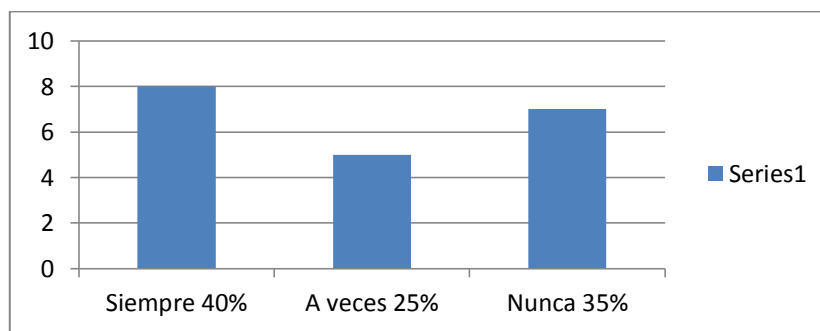
Siempre	15	75
A veces	5	25
Nunca	0	0
total	20	100



La mayoría de los encuestados manifiestan que sí aprenden con los juegos.

16. Planificas para dar tus exámenes

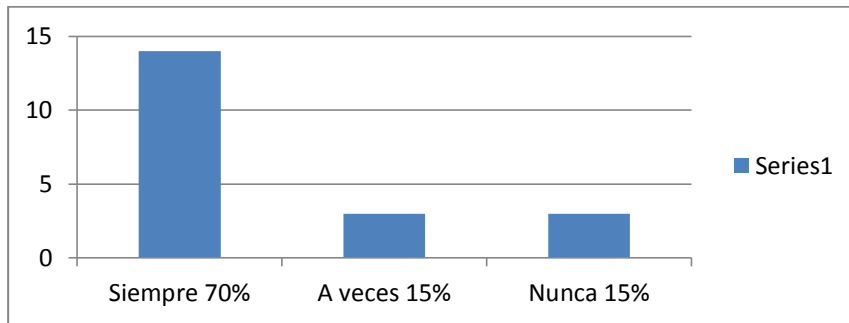
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	40
A veces	5	25
Nunca	7	35
Total	20	100



Que la mayoría de los encuestados no planifican para dar sus exámenes.

17. La evaluación permite ver tus errores.

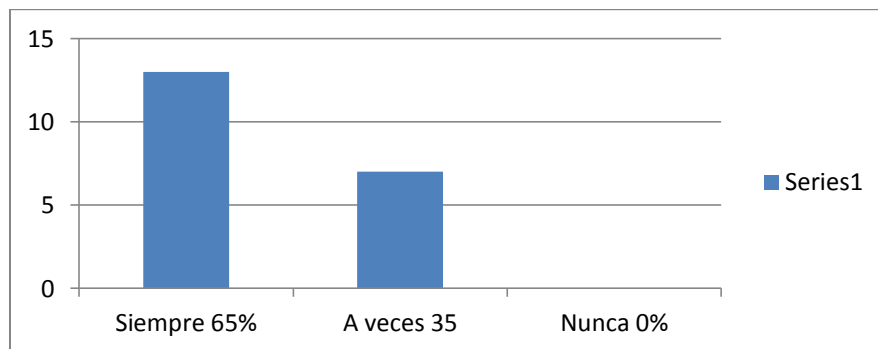
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	14	70
A veces	3	15
Nunca	3	15
total	20	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí la evaluación les permite corrige sus errores

18. Corrige tus errores

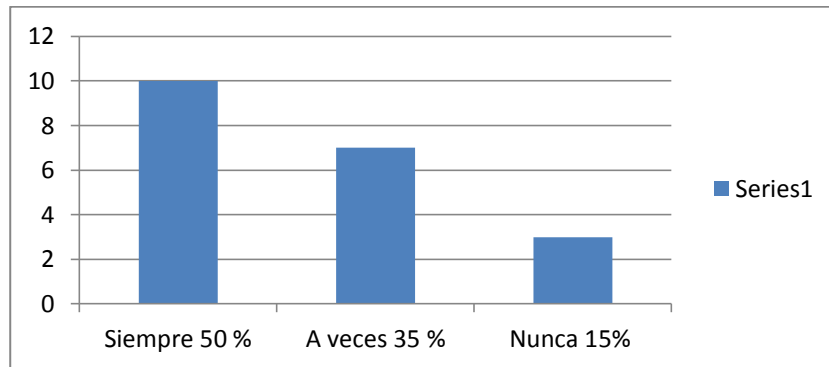
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	13	65
A veces	7	35
Nunca	0	0
total	20	100



El cuadro estadístico nos muestra que los encuestados si corrigen sus errores.

19. Los contenidos aprendidos te sirven tu vida

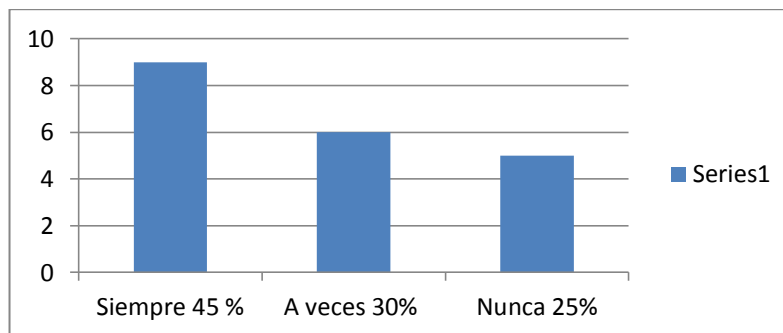
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	10	50
A veces	7	35
Nunca	3	15
total	20	100



La mayoría de los encuestados contestaron que sí les sirve en su vida los aprendizaje que adquirieron.

20. Aprendes con facilidad un contenido

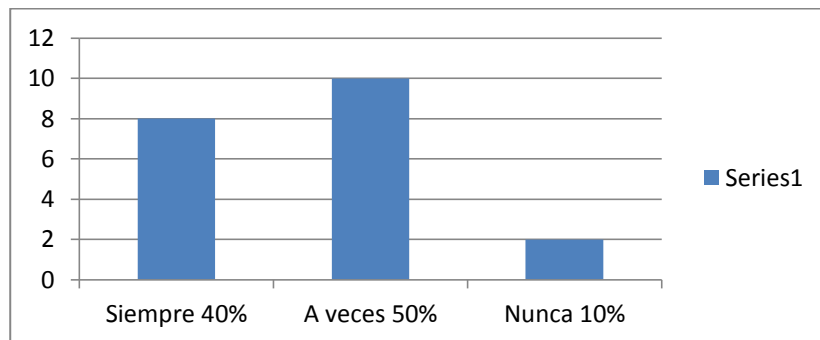
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	45
A veces	6	30
Nunca	5	25
total	20	100



La mayoría de los encuestados manifiestan que no aprenden con facilidad los contenidos.

21. La evaluación que recibes es secuencial.

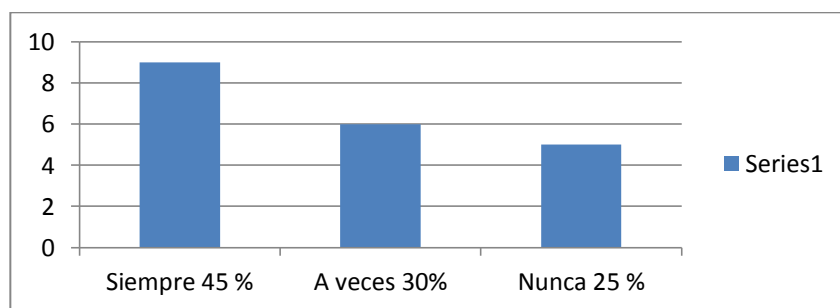
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	40
A veces	10	50
Nunca	2	10
Total	20	100



El cuadro estadístico nos muestra que la evaluación realizada a los estudiantes no son secuenciales.

22. Comienzas con la evaluación y terminas con lo mismo en tu aprendizaje

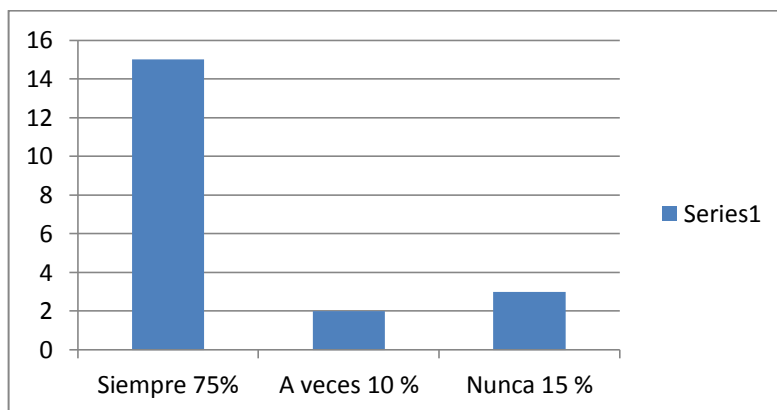
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	45
A veces	6	30
Nunca	5	25
total	20	100



El cuadro estadístico no muestra que la evaluación es utilizada solo sumativamente

23. Te evalúan solo contenidos

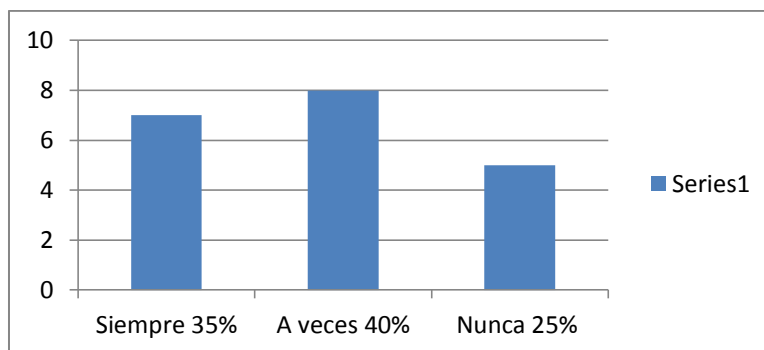
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	15	75
A veces	2	10
Nunca	3	15
Total	20	100



El cuadro muestra que la evaluación se realiza solo para contenidos.

24. Evalúan el proceso de tu aprendizaje

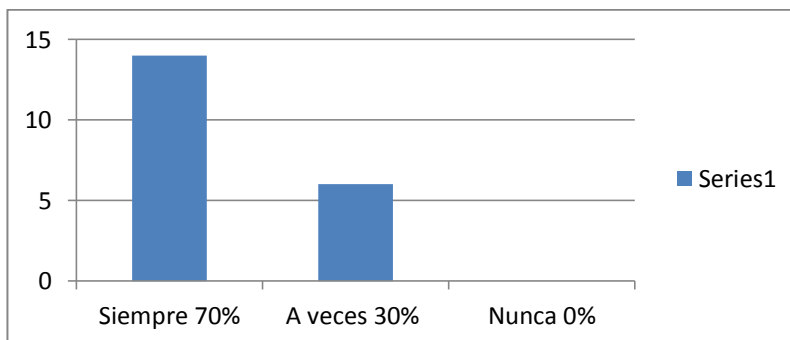
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	7	35
A veces	8	40
Nunca	5	25
total	20	100



El cuadro estadístico muestra que la evaluación no se realiza en el proceso de enseñanza.

25. Evalúan la actividad que realizas

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	14	70
A veces	6	30
Nunca	0	
total	20	100



La mayoría de los encuestados manifiestan que sí evalúan las actividades realizadas.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La educación física permitirá conocer tu cuerpo como elemento principal para realizar actividades de una manera adecuada, desarrollar habilidades, capacidades, actitudes, hábitos y destrezas

motoras, además promueve relaciones fraternas entre semejantes, convivir en ciudadanía y democracia. En una institución educativa fomenta el deporte fortaleciendo el motor social. Pedrero G. (2010), Como resultado de sus investigaciones no dice “Que los alumnos perciben las clases de Educación Física divertidas y sin mucha dificultad. Así mismo, valoran positivamente la utilidad de lo aprendido, circunstancia que está estrechamente relacionada con la valoración positiva que realizan de la misma y la demanda de más horas de clase” Asimismo Vizuela Franco (2012) Manifiesta que “La actividad física es el medio que sirve para mejorar los estilos y calidad de vida de las personas”. El docente de educación física tiene una labor muy interesante porque él es el quien orienta al conocimiento motor. Johan P.(2012) A través de sus investigaciones nos manifiesta “El docente mediador orienta la enseñanza aprendizaje de la educación física deporte y recreación de acuerdo a conceptos básicos, destrezas motrices, actividades de ejercitación, competencia, condición física y salud:

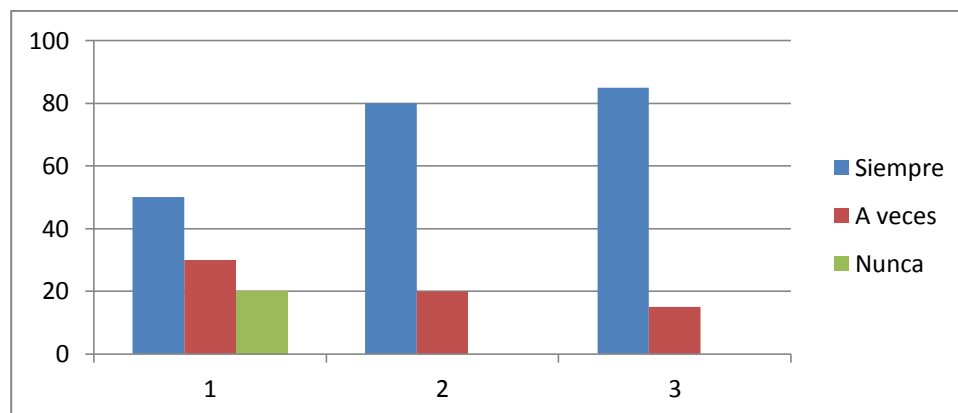
- Anima el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma amigable utilizando la dinamización en las actividades recreativas de clase.
- Dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades físicas deportivas. “

La Educación física, coadyuva fortalecer en la autonomía de los estudiantes y cómo esta a generar la creatividad, así como el juego permite a los estudiantes realizar sus aprendizajes en plena libertad, como podemos observar en la figura 1,2, y 3, concordante con los autores estudiados que anteceden.

Variable educación física

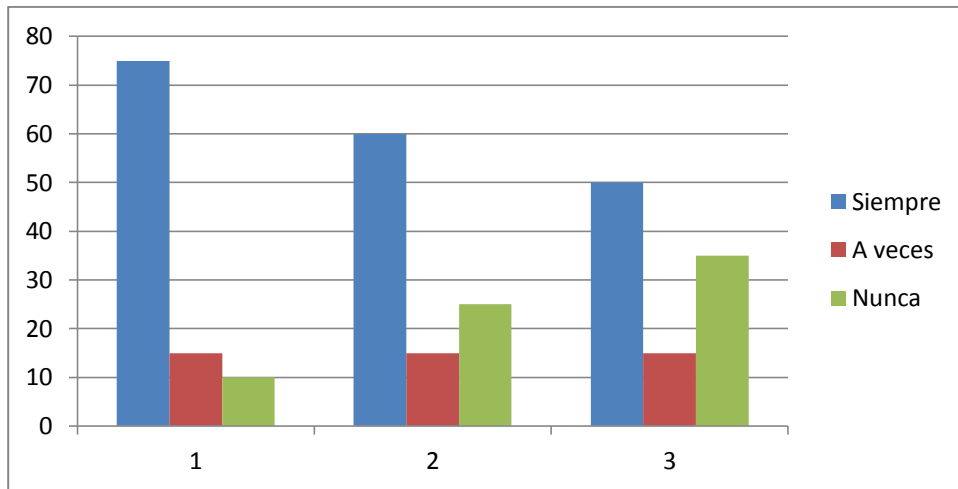
Dimensión autonomía

Figura 1



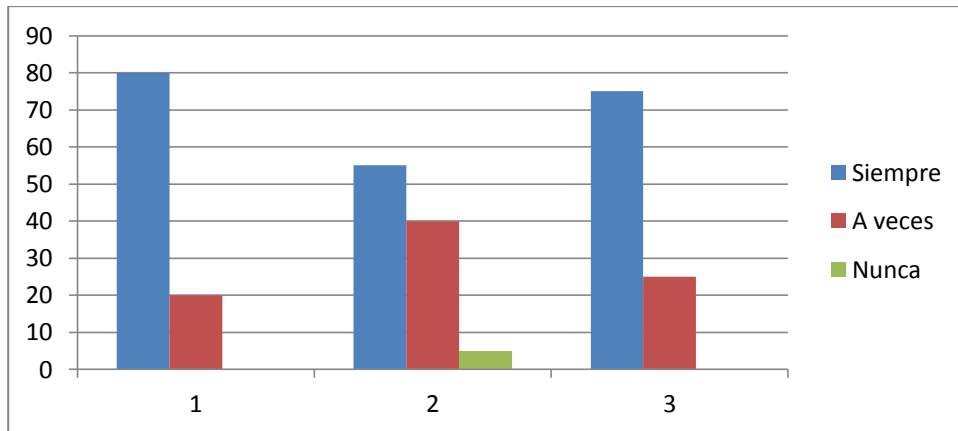
Dimensión creatividad

Figura 2



Dimensión Juego

Figura 3



Como puede observarse la figura 1,2,y 3 muestra la importancia de educación física.

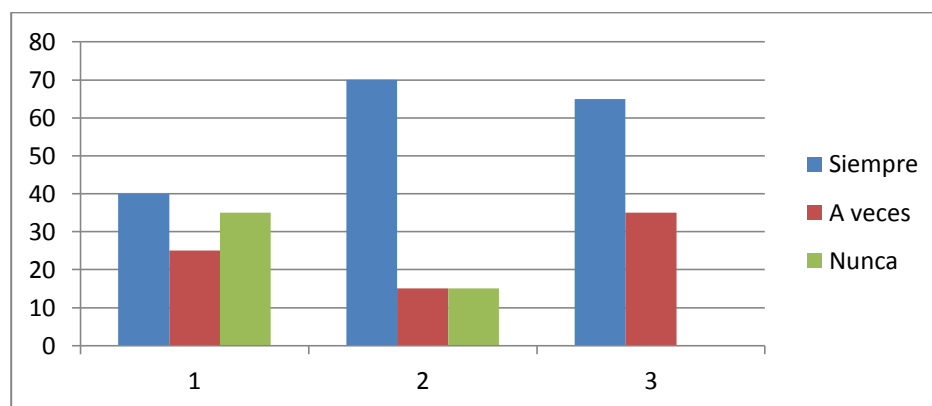
La **evaluación formativa** es un proceso en el que los protagonistas comparten propósitos, en ese proceso observan constantemente sus actividades para corregir sus errores de trabajo y así llegar a las metas propuestas. Carolina g.,(2014) A través de sus investigaciones nos

manifiesta que “A pesar de que el EEES empuja a los docentes a llevar a cabo nuevos sistemas metodológicos donde el alumnado sea el protagonista y el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación continua, vemos cómo es algo que todavía no está instaurado de forma general. Existen dificultades para el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación formativa y compartida en las escuelas, manifestadas desde su rol de maestros en ejercicio”. Y claramente .Cruz M.,(2008) Manifiesta que “ La evaluación no necesita tener a la vez todas las características que ha descrito la literatura para entonces ser formativa, pero si debe ser aplicada con una planificación previa y de manera pensada pues no es tarea fácil , requiere una visión y aplicación cuidadosa de parte del maestro para que ésta cumpla con la función de educar y fomentar el crecimiento del individuo no sólo a nivel académico”. La evaluación formativa orienta al aprendiz a mirar sus errores como parte de su aprendizaje fortaleciendo su autoestima y mirando al futuro con más ganas de hacerle realidad, sin embargo nuestra investigación no es muy halagadora como muestran las figuras 4,5, y 6.

VARIABLE EVALUACIÓN FORMATIVA

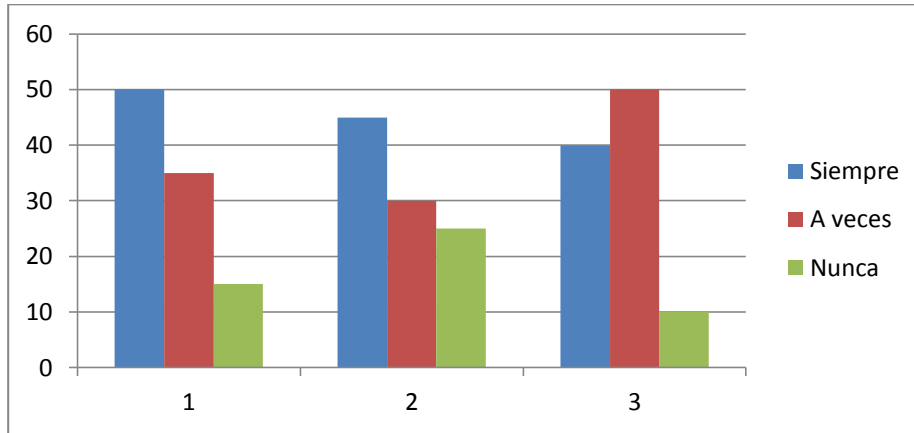
Dimensión evaluación sistematizada

Figura 4



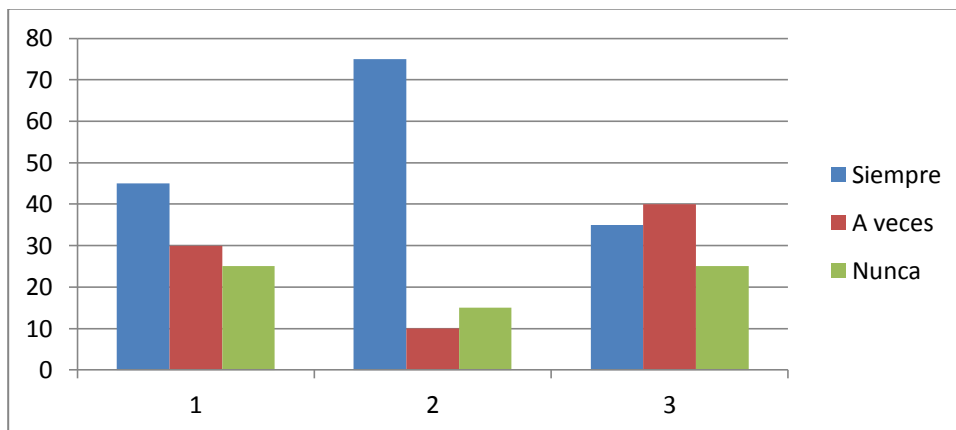
Dimensión evaluación integral

Figura 5



Dimensión evaluación continua

Figura 6



El cuadro 4,5, y 6 reflejan la existencia de las deficiencias de la aplicación de la evaluación.

5.2. CONCLUSIONES

- La relación de la autonomía es significativamente positiva con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017. Se corrobora la hipótesis, a mayor autonomía mejora la evaluación sistemática, permitiendo de este modo el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante.
- La relación de la creatividad es significativamente positiva con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017. Se corrobora la hipótesis, la creatividad en libertad permite visualizar mejor la realidad contextual fortaleciéndose con una evaluación integral, sin embargo en nuestro sistema educativo no permite la creatividad menos la evaluación integral.
- La relación del juego es significativamente positiva con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017. Se corrobora la hipótesis a mayor juego de los aprendices y con una evaluación continua mejora el aprendizaje de los estudiantes, no obstante los actores de la enseñanza y aprendizaje no lo realizan eficientemente.
- La relación de la educación física es significativamente positiva con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución

educativa N° 20820 Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017. Se corrobora la hipótesis, el conocimiento de la educación física tiene una relación directa con la evaluación formativa, esta relación fortalece la salud mental y corporal. Sin embargo no podemos dejar de mencionar las deficiencias en el desarrollo del conocimiento del cuerpo físico enmarcándonos solo en el deporte y como también el fortalecimiento de la evaluación formativo utilizando solo la evaluación sumativa.

5.3. **RECOMENDACIONES**

- Respetar la autonomía del estudiante en el proceso de su aprendizaje.
- Fomentar la creatividad en libertad para mejor aprendizaje.
- Hacer que el aprendizaje sea un juego.
- Programar las evaluaciones de una manera sistemática.
- Las evaluaciones de los estudiantes debería ser integral.
- Las evaluaciones deben realizarse de una manera permanente, así poder corregir sus errores y hacer que sus errores sean parte de su aprendizaje.

CAPITULO VI

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Carolina g.,(2014) *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*
- Congreso Nacional de Educación Física y Deporte “*Competencia motriz y aprendizaje deportivo: El caso de los niños que fracasan aprendiendo los deportes*”, Madrid,
- Congreso Nacional: La Educación Física y el Deporte del siglo xxi “*Competencia motriz, conocimiento sobre las acciones y adquisición de habilidades en la infancia*”, , Madrid,
- Jornadas Internacionales sobre Actividades Físicas para Minusválidos Físicos y Psíquicos “*Conocimiento afectivo y deseo de aprender*”, Málaga, unisport-Andalucía.
- Cruz M.,(2008) *Evaluación Formativa y Autorregulación: un estudio de caso.*
- Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y Deportes “*Práctica y competencia metacognitiva en la infancia*”, Universidad de Granada. (1994d).
- *Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo motor a la educación física y el deporte*, Madrid, inef (Serie: Documentos). (1992a).
- Arnold, P. J. (1991), *Educación física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata. Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1983), *Psicología educativa*, México, Trillas. Connolly, K. (1980), “The

development of motor competence”, en C. H. Nadeau et al. (eds.), Psychology of Motor behavior and Sport-1979.

- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados. (1993a), El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: La hipótesis de la variabilidad, tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. (1993b).
- Samboy L.,(2009) Copilación. Evaluación sumativa.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Universidades e investigación.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física. (1992), *Validez y pertinencia de los datos sobre investigación de la competencia motriz para la educación física y el deporte*, Madrid, Universidad de Otoño,
- Gardner, H. (1986), *Estructura de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*, México, fce. 43
- Coello S.(2000) *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa*
- Orozco M., (2006) “*La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*”, en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. p. 47-68 ISBN: 978-84-933962-8-2.

- Palma G.,(2004) *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes*” .
- Press J., (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. 3-8.
- Rosales M., (2000) *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Ed. D Directora Académica Colegio San José Caguas, Puerto Rico
- Ruiz M., (1989a), “*Teoría del aprendizaje motor y educación física en la educación básica*”, en AA.VV.,
- ww2.educarchile.cl/.../File/Evaluación%20Inicial.pdf

ANEXO

TEMA: Relación de la educación física con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima, UGEL 09– DREL 2017

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es la relación de la educación física con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017</p> <p>Problema específico ¿Cuál es la relación de la autonomía con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017? ¿Cuál es la relación de la creatividad con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017? ¿Cuál es la relación del juego con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la relación de la educación física con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017</p> <p>Objetivo específico Determinar la relación de la autonomía con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017? Determinar la relación de la creatividad con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017? Determinar la relación del juego con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017?</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL La relación de la educación física es significativamente positiva con la evaluación formativa en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017</p> <p>Hipótesis específico La relación de la autonomía es significativamente positiva con la evaluación sistemática en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017 La relación de la creatividad es significativamente positiva con la evaluación integral en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017 La relación del juego es significativamente positiva con la evaluación continua en los estudiantes de la institución educativa N° Fátima –UGEL 09 – DREL - 2017</p>	<p>Educación física</p> <p>Evaluación formativa</p>	<p>Tipo de la investigación Exploratorio Descriptivo</p> <p>Enfoque Cualitativa, Cuantitativa y Mixta.</p> <p>POBLACIÓN Institución educativa señora de Fátima Muestra 20 estudiantes</p>

Anexo 2
Instrumento
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimado alumno (a):

El presente cuestionario es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación. Tiene por finalidad el acopio de información acerca de educación física y la evaluación formativa. Por favor, responde con sinceridad y marca con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

1) NUNCA 2) A VECES 3) SIEMPRE

1. Realizas actividades autónomamente

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca

2. Tomas decisiones

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca

3. Dispones libre y conscientemente tu cuerpo

- a. Siempre
- b. A veces

- c. Nunca
4. Controlas tu actividad
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
5. Evalúas tu actividad
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
6. Utilizas la actividad física para tu autoevaluación.
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
7. Realizas ejercicios físicos voluntariamente
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
8. Realizas aprendizajes con amor
- a. Siempre
 - b. A veces

c. Nunca

9. Recibes estimulación del docente

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

10. Eres consciente de tus experiencias motrices

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

11. Eres consciente de tu ritmo cinético

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

12. Juegas individualmente

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

13. Juegas con tus compañeros

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

14. Juego motriz y deportivo

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

15. Aprendes con el juego

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

16. Planificas para dar tus exámenes

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

17. La evaluación permite ver tus errores

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

18. Corrige tus errores

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

19. Los contenidos aprendidos te sirven tu vida

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

20. Aprendes con facilidad un contenido

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

21. La evaluación que recibes es secuencial

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

22. Comienzas con la evaluación y terminas con lo mismo en tu aprendizaje

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

23. Te evalúan solo contenidos

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

24. Evalúan el proceso de tu aprendizaje

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

25. Evalúan la actividad que realizas

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca