



Universidad de Granada

Fundada en 1531

Departamento de Ciencias de la Actividad Física

PROGRAMA DOCTORADO

**NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
DE LA ACTIVIDAD FÍSICA**

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA
REFORMA EDUCACIONAL CHILENA.
COMUNA DE VIÑA DEL MAR

**MIGUEL ÁNGEL
DELGADO
NOGUERA**

**JESÚS MEDINA
CASAUBÓN**

Directores de Tesis

**Héctor Santiago
Trujillo Galindo**

Doctorante

Viña del Mar - CHILE - noviembre - 2007

RESUMEN

A partir de la interrogante, ¿Los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan de acuerdo a las características distintivas de la evaluación en el aula que plantea la Reforma Educacional Chilena?, se analiza la bibliografía disponible sobre el tema para identificar y describir los enfoques evaluativos que existen en la literatura educativa y educativo-física en particular sobre esta área temática. Muy particularmente, se analizan las ideas esenciales sobre evaluación en el aula que explicitan los especialistas del Ministerio de Educación de Chile, considerados como voz oficial del Ministerio en tanto sus planteamientos son editados por dicha institución.

A la luz de estos referentes teóricos se diseña y somete a prueba, vía criterio de jueces, un cuestionario destinado a indagar sobre las prácticas evaluativas de los docentes que imparten clases de educación física en los distintos niveles educacionales de los establecimientos municipalizados de la comuna de Viña del Mar, ubicada en la V Región de Chile.

Validado el instrumento, se aplica a una muestra estratificada proporcional por nivel educacional, considerando como universo todos los docentes que imparten clases de educación física en los establecimientos de la Corporación Municipal de Viña del Mar, independientemente del título que posean.

Obtenidos los datos, se procesan para conocer la consistencia interna de los resultados (vía alfa de Cronbach). Además se obtiene promedio y desviación típica, y se realiza análisis de varianza no paramétrico (vía Kruskal-Wallis), para observar si existen diferencias en los promedios de respuesta, según nivel educacional en que los docentes imparten clases. Además, se aplica análisis de conglomerados no jerárquico por k muestras en la intención de observar las diferencias de conglomerados, independientemente del nivel educacional donde los docentes imparten clases de educación física. Los datos procesados se estructuran en tablas, cuadros y figuras que permiten comparar los resultados, considerando la variable clasificatoria de nivel educacional y de comportamiento evaluativo (vía análisis de conglomerado), a fin de observar si la práctica evaluativa de los profesores, es concordante o no, según nivel educacional y conglomerado con cada uno de los criterios sobre evaluación en el aula que postula la Reforma Educacional Chilena, tal como se explicita en este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Difícilmente la construcción humana surge de las competencias de una sola persona. Usualmente tal producción es el resultado del esfuerzo mancomunado de muchos seres, que en forma independiente o relacionada van tejiendo la obra, bajo la mirada de quien tiene la visión global de lo que se quiere obtener. Además, los humanos necesitamos constantemente de afecto, de orientación y de motivación para el hacer, para construir en una determinada dirección u objetivo. En este contexto no cabe duda de que yo he de dar las gracias a muchos seres.

¿Cómo no he de agradecer a mi amigo y profesor guía, Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera? hombre con profunda vocación de servicio y de apoyo, que no sólo me orientó en el proceso de construcción de la tesis que aquí se presenta, sino que, además, me incentivó a que continuara en esta labor hasta terminarla. Ello siempre en equipo con mi joven maestro Dr. Jesús Medina Casaubón.

A mi amigo Alberto que, con la mirada del científico, me orientó una vez más en las líderes del ámbito estadístico, explicándome los sentidos, usos y procedimientos de diversos algoritmos, temas tantas veces conversados a través de los años.

A mi querida esposa Sílfides, por su inteligencia y mirada trascendente del mundo y de la vida, a mis hijas Paloma y Estefanía por estar presentes y prestas a ayudar cada vez que se les solicita, y a mi fiel amigo-nieto, Sebastián, por su constante alegría.

A tantos amigos que de una u otra forma colaboraron y me motivaron para seguir hasta el final.

Gracias a todos ellos por existir, porque al estar presente hacen de este mundo un mundo mejor.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE GENERAL	4
ÍNDICE DE CUADROS	6
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
CAPÍTULO I	10
MARCO TEÓRICO	10
1.1 La Reforma Educacional Chilena.....	10
1.1.1 Los principios de la Reforma Educacional Chilena	10
1.1.2 Las estrategias del Estado.....	12
1.1.3 La base curricular de las escuelas y liceos de Chile	20
1.2 La Evaluación.....	24
1.2.1 La evaluación como concepto	24
1.2.2 Niveles de actuación de la evaluación educativa.....	27
1.2.3 Las funciones básicas de la evaluación	28
1.2.4 Los enfoques evaluativos de evaluación de programas.....	31
1.2.4.1 Enfoque evaluativo orientado hacia los objetivos	32
1.2.4.2 El enfoque evaluativo de orientación científica	33
1.2.4.3 Enfoque evaluativo orientado a la toma de decisiones.....	34
1.2.4.4 Enfoque evaluativo orientado al cliente o evaluación respondiente...	35
1.2.4.5 Enfoque evaluativo orientado al perfeccionamiento	35
1.2.4.6 Enfoque evaluativo de evaluación contrapuesta.....	37
1.2.4.7 Enfoque evaluativo orientado al consumidor	38
1.2.4.8 Enfoque evaluativo de evaluación iluminativa.....	39
1.2.4.9 Enfoque evaluativo de evaluación artística	40
1.2.4.10 Enfoque crítico	41
1.2.5 La evaluación en la Reforma Educacional Chilena.....	42
1.2.6 Criterios de evaluación de la Reforma Educacional Chilena	44
1.2.6.1 Criterio de énfasis en la evaluación de proceso.....	44
1.2.6.2 Criterio de utilización de variados procedimientos	46
1.2.6.3 Criterio de proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.....	48
1.2.6.4 Criterio de evaluación de diversas habilidades y actitudes	49
1.2.6.5 Criterio de énfasis en la retroinformación	50
1.2.6.6 Criterio de participación de otros agentes sociales en el proceso evaluativo	51
1.2.6.7 Criterio de evaluación conjunta de los objetivos transversales y verticales	54
1.2.6.8 Criterio de evaluación diferenciada de alumnos.....	55
1.2.7 Líneas de investigación en evaluación	57
1.2.7.1 La evaluación en educación.....	57
1.2.7.2 La evaluación en educación física.....	59
1.2.8 Intencionalidad evaluativa (propósitos o fines).....	66
CAPÍTULO II.....	68
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
2.1 Planteamiento del Problema	68
2.2 Objetivos Científicos	70

2.2.1	Objetivo General	70
2.2.2	Objetivos Específicos	70
2.3	Hipótesis	73
2.4	Método.....	73
2.4.1	El Marco Teórico.....	73
2.4.2	Población y Muestra	73
2.4.3	Elaboración del Cuestionario.....	75
2.4.4	Aplicación del Cuestionario y Análisis de los Resultados	88
2.4.5	Limitaciones del Estudio	90
CAPÍTULO III		91
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....		91
CAPÍTULO IV		126
CONCLUSIONES.....		126
1)	Nivel de acuerdo con el énfasis en la evaluación de proceso.....	126
2)	Nivel de acuerdo con la utilización de variados procedimientos para evaluar	126
3)	Nivel de acuerdo con la concepción de la evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje	126
4)	Nivel de acuerdo con la evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes	127
5)	Nivel de acuerdo con la evaluación con énfasis en la retroinformación.....	127
6)	Nivel de acuerdo con la evaluación con participación de otros agentes sociales	128
7)	Nivel de acuerdo con la evaluación diferenciada de alumnos	128
8)	Nivel de acuerdo con la evaluación que considera conjuntamente los objetivos verticales y transversales	128
9)	Mirada global	129
BIBLIOGRAFÍA		130
ANEXO I.....		140
ANEXO II		152
ANEXO III		160
ANEXO IV		170
ANEXO V		195

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Relación entre sectores y subsectores de la educación básica y ponderación para el primer ciclo básico.....	21
Cuadro 2: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para el nivel básico 1.....	22
Cuadro 3: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para el nivel básico 2.	23
Cuadro 4: Relación entre sectores y subsectores de la educación básica y ponderación para el 5° y 6° año básico.....	193
Cuadro 5: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 5° año básico (NB3). (Vd. Mineduc., 2002: 169).....	194
Cuadro 6: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 6° año básico (NB4). (Vd. Mineduc., 2002: 170).....	195
Cuadro 7: Relación entre sectores y subsectores de la educación básica y ponderación para el 7° y 8° año básico.....	196
Cuadro 8: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 7° año básico (NB5). (Vd. Mineduc., 2002: 171).....	197
Cuadro 9: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 8° año básico (NB6). (Vd. Mineduc., 2002: 172-3).....	198
Cuadro 10: Matriz curricular básica de la formación general (1° y 2° año) en el nivel medio de educación en Jornada Escolar Completa.....	199
Cuadro 11: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 1er año de educación media (NM1). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 203-208).....	201
Cuadro 12: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 2° año de educación media (NM2). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 208-211).....	204
Cuadro 13: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 3er año de educación media (NM3). (Vd. Mineduc., 1998 d: 211-214).....	207
Cuadro 14: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 4° año de educación media (NM4). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 214-216).....	210
Cuadro 15: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de énfasis en la evaluación de proceso.....	92

Cuadro 16: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar.....	95
Cuadro 17: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.....	98
Cuadro 18: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.....	102
Cuadro 19: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación con énfasis en la retroinformación.....	104
Cuadro 20: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación con la participación de otros agentes sociales.....	109
Cuadro 21: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de considerar conjuntamente los objetivos verticales y transversales.....	111
Cuadro 22: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación diferenciada de alumnos.....	115
Cuadro 23: Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso.....	117
Cuadro 24: Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar.....	118
Cuadro 25: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.....	119
Cuadro 26: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.....	120
Cuadro 27: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación.....	121
Cuadro 28: Nivel de acuerdo del criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales.....	122
Cuadro 29: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales.....	123
Cuadro 30: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos.....	124

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Evaluación de una muestra de alumnos (as) del tiempo (en %) dedicado a diferentes actividades en Jornada Escolar Completa.....	19
TABLA 2: Población y Muestra según Estrato.....	75
TABLA 3: Relación entre criterios de evaluación, preguntas, objetivos, análisis y conclusiones.....	89
TABLA 4: Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso.....	91
TABLA 5: Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar	93
TABLA 6: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.....	97
TABLA 7: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.....	100
TABLA 8: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación.....	103
TABLA 9: Nivel de acuerdo del criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales.....	106
TABLA 10: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales.....	110
TABLA 11: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos.....	113
TABLA 12: Número de casos en cada conglomerado.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Nivel de acuerdo con la utilización de variados procedimientos evaluativos.....	94
Figura 2: Nivel de acuerdo con la evaluación con participación de otros agentes sociales.....	108
Figura 3: Nivel de acuerdo con la evaluación diferenciada de alumnos.....	114

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 La Reforma Educacional Chilena

1.1.1 Los principios de la Reforma Educacional Chilena

La Reforma Educacional Chilena, guiada por los principios de mejoramiento de la calidad, equidad de la educación y modernización del sistema, se ha preocupado fundamentalmente de mejorar la calidad de la enseñanza en la explícita intención de mejorar los aprendizajes de los diversos grupos socio-económicos del país, muy particularmente de los más desfavorecidos socio económicamente. Al respecto se ha señalado que “... las políticas educacionales iniciadas en 1990, han tenido dos grandes principios orientadores: el mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor equidad en su distribución. El foco de las políticas respecto a la calidad, ha estado en el mejoramiento de los procesos internos del sistema educacional y de sus resultados de aprendizaje (particularmente de lenguaje y comunicación y de habilidades matemáticas). Asimismo, las políticas de equidad se han orientado de acuerdo al criterio de discriminación positiva, según el cual la igualdad de oportunidades educativas para grupos heterogéneos requiere asignar más recursos y prestar atención especial a los grupos más vulnerables del país... A los anteriores, desde 1995, se ha sumado un tercer gran principio, el de la modernización...” (Chile, Mineduc, Mece, 1998 a: 109).

En términos más precisos, la Reforma Educacional Chilena se ha orientado por tres principios, a saber:

1. Mejorar la calidad de la educación apoyando mejores aprendizajes para desarrollar competencias culturales básicas, como el dominio de la lecto-escritura y del lenguaje matemático esencial, aprender destrezas de base para acceder y procesar la creciente información disponible y trabajar en equipo. Todos ellos constituyen conocimientos básicos para participar en la vida pública y apoyar la actividad productiva del país.

En relación a la Reforma García- Huidobro y Cols. (1998: 30), señalan que “...por ser una reforma de la calidad es una reforma pedagógica...; el foco de esta “reforma” es pedagógico, puesto que busca afectar las formas de enseñar y aprender”. Ciertamente que para ello se requiere de la presencia conjunta y coherente de diversos factores, tales como infraestructura y medios educativos adecuados, gestión administrativa, clima organizacional, docentes motivados, contextos socio culturales favorecedores del aprendizaje, etc., de modo que las formas de enseñar y aprender son necesarias pero no suficientes en sí para producir un mejor aprendizaje.

2. Mejorar la equidad de la educación en el sentido de proporcionar igualdad de oportunidades frente al logro de los aprendizajes, y no sólo al tener las mismas posibilidades de ingreso a la entidad educativa o de ir escalando en los diversos grados de escolaridad. De aquí es que la Reforma, para mejorar la equidad, utiliza el criterio de discriminación positiva, apoyando más fuertemente (con más recursos) a las escuelas y liceos con estudiantes más pobres que evidencian mayores dificultades para aprender.

Sobre los puntos anteriores García-Huidobro y Cox (1999: 13) señalan que “El propósito de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres”.

3. La modernización de las escuelas y liceos con una infraestructura y recursos metodológicos más modernos, como computadores y programas destinados a apoyar los aprendizajes de búsqueda, procesamiento de la información y mejoría de la comunicación; con un currículo y organización escolar más flexible que contribuye a una mayor autonomía de las unidades educativas.

Al respecto cabe destacar lo informado por Cox (2004: 53-54) respecto a las políticas educacionales y de reforma de los noventa, cuando sostiene que:

“El gobierno democrático..., que asume en marzo de 1990, inaugura un arco de políticas educacionales que abarca los trece años que van desde entonces al año 2003, a través de tres gobiernos..., que originan e implementan políticas orientadas por una misma visión de calidad y equidad de la educación, y que recurren a similar repertorio de criterios de acción e instrumentos de estado y mercado...”. La misma visión de calidad y equidad de la educación sigue vigente al momento actual y en su proyección futura.

1.1.2 Las estrategias del Estado

1. Elaborar, difundir y hacer cumplir un marco normativo del sistema educacional chileno concordante con los principios arriba indicados, como es el caso de la actualización del Estatuto Docente (Ley 19070 de 1991), que ordena el ejercicio de la profesión docente en los niveles de educación parvularia, básica y media; la creación de la Jornada Escolar Completa (Ley 19532 de 1997), que proporciona mayor tiempo escolar en las unidades educativas, a fin de favorecer la adquisición de competencias culturales de distinta naturaleza. El Decreto 40 de 1996, modificado posteriormente por el Decreto 240 de 1999 y Decreto N° 232 de 2002, (Vd. Chile, Mineduc.: 2002) que señala los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica. El Decreto 220 de 1998, que trata sobre los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que constituyen la columna vertebral de los aprendizajes que deben lograr todos los escolares chilenos de educación media, independientemente de la dependencia administrativa (municipal, particular subvencionado y particular pagado) del establecimiento donde estudien los escolares.
1. Proveer información de los resultados del sistema educativo, en términos de aprendizajes logrados por los estudiantes, lo cual se lleva a efecto a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, más conocido como SIMCE. Sistema que, a su vez, difunde los datos obtenidos

2. Incentivar y fortalecer al profesorado, lo que se realiza a través del sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente que se ha implementado paulatinamente hasta el momento actual (2007), donde se pretende tener evaluado a 18.000 docentes del país; programas diversos de perfeccionamiento gratuito mediante cursos impartidos por las universidades, talleres de perfeccionamiento entre pares; programa de incentivo económico por resultados en el SIMCE

Lo anterior se realiza interviniendo a escuelas y liceos a través de programas de mejoramiento por nivel educativo y modalidad de enseñanza, y llevando a efecto una fuerte política de fortalecimiento de la profesión docente. Sobre este último punto Beca (2006: 20-21) destaca que “en la segunda parte de la década de los 90 se desarrollaron dos programas de perfeccionamiento,...”. El Programa de Perfeccionamiento Fundamental (a partir de 1997) en la idea de dar a conocer los nuevos programas de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudio de cada nivel de enseñanza, y el Programa de Becas al Exterior a partir de 1996 que dura con fuerte énfasis hasta el año 2001, año en que se redujo el presupuesto para este Programa.

Al año 2007 se ha fortalecido el perfeccionamiento docente en el país, vía cursos de diplomado y de apropiación curricular en las distintas disciplinas escolares. A la vez que talleres de perfeccionamiento entre pares de una misma comuna y entre escuelas de diversas comunas que se han destacado por algún éxito en sus prácticas pedagógicas, a la vez que cursos de perfeccionamiento docente a distancia, realizados a través de la modalidad e-learning.

A lo anterior se suma la creación de nuevos incentivos como la Asignación de Excelencia Pedagógica a los docentes más destacados en su función profesional, la creación de un sistema de evaluación del Desempeño Profesional Docente, en los establecimientos municipalizados, iniciativa que ha creado una fuerte resistencia en el profesorado chileno, y que no obstante sigue avanzando.

Se agrega también la intervención del Estado en la formación inicial de docentes que se realiza en las universidades, incentivando acciones de mejoramiento de la formación inicial, así como financiando becas de perfeccionamiento en el extranjero y becas de estudio en la universidad a estudiantes destacados en la educación media que eligen la carrera docente.

En esta idea y a propósito de los principales desafíos que aún quedan por solucionar, Beca (2006: 27) sostiene que “la formación para la atención de la diversidad es otro desafío ineludible. Este tema está emergiendo dentro de la formación inicial docente...”; sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en la búsqueda de estrategias que permitan atender eficientemente los distintos tipos de alumnos que actualmente se encuentran en las aulas escolares chilenas.

En el período 1990-1991 se aplica el programa denominado de las 900 Escuelas, que en palabras de Sotomayor (1999: 70) su “principal propósito era generar en el sistema educativo un mecanismo de discriminación positiva, que atendiera de manera diferenciada a los niños en condiciones más desfavorables para aprender ..., lo que suponía gastar más recursos y dar mayor apoyo pedagógico y material a las escuelas de los sectores más pobres del campo y de la ciudad, es decir, implementar una estrategia de focalización en establecimientos de mayor vulnerabilidad social y educativa”, aseveración que refleja claramente la intencionalidad del programa. En lo concreto, se aplica al 10% de las escuelas de más bajo rendimiento, técnicas pedagógicas y recursos que posibiliten a los niños y niñas que allí estudian, logren el dominio de las destrezas culturales básicas, especialmente lectura, escritura y matemática elemental. Es bueno precisar que a partir de 1998 este programa abarca desde segundo nivel de transición de educación parvularia hasta octavo año básico.

En el mismo período también se aplica un programa piloto de Educación Básica Rural. El proyecto Mece Básica Rural propiamente tal se inicia en 1992 en la idea de mejorar la calidad de la educación de las escuelas uni, bi y tri docentes, hacerla más pertinente a la realidad rural y mejorar las prácticas de enseñanza en la difícil situación de enseñar en una misma sala a alumnos con niveles diferentes. Sobre este punto San Miguel (1999: 104) señala “El diseño del programa destacó a los profesores rurales como los destinatarios principales y agentes directos de los cambios curriculares que se procuraba producir y se determinó el aula como espacio principal de la innovación, integrada a su contexto comunitario sociocultural”. Ya en 1996 este programa se aplicó al universo de destinatarios, y quedó instalado como unidad de trabajo permanente en la División de Educación General del Ministerio de Educación.

Así también, en el período 1992-1993 se interviene la educación básica de los establecimientos subvencionados, intervención que dura hasta el año 1997, continuando posteriormente con programas específicos, como es el caso de lectura-escritura-matemática (LEM) en básica y de ampliación de la cobertura para el primer nivel de transición del nivel de preescolar, cuya meta para el año 2010 es la atención universal de niñas y niños de 4 años. En referencia a los estudios evaluativos de los programas de educación parvularia aplicados Hermosilla (1999: 67) plantea “cabe destacar el Programa Conozca a su Hijo”, dado que los resultados obtenidos en el estudio destacan los avances de los niños, el compromiso y participación de las madres y la valoración que ellas hacen de los materiales educativos, de los talleres de trabajo y de la labor de las monitoras...”

En el período 1995-2000 se interviene en todos los liceos del país introduciendo el programa MECE Media con la intención de implementarlos tanto en infraestructura y servicio social, como en medios educativos y mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, a la vez que ofertar mayores actividades de desarrollo personal a los alumnos mediante alternativas o actividades curriculares de libre elección (ACLES), entre los que se encuentran ofertas de talleres prácticos deportivos. En este marco los alumnos optan por uno o más talleres y participan en la planificación y gestión de las actividades elegidas. Sin embargo, el programa ACLES deja de existir el año 2000 por falta de financiamiento, y las actividades deportivas y educativo-físicas se orientan desde la unidad del Ministerio de Educación llamada “Unidad de Deportes y Tiempo Libre Escolar”.

Simultáneamente nace el Programa de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) destinado a financiar proyectos elaborados por las propias escuelas. Al respecto García-Huidobro y Cols. (1999:19), sostienen que “los PME se visualizan como una ocasión para generar en cada escuela un trabajo cooperativo orientado al logro de resultados mediante el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la producción de respuestas educativas acordes con las necesidades y características de su medio”, lo cual indica el sentido de este programa al que se han presentado proyectos de contenidos culturales diversos, entre ellos de educación física. Al año 2007 se han aprobado más de 5000 proyectos, considerando todo el país.

En general se puede afirmar que aunque la educación física no constituye un elemento cultural importante en los programas y prioridades de la Reforma, esta disciplina ha tenido algún grado de participación en estos programas, por ejemplo en los Proyectos de Mejoramiento Educativo,

en los establecimientos que han pasado al régimen con Jornada Escolar Completa y el programa “Liceo para Todos”.

Un programa importante para los propósitos de modernización de la Reforma, es el denominado “Red Enlaces”, el que emerge del programa MECE y se preocupa de instalar tecnología informática en escuelas urbanas y rurales marginales, en la idea de favorecer las comunicaciones interescuelas de docentes y alumnos, y de ellos con las universidades, además de apoyar las actividades curriculares de las unidades educativas involucradas. Al año 2007 la Red Enlaces tiene una cobertura del 100% de los establecimientos municipalizados y subvencionados de básica y del 100% de los establecimientos de media. Sobre este programa Hepp (1999) sostiene que “Los Centros zonales tienen la misión de apoyar, con la informática y las redes, otras iniciativas del programa Mece y del Mineduc en general. El objetivo es que Enlaces cumpla una función de apoyo y de integración de las iniciativas de cada establecimiento y no se constituya en un proyecto aparte. Los Centros Zonales se apoyan, a su vez, en otras universidades llamadas Unidades Ejecutoras, para lograr una mejor asistencia a las escuelas en sus zonas geográficas”. Para el año 2007 se tiene considerado intencionar experiencias de utilización de estrategias con énfasis en las prácticas educativas de las técnicas de información y comunicación (TICs), para lo cual se crea un fondo de proyectos concursables en la idea de impactar en los aprendizajes de los estudiantes

El proyecto Montegrando, complemento del programa Mece Media, está conformado por una red de liceos subvencionados de alta calidad, creado en 1997 con la intención de aportar sus experiencias e innovaciones exitosas a los restantes liceos subvencionados del país; constituye otro programa que contribuye al fortalecimiento de la Reforma. Al respecto Weinstein (1999: 162-163) indica que “El proyecto Montegrando pretende realizar un aporte... en el tema de la innovación...desea impulsar propuestas innovadoras diseñadas por las propias comunidades escolares y sus redes de apoyo, con potencial para transformarse con antecedentes válidos para la renovación, mejoramiento y diversificación de la educación media subvencionada en su conjunto”. En definitiva, la idea fue incentivar la búsqueda de estrategias efectivas con posibilidades de ser replicadas en establecimientos de características similares del nivel de media, idea que se mantuvo hasta el término del proyecto, año 2006.

Como lo señalara Cox (2004: 57) “el vector ‘programa’ de la acción gubernamental tiene una importancia estratégica: es el que construye la nueva base de recursos de aprendizaje del sistema escolar, difunde entre el profesorado las nuevas ideas curriculares y didácticas,

instaura incentivos de nuevo tipo a la gestión descentralizada y realiza los principios de discriminación positiva y Estado responsable y promotor”, afirmación que tiene como referente concreto los programas señalados y los que se describen a continuación.

Entre los años 1996-1998 ocurren hitos importantes en la Reforma Educacional Chilena, se inician modificaciones fundamentales al currículum escolar y se crea oficialmente la Jornada Escolar Completa obligatoria para los establecimientos subvencionados. Se implementa en el país desde 1997 hasta el momento actual con el propósito de finalizar el proceso de instalación en todos los establecimientos hacia el año 2010.

Las ideas esenciales de pasar de una jornada escolar de seis períodos de clase a una jornada de ocho períodos, con planes de estudio por nivel de 38 horas en básica y 42 horas en media, y de un mayor tiempo de permanencia de los escolares en el establecimiento, es ofertar mayores oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal a todos los estudiantes, mediante la incorporación de actividades culturales diversas, entre ellas deporte y educación física, realizadas a través de talleres de libre elección por parte de los establecimientos, previa consulta a sus alumnos, apoderados y otros actores sociales que conforman la unidad educativa. La presencia del deporte y de la educación física en estos talleres, así como el tipo de actividad motora que se lleva a efecto, constituye un tema relevante para el mundo de la educación física escolar, de lo que ocurre en la práctica de los escolares respecto de esta manifestación cultural, más allá de las horas obligatorias que la disciplina tiene en el currículum escolar y más allá de los discursos que tratan de la importancia de la educación física y del deporte en el desarrollo de la niñez y juventud. De hecho, en un estudio realizado en la Región de Valparaíso Duclós y Hurtado (2006:48-51) señalan que de siete categorías de talleres ejecutados por establecimientos con Jornada Escolar Completa, pertenecientes a la Dirección Provincial de Educación de las comunas de Quillota-Petorca, el conjunto de talleres de educación física y deportes ocupa el 17,7% (en 5° y 6° básico), 15,2% (en 7° básico) y 15,5% (en 8° básico).

Sin embargo, el mismo informe indica un porcentaje de presencia que alcanza sólo el 6,2% de estos talleres en los cursos de 1° y 2° medio), lo cual sugiere que a mayor nivel educativo, se produce un menor interés de los estudiantes por participar en prácticas deportivas y educativo físicas en los talleres que surgen de la aplicación del programa de Jornada Escolar Completa al interior de las escuelas y liceos. Si esta aseveración se confirmara con posteriores estudios que abarquen diversas poblaciones de escolares del país o una muestra representativa del mismo, las autoridades nacionales de este ámbito deberían definir e implementar políticas que reencanten a la juventud por prácticas educativo-físicas y deportivas.

El observatorio Pedagógico de la Universidad de Chile (OPECH), (2006, 1) recuerda que el objetivo propuesto para la Jornada Escolar Completa era “Aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular. En ese sentido, el supuesto de base es que para los estudiantes más pobres estar mayor tiempo en el establecimiento escolar le permitiría compensar su menor capital cultural. Asimismo, también se pensaba que una socialización más prolongada podría contribuir a disminuir los conflictos existentes entre la institucionalidad escolar y la cultura juvenil popular. En concreto, la Jornada Escolar Completa (JEC) posee una doble motivación: mejorar los aprendizajes y lograr mayor equidad en la educación”.

Para mayor información se presenta (en %) parte de los resultados de una encuesta aplicada en un estudio de la Pontificia Universidad Católica de Chile (realizada en el 2005) sobre la opinión de alumnos y alumnas (n = 400) respecto al tiempo de dedicación a diversas actividades que se realizan en Jornada Escolar Completa.

TABLA 1: Evaluación de una muestra de alumnos (as) del tiempo (en %) dedicado a diferentes actividades en Jornada Escolar Completa.

	Básica		Media	
	Insuficiente/Menos que suficiente	Suficiente/Más que suficiente	Insuficiente/Menos que suficiente	Suficiente/Más que suficiente
1. Lenguaje	11,8	88,2	15,8	84,2
2. Matemáticas	13,4	86,6	27,1	72,9
3. Ciencias; Ciencias sociales	24,4	75,6	31,1	68,9
4. Idioma extranjero	35,1	64,9	35,0	65,0
5. Formación valórica	33,3	66,7	52,1	47,9
6. Superación personal	31,9	68,1	51,3	48,7
7. Deportivas	25,4	74,6	44,9	55,1
8. Recreación	32,3	67,7	57,5	42,5
9. Actividades artísticas	29,1	70,9	55,5	44,5
10. Tecnología y computación	48,4	51,6	60,8	39,2
11. Preparación del SIMCE	55,4	44,6	46,2	53,8
12. Preparación PSU (Sólo enseñanza media)	---	---	73,5	26,5

FUENTE: CHILE, Ministerio de Educación (2006). Evaluación del Proyecto Pedagógico. Jornada Escolar Completa 2006, Mejor Tiempo Escolar, Santiago: División de Educación General, p. 13.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, más del 74,6% de los/las alumnos de básica sostienen que las actividades deportivas son suficientes o más que suficientes, y lo mismo ocurre con el 55,1% de los /las alumnos(as) de media, lo que sugiere que las propuestas de los establecimientos a los que pertenecen los alumnos estudiados satisfacen, en los porcentajes de alumnos indicados, la necesidad de práctica deportiva, frente a lo cual surge una interrogante: ¿con cuanto tiempo dedicado al deporte se satisfacen los escolares de básica y media?.

Reafirmando la importancia de los “Programas” en el proceso de instalación y desarrollo de la Reforma, Cox (2004: 57) señala que “La estrategia ‘Programas’ es fundamentalmente de apoyo material y técnico a las unidades educativas.

A partir de una intervención realizada en 1990 en sólo al decil de escuelas básicas de más pobres resultados, la estrategia se expande abarcando al conjunto de la educación básica a partir de 1992, luego el conjunto de la educación media desde 1995, y la formación docente desde 1997. Hacia el final de la década se agregan nuevas intervenciones focalizadas en el nivel medio”, lo que se hace efectivo a través de programas, tales como Liceos para Todos y posteriormente través del programa Liceos Prioritarios (2007), donde se entrega alimentación, ayuda económica y apoyo técnico a los alumnos(as) más pobres para que continúen en el liceo cultivando sus potencialidades hasta donde les es posible.

1.1.3 La base curricular de las escuelas y liceos de Chile

En el marco de lo descrito y ahora desde una perspectiva propiamente curricular, en enero de 1996 se define en Decreto 40, actualizado en el año 2002, el marco curricular de la educación básica (Vd. Chile, Mineduc., 2002), y en mayo de 1998 el Decreto 220 de la educación media (Vd. Chile, Mineduc.,1998 d), actualizando los currículos en términos disciplinarios y pedagógicos, y otorgando mayores márgenes de libertad a los establecimientos para definir sus propios programas de estudio, teniendo como referentes los objetivos fundamentales (verticales y transversales) y contenidos mínimos obligatorios comunes para todo el sistema educativo pero, a la vez, permitiendo que los propios establecimientos agreguen objetivos fundamentales y contenidos mínimos complementarios.

Sobre la base de los marcos curriculares de básica, de media y de la propuesta del Ministerios de Educación de los planes y programas para los distintos niveles del sistema educativo, obligatorios para los establecimientos que lo desean adoptar, las unidades educativas que lo consideran necesario, comienzan a elaborar sus propios planes y programas, los que deben ser aprobados por la respectiva Secretaría Ministerial de Educación que se encuentra en cada región del país.

En Apéndice VI se describen las matrices curriculares básicas por nivel, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del sector de educación física, para los cursos de 5° a 8° básico y de 1° a 4° medio. Es decir, desde nivel básico 3 (NB3) a nivel básico 6 (NB6) y de nivel medio 1 (NM1) a nivel medio 4 NM4). Para fines de facilitar una mejor comprensión del lector, en este apartado se muestra la matriz curricular del primer ciclo de educación básica con los objetivos

fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del sector de educación física.

La matriz curricular básica (MCB) es un instrumento que contiene ocho sectores culturales y sirve para orientar y regular la libertad de cada unidad educativa para efectos de decidir su propio Plan y Programas de estudio. El Cuadro 1 muestra una relación general entre sector y subsectores componentes para el primer ciclo de la enseñanza básica. (Chile, Mineduc., 2002: 19).

Cuadro 1: Relación entre sectores y subsectores de la educación básica y ponderación para el primer ciclo básico.

Sector de Aprendizaje	Subsector de Aprendizaje	Ponderación (N° mínimo de horas)
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	6
Matemáticas	Educación Matemática	5
Ciencias	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	-
Tecnología	Educación Tecnológica	-
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Religión	Religión	2
Total tiempo subsectores ponderados		13
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		13
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatoria		26
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas en JEC		12
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		38

De modo que la enseñanza de la educación física es obligatoria en el primer ciclo de educación básica (NB1 y NB2), pero no existe un número obligatorio de horas que se deba destinar al desarrollo de esta disciplina. Esta situación es general para cada uno de los cursos del segundo ciclo de básica. Además, en los cursos de 5° a 8° año, (NB3; NB4; NB5 y NB6), las unidades educativas con Jornada Escolar Completa sólo cuentan con 8 horas de libre disposición para introducir o profundizar en aquellos aspectos culturales que la comunidad estime conveniente, entre ellos, la práctica de educación física y deportes. (Vd. Apéndice VI).

En la actualización de los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios de la Educación Básica, (Chile, 2002: 5) el concepto de Objetivos Fundamentales ha sido definido como “las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la

enseñanza básica” y los Contenidos Mínimos Obligatorios como “los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel”.

En los Cuadros 2 y 3 se muestra los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del sector de educación física correspondiente al primer ciclo de educación básica. Ello en la intención de facilitar la comprensión del lector de esta sección del material. Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación física para los restantes cursos se indican en Apéndice VI. Tales objetivos y contenidos son los que constituyen el referente de evaluación en el aula que deben llevar a efecto los docentes que imparten educación física en el medio escolar chileno.

En la actualización de los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios de la Educación Básica, (Chile, 2002: 167-168), se plantea que el sector de educación física en el primer ciclo básico pretende apoyar un mejor desarrollo del esquema corporal; el perfeccionamiento de las formas básicas del movimiento; la coordinación estática, dinámica general y específica, el ajuste postural y el desempeño eficiente de los educandos en juegos y actividades motoras propias de su edad, así como la promoción de un estilo de vida saludable y el desarrollo positivo de actitudes personales y sociales que favorecen el crecimiento sano y la armonía en la convivencia con los demás.

Cuadro 2: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para el nivel básico 1.

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NB1	Desarrollar habilidades motrices básicas e identificar el cuerpo humano y sus movimientos naturales	Habilidades motoras básicas: ejercitación de las capacidades de locomoción, manipulación y equilibrio; prácticas gimnásticas de diferentes modos de realizar las acciones básicas de: trasladarse usando manos y pies, girar, rodar, saltar, equilibrarse, balancearse, tanto en el suelo como usando aparatos; ejercicios de ajuste postural.
	Fortalecer el manejo del cuerpo en relación a actividades rítmicas, de recreación y de ajuste corporal.	Juegos: juegos competitivos simples, (individuales, en pares y en equipo), que incluyen correr, atrapar, esquivar, y la conciencia del espacio y de otros jugadores; practicar y desarrollar diversas maneras de lanzar, recibir y trasladar una pelota u otro objeto.
	Valorar el cuidado del cuerpo y la higiene ambiental	Actividades lúdicas, rítmicas y recreativas: desarrollar movimientos o elementos de danzas tradicionales, con apreciación del respeto a normas y del trabajo en equipo.

Como se puede apreciar, las competencias que los alumnos deben lograr en el nivel básico 1 (1° y 2° grado), se mueven en el campo del hacer o manejar el cuerpo propio en relación consigo mismo, con los objetos y con los demás; también deben lograr competencias relacionadas con el conocer su propio cuerpo y los movimientos que es capaz de realizar con el mismo. Finalmente, uno de los objetivos fundamentales refiere específicamente al asignar al cuidado del cuerpo y a la higiene ambiental que está muy relacionada con la salud propia y de los seres humanos en general. Los conocimientos específicos y prácticas para lograr estos objetivos se encuentran en los contenidos mínimos obligatorios, según lo han planteado los diseñadores. A estos elementos del currículum obligatorio para el nivel, los establecimientos educacionales pueden agregar objetivos y contenidos complementarios.

El Cuadro 3 presenta los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el nivel básico 2.

Cuadro 3: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para el nivel básico 2.

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NB2	Resolver tareas motrices que implican ejercitación de combinaciones de formas básicas de movimiento y del sentido rítmico.	Habilidades motoras básicas: ejecución de manera coordinada de combinaciones de habilidades motoras básicas (correr, saltar, trepar, rodar, equilibrarse, etc.), enfatizando cambios de forma, velocidad y dirección; aplicaciones en ejercicios de ajuste postural.
	Desarrollar habilidades motoras básicas que contribuyen a fortalecer el sentido del espacio-tiempo en el desempeño físico y a responder en forma adecuada a requerimientos de manejo corporal de diferentes entornos.	Potencial motriz y salud: conocer disposiciones corporales y condiciones de salud propias y de los demás; comprender el ejercicio físico como forma de desarrollar en forma sistemática y gradual el potencial motriz personal.
		Juegos: participar individualmente y el grupos, en juegos y actividades recreativas, que impliquen ejecución de tareas y ejercitación de cadenas motrices básicas, usando en lo posible el entorno natural como recurso para la ejercitación de algunos de éstos; ejercitación de cumplimiento de reglas y diferentes funciones en el juego. Actividades rítmicas y recreativas: conocer y practicar formas elementales de danzas tradicionales, nacionales y extranjeras; expresar sentimientos y estados de ánimo a través del movimiento y actividades rítmicas.

Al igual que en el nivel básico 1, las competencias que los alumnos deben lograr en el nivel básico 2 (3° y 4° año), se mueven en el campo del hacer o manejar el cuerpo propio, pero esta vez en relación con demandas motrices donde se pide combinar habilidades motoras básicas con demandas de conocimiento del espacio y del tiempo en la acción motora y en entornos diversos, lo que requiere del planteamiento de situaciones más complejas que las solicitadas en el nivel básico 1. Finalmente, el nivel presenta un objetivo fundamental relacionado con actitudes de eficiencia y de buena ciudadanía, como es el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y el respeto por las normas. Nuevamente se señala que los conocimientos específicos y prácticas para lograr estos objetivos se encuentran en los contenidos mínimos obligatorios, según lo han planteado los diseñadores del currículo escolar de la Reforma Educacional Chilena.

1.2 La Evaluación

1.2.1 La evaluación como concepto

En referencia a la evaluación Delgado Noguera nos dice “Tratar el tema de la evaluación de la Educación Física (EF) es, digámoslo pronto, una aporía que nos quema” (2000, s/p), idea que ya había sido planteada por Scriven en 1984 en referencia a la evaluación de programas (Castillo y Gento, 1995: 38) cuando señalaba “A lo largo de los últimos veinte años se han desarrollado al menos 50 modelos diferentes de evaluación de programas. Esta abundante discrepancia pone de manifiesto la dificultad de llegar a puntos de acuerdo y la complejidad del fenómeno mismo de la evaluación...” Por otra parte, Moscatelli y Ponce (2006: 6) de los equipos de lenguaje y matemáticas del Ministerio de Educación de Chile, precisan que “La evaluación es más que una simple comprobación de los conocimientos adquiridos. Es un proceso complejo en el que convergen distintas finalidades: se evalúa para darle información al alumno respecto a su aprendizaje, se evalúa para que el docente conozca los resultados de su acción y adecue sus estrategias de enseñanza y se evalúa para el sistema, al certificar los resultados de los estudiantes”.

Efectivamente, la evaluación es un tema complejo que parece no tener salida que satisfaga plenamente al universo de especialistas en la materia ni a la sociedad que sustenta el sistema educativo formal, no cabe duda que la evaluación y, dentro de ella, la calificación, constituye una materia controvertida, puesto que en el mundo educacional, son diversos los enfoques que existen sobre el tema y las definiciones del término son múltiples; sin embargo, en lo esencial, la evaluación se refiere siempre a un

proceso de indagación o medición, cuyos resultados sirven de base para emitir juicios acerca de un determinado ente, en tanto realidad existente, sea en su estado inicial, de proceso o de producto, tal como sería, y sólo a modo de ejemplo, la medición del ritmo cardiaco de una persona en reposo o de la velocidad demostrada por la misma persona en una carrera de 30 metros planos, o la eficacia de un programa de enseñanza evidenciada durante el proceso mismo y al término de un semestre lectivo para, sobre cuya base, emitir posteriormente un juicio acerca de estado de aquel ente.

En los cuatro casos la esencia de la evaluación está en la emisión del juicio acerca del desempeño de esa persona, o del programa, para lo cual resulta fundamental tener intencionalidades educativas claramente expresadas e idealmente consensuadas socialmente, y criterios más específicos, coherentes con las intencionalidades de formación individual y social.

Las intencionalidades educativas son necesarias en cuanto orientan la práctica y la evaluación de la misma. Al respecto, recordamos a Santos Guerra (1998: 7-8), quien plantea que “si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en examinar al estudiante para comprobar cuanto ha aprendido. Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión de educar es que el alumno aprenda a pensar y a convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a esas inquietudes”. En definitiva, existe una clara relación entre la intencionalidad del hacer educativo y la intencionalidad de una evaluación pertinente.

Concordamos con Gimeno Sacristán (cit. por Rivera, 2002) cuando sostiene que el término “Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”. Efectivamente, la evaluación designa la intencionalidad de enjuiciar al ente que se quiere evaluar de acuerdo a algún procedimiento evaluativo que permite indagar, y obtener información sobre cuya base se valora, teniendo como referencia algún criterio o criterios, de modo que la comparación entre la información obtenida y el o los criterios de evaluación del ente, posibilitan emitir el juicio evaluativo que, en tanto

información procesada, permite tomar decisiones fundadas para apoyar el proceso educativo.

Los criterios de evaluación, a su vez, son los que permiten al evaluador comparar el comportamiento observado con la base de comparación que sirve de referencia en cada caso o situación.

Consecuentemente, el criterio que sirve de base para efectuar la comparación es fundamental para determinar la naturaleza u origen de la información evaluativa, es decir, no es lo mismo comparar el desempeño de un estudiante respecto a cómo llegó al inicio del semestre, que comparar el comportamiento de ese mismo estudiante con respecto al desempeño promedio de una población de escolares de características similares en la variable que se intenta medir. Ciertamente, ambas comparaciones proporcionan información diferente, aunque complementarias entre sí.

Por otra parte, la información obtenida no tiene mayor sentido en sí misma, sino que en la medida en que, a su vez, constituye una base sólida para evaluar “en concordancia con los valores educativos que se sustenten” (Santos Guerra: 1998: 55) y tomar decisiones respecto a uno o más componentes o a la totalidad de ellos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje o de entrenamiento deportivo, según se trate el ámbito que se evalúa.

Bajo el planteamiento indicado, recordamos a Gómez (1998: 15) cuando señala que “la evaluación es el conjunto de procedimientos que nos proporciona información relevante para adoptar decisiones respecto al proceso enseñanza-aprendizaje”, aunque agregamos, o de entrenamiento deportivo, para enfatizar que en el mundo de la educación física ambos procesos no siempre apuntan en la misma dirección valórica de desarrollo humano, a lo menos en cuanto a énfasis.

Cuando hablamos de evaluación, entonces, hacemos referencia a cuatro dimensiones: una dimensión teórica acerca del sentido del proceso evaluativo, una dimensión referencial conocida en la literatura con nombres como patrón, norma o criterio, el cual se compara con el desempeño observado en el ente que se evalúa; una dimensión de medición o indagación, donde se analizan los problemas de objetividad, confiabilidad y validez de los procedimientos de medición utilizados, para ver el estado en que se encuentra el ente, y una dimensión informativa-valorativa o producto del proceso evaluativo.

Aunque el párrafo que se cita a continuación hace referencia a un solo tipo de ente, parece conveniente complementar lo señalado con el planteamiento de Wheeler, citado por Monedero (1998: 24), quien señala que “la evaluación,..., implica emitir un juicio con respecto a ciertos criterios. “Valoración” será el término que designe el proceso de investigar el nivel de un determinado grupo, normalmente en relación con las conductas esperadas. Se trata, por tanto de un término general que incluye el más restringido de “medición”, el cual implica un cierto tipo de escala en la que los individuos se ordenan de acuerdo con lo que saben o pueden hacer”.

La toma de decisiones, tal como la asignación de notas a los estudiantes, cambios específicos en los programas de enseñanza, modificaciones en el comportamiento del docente, cambios en los materiales didácticos utilizados, demandas de infraestructuras diferentes, entre otras decisiones; estarán determinadas por la dimensión informativa-valorativa que emana del proceso evaluativo y por la concepción de hombre y de sociedad que constituye el referente institucional y personal de quien toma las decisiones.

Un elemento importante contiguo al proceso evaluativo y de toma de decisiones, es la información de retorno que resulta conveniente indicar al ente evaluado y a los responsables de aquél, para que se lleve a efecto la modificación deseada. Este proceso suele conocerse también bajo el nombre de retroalimentación o información de retorno.

Para Santos Guerra (1998: 24) “la evaluación ha de facilitar la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales”. Ciertamente, la intencionalidad de la información de retorno a los actores sociales involucrados en el proceso educativo es precisamente de mejorar el proceso para lograr un mejor resultado.

1.2.2 Niveles de actuación de la evaluación educativa

Ciertamente, la evaluación educativa se lleva a efecto en diversos niveles. Así, el sistema socio-cultural de cada país, realiza un proceso evaluativo de nivel macro para determinar cuales son los fines últimos que debe tener, así como la forma de estructurar tal educación en el marco cultural de la sociedad. Para tal efecto determina cuáles son las necesidades, aspiraciones, referentes valorativos deseables a que debiera

propender el sistema educativo formal de la sociedad, a fin de que esta última racionalice sus esfuerzos en función de esos fines. Como afirma Forns, citado por Monedero (1998:15-16). “El concepto de evaluación es muy amplio. Se puede evaluar desde el propio sistema educativo hasta cada una de las facetas intervinientes en el proceso de evaluación”

El sistema educativo, evalúa la situación para efectos de determinar cuáles son los objetivos educativos que debiera conseguir que sus alumnos adquieran en los diversos grados educativos en que ha sido estructurado el sistema, a fin de lograr el fin último de la educación como entidad social al servicio del país y, además, ha de llevar a efecto estrategias de evaluación permanente para identificar errores durante el proceso y decidir qué modificaciones implementar en qué parte del sistema país.

A nivel de entidad educativa perteneciente a la sociedad, ha de evaluar su eficiencia interna para cumplir los objetivos educativos determinados a nivel macro, más aquellos que la propia entidad ha determinado en el marco de su cultura propia, y este proceso evaluativo ha de hacerlo también, dentro de cada uno de los ciclos de enseñanza, siempre en la intención de detectar virtudes y deficiencias para decidir acciones destinadas a mejorar estas últimas y fortalecer las primeras.

Los ciclos de enseñanza, a su vez, para efectos de implementar los objetivos propios del ciclo, han de evaluar su funcionamiento interno y la eficiencia de cada una de las disciplinas que constituyen el “Plan de Estudio” del ciclo, siempre en la intención ya señalada.

Finalmente, se encuentra el nivel más importante del sistema educativo, aquel donde aterrizan los planteamientos teóricos del mismo y se puede hacer evidente la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como de los productos obtenidos, este nivel es la sala de clases, entendiendo por tal el lugar donde se produce la interacción directa del docente con sus alumnos y donde interactúan éstos entre sí tras la búsqueda de ser cada vez mejores en esta lucha por contribuir al desarrollo de otros y desarrollarse cada vez más en un proceso permanente e inacabado de desarrollo personal y social.

1.2.3 Las funciones básicas de la evaluación

Hoy en día nadie discute que la evaluación forma parte de la estrategia metodológica del proceso educativo, distinguiéndose

operativamente tres funciones que ha de cumplir durante dicho proceso: diagnóstica (o inicial), formativa y sumativa (acumulativa o integral).

La evaluación con función diagnóstica tiene el propósito de conocer la realidad del ente con el cual se va a interactuar en la intención de favorecer en él algún tipo de aprendizaje, planificando y organizando actividades de aprendizaje sobre la base de información más certera que la simple intuición docente. En esta idea nos permitimos citar a González (1997) cuando plantea que "...la evaluación inicial de nuestros alumnos/as, al comenzar la Enseñanza Primaria, cobra un carácter especial, ya que nos va a permitir conocer el bagaje previo que presenta el alumno, siendo el punto de partida para la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje". Cabe recordar también, a propósito de evaluación inicial o diagnóstica, el planteamiento de Ausubel, (citado por Lozano, Viciano y Zabala, s/f): 4) "si de todo lo que ha aportado la psicología de la educación tuviera que escoger un solo principio, escogería este: averigüese lo que ya sabe el alumno y actúese en consecuencia", he aquí la esencia de la evaluación inicial, una evaluación para la toma de decisiones pedagógicas.

Es justamente el tipo o tipos de aprendizaje buscados los que darán los referentes específicos para determinar los indicadores y procedimientos evaluativos que se emplearán para medir el estado en que se encuentra el alumno al inicio de un determinado proceso educativo, que bien puede ser un ciclo educativo completo o una unidad didáctica de una determinada disciplina escolar. En referencia a la función diagnóstica de la evaluación Monedero (1998: 34), comentando los planteamientos de Taba, indica: "Podríamos concluir admitiendo que el objetivo de la evaluación inicial es describirnos el nivel de conocimiento, destrezas o habilidades que poseen los alumnos -individual o colectivamente- sobre determinados aprendizajes antes de iniciar un programa – por ejemplo, un curso, un tema o un concepto- con el objeto de realizar las adaptaciones curriculares necesarias", de modo que, bajo estos planteamientos evaluación diagnóstica o evaluación inicial son expresiones que designan el mismo fenómeno y, en lo concreto, este esfuerzo por obtener información diagnóstica permite planificar actividades considerando la verdadera realidad de los alumnos en relación con los objetivos propuestos.

La evaluación con función formativa tiene por propósito identificar las deficiencias de enseñanza-aprendizaje, durante el proceso mismo, en la intención de actuar sobre ellas para mejorar dicho proceso y, de este modo, favorecer de mejor forma el aprendizaje de los alumnos en un proceso iterativo permanente. En esta concepción se utiliza también, y como sinónimo, la expresión evaluación continua. Bajo este propósito compartimos el planteamiento de Coll, citado por Monedero (1998: 39), cuando define la evaluación formativa como "aquella que sólo tiene lugar

durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducirlo”, posición que a nuestro juicio, refleja el significado esencial de esta función evaluativa.

Mirada la evaluación formativa bajo el enfoque constructivista señalamos junto con López Pastor y colaboradores (2007), que “Si hemos optado por modelos de aprendizaje activo y participativo, que modifican las formas habituales de trabajo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, lo lógico es que avancemos también hacia fórmulas colaborativas y formativas de evaluación”, donde los actores sociales comprometidos en el proceso educativo también participen en los juicios evaluativos para contribuir en la identificación de debilidades y fortalezas, a fin de mejorar el proceso mismo atendiendo los errores de los componentes que coparticipan en las situaciones de aprendizaje y de enseñanza.

En la comparación de la evaluación centrada en el rendimiento y la evaluación centrada en el proceso, Romeo (1998:21) sostiene que la evaluación que enfatiza el proceso atiende desde el planteamiento de propósitos hasta la decisión de los criterios de elaboración de los instrumentos y la manera de operar con ellos, incluyendo la interpretación holística de los resultados...”, la mirada evaluativa centrada fundamentalmente en los aspectos formativos del proceso de enseñanza-aprendizaje es global, considera todos los componentes de la situación y observa más allá de los aprendizajes técnicos que pudieran considerarse en la enseñanza de un determinado deporte o conjunto de actividades motrices.

La evaluación con función sumativa, acumulativa o integrativa tiene el propósito de identificar si la o las intenciones educativas que orientaron las intervenciones de enseñanza fueron logradas por los estudiantes en los grados de aprendizajes deseados, con la práctica del hacer docente, la infraestructura y medios educativos empleados. Nos parece aquí importante citar a López Pastor (1999: 90), quien señala que desde su punto de vista, “la evaluación formativa y sumativa pueden llegar a ser compatibles y complementarias cuando -la finalidad de la evaluación formativa sea la comprensión, mejora y perfeccionamiento de los procesos de E-A que están teniendo lugar; cuando esté orientada al cambio, a la acción presente y futura; y cuando -la evaluación sumativa se entienda como un reflexión retrospectiva sobre el proceso seguido y una valoración sobre la calidad de este proceso y los resultados alcanzados...”.

Ciertamente, no resulta suficiente saber si los objetivos fueron logrados, la información obtenida en el marco de la evaluación realizada con propósitos sumativos, resulta, también de particular utilidad para reflexionar acerca de lo acontecido en el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel de curso como de persona individual y única.

1.2.4 Los enfoques evaluativos de evaluación de programas

Usualmente las sociedades oficializan un determinado enfoque curricular como el que debe orientar las interacciones en el aula, es decir, plantean no sólo cuáles son los objetivos fundamentales que deben orientar la acción educativa, sino que también, la forma o manera en que deben relacionarse los elementos humanos, materiales y técnicos que interactúan en el sistema formal de educación.

En este contexto, la forma de evaluación constituye un elemento técnico curricular de particular importancia en la coherencia entre la intencionalidad educativa, el hacer docencia y la forma de evaluar los resultados, particularmente, el desempeño de los alumnos, la eficiencia de los medios y situaciones de contexto en cuanto si realmente apoyan el aprendizaje de los estudiantes en el sentido deseado. Sin embargo, al igual que los enfoques curriculares, los enfoques evaluativos también son diversos y, como dice Delgado Noguera al referirse a los enfoques evaluativos que ha revisado, “la diversidad de los modelos de evaluación queda patente” (2003, s/p). Esto es particularmente importante porque la forma de concebir la evaluación, de algún modo afecta la enseñanza que imparten los docentes y consecuentemente, el aprendizaje que adquieren los alumnos, En este sentido cabe recordar a Santos Guerra (1998: 13) cuando plantea que “... la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar este proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza”.

Los intentos clasificatorios de los modelos evaluativos que han hecho explícito los especialistas del área de la evaluación educacional, son muchos y variados. Al respecto Froemel (1990: 5) indica que “...llenan múltiples páginas de libros y textos, y han dado origen a innumerables estudios especializados”.

Los criterios de análisis y de comparación también han sido diferentes, así, por ejemplo, señala que el libro “Educational Evaluation. Theory and Practice”, informa de la utilización de doce criterios de análisis comparativo: definición; propósito; énfasis principal; rol del evaluador; énfasis en objetivos; relación con la toma de decisiones; tipos de evaluación; constructos o estructuras propuestas; criterios para juzgar los estudios evaluativos; implicancias para los diseños evaluativos; las contribuciones; y las limitaciones.

Una síntesis general de los enfoques evaluativos más tradicionales se presenta a continuación

1.2.4.1 Enfoque evaluativo orientado hacia los objetivos

Para Tyler el proceso de evaluación es básicamente la búsqueda de evidencias que permitan conocer hasta qué punto los objetivos del programa docente han sido alcanzados. En este planteamiento la definición de objetivos medibles, expresados en términos de comportamiento, y la utilización de instrumentos objetivos constituyen dos características fundamentales del enfoque. En este sentido Posavac y Carey (cit. por Castillo y Gento, 1995: 47) sostienen que “se analizan las actividades y el resto de los componentes del programa, teniendo en cuenta su utilidad para la consecución de los objetivos. No se trata, por tanto, de analizar simplemente el programa realizado, sino de comprobar si los logros están en la dirección e intensidad previstos en los correspondientes objetivos”.

Consecuentemente, la evaluación en educación física bajo este enfoque debiera partir de objetivos planteados con bastante claridad, a la menos bidimensionalmente, y en términos de comportamiento, por ejemplo: ejecutar en concordancia con el patrón de movimiento establecido, los contenidos gimnásticos que se indican: voltereta adelante, atrás, invertida, rueda..., describir las condiciones situacionales bajo las cuales se demostrará el comportamiento de los alumnos, elaborar y aplicar procedimientos evaluativos, tales como una lista de cotejo, una escala de apreciación o una rúbrica, y luego comparar los resultados obtenidos por cada alumno con el objetivo planteado para fines de identificar donde se ha cumplido y donde aún falta por satisfacer la demanda de la intencionalidad educativa explicitada.

1.2.4.2 El enfoque evaluativo de orientación científica

Para Suchman la evaluación es el proceso de emitir juicios de valor, de juzgar el mérito de algo, independientemente del método empleado, sostiene que la evaluación requiere de la utilización del método científico en la medida que ello sea posible, aunque no excluye el uso de métodos no científicos o más blandos cuando no existe otra alternativa. Para este autor los valores son esenciales para organizar la actividad humana, y entiende por ello, según Stufflebeam y Shinkfield (1993: 115), “cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto que tenga un interés particular, como ser bueno, malo, deseable, indeseable o cosas por el estilo”.

Bajo el enfoque evaluativo de orientación científica el propósito de la evaluación, en la visión de los autores citados (pp.113-124), es proporcionar información para efectos de obtener la mayor eficiencia posible del programa en el transcurso de su proceso de ejecución, a la vez que determinar hasta qué punto el programa ha conseguido el resultado esperado.

Roldán (2001:27) informa que Suchman tenía los siguientes propósitos evaluativos:

1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de que manera
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos
3. Descubrir los principios que subyacen en el programa que ha tenido éxito
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como incluso las sub-metas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

En esta posición la evaluación debe proporcionar la información necesaria para planificar y reajustar los programas que se aplican, tras la búsqueda de un perfeccionamiento constante.

Entre las prácticas sugeridas para evaluar destaca que la evaluación se realiza bajo condiciones naturales y las técnicas que emplea se han de adaptar a la realidad existente.

La evaluación de la educación física bajo este enfoque debiera considerar objetivos susceptibles de ser medidos, al igual que en el enfoque anterior, por ejemplo, “demostrar dominio de los fundamentos básicos del básquetbol en situaciones de juego”, luego elaborar o seleccionar instrumentos que le permitan observar el comportamiento del alumno en relación con los objetivos planteados, analizar los resultados buscando posibles explicaciones de los éxitos y fracasos observados y probar las conjeturas con un nuevo diseño metodológico tras la búsqueda de una mayor eficacia en relación con él o los objetivos que se pretende que los alumnos o jugadores logren.

1.2.4.3 Enfoque evaluativo orientado a la toma de decisiones

Para este enfoque la evaluación constituye un proceso destinado a proporcionar documentación para sustentar la toma de decisiones sobre el objeto evaluado. Se preocupa tanto del proceso como del producto, y considera diversos actores sociales y unidades de análisis, empleando instrumentos de naturaleza cualitativa y cuantitativa para obtener información.

Para Cronbach (cit. por Castillo y Gento, 1995: 49), los contenidos de la evaluación deben ser las unidades sometidas a evaluación, por ejemplo los alumnos de un curso. El tratamiento de la evaluación, puede incluir procedimientos evaluativos científicos y naturalistas, tales como la aplicación de técnicas de observación, de tests estandarizados, de entrevistas, etc., así como también puede considerar diversos actores sociales de la comunidad educativa.

La evaluación en educación física bajo este enfoque, ha de preocuparse del proceso en la idea de obtener información para tomar decisiones que permitan mejorarlo y, a diferencia de las anteriores posiciones, debería considerar la participación de otros actores sociales en el proceso evaluativo, tal como los propios alumnos, y contemplar diversas unidades de análisis como los medios de instrucción, el docente y el ambiente de la clase, para lo cual puede emplear entrevistas abiertas individuales y grupales e instrumentos cuantitativos que midan variables motrices específicas.

1.2.4.4 Enfoque evaluativo orientado al cliente o evaluación respondiente

Para Colas, Rebollo, Farley y otros (cit. por Castillo y Gento, 1995) la “preocupación fundamental ha de ser la de captar las necesidades de los consumidores y trasladarlas a los profesionales, para que sean éstos quienes ofrezcan programas y servicios de calidad”.

Roldán (2001: 43-44) señala que Stake considera al evaluador como un especialista al servicio de una amplia gama de clientes, incluyendo administradores, diseñadores de currículos, legisladores y público en general. Agrega que para este autor los juicios deben estar incluidos en las evaluaciones, y que los evaluadores deben recopilar, procesar e informar de los juicios de otras personas que también están comprometidas en el programa.

Al igual que en la evaluación para la toma de decisiones, la evaluación en educación física orientada al cliente, ha de preocuparse del proceso para mejorarlo e idealmente considerar las opiniones o juicios evaluativos no sólo de alumnos y profesores, sino que también de los directivos y jefaturas técnicas, entre otras audiencias posibles y utilizar una variedad de métodos (cualitativos y cuantitativos) de obtención de información, donde la observación directa cumple un papel importante.

1.2.4.5 Enfoque evaluativo orientado al perfeccionamiento

Stufflebeam y Shinkfield (1993: 183) sostienen que para el enfoque evaluativo orientado al perfeccionamiento, “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

En este marco, Roldán (2001:19) plantea que si la evaluación debe proporcionar información a quienes toman decisiones, se requiere saber cuáles son los tipos de decisiones que se deben tomar y luego crear las estrategias de evaluación necesarias. El tipo de decisiones pareciera estar relacionado con:

1. Realización y planificación de proyectos
2. Distribución de recursos
3. Cómo obtener y mantener el apoyo de la comunidad
4. Cómo adaptar materiales didácticos
5. Otros, referentes a los aspectos considerados en el programa

Roldán (2001: 20) informa que en este enfoque el especialista debe evaluar el contexto como ayuda para la definición de metas, evaluar los insumos para apoyar el proceso, evaluar el proceso para detectar las dificultades y proponer soluciones; y evaluar el producto para identificar los resultados alcanzados y todo esto en la idea de mejorar los programas para que sirvan de mejor forma a la gente que están destinados.

Ahumada, (1990: 24-26) sostiene que para este enfoque la evaluación es una actividad continua que implica muchos métodos y operaciones. La metodología que utiliza identifica cuatro etapas:

1) Toma de conciencia de la necesidad de una decisión, 2) diseño de la situación de decisión, 3) elección de alternativas, y 4) acción en función de la alternativa elegida. En el transcurso de estas etapas aplica evaluación formativa y sumativa en forma paralela.

Roldán (2001: 23) destaca dentro de las prácticas, la utilización de métodos de revisión de documentos, entrevistas, aplicación de tests diagnósticos, de la técnica Delphi, análisis de recursos humanos y materiales requeridos y disponibles.

En este enfoque la evaluación en educación física debiera considerar el contexto, los insumos utilizados e proceso seguido y los resultados obtenidos. Tal como los objetivos planteados para un nivel determinado donde hace clases, los medios empleados, la planificación realizada, los resultados obtenidos.

Y ello ha de hacerlo esencialmente bajo una perspectiva de proceso tras la idea de mejorar permanentemente lo programado y aplicado. Para la evaluación misma ha de considerar una multiplicidad de procedimientos evaluativos y diversas audiencias. Para Castejón (1998) este modelo es particularmente útil “ya que trata de comprobar las diferentes influencias que determinan el resultado educativo”.

1.2.4.6 Enfoque evaluativo de evaluación contrapuesta

Para este enfoque la evaluación constituye un proceso mediante el cual se recogen y comparan en audiencia pública informaciones provenientes de dos equipos de evaluadores para tomar decisiones respecto del ente evaluado.

Para Castillo y Gento (1995: 55) el método de contraposición “consiste básicamente en la discusión que sobre un programa educativo determinado, o sobre aspectos concretos del mismo, llevan a cabo dos grupos de evaluadores. Esta discusión tiene como finalidad la clarificación participativa de dicho programa para llegar a la articulación de la toma de decisiones más conveniente sobre tal programa, a través de la contraposición de opiniones en su propio contexto”.

Stufflebeam y Shinkfield (1993: 296-301) sostienen que la evaluación bajo el enfoque evaluativo de contraposición, se desarrolla como una audiencia administrativa destinada a juzgar los méritos del caso que se evalúa. En esta audiencia participan dos grupos de informantes. Plantean también que Wolf, en 1975, en el marco de la evaluación contrapuesta propone el modelo judicial para el cual postula cuatro etapas:

1. La etapa que propone los problemas: A través de entrevistas y otros medios deben identificarse los problemas que consideran importantes, considerando los objetivos iniciales del Programa.
2. La etapa que selecciona los problemas: Se reduce el número de problemas hasta dejarlo en una cantidad apta para una audiencia. Se establece un orden prioritario.
3. La etapa de preparación de los argumentos: Los dos equipos evaluativos preparan los argumentos formales. Los argumentos desarrollados proceden de datos recopilados acerca de las virtudes y defectos del Programa, las afirmaciones pueden proceder de testigos implicados en el programa o afectados por él.
4. La etapa de audiencia: Tiene dos partes. En la sesión previa a la audiencia ambos equipos examinan sus principales argumentos y, junto con el presidente de la audiencia, desarrollan las reglas y procedimientos de la audiencia, se termina haciendo un documento de las cosas más específicas que sirve como guía para las deliberaciones. La audiencia propiamente dicha que puede ocurrir tras meses de preparación a través de las tres primeras etapas. Tras la presentación de los argumentos y los interrogatorios, el jurado delibera. Si el jurado no es el que toma las decisiones, recomienda qué decisiones deben tomarse.

La transferencia de este enfoque, con algunas modificaciones, al mundo de las clases de educación física ha sido experimentado por el suscrito en cursos universitarios, considerando los siguientes aspectos: 1) Elaboración consensuada de una pauta de evaluación, 2) exposición grupal de un tema definido; 3) formación de grupos de evaluadores con su pauta consensuada para evaluar las exposiciones; 4) realización de las exposiciones, 5) discusión interna de cada grupo de evaluadores 6) discusión del grupo expositor acerca de la calidad de su exposición; 7) enjuiciamiento público de la exposición, por parte de cada grupo de evaluadores, considerando la totalidad de los ítem que incluye la pauta; 8) frente a discrepancias notorias entre grupos de evaluadores, se demanda nuevamente por la fundamentación del enjuiciamiento. Cabe señalar que el proceso evaluativo descrito da excelentes resultados en cuanto a toma de conciencia de debilidades y fortalezas del grupo expositor, del fortalecimiento del respeto, de la colaboración y de la justicia, así como de la responsabilidad de los alumnos en su rol de evaluadores y de la racionalidad evidenciada en el diálogo grupal. Sin embargo, tiene como limitante importante el tiempo ocupado en el proceso.

1.2.4.7 Enfoque evaluativo orientado al consumidor

Martínez (1996: 170-173) nos informa que Scriven distinguió claramente entre evaluación formativa y sumativa, enfatizando la evaluación sumativa a través de las listas de control de los procesos y productos educativos proporcionados por centros de investigación educativa. En este contexto, las guías desarrolladas bajo este enfoque se dirigen a auscultar los procesos educativos, los contenidos, las transferencias y la eficacia

El rol del evaluador es estudiar y emitir juicios informados acerca de todos los componentes del ente que se solicita enjuiciar, incluyendo las metas de los programas y no limitar el estudio al logro de éstas. Stufflebeam y Shinkfield (1993: 344) señalan que “Según Scriven. Los evaluadores deben identificar todos los resultados de un programa, valorar las necesidades de los consumidores y utilizar series de valoraciones para llegar a conclusiones acerca del mérito y el valor de los programas”.

Roldán (2001:63) agrega que para Scriven el evaluador debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y utilidad para los consumidores, debe ayudar a los consumidores a identificar y valorar los bienes y servicios alternativos, debe contribuir a satisfacer las necesidades de los consumidores.

La evaluación implica el empleo de múltiples dimensiones: métodos, comparaciones de alternativas de costos y beneficios para satisfacer las necesidades de los consumidores, entendiendo por necesidad cualquier cosa sin la cual no se puede alcanzar un nivel satisfactorio de existencia.

La evaluación de una actividad educativo-física bajo este enfoque implica tener previamente identificado las necesidades de los miembros del grupo que se atiende, evaluar el nivel de satisfacción que le producen las actividades del programa que se aplica, la forma en que se lleva a cabo y, según sean los datos recogidos, establecer o no modificaciones al programa o a su aplicación, a fin de ofrecer un servicio de la máxima calidad posible.

1.2.4.8 Enfoque evaluativo de evaluación iluminativa

Se define evaluación como el proceso mediante el cual se describe y comprenden las virtudes y los defectos de un programa en el marco de las significaciones dadas por los agentes sociales participantes del mismo.

A su vez, Walker (En Ahumada,1990: 49-50), siguiendo a Parlett, resume las características principales de la evaluación iluminativa en los conceptos de: holística, hermenéutica, interpretativa, iluminativa y sensible. Holística en cuanto interesa evaluar el programa como totalidad; hermenéutica en cuanto se preocupa de estudiar el significado del lenguaje de los involucrados con el programa que se evalúa; interpretativa en cuanto privilegia metodologías cualitativas, sin eliminar las cuantitativas; iluminativa en cuanto busca esclarecer las zonas oscuras para comprender mejor el desarrollo del programa, y sensible en tanto intenta responder las inquietudes de todos los participantes frente al programa del cual participan.

Roldán (2001:59) informa que Parlett y Hamilton afirman la existencia de tres etapas características de una evaluación iluminativa.

La fase de observación en la cual se investiga la amplia gama de variables que afectan al resultado del programa o la innovación.

La etapa de investigación en la cual el interés se desplaza desde el reconocimiento (de la fase de observación) hacia la selección y planteamiento de cuestiones con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto.

La etapa de explicación, en la que los principios generales subyacentes a la organización del programa son expuestos a la luz del día y se delinear los modelos causa-efecto en sus operaciones.

Dentro de esta estructura de tres etapas, se recoge información utilizando datos recopilados de cinco fuentes metodológicas: la observación, las entrevistas, los cuestionarios, los tests y las fuentes documentales.

La evaluación de la educación física bajo esta mirada implica, en una primera etapa, observar el proceso de los acontecimientos y recoger información con diversos métodos para identificar las variables que posiblemente estarían afectando los resultados del programa educativo físico que se está aplicando; una segunda etapa donde se seleccionan problemas considerados relevantes para el programa, según datos que emergen de entrevistas o de otras formas de obtención de información, seguidamente, se analizan los supuestos de eficacia, eficiencia y efectividad del programa, considerando la información obtenida y en la idea de identificar las posibles causas de los resultados.

1.2.4.9 Enfoque evaluativo de evaluación artística

En este enfoque se entiende la evaluación como el proceso de emisión de juicios profesionales, basados fundamentalmente en la experiencia del evaluador, a partir de observaciones naturales.

Herrera, (1990: 58), informa que se lleva a cabo en un contexto natural bajo una mirada cualitativa de la evaluación. Al respecto Eisner, citado por Herrera (1990: 59), señala que “Las formas cualitativas de la evaluación están típicamente enfocadas hacia modelos de fenómenos de una configuración más compleja que de las variables experimentales causales vistas aisladamente. Esto significa, en la práctica, la necesidad de observar una situación de una manera que busque el significado cultural de la misma, más que el significado de las conductas observables de los individuos”, de modo que la intencionalidad evaluativa apunta a proporcionar juicios profesionales del programa, basados esencialmente en la observación naturalista y en la experiencia del evaluador.

Para Herrera (1990: 59), en este enfoque los evaluadores deben ser observadores experimentados, es la experiencia de ellos uno de los referentes fundamentales, junto a lo observado, para emitir juicios acerca de la calidad del programa., considerando, además, que “El investigador

y/o evaluador cualitativo debe tratar de interpretar el significado de las conductas de los individuos y no solamente establecer la cantidad y el tipo de conducta”.

Bajo este enfoque la evaluación de la educación física debiera observar en situaciones naturales los fenómenos ocurridos durante el proceso de aplicación del programa, debiera observar bajo una mirada global, buscando explicaciones en el mundo cultural donde se desarrolla el programa más que en conductas específicas que evidencian los actores sociales que participan del programa educativo físico.

1.2.4.10 Enfoque crítico

La evaluación es considerada un proceso mediante el cual se califica a los alumnos y, por tanto, se evalúa para poner notas. Al respecto, López Pastor (1999: 99) señala que “las prácticas evaluativas (formativas, educativas) han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas”.

En esta intencionalidad el rol del evaluador es realizar evaluaciones sumativas. Méndez, citado por López Pastor (1999: 99), señala que “lo que cuenta es la evaluación sumativa acreditadora que subyace tras la calificación, que es la que queda registrada, y sobre la cual se legitiman las decisiones que se toman”.

Cabe recordar aquí el planteamiento de Fernández Sierra, citado por López Pastor (1999: 102) cuando señala que el sistema presiona al profesorado para que califique y seleccione, más que para que eduque, haciéndole desempeñar al mismo tiempo el papel de amigo educador y de juez sancionador”. En este enfoque el docente se pregunta: ¿Qué pruebas utilizo para calificar a mis alumnos?; ¿Cómo califico a mis alumnos?

Como dice Contreras (2004: 18) “la evaluación entendida en este enfoque prioriza la función social y en consecuencia, la acreditación y certificación”, cualquiera que sea la forma explícita de esta acreditación. Números, conceptos, descripciones de comportamiento u otro.

Estos modelos de evaluación de programas educativos, como señala Castejón (1998: 2) “... tienen el propósito de procurar una mejora en la calidad educativa, sobre todo, a la hora de tomar decisiones por parte de las autoridades académicas, en cuanto al mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje”.

La reseña realizada de estos enfoques evaluativos evidencia la no existencia de claras líneas diferenciadoras entre ellos, salvo en énfasis y en aceptación del uso de paradigmas de indagación evaluativa: sólo cuantitativa, sólo cualitativa, o de ambos modelos indagativos con énfasis en... Ellos, indudablemente, han influido en la mirada evaluativa de la Reforma Educacional Chilena como veremos más adelante.

1.2.5 La evaluación en la Reforma Educacional Chilena

La Reforma Educacional Chilena deja bajo la responsabilidad de las unidades educativas del país, la elaboración de sus propios reglamentos de evaluación, los que deben ser compatibles con un conjunto de artículos normativos cuyo cumplimiento supervisan las Direcciones Provinciales de Educación, entidades integrantes del Ministerio de Educación, que se localizan a lo largo de las provincias del país, bajo la autoridad de las Secretarías Ministeriales de Educación, existentes en cada región del país.

Dentro del material de apoyo que el Ministerio ha difundido para ayudar a las unidades educativas a elaborar sus propios reglamentos de evaluación, se considera un conjunto de interrogantes orientadoras de este proceso, las cuales reflejan, a nuestro juicio, la intencionalidad última de la gestión evaluativa en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Tales interrogantes, que se enuncian más adelante, permiten inferir seis preocupaciones esenciales de la Reforma, donde la evaluación tiene un papel fundamental: 1) Conocer qué es lo que está ocurriendo durante el proceso de aprendizaje y enseñanza; 2) aplicar una forma de evaluación que favorezca el aprendizaje; 3) aplicar una forma de evaluación que realmente atienda las diferencias individuales; 4) cómo obtener información acerca de cómo aprenden los niños; 5) cómo obtener información que permita mejorar las prácticas pedagógicas; y 6) cómo evaluar competencias a la vez que conocimientos específicos en función de aquéllas. En definitiva, la Reforma concibe la evaluación al servicio del aprendizaje y como parte natural de la enseñanza;

Lo anterior no debe confundirse con la calificación, es decir, con el “juzgar un proceso o un producto de acuerdo con ciertos criterios y asignarle una marca representativa (una nota)” (Mineduc, Mece, 1997 b: 45), lo cual constituye, sin duda, la respuesta que da el sistema educativo a las demandas de información que solicita la sociedad respecto a los resultados del esfuerzo educativo que hace el país por contribuir al

desarrollo personal y social de sus miembros. Las formas de calificar constituyen un tema de gran controversia en el mundo educativo, independientemente de la disciplina que se trate, ¿calificar de acuerdo a un grupo de comparación? (evaluación referida a norma); ¿calificar de acuerdo a un criterio previamente elegido? (evaluación referida a criterio) o ¿calificar de acuerdo al avance personal de cada alumno? (evaluación clínica); sin embargo, estos enfoques de calificación proporcionan información diferente que se complementa entre sí. (Trujillo, 1990: 95-130). Al respecto, Popham, citado por Blázquez (1997: 48-49), señala que:

“Un “test” basado en pautas de normalidad está destinado a determinar la posición de un sujeto examinado en relación con el rendimiento de un grupo de otros sujetos que hayan hecho ese mismo “test” (y) “un test basado en criterios se emplea para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido”. En este planteamiento la evaluación clínica podría ser un tipo de evaluación de criterio, pero su referente es absolutamente individual en contraposición a un criterio válido para todo un curso o nivel.

En un documento de la unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, Rodríguez (1998 b: 4) sostiene que: en términos generales, la evaluación será siempre un juicio que emitimos sobre una realidad determinada, articulando alguna idea o representación de lo que debería ser, con un conjunto de datos acerca de esa realidad, o (siguiendo a Benavides, 1985), un enjuiciamiento de lo fáctico a la luz del “deber ser”... y agrega que cualquiera que sea el propósito de la evaluación, el evaluador siempre necesita de un marco de referencia que le permita “leer” la realidad para decir algo sobre ella basándose en ese marco de referencia”.

De modo que la evaluación es un juicio emitido sobre una realidad determinada en relación con un criterio que representa el deber ser de esa realidad. Es este criterio el que permite la formulación del juicio acerca de la realidad observada, sea que se trate de verificar la presencia de un determinado comportamiento o del grado en que ese comportamiento se presenta en la realidad que percibe el sujeto que observa: profesor, alumnos, sí mismo.

En el marco de la Reforma Educacional Chilena, los referentes teóricos sobre evaluación provienen de publicaciones entregadas por especialistas del Ministerio de Educación de Chile, los cuales, por cierto, recurren a literatura del área evaluativa donde exponen diversos autores. En los párrafos siguientes se explicitan las ideas esenciales sobre el “deber

ser” de la evaluación en el contexto de la Reforma, tal como lo perciben los especialistas que escriben bajo el respaldo del Ministerio de Educación de Chile, como institución autora o editora. Así, es posible evidenciar para cada elemento de la estructura dada, las siguientes posiciones sobre evaluación en el aula:

1.2.6 Criterios de evaluación de la Reforma Educacional Chilena

Para el enfoque evaluativo que subyace al currículo de la Reforma Educacional Chilena, la evaluación se distingue por considerar esencialmente los siguientes criterios:

1.2.6.1 Criterio de énfasis en la evaluación de proceso

La primera idea referente a evaluación en el marco de la Reforma Educacional Chilena, es la que enfatiza la evaluación como proceso, sin descuidar la evaluación de resultados. Al respecto, Vargas (En Chile Mineduc., 1998 a: 40) plantea que “nuestra concepción del aprendizaje y de la enseñanza, en general, coloca el acento en el proceso de aprender pero, sin descuidar el resultado”. La diferencia con enfoques anteriores,..., se da en el hecho que las evidencias observadas durante el proceso son utilizadas como guías del proceso convirtiendo así a la evaluación como un instrumento de ayuda y acompañamiento al aprendizaje... Estas evidencias nos encaminarán a comprender cada vez más el proceso de aprendizaje de los niños y el proceso de una enseñanza entendida como ayuda y acompañamiento a quienes aprenden...”.

Más adelante la autora cita a otros especialistas (En Chile, Mineduc.,1998 a: 43), quienes sostienen que la “evaluación de proceso es una actividad que pueden realizar los alumnos a partir de la estimación de sus propios avances y los de sus compañeros. Les permite conocer qué saben y lo que no, cuáles son los obstáculos que encuentran y, por comparación con el trabajo de sus compañeros, saber cómo podrían superarlos

Por otra parte, en un encuentro realizado en la Universidad de Chile durante el año 2001, sobre el tema “evaluación en el aula”, a propósito de evaluación de proceso y evaluación de resultados, Rodríguez (En Gutiérrez et al.,2001: 3) sostiene que “... tradicionalmente todo el énfasis del proceso evaluativo estaba en los resultados. Ahora hemos tratado de enfatizar la idea que, para alcanzar ciertos resultados, los profesores tienen que

preocuparse del proceso, es decir, tienen que examinar cuidadosamente qué es lo que está ocurriendo con el aprendizaje de los alumnos y con su propia enseñanza. De modo que atención al proceso, pero atención al proceso no en desmedro de los resultados porque en el fondo, son los aprendizajes esperados los que importan”.

Esta posición resulta bastante clara y responde a la equivocada creencia de algunos docentes en el sentido que lo importante es el proceso y no los resultados.

Este planteamiento de la Reforma con énfasis evaluativo en el proceso sin descuidar los resultados, es coincidente con los enfoques evaluativos de orientación científica de Suchman; de toma de decisiones de Cronbach; orientado al cliente de Stake; orientado al perfeccionamiento de Stufflebean; orientado al consumidor de Scriven, todos los cuales consideran importante la evaluación de proceso como una acción pedagógica fundamental para el mejoramiento de los resultados.

Al respecto cabe recordar a Olmedo (2007), cuando sostiene en relación con la enseñanza de una de las manifestaciones de la educación física, “La siguiente experiencia surge fruto de la reflexión sobre el proceso evaluador en la escuela y de la inquietud por escapar de una evaluación rutinaria y poco formativa. Presentamos una propuesta que pretende incorporar la evaluación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades gimnásticas desde el mismo momento que se inicia la correspondiente unidad didáctica, con una función esencialmente formativa, es decir, con la intención de seguir paso a paso el trabajo que realizan nuestros alumnos para poder ajustarlo, adecuarlo y mejorarlo progresivamente. Asimismo, pretendemos que la evaluación se conciba de un modo más amplio en el que tanto el profesor como los alumnos tengan la responsabilidad de la misma y que afecte a todos los componentes del proceso”.

En relación con la evaluación de aprendizajes Scallon, (cit. por Blázquez y Sebastián, 1996) postula como funciones específicas principales: “(1) la verificación o reconocimiento de las adquisiciones; (2) la regulación del progreso de los alumnos; (3) la sanción o el reconocimiento social de los cambios operados en los individuos al término de una secuencia de enseñanza – aprendizaje”, las cuales están relacionadas con los conceptos de evaluación inicial, procesal y final, función esta última donde el reconocimiento social está relacionado con las calificaciones, independientemente de la forma en que se expresen; y la procesal, con la idea de ayuda al aprendizaje y mejora de la enseñanza. La

posición de estos autores es concordante con el criterio de evaluación en el aula que postula la Reforma Educacional Chilena, nos referimos al criterio que enfatiza la evaluación de proceso.

1.2.6.2 Criterio de utilización de variados procedimientos

Rodríguez (En Chile, Mineduc., 1998 b: 6) plantea que la evaluación debe considerar procedimientos diversos “que incluyen, entre otros, la observación, proyectos y trabajos de los alumnos, las carpetas que los alumnos crean y mantienen, pruebas de papel y lápiz, muestran un cuadro más global del progreso de los alumnos”.

Sobre este mismo punto cabe señalar que en la publicación del Ministerio de Educación de Chile, titulada Reglamento de evaluación. Material de Apoyo para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela (En Chile, Mineduc., 1997 a: 17) se sostiene que “el decreto de evaluación estimula la diversificación de modalidades, instancias o procedimientos para evaluar los aprendizajes.

Se ha denominado estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos, a esta diversidad de formas para abordar el proceso evaluativo”.

La misma publicación citada sobre Reglamento de Evaluación explicita en páginas posteriores (1997 a: 31) que “se quiere enfatizar que la evaluación tiene por función establecer juicios acerca de cómo avanzan los niños en sus procesos de aprendizaje, en consecuencia, las formas y medios de obtener información pertinente son muchos y variados, siendo las pruebas uno de los tantos posibles de utilizar”. Esto deja en claro que la diversidad de procedimientos de evaluación es infinita, dentro de lo posible, en la idea de obtener información válida para llegar a establecer juicios acerca de las características de los procesos de aprendizaje que están ocurriendo en el aula y, consecuentemente, establecer las modificaciones que la información obtenida sugiere.

A su vez, Rodríguez, (En Chile, Mineduc., 1998 b: 7) sostiene que al comparar la evaluación tradicional con la propuesta en la Reforma Educacional Chilena, uno de los cambios más evidentes es que se amplía el repertorio de los instrumentos y procedimientos de evaluación. La razón de esta ampliación radica en el hecho que los programas actuales contemplan y enfatizan comprensiones integradoras, informaciones contextualizadas, aprendizajes afectivos, competencias sociales y psicomotoras. Al respecto, el documento titulado La evaluación en el

nuevo currículo: equívocos y equilibrios (1993: 17) postula que “... a partir del nuevo currículum los profesores deben ampliar su repertorio de procedimientos e instrumentos (...) para recopilar información sobre los variados aprendizajes que se espera que los alumnos desarrollen y poder informar sobre ellos. Este es el equilibrio que es preciso recobrar”.

Sin embargo, es necesario precisar que la Reforma no elimina los procedimientos evaluativos utilizados antes de ella, sino más bien, hace ver que hay que emplear el procedimiento más adecuado a la intencionalidad evaluativa que se tenga más allá de las modas que se dan tan fácilmente en el mundo educativo. Sobre este punto cabe destacar lo que Montero ((En Gutiérrez et al.,2001: 28) señalara en un encuentro realizado en la Universidad de Chile (2001) sobre el tema de “Evaluación en el Aula”. En dicho evento plantea: “Si nosotros seguimos con modas en forma crítica, podríamos seguir cometiendo errores importantes. Por ejemplo cuando tú dices que un instrumento objetivo... pasó de moda, yo creo que su posible utilidad depende de su propósito. Para el caso de un propósito evaluativo en que quiero evaluar y decidir si el estudiante tiene o no tiene un manejo de hechos y de conceptos, la prueba cerrada es indudablemente, más eficiente que una prueba abierta”.

Esta posición de la Reforma, en cuanto a la utilización de variados procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos también es característica del enfoque evaluativo orientado a la toma de decisiones de Cronbach; orientado al perfeccionamiento de Stufflebeam; orientado al consumidor de Scriven y la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.

En la experiencia española de 1994-1995, según el informe sobre la evaluación nacional de la educación física en el ámbito de la educación primaria (Pérez, García-Gallo y Gil, 1997: 27) sostienen que “Para evaluar el trabajo de los alumnos, los procedimientos que siempre o con frecuencia utiliza el profesorado son: la observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos (92%), las pruebas específicas de control secuenciadas que aplica periódicamente (74%). Las escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados en donde se controlan sus avances de forma individual son utilizadas, siempre o con frecuencia por el 56% del profesorado y la observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo, por el (50%)”. Este es un ejemplo de utilización de variados procedimientos evaluativos, aunque no los únicos.

A su vez en el artículo acerca de la evaluación de los aprendizajes en educación física, de Dorian y Alcoser (2006) se reafirma la idea de utilización de diversos procedimientos evaluativos, cuando los autores

concluyen, entre otros aspectos, que “se pueden utilizar diferentes instrumentos de evaluación más allá de los tests físicos y motores”.

Por su parte, López Pastor y colaboradores (2001) sostienen en este sentido, que “el tipo de evaluación más extendido en el área de Educación Física, desde hace ya muchos años, se basa en la realización de tests de "rendimiento físico", "rendimiento motor" y "ejecución técnica", según el bloque curricular "evaluado" sea "*Condición Física*", "*Habilidades motrices*" o "*Deportes*". A este respecto existen infinidad de tests, pruebas, escalas de observación, registros, listas de control...; la mayor parte de ellos perfectamente registrados, estandarizados y validados; con sus correspondientes tablas de distribución normal, escalas y puntuaciones” .

1.2.6.3 Criterio de proceso inherente a la dinámica del aprendizaje

Se concibe el proceso evaluativo en el aula como una actividad que ocurre en el accionar de la enseñanza cotidiana, formando parte del proceso de enseñar-aprender. Al respecto, Rodríguez (En Chile, Mineduc., 1998 b: 6), sostiene que “Los límites entre currículo y evaluación se confunden: la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria”, y posteriormente (1998 b: 7) agrega que “La evaluación se da naturalmente como parte del quehacer diario y no se considera una interrupción molesta del proceso de aprender”. Al respecto cabe recordar lo que señala la publicación del Ministerio de Educación de Chile denominada Reglamento de Evaluación (Chile, Mineduc., 1997 a: 30). En ella se afirma que “La evaluación no tiene porqué ser una situación aparatosa y diferente de lo que es el trabajo cotidiano: los profesores sin necesidad de eventos especiales, pueden disponer de información que le permita hacer juicios respecto del aprendizaje de los alumnos. Basta tener claridad sobre lo que se desea observar y disponer de un cuaderno en el que, bajo el nombre de cada alumno, se van poniendo por escrito las apreciaciones respecto de los avances y dificultades que cada uno presenta”. No obstante, los mismos especialistas que dan las orientaciones para conformar el reglamento de las unidades educativas, (1997 a: 31) sostienen que “Además de la observación y registro de los avances que muestran los niños y niñas, es conveniente diseñar algunos eventos especiales de evaluación con el propósito de evaluar a los alumnos en algunas áreas específicas o tópicos de interés...”. Por su parte, Vargas (En Chile, Mineduc., 1998 a: 15) reafirma la concepción de la evaluación como parte integrante de la enseñanza al señalar que “si asumimos que el aprendizaje y la cognición ocurren en situaciones reales, la evaluación, como bien se expresa en los programas

del Sub Sector Lenguaje y Comunicación 1996/1997, se concibe como una actividad que ocurre dentro de situaciones reales de comunicación”.

Villafaña (Chile, Mineduc., 1999: 15), reafirma esta idea cuando sostiene que “la evaluación tiene sentido cuando pasa a ser parte natural del proceso de aprendizaje” y, ciertamente, del de enseñanza, y cuando en páginas posteriores (1999: 25) aclara que “la evaluación no debe ser considerada como un proceso aparte. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa...”.

Estos planteamientos de autores chilenos, que se refieren al rol de la evaluación en la Reforma Educacional de su país, son coincidentes con lo señalado por Bolívar (1995:54) respecto de este mismo factor en el marco de la reforma educacional de España, cuando postula que “la evaluación, tal como hoy la entendemos,..., se refiere más a una fase del proceso de enseñanza (“la adecuación del proceso de enseñanza al proceso real de aprendizaje de los alumnos”), que a la calificación del alumno (“lo que realmente ha progresado sin compararlo con normas estándar de rendimiento”).

Entender esto nos parece fundamental, comprender que la evaluación es parte de la metódica de la enseñanza constituye una mirada que puede modificar las estrategias metodológicas que tradicionalmente se conocen en el ámbito de la educación física. Metodología y evaluación; evaluación y metodología constituyen dos elementos indisolubles del mismo proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior es reafirmado por Moscatelli y Ponce (2006: 6-7) cuando dicen que: “...el propósito principal de la evaluación es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y favorecer que todos los alumnos y alumnas aprendan. Así la evaluación es parte inherente a los procesos de aprendizaje y enseñanza, y no debe verse como un producto terminal e independiente de aquellos, sino como un proceso permanente en el cual los aprendizajes están siendo continuamente monitoreados”

1.2.6.4 Criterio de evaluación de diversas habilidades y actitudes

Rodríguez (Chile, Mineduc., 1998 b :7) sostiene que “si comparamos la evaluación tradicional con la propuesta en la Reforma Educacional Chilena, operativamente, uno de los cambios más evidentes es que se incrementa el rango de las capacidades, habilidades y actitudes que se evalúan”. Efectivamente, en los nuevos programas los aprendizajes

esperados constituyen intencionalidades educativas más globales y abarcadoras de lo que se espera del desempeño de los alumnos.

Sobre este punto, la publicación Reglamento de Evaluación..., que orienta la elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela (1997 a: 27) afirma que “la evaluación más que centrarse en el grado de dominio que presentan los niños respecto de porciones de información, debe centrarse en las formas y medios que utilizan para organizar y relacionar dicha información con otras, en los procedimientos que aplican para llegar a estructurar conocimientos, así como en la actitud y compromiso que manifiestan frente a sus procesos personales de aprender”. Villafaña (En Chile, Mineduc., 1999: 18), a su vez, afirma que “la evaluación en la reforma curricular, se orienta más hacia la evaluación de competencias, habilidades, actitudes, valores, y no hacia la reproducción de textos o de modelos de respuestas predeterminadas”. En este sentido cabe recordar que los aprendizajes esperados propuestos en los programas de Educación Física consideran no solamente el aspecto motor de la intencionalidad educativa, sino que también los comportamientos sociales y demandas cognitivas referentes al tema motor que se está desarrollando en las sesiones de clase.

1.2.6.5 Criterio de énfasis en la retroinformación

Otro aspecto digno de destacar en la nueva mirada evaluativa que presenta la Reforma Educacional Chilena, es el énfasis en la retroinformación que la evaluación pueda dar al proceso formativo.

Al respecto, la publicación titulada Reglamento de Evaluación (En Chile, Mineduc., 1997 a: 31) sostiene que “es importante que sobre la base de las observaciones y registros que el profesor elabora, retroinforme frecuentemente a los niños, de modo de ayudarlos a visualizar sus avances y dificultades, y a vislumbrar caminos para superar las dificultades”, lo que está poniendo la mirada en la retroalimentación como fuente de solución de dificultades de aprendizaje. A su vez, en el documento “Programa de talleres comunales de perfeccionamiento, año 2003”, (2003: 5), los especialistas, señalan que “retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, por eso se ha subrayado la necesidad de recuperar la evaluación de proceso en la práctica pedagógica”. Por su parte, Villafaña (En Chile, Mineduc., 1999: 29), enfatiza la importancia de la retroinformación cuando postula que “... La corrección bien informada de un trabajo, o tarea, ayuda a aprender. La entrega de puntajes o notas a los alumnos es

insuficiente para informar sobre los diferentes rasgos o aspectos evaluados, ni el profesor ni los alumnos saben con certeza lo que se ha aprendido y los fallos cometidos.

La corrección debe tener una intencionalidad formativa, para que el alumno siga aprendiendo al darse cuenta de sus errores o carencias

En este contexto cabe recordar el planteamiento de Minkévich (2003) cuando señala que “La perspectiva cualitativa nos permite considerar a la evaluación como una evaluación viva y siendo parte de una pedagogía del acompañamiento en tanto proceso de motivación reflexivo-compartida. Y si bien el rol que comúnmente se le asigna a la evaluación es el de ser una fuente importante de información para orientar cómo vamos en el proceso de formación del sujeto, la misma no debe dejar de tener en cuenta al fenómeno comunicacional que se genera en la devolución de la información. Es a partir de esta devolución que se puede facilitar el camino para generar la interacción dialógica y de construcción continua, puesto que la misma dentro de una evaluación viva configura un retorno reflexivo a la situación que dio lugar a la producción de las respuestas para su posterior interpretación”. Si concordamos con este planteamiento también debemos concordar en que la comunicación es esencial en el proceso evaluativo y que la devolución de la información es fundamental para lograr comportamientos más efectivos tanto del alumno como del profesor.

La idea de retroalimentación se encuentra en el enfoque evaluativo de orientación científica de Suchman; de toma de decisiones de Cronbach y el orientado al perfeccionamiento de Stufflebeam.

1.2.6.6 Criterio de participación de otros agentes sociales en el proceso evaluativo

Una sexta idea sobre evaluación que presenta con fuerza la Reforma Educacional Chilena, es la participación de otros agentes sociales en la emisión de juicios acerca del desempeño de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados de ellos en los diferentes niveles educativos, así como en una participación más activa de los alumnos en la evaluación que se produce en el aula.

Al respecto. Rodríguez, (En Chile, Mineduc., 1998 b:7), plantea que “se acepta la participación de otros agentes, además del profesor, en la evaluación, principalmente la del propio alumno y de sus compañeros (autoevaluación y evaluación de pares)”.

Asimismo, la publicación ya citada, denominada Reglamento de Evaluación... (En Chile, Mineduc, 1997 a: 31) postula que “La utilización de variados procedimientos de evaluación, incluyendo la autoevaluación y la evaluación entre los propios niños permite al profesor reconocer y legitimar los variados estilos de aprendizaje y de comunicación que presentan los alumnos; y también favorece que los niños desarrollen e internalicen criterios acerca de lo que se espera que desarrollen”. Más adelante (1997 a: 33) se sostiene que “... la participación de los alumnos en el proceso de evaluación: contribuye al desarrollo e internalización de criterios para la realización de sus trabajos y favorece la capacidad de “autogobierno”. Vargas (En Chile, Mineduc., 1998: 15), por su parte, insiste en la participación de los alumnos en el proceso evaluativo cuando plantea que “si el aprendizaje lo concebimos como un fenómeno social y como proceso cooperativo, docentes y estudiantes como protagonistas principales del proceso, deben tener participación real en la evaluación”.

Sobre la participación de estos actores sociales en los procesos de evaluación que ocurren en el aula, el Manual de Elaboración Curricular y evaluación (1997 b: 60) sugiere que “... ellos pueden jugar un rol más activo al respecto. Por ejemplo, como parte de una actividad grupal, se puede pedir a los alumnos que diseñen una prueba con preguntas que cubran una proporción determinada de la materia estudiada; el requisito es que las preguntas estén hechas en el marco de un nivel adecuado de dificultad -ni muy fáciles ni muy difíciles-. A partir de las contribuciones de cada grupo se construye el formato final de la prueba puliéndolo y usándolo...”. Posteriormente agrega, en el mismo lugar citado, que “Otra forma interesante de involucrar a los alumnos es a través de negociar con ellos los criterios de calificación para un trabajo determinado. Como resultado de la discusión se produce un esquema que asigna puntaje a los aspectos que se acuerda calificar. Este procedimiento tiene la ventaja de ayudar a los alumnos a darse cuenta de algunos criterios que se necesitan, y que usualmente se sienten como importantes, por ejemplo, para evaluar un ensayo”.

Por otra parte, en el documento titulado *La evaluación en el nuevo currículo: equívocos y equilibrios* (1993: 11) se sostiene que la autoevaluación tiene un objetivo cognitivo a más largo plazo en el sentido que los trabajadores del mañana deben ser capaces de monitorear sus desempeños, de juzgarlos y de mejorarlos progresivamente. En definitiva, se sostiene que lo que justifica la presencia de la autoevaluación es el desarrollo de la autonomía, de la autodisciplina y del autocontrol. Sobre este punto Villafaña (Chile, Mineduc., 1999: 18), sostiene que el enfoque actual de la evaluación se orienta hacia una evaluación compartida donde participan alumnos a través de la autoevaluación y co-evaluación.

Ella postula que “en la escuela pueden participar todos los involucrados en el proceso educativo: alumnos, profesores, directivos, padres, comunidad”, pensamiento que es reiterativo en varios autores. Así, Montero (En Gutiérrez et al., 2001:16), sostiene como un importante desafío de la Reforma el “desarrollar un sistema evaluativo para el aula que permita responder a las necesidades de toma de decisiones de varios usuarios. Para ello (afirma el autor) se deben integrar evaluaciones del profesor, co evaluaciones y evaluaciones de los alumnos” e insiste posteriormente en integrar información evaluativa de diferentes fuentes.

La idea de participación de diferentes agentes sociales en el proceso evaluativo se encuentra presente en el enfoque evaluativo orientado a la toma de decisiones; orientado al cliente y orientado al consumidor.

Al respecto Vera (2007) informa que en su investigación con niños de 10-12 años acerca de la interrogante ¿se debe ceder la responsabilidad al alumnado para que participen en la evaluación en educación física?, “Los alumnos que valoran la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación perciben con más énfasis su participación en el proceso” y por tanto participan más comprometidamente en el desarrollo de las acciones educativas.

En relación a la participación del alumnado en los procesos evaluativos de sí mismo y de sus pares, Muñoz (2003) sostiene que “los alumnos deben participar en la evaluación, de forma que se sientan partícipes de su propio proceso de enseñanza y le permita adquirir una actitud crítica y responsable. Aprovechamos este momento para desarrollar una capacidad más, porque la evaluación constituye otra situación de aprendizaje y no un elemento estanco dentro de nuestras programaciones”.

A su vez Olmedo (2007) señala que “tanto el profesor como los alumnos participan en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y ambos tienen la responsabilidad de la evaluación. Es decir, el profesor valorará el aprendizaje de los alumnos del grupo así como a él mismo. Por su parte, el alumnado se responsabilizará de autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y al profesor. Y finalmente, tanto el profesor como los propios alumnos valorarán el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica”, lo que entrega una visión más nítida de la idea de participación de distintos actores sociales en el proceso evaluativo de la enseñanza y del aprendizaje.

Por su parte, López Pastor y colaboradores (2006) en su artículo La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo, postulan “que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental”, lo que reafirma la idea de una evaluación compartida entre alumnos y docente.

En esta concepción evaluativa cabe recordar a López y Vega (2002) quienes explicitan el sentido de la co-evaluación más allá de las diversas técnicas que pudieran emplearse al respecto, explicitan la importancia de la retroalimentación que reciben los alumnos evaluados, la idea de participación y de conocimiento de la propia actuación. Sin embargo, debemos agregar algo que nos parece particularmente importante en el proceso educativo, nos referimos a la potencialidad de la co-evaluación como herramienta que contribuye al proceso de formación ciudadana, al saber dialogar y discrepar en respecto, armonía y cooperación, bajo la mirada mediadora del profesor de educación física. La posición de estos autores es concordante con el criterio de evaluación de la Reforma Educacional Chilena que hemos denominado “criterio de participación de otros agentes sociales”.

1.2.6.7 Criterio de evaluación conjunta de los objetivos transversales y verticales

Una séptima idea marcadamente presente en la Reforma Educacional es la que se refiere a la evaluación de los objetivos transversales. Al respecto, el mencionado Reglamento orientador (En Chile, Mineduc., 1997 a: 35) dice que:

“La evaluación de los objetivos fundamentales transversales se rige por los mismos criterios y orientaciones propuestos para evaluar los Objetivos Fundamentales correspondientes a los distintos Subsectores de Aprendizaje, se trata de realizar una evaluación integrada que incluya estos dos tipos de objetivos. Importa conocer tanto, lo que los niños y niñas aprenden, los procesos que realizan para aprender, como las actitudes y valores que van desarrollando”, luego agrega que “Considerando que los Objetivos Fundamentales Transversales se abordan, fundamentalmente, a través del trabajo correspondiente a los diferentes subsectores de Aprendizaje, interesa que se vayan evaluando, en forma sistemática y sincrónica, en cada subsector de Aprendizaje”. Coincidente con esta idea Villafaña (Chile, Mineduc.1999: 19), afirma que “la valoración de los aspectos de formación personal y social comprendidos en los objetivos fundamentales transversales amplía el foco de la evaluación; lo que implica también su planificación y trabajo conjunto con los objetivos fundamentales de los subsectores”.

Respecto de la evaluación integrada cabe recordar a Bolívar (1995: 60) cuando sostiene que “..., una evaluación integrada es aquella que no necesita estar separada con unas pruebas e instrumentos administrados en determinados momentos, sino que las propias situaciones de aprendizaje creadas, están generando a la vez valores educativos y actitudes, y manifiestan conductas ya evaluadas contextualmente. En ese sentido la evaluación sería como parte natural del propio proceso, en lugar de un momento puntual para juzgar el producto”

En esta misma temática, en el documento de trabajo ya citado, “La evaluación en el nuevo currículo: equívocos y equilibrio” (2003: 11), se sostiene que “la principal responsabilidad de la escuela respecto a estos OFT es la de promoverlos, no la de calificarlos”, pero, a su vez, el documento plantea que estos “OFT deben ser incorporados a los subsectores para reforzar valores que se enfatizan en forma natural en el aprendizaje de ciertas áreas disciplinarias...”, como es el caso de la educación física, por ejemplo, donde las actitudes de respeto, perseverancia, responsabilidad y trabajo en equipo se demandan naturalmente en el hacer práctico de esta disciplina, especialmente en el ámbito de los deportes y de las actividades en contacto con la naturaleza.

1.2.6.8 Criterio de evaluación diferenciada de alumnos

La octava idea referente a evaluación en el marco de la Reforma Educacional Chilena, es la referida a la evaluación diferenciada.

Especialistas del Ministerio de Educación (Reglamento de Evaluación...,1997 a: 37), sostienen que “La evaluación es diferenciada toda vez que se constituye en un medio que favorece que todos los niños y niñas desarrollen al máximo sus propias potencialidades, cualquiera sea su punto de partida, más aún, si se diera el caso de niños y niñas que presentan limitaciones temporales o permanentes”. Este planteamiento se complementa con la información de ausencia de “... artículo alguno que permita a los niños acogerse a régimen de eximición del trabajo de alguno de los Subsectores, Asignaturas o Actividades de Aprendizaje contempladas en el Plan de Estudios vigente en la escuela...”. La unidad educativa podrá “tomar decisiones, respecto a aquellos niños, en aspectos tales como: modificar los tiempos previstos para el logro de los objetivos propuestos; realizar adaptaciones curriculares; esto es: modificar o readecuar los objetivos, priorizar ciertos objetivos o contenidos o proponer a quienes lo requieran, actividades pedagógicas alternativas”.

Sin embargo, la evaluación diferenciada, aunque se aplica para atender a la diversidad de los alumnos, los estándares de logro no son relativos a las capacidades de aquellos ni dependen de contextos socio-culturales; lo que se explicita claramente en el documento titulado La evaluación en el nuevo currículo: equívocos y equilibrios (1993: 21). Aquí se afirma que “Los estándares y objetivos de aprendizaje del currículum... son metas de aprendizajes nacionales, por lo tanto no es deseable que se redefinan o ajusten”, planteamiento que aparentemente se opone a la propuesta de “modificar o readecuar los objetivos“ que sugiere el Reglamento de Evaluación. En consecuencia, no parece resuelta la discrepancia entre la propuesta de “modificar o readecuar los objetivos” y la idea que los alumnos no sean evaluados con otros estándares de logro, que no sean los definidos para todos los escolares del país, salvo que la primera posición se entienda sólo en el marco de la evaluación de proceso.

En todo caso, concordamos con Muñoz (2003) cuando señala que “En caso de retrasos motores moderados o severos, alumnos con necesidades educativas especiales, se deberán tomar medidas concretas para que alcancen el máximo desarrollo dentro de sus posibilidades. Para ello además de las sesiones con el resto de los compañeros se deberían realizar otras de apoyo individualizadas. La motricidad es tan necesaria para un niño con necesidades educativas especiales como el leer y escribir.

Si para estos aprendizajes existen apoyos en nuestros Centros, por qué no en educación física. Este planteamiento que se hace en España, también es válido para Chile, puesto que se trata de apoyar el desarrollo

humano desde los diversos ángulos que contemplan su multiplicidad como persona, a partir de la singularidad de cada cual.

Respecto a la atención a la diversidad, es bueno recordar lo sostenido por Beca (2006: 27) en el marco de la reforma educacional, cuando se refiere a los principales desafíos que quedan por resolver en la formación inicial docente. El dice que “la formación para la atención a la diversidad es otro desafío ineludible. Este tema está emergiendo dentro de la formación inicial docente. Sin embargo, no ha estado suficientemente presente en las acciones de formación en servicio...”.

Para Zucchi (2003), “la escuela para la diversidad no nació en el momento que se incluyeron los alumnos con discapacidades, sino que estos a través de su integración pasaron a ser parte de la diversidad que en la escuela ya existía y para la cual el docente debe estar preparado”. El autor citado plantea que para que estos alumnos puedan alcanzar los conocimientos que la escuela les brinda se deben realizar adaptaciones curriculares, ya sea de contenidos, de estrategias, de tiempos, de evaluación, etc., las adaptaciones son diversas y son proporcionales al grado de discapacidad. Lo importante aquí es contribuir desde la educación física al desarrollo humano hasta lo máximo que es posible, pues estamos para servir a la humanidad independientemente de las singularidades que la conforman.

1.2.7 Líneas de investigación en evaluación

1.2.7.1 La evaluación en educación

Mirados los estudios de evaluación educacional desde las tesis de magíster y doctorado en educación, de las universidades Metropolitana de Ciencias de la Educación (<http://www.umce.cl/biblioteca/>, consulta del 14 de julio); Playa Ancha de Ciencias de la Educación (<http://www.sibupla.upa.cl/>, consulta del 14 de julio); Pontificia Universidad Católica de Chile (<http://www.sibuc.puc.cl/sibuc/>, consulta del 10 de julio); Universidad de Concepción (<http://www.bib.udec.cl>, consulta del 15 de julio); Universidad de Chile (<http://www.cybertesis.cl>, consulta del 15 de julio) y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (<http://www.biblioteca.ucv.cl> consulta del 20 de julio); se puede advertir varias líneas de investigación evaluativa, considerando las áreas temáticas que concitan el interés de los investigadores cuyos productos intelectuales

se editan por medio de los programas de post-grado en educación, que desarrollan diversas universidades del país.

En este contexto se destaca la línea de **evaluación de aprendizajes**, **donde aparecen estudios** tales como: -creencias de los profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en el marco de la Reforma Educacional, -la construcción de instrumentos de evaluación para medir habilidades de razonamiento informal, -la concordancia de enfoques evaluativos y modalidades curriculares, -la opinión de los alumnos respecto a la evaluación realizada por los docentes, -comparación de rendimientos de los escolares en diversos establecimientos educacionales.

Una segunda línea de investigación que se destaca en los estudios realizados vía programas de post-grado, es la **evaluación de desempeño docente**, donde se encuentran estudios como: -el sistema de evaluación de desempeño y su contribución a la gestión docente, -actitud de la evaluación educacional de los profesores de aula, -impacto profesional de la evaluación de desempeño docente realizada por alumnos, -la evaluación docente llevada a efecto por el Ministerio de Educación a lo largo del país, entre otros.

Una tercera línea de investigación evaluativa es la que corresponde a la **evaluación institucional**, en ella se encuentran estudios como: -eficiencia externa de un liceo técnico profesional, -modelo de autoevaluación institucional centrado en el cambio, -autoevaluación de la Facultad de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas de una universidad mendocina, -autoevaluación como herramienta para el control y mejoramiento de la gestión y evaluación institucional: un enfoque interactivo, entre otros.

Una cuarta línea está dada por la **evaluación de programas**, área donde se encuentran trabajos como: -efectividad de un software educacional, -evaluación formativa de un diseño de instrucción, -propuesta de un modelo de capacitación y perfeccionamiento que desarrolle la autonomía y reflexión de los profesores de educación técnico profesional, -evaluación de un sistema instruccional de evaluación alternativa para profesores de lenguaje, -opinión de los egresados de la escuela de educación sobre la formación recibida, -propuesta de un modelo de evaluación para cursos con modalidad a distancia soportados por TICs, -efectos de un taller de orientación humanista, -investigación evaluativa de los planes y programas de estudio de la carrera de técnicos topógrafos -integración escolar, -visión de la integración de niños con necesidades educativas especiales, entre otros.

Estas líneas de investigación evaluativa, evidenciadas a través de las tesis de programas de magíster y de doctorado de siete universidades del país, no significan que no se realicen estudios de evaluación en otras áreas, como es el caso de la evaluación de la gestión y de la educación especial, pero tales temáticas no presentan aún un número de trabajos suficientes como para llegar a pensar que existe una línea de investigación evaluativa al respecto.

Por otro lado, cabe destacar que los programas educativos de magíster y doctorado, desarrollados desde los años 1990 a la fecha, eventualmente producen tesis referidas al área de la educación física. Algunos títulos de tesis de investigación evaluativa, editadas en este campo, son las siguientes: Estudios del desarrollo psicomotor grueso en niñas de primer subciclo básico y capacidad de impulso vertical de los varones en edad preescolar: crecimiento y desarrollo.

1.2.7.2 La evaluación en educación física

Conviene mirarla bajo dos prismas: a) el de los esfuerzos evaluativos que han hecho grupos de especialistas del área, que usualmente no se desempeñan en el mundo escolar, sino más bien en las universidades y en organismos gubernamentales, y b) las prácticas evaluativas que realizan los docentes que imparten educación física en las aulas escolares, tema que constituye el motivo de este estudio.

En los esfuerzos evaluativos realizados por especialistas universitarios y de organismos gubernamentales, es posible distinguir cinco hitos que nos parece importante destacar como uno de los referentes para el estudio que se presenta:

1. Un primer hito (década de los 80), donde aparece la propuesta de una batería de pruebas de aptitud física para escolares de segundo ciclo básico y educación media, como una versión para comentarios y críticas (Trujillo y Schiefelbein, Serie de Estudios N° 134, 1984), elaborado sobre la base de un cuerpo de cincuenta y dos resúmenes analíticos de investigaciones (realizadas vía tesis de pregrado) sobre la aptitud física de estudiantes chilenos (Trujillo y Schiefelbein, Serie de Estudios N° 143, 1985). Las Escuelas Formadoras de Profesores de Educación Física, a su vez, continúan realizando, vía tesis, estudios sobre aptitud física, considerando básicamente como variables clasificatorias la edad y el sexo de los escolares y, ocasionalmente, el nivel socio-económico obtenido por

el indicador “dependencia administrativa del establecimiento” donde se encuentran los alumnos. (Dependencia municipal, particular subvencionada, y particular pagada). Paralelamente, se realizan estudios sobre factores psicomotores y antropológicos (Trujillo (ed.), Serie de Estudios N° 222, Vol. I, 1990).

2. Un segundo hito (década de los 90), donde continúan, vía tesis de pregrado, las mediciones de diversas variables componentes de la aptitud física, se intensifican los estudios sobre psicomotricidad, se inician investigaciones sobre incidencia de programas físico-recreativos, aplicados especialmente a adultos mayores, programas de ejercicios que apuntan a mejorar la salud y conocer hábitos de vida o el rendimiento deportivo, (Trujillo y Guarda (eds.), Serie de Estudios N° 229, Vol. I, 1994). Además, surgen estudios sobre clima social en las clases de educación física, actividad física y hábitos de vida. (Trujillo y Guarda (eds.), Serie de Estudios N° 234, Vol. I, 1995).

3. Un tercer hito (siempre dentro de la década del 90) fue el estudio de diseño y validación de una batería de pruebas destinada a medir factores perceptivo-motores y de coordinación en escolares de primer ciclo básico (1° a 4° grado). El estudio resulta importante en consideración a dos factores: a) el esfuerzo psicométrico por validar seriamente un conjunto de procedimientos evaluativos destinados a conocer el estado de los escolares de primer ciclo básico en las variables indicadas, y b) el trabajo conjunto y colaborativo de profesionales de diversas Escuelas Formadoras, lo que da origen a posteriores seminarios de pregrado sobre la materia (Trujillo G., Héctor, Aranda R., América; Latorre R., Eric; Valcke S., Carolina; Díaz M., Ximena; Pizarro L., M.A.; y Orellana A., Nelly Serie de Estudios N° 232, Vol. I y II, 1994).

4. Un cuarto hito (inicio década del 2000), se da cuando un grupo de especialistas, pertenecientes a diversas Escuelas Formadoras, que venían reuniéndose desde el año 1996 en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se reagrupan en torno a un proyecto de investigación de la Universidad Católica del Maule, financiado por la Dirección General de Deportes de la VI Región y por el Fondo Nacional de Educación Ciencias y Tecnología (FONDECYT). El proyecto permitió continuar discusiones técnicas sobre el tema de aptitud física y la medición nacional de un conjunto de variables cuyos resultados se expresan en tablas percentiles para escolares de edades comprendidas entre 10 y 18 años. Este estudio resulta importante a nuestro juicio en consideración a dos factores:

a) Posibilitó la continuación de un trabajo colaborativo tras la búsqueda de consenso, al menos entre los especialistas participantes, de variables e indicadores a medir en la población escolar chilena, y b) Se obtiene información nacional acerca del estado en que se encuentran los escolares con respecto a las variables físicas medidas, lo que constituye un referente para comparaciones posteriores y búsqueda de hipótesis explicativas de las diferencias, así como para estudios de incidencia de diversos programas de intervención educativo-física en la población medida. (Montecinos et al., año 4, 2001).

5. Un quinto hito (siempre a inicio de la década del 2000), se da en el contexto de la Ley del Deporte N° 19.712, artículo 5^a, párrafo 4^o, que dice: “El Ministerio de Educación establecerá un sistema nacional de Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva para ser aplicado al finalizar la Educación Básica, debiendo consultar previamente al Instituto Nacional de Deportes de Chile” (Instituto Nacional de Deportes, 2001: 7). Al respecto, la Unidad de Deportes y Tiempo Libre Escolar del Ministerio de Educación, desarrolla un programa de Medición de la calidad de la educación física y deportiva escolar, en cuyo marco lleva a efecto reuniones con representantes de las Escuelas Formadoras de Profesores de Educación Física del país, tras la búsqueda de respuestas consensuadas a la siguiente interrogante: 1) ¿Qué dimensiones de la educación física deben ser medidas para tener un conocimiento de lo que sucede a nivel escolar (8° grado)? Las respuestas relativamente consensuadas se pueden sintetizar en los siguientes aspectos: 1) Aptitud física, 2) Habilidad perceptivo-motoras, 3) Opinión de los alumnos acerca de un conjunto de factores de apoyo a la docencia, (tal como infraestructura e implementación), y 4) Opinión de los docentes que imparten clases de educación física acerca de infraestructura e implementación, programas de la especialidad y otros aspectos propios de la formación profesional de quienes imparten clases en educación física. Los resultados de este esfuerzo, si bien fueron expuestos en un conjunto de conferencias impartidas a diferentes audiencias, el informe escrito al respecto no fue publicado más allá de lo entregado a la autoridad educacional del momento en razón de ajustes internos del Ministerio de Educación (cambio de jefatura en la Unidad de Deporte y Tiempo Libre Escolar y de re-dirección de las políticas de operación de dicho Departamento).

Cabe señalar que, para efectos de lograr una mayor consistencia en el estudio arriba indicado y sus proyecciones futuras, entre los años 2001 y 2002, dicha Unidad incentiva a las Escuelas Formadoras para que efectúen un conjunto de estudios destinados a evidenciar las características cualitativas de carácter psicométrico de diversos instrumentos destinados a medir las variables que se indican: índice de masa corporal, potencia aeróbica, fuerza resistencia abdominal, movi-elasticidad de la articulación de la cadera, potencia de piernas (de rodillas), coordinación dinámica, ajuste corporal del movimiento respecto a ritmos externos dados; además de un estudio destinado a recoger opiniones de docentes y alumnos acerca de la calidad de la educación física escolar. (Díaz, s/f; Molina et al., 2003 a, b y c; Salas et. al., 2003; Trujillo et. al., 2003; Bahamonde et al., 2003; Negrón y Arcay, s/f; Aránguiz et al.; 2003; Espinoza et al., s/f; y Trujillo et al., 2002).

Como se puede apreciar, esta última mirada es más holística, en cuanto considera no sólo la dimensión de aptitud física de los alumnos, sino que también la dimensión perceptivo motora y la opinión de los estudiantes y docentes acerca de la calidad de la educación física, así como de lo que se debe mejorar para recibir clases de educación física de mejor calidad. Además, considera a los docentes en cuanto a su edad, sexo y condición académica, como así también, su opinión sobre la infraestructura e implementación, intereses de perfeccionamiento personal, evaluación de los programas de la especialidad surgidos de la Reforma Educacional Chilena y opinión acerca de lo que se debe mejorar para realizar clases de educación física de mejor calidad.

Estos antecedentes parecieran tener cierta coincidencia con lo informado por López Pastor (2000: 5) en cuanto a las etapas observadas en la historia de la educación física española, puesto que en Chile se ha pasado por un fuerte énfasis en la aptitud física y habilidades técnicas, lo que el autor citado llama enfoque dominante, hoy se aprecia preocupación por la salud, especialmente en lo relacionado con los estados nutricionales y resistencia cardio-vascular. Finalmente, en los nuevos programas oficiales se advierte una clara tendencia a la integración de enfoques en una mirada más holística y tras la búsqueda de una mayor autonomía del alumno.

En el año 2004 la Unidad de Deportes y Tiempo Libre Escolar del Ministerio de Educación, edita un trabajo acerca del Estado del Arte de la investigación en educación física en el período 1990-2000. Allí informa sobre los estudios publicados por profesionales chilenos de la educación física entre los años indicados.

El estado del arte establece las siguientes categorías temáticas: -habilidades motrices básicas y psicomotricidad, -niños con necesidades especiales, -habilidades técnicas, -recreación, -atletismo, -fisiología del ejercicio, -condición física y salud, -psicología de la educación física y el deporte, -sociología de la actividad física y deporte, -actividad física y embarazo, -adulto mayor, -formación de profesores y seguimiento laboral, -gimnasia aeróbica, todo lo cual aporta mayor información acerca del estado de la educación física en el país.

Desde el prisma de las prácticas evaluativas que realizan los docentes en las aulas escolares se encuentran pocos estudios y éstos son realizados en comunas o pequeñas muestras de estudiantes y docentes. Uno de ellos (Trujillo, 2004), analiza las concepciones y prácticas evaluativas, de los docentes que imparten clases de educación física en el sistema escolar regular de los establecimientos municipales de la comuna de Quilpué (Chile, región de Valparaíso), observa si existen diferencias por niveles de enseñanza, dividiendo esta variable en cuatro categorías: educación parvularia (preescolar), primer ciclo básico (1° a 4° grado), segundo ciclo básico (5° a 8° grado) y educación media (1° a 4° grado). Entre las conclusiones se establece que los docentes que imparten educación física en cada uno de los niveles educacionales, coinciden en evidenciar una alta consideración de los enfoques evaluativos referidos a los objetivos; a la toma de decisiones; al perfeccionamiento; al consumidor y al iluminativo; y consideran prioritario evaluar en sus alumnos los siguientes factores: formas como ejecutan las tareas motrices dadas; si están logrando los objetivos o aprendizajes esperados; los intereses de los alumnos con respecto a la actividad física; el desarrollo psicomotor; el avance personal; el esfuerzo, interés, entusiasmo y participación en las clases; la creatividad y el comportamiento social en las clases.

Un estudio, vía tesis de pre-grado, (Brito, 2006) busca conocer los criterios de evaluación aplicados por una muestra de profesores que imparte educación física en la comuna de Villa-Alemana, concluye que los miembros de la muestra conocen los criterios de evaluación de la Reforma, aunque no siempre los aplican.

Una segunda investigación (Angulo et. al., 2005) vía tesis de pre-grado, intenta conocer cómo evalúan los docentes de aula, concluyendo que en educación básica y media, los docentes evalúan preferentemente de acuerdo a un criterio mínimo de aprobación por habilidad o conjunto de habilidades evaluadas, utilizando fundamentalmente listas de cotejo y escalas de apreciación.

Como complemento de lo expresado, la revisión bibliográfica de los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación realizados en Chile, en los años 2001, 2003 y 2005, que se llevaron a efecto en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo técnico del Ministerio de Educación de Chile, permite encontrar tres trabajos relacionados con la evaluación de la educación física en el aula.

El primero (Andrés y Barrera, 2001) corresponde a un estudio cualitativo sobre los procedimientos evaluativos utilizados por los profesores de educación física en primer año de educación media de tres establecimientos de la comuna de Macul, (Santiago de Chile), concluyendo que los docentes estudiados no hacen uso de instrumentos de evaluación; la evaluación formativa se usa con frecuencia, pero en función de corregir errores de los alumnos y no para modificar las propias prácticas pedagógicas. La evaluación sumativa es usada en forma recurrente como medio punitivo, de control y de incentivo para que los alumnos asistan a clases.

El segundo trabajo de evaluación motora presentado en el encuentro nacional de investigación del año 2001 (Medina et al., 2001) evalúa el grado de desarrollo motor que poseen los estudiantes del sector rural de la comuna de Arica-Chile, teniendo como referencia los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos del programa de la asignatura de educación física del nivel básico 1 y 2 (NB1 y NB2), lo que corresponde a los grados de 1° a 4° año de educación básica. Para ello emplea una muestra no probabilística de 80 alumnos con edades que fluctúan entre 6 y 9 años. El análisis estadístico de los resultados que emergen de la batería de tests aplicada, permite concluir, para el grupo etéreo estudiado, que el grado de desarrollo motor de los varones es mayor que el de las damas en los grados de 1° a 4° básico.

En el Encuentro Nacional de Investigación del año 2003 no se presentan estudios sobre evaluación de la educación física en el aula.

En el año 2005 se presenta un Estudio cuyo objetivo es diseñar y validar un Modelo de Evaluación de Aprendizaje Significativo para el sector de Educación Física en virtud de las actuales necesidades de la Reforma Educacional. Se aplica el Modelo de Evaluación en el segundo año medio del Liceo Municipal C-44 Alonso de Ercilla y Zúñiga, de la comuna de Ercilla, provincia de Malleco, IX Región de la Araucanía (Chile).

El modelo se contrasta durante el desarrollo de la unidad didáctica de Voleibol, concluyendo que sus características se enmarcan en los requerimientos de la actual Reforma Educacional Chilena.

En el Segundo Encuentro Regional de investigación, realizado en el año 2004 en la comuna de Iquique (Norte de Chile) no se presentan trabajos relacionados con evaluación en educación física en el aula, al igual que en el Congreso internacional de investigación educativa realizado en Temuco, (Sur de Chile), en la Universidad de la Frontera, en agosto del 2005.

En definitiva, las investigaciones sobre evaluación de la enseñanza en educación física han ido evolucionando desde una mirada sólo cuantitativa hacia una posición cualitativa o mixta, y desde investigaciones evaluativas externas al aula a investigaciones evaluativas de lo que ocurre en el aula, pero este paso de lo cuantitativo a lo cualitativo o mixto, y desde lo externo al aula a lo que ocurre realmente es aún incipiente.

Mirada la evaluación escolar desde el prisma de diversos especialistas pertenecientes a culturas similares, cabe mencionar a López Pastor y cols. (2004:1-5), quienes plantean una mirada crítica al modelo tradicional de evaluación en educación física, caracterizado por estos autores, como una evaluación basada en tests de condición física (con uso de tablas normalizadas), y de habilidades motrices deportivas, utilizadas normalmente para calificar al alumnado. Ellos proponen un modelo de evaluación caracterizado por ser formativo, compartido y dialogado, tras la búsqueda de ayudar al alumno a mejorar permanentemente su situación actual. A su vez, Blázquez y Sebastiani (1996), postulan la evaluación en educación física enmarcada en una teoría educativa constructivista, preocupada de los procesos de aprendizaje más que de los resultados, dispuesta a evaluar capacidades actitudes personales y comportamientos sociales más que rendimientos intelectuales o motores. Una evaluación para la toma de decisiones, considerando el contexto sociocultural y político en que se encuentra inserto el establecimiento en que están los alumnos, de manera que marcos curriculares flexibles permiten considerar contenidos deportivos diversos en contextos diferentes y la presencia de alumnos de distintas características, posición que es coincidente con el criterio que enfatiza la evaluación como proceso y la consideración de la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, estos pensamientos acerca de lo que debe ser la evaluación en el aula lamentablemente no han sido suficientemente contrastados con lo que ocurre actualmente en el mundo real de las clases de educación física, al menos en Chile.

1.2.8 Intencionalidad evaluativa (propósitos o fines)

En el marco de la Reforma Educacional, Rodríguez (1998 b: 6) señala que “al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecuencial”. A su vez, el Reglamento de Evaluación... ya citado (1997 a:27-28) señala que la evaluación se orienta a aspectos tales como:

Conocer los logros y avances que presenta cada alumno en relación a los objetivos planteados.

Conocer los procedimientos que utilizan los niños y niñas para aprender, el tipo de errores que cometen y cómo los aprovechan para una mejor comprensión de los tópicos de aprendizaje.

Conocer el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas.

Identificar las necesidades educativas de los alumnos de modo de poder tomar oportunamente medidas pedagógicas para favorecer que todos los niños y niñas aprendan.

Permitir que los alumnos conozcan sus propios rendimientos, comprendan la complejidad de las tareas emprendidas e identifiquen en sus propias capacidades, medios para reforzar, mejorar o consolidar aprendizajes.

Sobre este particular Villafaña (1999: 15), postula que “la evaluación no debe circunscribirse a la medición del rendimiento de los alumnos y su consiguiente calificación, sino que debe servir de ayuda y apoyo permanente en los procesos de aprender y de enseñar”.

En este planteamiento la autora citada explicita que la función principal de la evaluación es entregar evidencias del estado de avance de los alumnos para conocer los logros y debilidades, a fin de superar estas últimas para alcanzar plenamente las metas educativas. De modo que la información que emerge del proceso evaluativo debe servir de apoyo tanto al alumno para que oriente sus esfuerzos de aprendizaje, como al docente para que revise sus estrategias de enseñanza en consideración de las debilidades detectadas.

Bajo la mirada de la Reforma, como lo señala Rodríguez (1998 b: 7), “el profesor pasa a tomar un rol más activo, en el sentido que planifica sus evaluaciones con más orientación pedagógica que reglamentaria; conviene con los alumnos sobre procedimientos evaluativos y formas de aplicarlos, dentro de disposiciones reglamentarias menos rígidas, atiende a necesidades e intereses individuales; aplica criterios formativos en forma flexible”. De modo que el rol del evaluador en el contexto de la Reforma es apoyar el aprendizaje haciendo tomar consciencia al alumno de lo que se pretende y orientando su esfuerzo por aprender, lo que en definitiva implica que el evaluador educativo es el planificador y gestor del proceso con una orientación esencialmente de participación, cooperación y ayuda. Sin embargo, pocas veces suele existir total congruencia entre el mundo teórico y el mundo práctico.

Como dice Santos Guerra (2003) “Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla”.

CAPÍTULO II

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Planteamiento del Problema

La dinámica de la educación formal se hace evidente en el accionar propio de la unidad educativa como totalidad y en la interacción que al interior de cada disciplina se produce en el aula entre el docente y sus alumnos. El grado de eficiencia que posibilita esta interacción constituye, sin duda, el ámbito de indagación más concreto de la evaluación educativa relacionada con el aprendizaje de los estudiantes y los objetivos que cada disciplina busca que los alumnos logren para implementar los objetivos del ciclo. Es a partir de la información que emerge de este nivel de evaluación que es posible determinar, en definitiva, la eficacia del sistema, puesto que todos los esfuerzos de los sistemas educativos apuntan a que los alumnos aprendan a ser cada vez más personas a la vez que adquieran habilidades y competencias relacionadas consigo mismo y con la cultura para desempeñarse eficientemente en la vida cotidiana.

Establecida la coherencia entre los objetivos de cada disciplina y los objetivos de cada ciclo, cabe indagar acerca de la calidad del funcionamiento de cada disciplina al interior de las clases. Para ello ha de considerarse los objetivos disciplinares y transversales, la intención con la cual se evalúa y el enfoque evaluativo que utiliza el docente en el ámbito de la institución donde se desempeña profesionalmente.

Los objetivos (aprendizajes esperados) disciplinares constituyen las intencionalidades educativas de cada disciplina en particular, cada una de las cuales busca el desarrollo humano desde el contenido que profesa, así la educación física plantea objetivos educativo físicos a partir del movimiento como contenido más propio y, desde él, intenta el perfeccionamiento humano (objetivos transversales y verticales) en el desarrollo de valores, actitudes, conceptos, habilidades motoras naturales y adquiridas, y habilidades socio-culturales, según lo determina cada cultura, de modo que el referente inmediato para efectos de evaluación en el aula, son los objetivos (aprendizajes esperados) disciplinares propios y transversales del sistema educativo, mediatizados por el docente en el marco del enfoque curricular que se sustente en el sistema dentro del cual actúa la disciplina y los docentes de la misma.

La intención con la cual se evalúa está íntimamente relacionada con las funciones de la evaluación, de forma tal que es posible señalar que el propósito de la evaluación puede ser de carácter diagnóstico, formativo o sumativo, según sea la idea con la cual el evaluador realiza el proceso de evaluar.

Aunque existe un conjunto de enfoques evaluativos que tienen como meta de análisis los programas de enseñanza, la evaluación en el aula constituye sin duda una preocupación especial del hacer educativo. Tal evaluación ha de considerar diversos aspectos señalados por los enfoques evaluativos de programas.

Cuando se trata de evaluación a nivel de aula concordamos con López Pastor (1999: 83), el cual señala que cuando “hablo de evaluación educativa o de evaluación en educación, me refiero a la evaluación que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, en los diferentes niveles del sistema educativo”. El autor citado diferencia explícitamente la evaluación de programas educativos o del hacer investigación evaluativa, de los procesos de evaluación que se dan en la dinámica de las clases que se imparten cotidianamente en la escuela o liceo y, en este contexto, considera estrechamente relacionados los procesos evaluativos del alumnado, del profesorado y del de enseñanza-aprendizaje propiamente tal.

En este ámbito, se plantea como problema a dilucidar la siguiente interrogante ¿Los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan de acuerdo a los criterios de evaluación en el aula que plantea la Reforma Educacional Chilena?

El problema planteado resulta relevante en cuanto si se descubre la no existencia de discrepancia entre el deber ser y la práctica evaluativa en el aula, no se seguirá gastando dinero en cursos de actualización sobre este tema ni elaborando documentos pedagógicos sobre el particular, lo que permitirá destinarlo a materias donde existe mayor discrepancia entre el deber y ser lo que es. Si se encuentran discrepancias en criterios evaluativos específicos, ello orientará las acciones de perfeccionamiento específico que requieran los docentes de los niveles educativos estudiados, y servirá de base informativa para que los teóricos de la evaluación profundicen y elaboren material educativo sobre aquellos criterios donde se encuentra discrepancia entre la teoría sustentada por la Reforma y la práctica evaluativa que se realiza en el aula

2.2 Objetivos Científicos

2.2.1 Objetivo General

Determinar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan de acuerdo a los criterios de evaluación en el aula que plantea la Reforma Educacional Chilena.

2.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos enfatizando el proceso de aprendizaje y enseñanza.
2. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos utilizando diversos procedimientos evaluativos, tanto en evaluación de proceso como de resultado.
3. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos evaluando en el marco natural de las clases mismas, y no como un evento aparte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos considerando una diversidad de habilidades y actitudes.
5. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos realizando actividades de retroinformación durante las clases.

6. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos considerando la participación de los propios alumnos (auto-evaluación y co-evaluación) en la emisión de juicios acerca del desempeño propio y del resto de los compañeros con respecto a los aprendizajes esperados.
7. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos considerando la evaluación de los objetivos transversales junto con los verticales en forma integrada.
8. Identificar si los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan a sus alumnos considerando la evaluación diferenciada, sin bajar los estándares de logro que son comunes para todos los niños de Chile de un mismo nivel educacional.
9. Determinar si existen diferencias en la aplicación de los criterios evaluativos de la Reforma, según nivel educacional donde se imparte docencia en educación física.
10. Definir la existencia de conglomerados diferentes respecto al acercamiento de la práctica evaluativa a los criterios de evaluación de la Reforma, independientemente del nivel donde se imparte clases de educación física.

En el objetivo 1, la expresión “enfaticando el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin descuidar la evaluación de los resultados”, se refiere operativamente a las acciones de evaluación con propósitos formativos y sumativos, medidos según una escala dada, por respuestas del docente a preguntas cerradas sobre el tema.

En el objetivo 2, la expresión evalúan a sus alumnos, “utilizando diversos procedimientos evaluativos, tanto en evaluación de proceso como de resultado”, se refiere operativamente al uso de diferentes procedimientos evaluativos en acciones de evaluación con propósitos formativos y sumativos, medidos según una escala dada, por respuestas de los docentes a preguntas cerradas.

En el objetivo 3, la expresión “evaluando en el marco natural de las clases mismas, y no como un evento aparte del proceso de enseñanza-aprendizaje”, se refiere operativamente a que las actividades de evaluación se dan naturalmente en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y no como un evento especial de evaluación que se aplica en forma independiente de las actividades de enseñanza, medidos por respuestas del docente a preguntas cerradas sobre el tema.

En el objetivo 4, la expresión “considerando una diversidad de habilidades y actitudes”, se refiere operativamente a la variedad de habilidades y actitudes que evalúan los docentes en el aula, medido según respuestas de los docentes a preguntas cerradas.

En el objetivo 5, la expresión “realizando actividades de retro-información a sus alumnos durante las clases”, se refiere operativamente a las acciones de información que realizan los profesores con propósitos formativos, medidas por respuestas del docente a preguntas cerradas sobre el tema.

En el objetivo 6, la expresión “considerando la participación de los propios alumnos (auto-evaluación y co-evaluación) en la emisión de juicios acerca del desempeño propio y del resto de los compañeros con respecto a los aprendizajes esperados de ellos.”, se refiere operativamente a la acción de considerar a los estudiantes en los procesos de autoevaluación y co-evaluación en las actividades evaluativas con respecto a los aprendizajes que se espera de ellos en los distintos niveles de enseñanza, medidos por respuestas de los docentes a preguntas cerradas sobre el tema.

En el objetivo 7, la expresión “consideran la evaluación de los objetivos transversales junto con los verticales en forma integrada”, se refiere operativamente a la consideración explícita de los objetivos verticales y transversales como una totalidad que se intenta evaluar en el desempeño de los alumnos, medidos por las respuestas de los docentes a preguntas cerradas.

En el objetivo 8, la expresión “considerando la evaluación diferenciada, sin bajar los estándares de logro que son comunes para todos los niños de Chile de un mismo nivel educacional”, se refiere operativamente a la acción de aplicar estrategias evaluativas variadas a aquellos estudiantes que presentan características especiales por algún déficit permanente o temporal que presentan en su existencia, medida por respuestas de los docentes a preguntas cerradas sobre el tema.

2.3 Hipótesis

H₁: Los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), evalúan de acuerdo a los criterios de evaluación en el aula que plantea la Reforma Educacional Chilena.

H₀: Los profesores que imparten clases de educación física en los establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile), no evalúan de acuerdo a los criterios de evaluación en el aula que plantea la Reforma Educacional Chilena.

Se considera que la hipótesis se cumpliría a cabalidad si en la verificación empírica los datos obtenidos apoyan la totalidad de los criterios de evaluación en el aula que propone la Reforma Educacional, según se explicita en el presente estudio, considerando una escala de concordancia que va desde “nunca es así” hasta “siempre es así” para un conjunto de 56 aseveraciones relacionadas con los criterios evaluativos de la Reforma.

2.4 Método

2.4.1 El Marco Teórico

La elaboración del marco teórico surge del análisis de diversas fuentes bibliográficas, relativas tanto a los diversos programas de intervención que ha aplicado y aplica la Reforma Educacional Chilena, como de la literatura disponible sobre evaluación educacional y evaluación en educación física en particular. Ello permite conformar un marco referencial dentro del cual se encuentra la educación física escolar desde sus niveles de educación parvularia a cuarto año de educación media.

2.4.2 Población y Muestra

Respecto de la población y muestra del estudio, es necesario señalar que la población elegida corresponde a todos los docentes (cualquiera sea su sexo, título profesional y centro municipal donde se desempeñe) que imparten clases de educación física en los centros educativos municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile, región de Valparaíso).

La estratificación de la población está conformada por los docentes (de uno y otro sexo) de los establecimientos de dicha corporación municipal, ubicados por nivel educacional donde imparten clases de educación física.

En caso que el docente imparta clases en varios niveles se ubica en el nivel superior, conformándose de esta manera la estratificación de la población en estudio.

El tamaño de la muestra se obtiene a partir de los datos de promedio y desviación estándar ($X = 3,76$; $S = 1,57$) obtenidos al aplicar la misma encuesta a una muestra de docentes de la comuna de Quilpué, también ubicada en la región de Valparaíso, cercana a la comuna de estudio.

Utilizando la fórmula de muestreo aleatorio simple que se indica, considerando un 3% de la media como error de muestreo, y una confiabilidad de 95%, se obtiene el tamaño de la muestra de docentes

La fórmula aplicada es:

$$n_o = \frac{t^2 \cdot S^2}{d^2} = \frac{4 \cdot (1,57)^2}{(0,1128)^2} = 774,89$$

DONDE:

t= nivel de confianza

S^2 =Varianza poblacional

d= error de muestreo

N= tamaño de la población

$\frac{4 \cdot (1,57)^2}{(0,1128)^2} = 774,89$
--

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{774,89}{1 + \frac{774,89}{266}} = 198$$

Por lo tanto, el tamaño muestral del estudio es de 198 docentes.

A través de un muestreo estratificado proporcional se obtiene el tamaño de cada estrato, desarrollando la fórmula que se indica:

$$n_h = n \cdot \frac{N_h}{N}$$

1 Parvularia $n_1 = 198 \cdot \frac{66}{266} = 49$

2 Primer Ciclo Básico $n_2 = 198 \cdot \frac{130}{266} = 98$

3 Segundo Ciclo Básico $n_3 = 198 \cdot \frac{53}{266} = 39$

4 Educación Media $n_4 = 198 \cdot \frac{17}{266} = 12$

TABLA 2: Población y Muestra según Estrato

	NIVELES DE ENSEÑANZA				
	PARVULARIA	PRIMER CICLO BÁSICO	SEGUNDO CICLO BÁSICO	EDUCACIÓN MEDIA	
POBLACIÓN	66	130	53	17	266
MUESTRA	49	98	39	12	198

2.4.3 Elaboración del Cuestionario

Sobre la base de los planteamientos de la evaluación en el aula que sostiene la Reforma Educacional Chilena, ya señalados en el capítulo I, se elabora un conjunto de indicadores para cada uno de los criterios de evaluación sustentados por dicha Reforma. Seguidamente, se diseña una estrategia metodológica a seguir:

- Sometimiento del instrumento a juicio de expertos (Ver Anexo I)
- Consideración de los valores medio de cada ítem, según la opinión de los expertos. para la selección de los ítemes que conforman dicho instrumento, (Ver Anexo II)
- Elaboración del cuestionario piloto destinado a recabar información acerca de la comprensión del instrumento por parte de los docentes de aula y recoger opiniones sobre el mismo. (Ver Anexo III)
- Elaboración del cuestionario definitivo destinado a recabar información sobre la práctica evaluativa de docentes de aula (Ver páginas siguientes).

En definitiva, el promedio de los puntajes asignados por los jueces a cada afirmación, permite seleccionar un conjunto de indicadores para cada uno de los ocho criterios de evaluación en el aula, los que sirven de base para elaborar un cuestionario piloto (ver anexo III), el que se aplica a una muestra de docentes de la comuna de Quilpué, aledaña a la comuna de Viña del Mar, en la intención de obtener antecedentes sobre la comprensión de los docentes del lenguaje utilizado en el instrumento, así como de recibir sugerencias al cuestionario mismo.

Considerando esta información se decide contemplar siete ítemes por criterio evaluativo, lo que obliga a elaborar algunos ítemes adicionales para dar el mismo peso específico a los indicadores de cada criterio que contaban con un menor número de ellos. Con estos cambios se elabora el cuestionario final, con siete indicadores por cada uno de los ocho criterios de evaluación y una escala de acuerdo por indicador que va sólo de 0 a 4 puntos, con los conceptos de: nunca es así, muy rara vez es así, a veces es así, frecuentemente es así y siempre es así, lo que se puede observar en el cuestionario final que se presenta a continuación.

**CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICA EVALUATIVA QUE SE
LLEVA A EFECTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA
QUE SE IMPARTEN EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN
PARVULARIA, EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN MEDIA
CPEVA**

Estimado Profesor:

Me he permitido molestar su atención para efectos de solicitar la gentileza de responder el cuestionario que adjunto, el cual se encuentra en el marco de un proyecto de evaluación en el aula, que se realiza dentro de un programa de investigación en educación física.

El proyecto investigativo pretende indagar acerca de la evaluación (no de la calificación) que realmente los docentes llevan a efecto durante sus clases de educación física. Se debe prescindir de la teoría que se sustente en algún momento de la historia de la educación. Lo que aquí importa es conocer la verdad de los hechos evaluativos y no de la teoría evaluativa. En este sentido resulta fundamental su apoyo para **responder con la máxima franqueza acerca de su hacer evaluativo en el aula, y no de lo que cree que debe hacer en evaluación.**

A fin de facilitar la anotación de su juicio respecto al grado de acuerdo que tiene con respecto a cada una de las afirmaciones que se presentan en el cuestionario, se utiliza la siguiente escala conceptual:

Nunca es así (0); Muy rara vez es así (1); A veces es así (2); Frecuentemente es así (3) y Siempre es así (4). Ello en la idea de facilitar la anotación de su posición personal, puesto que sólo debe marcar una X en el casillero que está debajo de la calificación que le merece la afirmación propuesta y a la altura de dicha afirmación. Un ejemplo aparece en el cuadro siguiente.

Cuando evaluó: ...	Nunca es así	Muy rara vez es así	A veces es así	Frecuentemente es así	Siempre es así
	0	1	2	3	4
1. ... mis evaluaciones apuntan a identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.	X				
2. ...sólo lo hago al término de cada trimestre o semestre para poner notas.					X

Estamos ciertos que esta solicitud de cooperación lo desvía de sus actividades personales y profesionales cotidianas para ayudar a satisfacer las inquietudes de conocimiento sobre práctica evaluativa. Por ello agradecemos muy sinceramente su disposición para responder este instrumento, que contribuirá a estructurar una investigación académica de apoyo a la educación física que se realiza en las escuelas y liceos.

Departamento de Investigación
Escuela de Educación Física PUCV

Datos de Identificación

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO Y COMUNA:

SEXO :

Masculino

Femenino

IMPARTE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL O LOS NIVEL(ES) Y MODALIDAD	TIPO(S) DE ESTABLECIMIENTO(S) DONDE SE DESEMPEÑA
Educación Parvularia	
Primer Ciclo Básico	
Segundo Ciclo Básico	
Educación Media H-C	
Educación Media T-P	
Educación Especial	

I- CUANDO EVALÚO...	Nunca es así 0	Muy rara vez es así 1	A veces es así 2	Frecuente mente es así 3	Siempre es así 4
1. ...lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando.					
2. ...pretendo identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.					
3. ...lo hago para orientar el proceso					
4. ...lo hago con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo, a fin de presentar estrategias alternativas de enseñanza.					
5. ...lo hago para saber que sienten mis alumnos en las clases					
6. ...lo hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso.					
7. ...lo hago clase a clase para saber que aprendieron mis alumnos					
Observaciones:					

II. CUANDO EVALÚO...	Nunca es así 0	Muy rara vez es así 1	A veces es así 2	Frecuente mente es así 3	Siempre es así 4
8. ...el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos.					
9. ...la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física.					
10. ...el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo variados procedimientos evaluativos.					
11. ...la aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego.					
12. ...comportamientos sociales en campamentos, salidas a terrenos u otras actividades educativo físicas, lo hago por observación directa.					
13. ...el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas.					
14. ...lo hago mediante observación y con un registro de los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases.					
Observaciones:					

III. CUANDO EVALÚO...	Nunca es así 0	Muy rara vez es así 1	A veces es así 2	Frecuente mente es así 3	Siempre es así 4
15.llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor					
16. ... durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos					
17...a los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender					
18. ...lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender					
19. ...lo hago considerando la evaluación como medio de enseñanza					
20 ..pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí					
21. ... obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases					
Observaciones					

CUANDO EVALÚO...	Nunca es así	Muy rara vez es así	A veces es así	Frecuente mente es así	Siempre es así
	0	1	2	3	4
22.planteo situaciones donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez.					
23. ...solicito conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos.					
24. ...considero diversas dimensiones del comportamiento humano.					
25. ...los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución motora, las valúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos (ej. en juegos)					
26. ...las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, por ejemplo.					
27.aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar.					
28. ...diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas de distinto tipo.					
Observaciones					

V. CUANDO EVALÚO...	Nunca es así 0	Muy rara vez es así 1	A veces es así 2	Frecuentemente es así 3	Siempre es así 4
29. ...las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar.					
30. ...las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases.					
31. ...en todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos.					
32. ...las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de información surgida de las evaluaciones que realizo.					
33. ...usualmente planteo retroalimentación inmediata a mis alumnos.					
34. ...pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos.					
35. ...la información que recibo del desempeño de mis alumnos, la converso con ellos.					
Observaciones					

VI. CUANDO EVALÚO	Nunca es así	Muy rara vez es así	A veces es así	Frecuente mente es así	Siempre es así
	0	1	2	3	4
36. ...los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus compañeros.					
37. ...los alumnos analizan previamente los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño.					
38...tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar.					
39. ...tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar.					
40. ...tareas motrices con nota, los alumnos se autocalifican.					
41. ...en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros.					
42. ...actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos también son calificados por sus compañeros.					
Observaciones					

VII. CUANDO EVALÚO...	Nunca es así 0	Muy rara vez es así 1	A veces es así 2	Frecuentemen e es así 3	Siempre es así 4
43. los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales, (ej. colaboración)					
44. ...los objetivos transversales los evalúo en situaciones reales de actividades motoras, (ej. trabajo en equipo durante los juegos).					
45. ...estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.					
46. ...considero la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices.					
47. ...para efectos de calificar, la nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales.					
48. ...uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos, (ej. enfatizo el respeto a las normas durante juegos y eventos).					
49. ...no considero los objetivos transversales, (ej. no considero el esfuerzo desarrollado por los alumnos para lograr aprendizajes motores esperados).					
Observaciones					

VIII. CUANDO EVALÚO...	Nunca es así 0	Muy rara vez es así 1	A veces es así 2	Frecuente mente es así 3	Siempre es así 4
50. ...modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje.					
51. ...a alumnos con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de ellos.					
52. ...a alumnos con dificultades temporales priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel.					
53. ...a alumnos con dificultades permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos. (Si no tiene alumnos con dificultades permanentes, indíquelo en observaciones).					
54. ...alumnos con dificultades de aprendizaje permanente le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente. (Si no tiene alumnos con dificultades permanentes, indíquelo en observaciones).					
55. ...considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades					
56. ...desempeños motores, aplico evaluación diferenciada de alumnos, según las características individuales.					
Observaciones					

2.4.4 Aplicación del Cuestionario y Análisis de los Resultados

Determinado el tamaño de la muestra general y de cada estrato particular, según la fórmula arriba indicada, se aplica el cuestionario a los elementos seleccionados de la muestra de docentes que imparten clases de educación física en los centros educativos municipalizados de la comuna de Viña del Mar. Los datos se procesan para obtener información sobre consistencia interna de los resultados (vía Alpha de Cronbach); estadísticos descriptivos de promedio y de desviación estándar del puntaje asignado a cada aseveración (indicador) perteneciente a cada criterio de evaluación en el aula, planteado por la Reforma, según estrato. No se considera definitivamente el sexo porque más del 90% de los profesores de la muestra, son del sexo femenino.

Para efectos de establecer la significación de las diferencias, considerando que el nivel de medición de la variable es ordinal y que los resultados no presentan una distribución normal, se aplica la prueba de Kruskal-Wallis con una probabilidad de error de 0,05 y un 95% de confianza.

Para el análisis de los resultados obtenidos por la muestra consultada, vía cuestionario, teniendo como referente el planteamiento que hace el Programa de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar (Fundación Chile, 2003), se consideran los siguientes significados de las magnitudes de los promedios y desviaciones estándar.

- 1 Promedios de 2,0 puntos o inferiores, indican una baja concordancia con el enfoque.
- 2 Promedios superiores a 2,0 y hasta 3,0 puntos indican una concordancia intermedia con el enfoque.
- 3 Promedios superiores a 3,0 una alta concordancia con el enfoque.
- 4 Desviaciones que fluctúan entre 0 y 0,33 indican un alto grado de homogeneidad en las posiciones de los miembros del grupo.
- 5 Desviaciones que fluctúan entre 0,34 y 0,66 indica un alto grado de dispersión.
- 6 Desviaciones superiores a 0,67 indica una gran heterogeneidad en el grupo.

Además, se analizan y clasifican las observaciones que libremente hacen algunos encuestados en el casillero que el cuestionario deja abierto debajo de las afirmaciones planteadas para cada uno de los criterios de evaluación que presenta la Reforma Educacional Chilena, y se explicitan las categorías de observaciones debajo de cada criterio evaluativo que se analiza. El Anexo V describe cada una de las observaciones planteadas por los profesores que señalaron su pensamiento en el casillero correspondiente. Finalmente, se aplica análisis de conglomerados no jerárquico para observar la conformación de grupos de docentes, según las respuestas dadas por los mismos a los diversos ítemes que conforman el cuestionario. Los resultados se presentan en tablas y figuras, a fin de posibilitar una mayor claridad en la comparación entre las posiciones de los docentes de los cuatro niveles educacionales estudiados. Para la elaboración de las pruebas estadísticas se aplican los programas Excel y SPSS en castellano, versión 10.0

Para lograr una mejor comprensión de la relación entre los criterios de evaluación en el aula, cuya aplicación pretende la Reforma Educacional Chilena, los objetivos de este estudio, los ítemes que contiene el cuestionario utilizado, los análisis realizados y las conclusiones del trabajo, se adjunta la siguiente tabla.

TABLA 3: Relación entre criterios de evaluación, preguntas, objetivos, análisis y conclusiones.

Criterios de evaluación en el aula	Peguntas	objetivos	Análisis	Conclusiones
1. Evaluación de proceso	1-7	1	Tabla 4 y cuadro 15	1
2. Utilización de variados procedimientos	8-14	2	Tabla 5, figura 1 y cuadro 16	2
3. Proceso inherente a la dinámica del aprendizaje	15-21	3	Tabla 6, cuadro 17	3
4. Evaluación de diversas habilidades y actitudes	22-28	4	Tabla 7, cuadro 18	4
5. Énfasis en la retroinformación	29-35	5	Tabla 9, cuadro 19	5
6. Participación de otros agentes en el proceso	36-42	6	Tabla 8, figura 2, cuadro 20	6
7. Evaluación conjunta de objetivos transversales y verticales	43-49	7	Tabla 10, cuadro 21	7
8. Evaluación diferenciada de alumnos	50-57	8	Tabla 11, figura 3, cuadro 22	8

2.4.5 Limitaciones del Estudio

Como toda obra humana el trabajo que se presenta tiene limitaciones de distinta naturaleza. Una de ellas es de carácter paradigmático, puesto que el estudio se ha realizado sólo bajo una mirada cuantitativa, en circunstancias que idealmente pudiera complementarse con una mirada y tecnología que proporcionen información de carácter cualitativo, como por ejemplo lo que los docentes perciben desde su propia singularidad, como dificultades para aplicar los criterios evaluativos de la Reforma, o lo que sienten desde su conciencia respecto a cada uno de esos criterios.

Una segunda limitante es de carácter metodológico en tanto el estudio podría enriquecerse o complementarse con otras formas de obtener la información requerida, por ejemplo: diarios de vida laboral de los docentes que imparten educación física en los centros educativos, observación de los docentes en el aula, y entrevistas a muestras de alumnos, lo que permitiría triangular los resultados.

En todo caso, la información proporcionada en este estudio evidencia un abanico de posibilidades de profundización en temas específicos aquí tratados como es el caso de cada uno de los criterios de evaluación que plantea la Reforma Educacional Chilena, cada uno de los cuales constituye en sí mismo un tema de discusión educacional de trascendencia para la práctica evaluativa en el aula. Por ejemplo: ¿cuál es el sentir de los docentes que imparten educación física en el aula, sobre el criterio de evaluación diferenciada de alumnos? Desde el punto de vista temático, a lo menos ocho investigaciones podrían realizarse a partir de este estudio, y desde el punto de vista metodológico son varias las alternativas posibles bajo el paradigma cualitativo: diario de vida, grupos focales, entrevistas grupales, y observación no participante, entre otras. Otro tema interesante es la identificación de problemas prácticos que tienen los docentes para aplicar estos criterios en diferentes tipos de establecimientos educacionales, según dependencia administrativa de los mismos.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La confiabilidad de consistencia interna del cuestionario utilizado es 0,953. La consistencia interna del conjunto de aseveraciones indicadoras por cada criterio que se analiza, se consigna en la parte inferior de cada tabla.

TABLA 4: Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso

I. Énfasis en la evaluación de proceso	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
CUANDO EVALÚO...										
1. ...lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando.	2,4	1,2	2,8	1,1	2,7	0,9	2,5	1,3	2,96	0,39
2. ...pretendo identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.	3,0	1,0	3,2	0,9	3,4	0,7	3,6	0,7	5,29	0,15
3. ...lo hago para orientar el proceso	3,2	0,8	3,3	0,9	3,3	0,8	3,2	0,6	0,93	0,81
4. ...lo hago con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo, a fin de presentar estrategias alternativas de enseñanza.	3,0	0,9	3,2	0,9	3,3	0,7	3,2	0,8	2,33	0,50
5. ...lo hago para saber que sienten mis alumnos en las clases	2,6	1,1	2,3	1,3	2,4	1,1	2,2	1,2	2,12	0,54
6. ...lo hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso.	3,4	0,6	3,2	0,8	3,4	0,8	3,5	0,8	5,73	0,12
7. ...lo hago clase a clase para saber que aprendieron mis alumnos	2,6	1,1	2,9	0,9	3,0	0,9	2,3	1,3	5,18	0,15

EPA = EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA. // $\alpha = 0,80$

La prueba de Kruskal-Wallis no indica la presencia de diferencias significativas entre las respuestas de los docentes de los cuatro niveles educacionales que se consideran en este estudio, por tanto no se puede inferir que estos resultados se den en la población que representa la muestra, pese a que el tamaño muestral corresponde al 74,4% de la población.

En cuanto a la muestra misma, se puede apreciar que los docentes encuestados presentan en cada nivel de enseñanza, una concordancia intermedia (promedios entre puntajes superiores a 2,0 y 3,0 puntos) con las siguientes afirmaciones referidas al énfasis en el proceso evaluativo:

“cuando evaluó lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando”; “cuando evaluó lo hago para saber que sienten mis alumnos en las clases” y “cuando evaluó lo hago clase a clase para saber qué aprendieron mis alumnos”.

Los(as) docentes que imparten educación física presentan un concordancia alta con las aseveraciones: “cuando evaluó pretendo identificar que se está aprendiendo en las clases que imparto”; “Cuando evaluó lo hago con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo, a fin de presentar estrategias alternativas de enseñanza”, (excepto docentes de educación parvularia en ambas afirmaciones); “cuando evaluó lo hago para orientar el proceso”; y “cuando evaluó lo hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso”. El cuadro 16 permite ver con mayor claridad los grados de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales.

Cuadro15: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de énfasis en la evaluación de proceso.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
No hay	<p>“cuando evaluó lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando”.</p> <p>“cuando evaluó lo hago para saber que sienten mis alumnos en las clases”.</p> <p>“cuando evaluó lo hago clase a clase para saber qué aprendieron mis alumnos”.</p>	<p>“cuando evaluó lo hago para orientar el proceso”.</p> <p>“cuando evaluó lo hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso”.</p>

Lo expresado sugiere que los docentes de la muestra presentan una concordancia entre intermedia y alta con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso.

Catorce docentes encuestados anotaron observaciones en el casillero correspondiente que presenta el cuestionario.

Las observaciones se pueden clasificar en cuatro ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 73, la que indica “Es importante llevar un hilo conductor, para que la enseñanza sea verdaderamente significativa”; 2) Las que justifican sus respuesta o el no responder frente a determinada afirmación. Ejemplo la encuesta número 112: “necesito de tiempo y de instrumento pertinente para poder evaluar en cada clase”; 3) Las que señalan que no son especialistas. Ejemplo la encuesta número 148: “imparto la asignatura de educación física en 3er año básico, no tengo especialización, soy profesora de EGB”; y 4) Las que hacen sugerencias al instrumento utilizado. Ejemplo la encuesta número 100: “Consultas 2 y 7 podrían refundirse en una sola, pretenden lo mismo. Lo mismo sucede (a mi parecer) con la número 1 y 4”.

Al respecto cabe señalar que la idea es captar precisamente si las posiciones que reflejan los docentes son consistentes entre sí y con el concepto al cual apuntan las afirmaciones presentadas como indicadores del ese concepto, que en este caso es el de practicar la evaluación como proceso, cuestión que justamente se refleja en la tabla 4 y cuadro 15

TABLA 5: Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar

II. Utilización de variados procedimientos (pruebas u otro tipo de instrumentos) para evaluar	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
CUANDO EVALÚO...										
8. ...el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos.	2,7	0,9	2,7	0,8	2,8	1,0	2,4	0,9	2,43	0,48
9. ...la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física.	2,0	1,1	2,6	1,1	2,5	1,1	2,6	1,0	11,29	0,01
10. ...el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo variados procedimientos evaluativos.	2,0	1,1	2,6	1,1	2,6	1,1	2,7	0,9	9,8	0,02
11. ...la aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego.	3,4	0,8	3,4	0,8	3,3	0,9	3,4	0,8	0,09	0,99
12. ...comportamientos sociales en campamentos, salidas a terrenos u otras actividades educativo físicas, lo hago por observación directa.	3,5	0,7	3,1	1,2	3,3	1,0	3,4	0,7	1,78	0,61
13. ...el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas.	2,4	1,3	2,8	1,0	3,1	0,7	2,6	1,1	7,95	0,04
14. ...lo hago mediante observación y con un registro de los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases.	3,0	0,9	2,8	1,0	2,9	1,1	3,1	0,8	4,03	0,25

EPA = EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA.; $\alpha = 0,74$

La prueba de Kruskal-Wallis indica la presencia de diferencias significativas entre las respuestas de los(as) docentes que imparten educación física. La magnitud de los promedios permite advertir diferencias entre el nivel de educación parvularia y los restantes niveles frente a la afirmación “cuando evalúo la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física”. Lo mismo ocurre frente a la afirmación “cuando evalúo el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo variados procedimientos evaluativos”, y con la afirmación “cuando evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas”. En todas ellas los docentes de educación parvularia presentan los más bajos grados de concordancia, lo que tal vez se pueda explicar por la temática acerca de la cual se consulta y la edad de los alumnos(as) de educación parvularia. En la Figura siguiente se aprecia por inspección visual lo señalado.

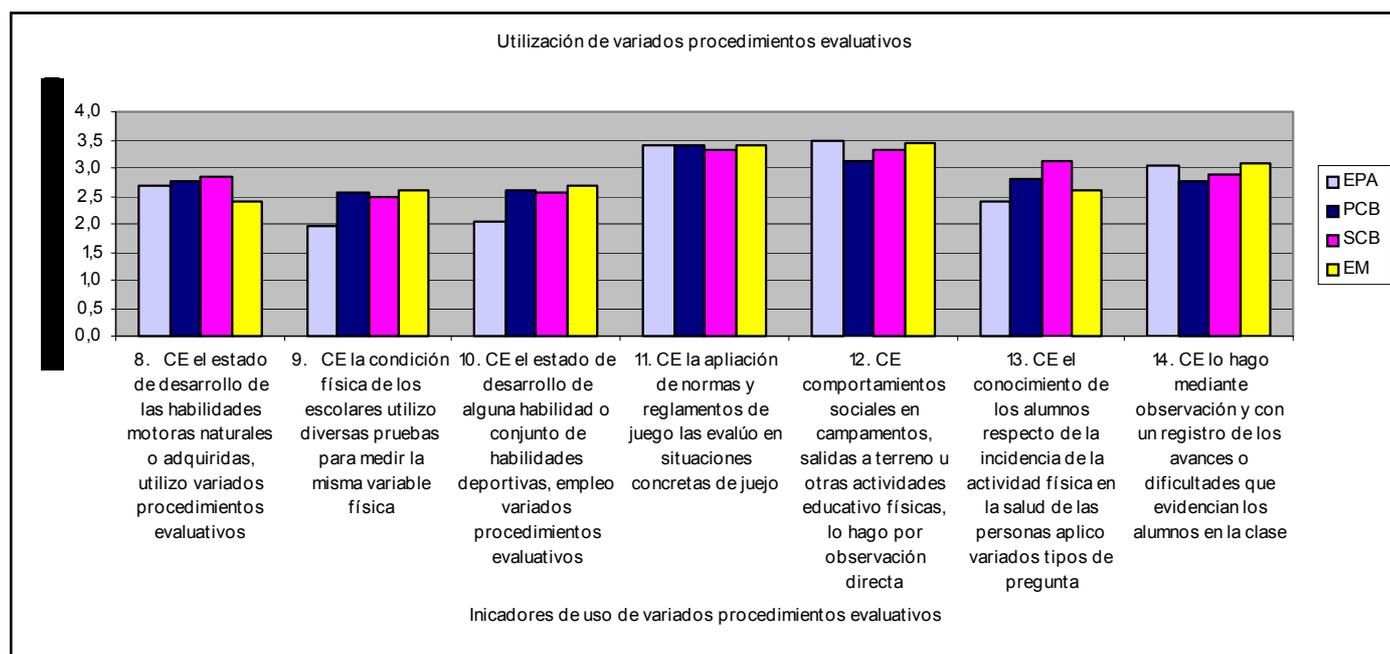


Figura 1: Nivel de acuerdo con la utilización de variados procedimientos evaluativos.
(CE = cuando evalúo).

En cuanto a la muestra misma, es posible observar que los docentes encuestados presentan en cada nivel de enseñanza, una concordancia intermedia (promedios entre más de 2,0 y 3,0 puntos) con las siguientes afirmaciones referidas a la utilización de variados procedimientos evaluativos: “cuando evalúo el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos”; “cuando evalúo lo hago mediante observación y con un registro de los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases”, excepto los(as) docentes de enseñanza media cuyo nivel de concordancia es alto (3,1 puntos) con dicha afirmación; y “cuando evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas”, excepto los docentes de segundo ciclo básico cuyo promedio de concordancia es alto (3,1 puntos).

Los(as) docentes de los cuatro niveles de enseñanza presentan una concordancia alta (superiores a 3,0 puntos) con las siguientes afirmaciones: “cuando evalúo la aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego” y “cuando evalúo los comportamientos sociales en campamentos, salidas a terreno u otras actividades educativo-físicas, lo hago por observación directa”. El cuadro 17 permite ver los niveles de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales.

Cuadro 16: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
No hay	“cuando evalúo el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos”.	“cuando evalúo la aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego”. “cuando evalúo los comportamientos sociales en campamentos, salidas a terreno u otras actividades educativo-físicas, lo hago por observación directa”.

Quince docentes encuestados anotaron observaciones en el casillero correspondiente del cuestionario. Las observaciones se pueden clasificar en tres ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 159, la que indica:

“En el nivel prebásico se realiza una evaluación permanente a través de la observación y el registro de habilidades y conductas logradas por cada alumno. Los tipos de evaluación que se utilizan en educación parvularia son: el diálogo en una puesta en común, la transferencia mediante el dibujo a la plástica y la observación de los niños(as) clase a clase”; 2) Las que justifican sus respuesta o el no responder frente a determinada afirmación. Ejemplo la encuesta número 132: “no se realizan salidas a terreno por seguridad”, y 3) Las que hacen sugerencias al instrumento utilizado. Ejemplo la encuesta número 100: “Creo que están relacionadas la 1 y la 2 (podrían haber sido una sola pregunta)”.

Cabe señalar que el bajo nivel de concordancia que presenta la educación parvularia con los restantes niveles educativos en los ítemes 9 y 10, es posible explicarlo a partir del marco curricular del nivel parvulario, el cual, por cierto, no considera entre sus propósitos desarrollar la condición física de los párvulos ni que adquieran habilidades deportivas, aún cuando la condición física de las personas se desarrolla naturalmente y también culturalmente a través de los juegos infantiles espontáneos y construidos.

TABLA 6: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.

III. La evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
CUANDO EVALÚO...										
15.llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor	3,1	0,8	2,5	1,1	2,8	1,1	2,2	1,0	14,1	0,00
16. ... durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos	2,4	1,1	2,3	1,1	2,4	1,2	2,1	0,9	1,02	0,79
17....a los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender	2,8	1,0	3,0	0,9	2,9	1,0	2,7	1,2	1,51	0,67
18. ...lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender	3,1	1,0	3,2	1,0	3,1	1,0	3,3	0,5	1,10	0,77
19.lo hago considerando la evaluación como medio de enseñanza	2,3	1,4	3,0	1,2	3,1	1,1	3,2	0,4	10,72	0,01
20. ... pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí	2,4	1,4	2,3	1,6	2,0	1,7	2,3	1,6	1,34	0,71
21 ... obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases	3,4	0,8	3,3	0,8	3,3	0,8	3,3	0,7	0,73	0,86

EPA = EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA; $\alpha = 0,68$

En la tabla 6 se aprecia que la prueba de Kruskal-Wallis, indica la presencia de diferencias significativas entre las respuestas de los(as) docentes que imparten educación física. La magnitud de los promedios permite observar que las diferencias significativas se dan entre el nivel de educación media y los restantes niveles frente a la afirmación, “cuando evalúo llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor”. Lo mismo ocurre con respecto a la afirmación “cuando evalúo lo hago considerando la evaluación como medio de enseñanza. En el primer caso los docentes de educación media presentan el más bajo promedio de concordancia (2,2 puntos) y en el segundo el más alto (3,2 puntos). Cabe destacar que son las docentes de educación parvularia las que presentan el puntaje promedio más alto en el ítem relacionado con el llevar un registro de las habilidades y dificultades de sus alumnos.

En la muestra misma se aprecia que los docentes encuestados presentan en cada nivel de enseñanza, una concordancia intermedia (promedios entre más de 2,0 puntos y 3,0 puntos) con las siguientes afirmaciones referidas a la evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje: “cuando evalúo durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos”; “cuando evalúo a los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender”); “cuando evalúo llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor (excepto los docentes de educación parvularia cuyo nivel promedio de concordancia es alto (3,1) y “cuando evalúo pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí”, excepto los docentes de segundo ciclo de enseñanza básica que evidencian una concordancia baja (2,0 puntos).

En las afirmaciones siguientes referidas a la concepción de la evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje, los docentes de cada uno de los cuatro niveles presentan un nivel de concordancia alto (promedios superiores a 3,0): “cuando evalúo lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender”; “cuando evalúo obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases”. El cuadro 18 permite apreciar más claramente los niveles de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.

Cuadro 17: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
No hay	“cuando evalúo durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos”; “cuando evalúo a los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender”).	“cuando evalúo lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender”. “cuando evalúo obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases”.

Llama la atención que los(as) docentes que imparten educación física en la educación media, presentan la más baja concordancia con las afirmaciones:

“cuando evalúo llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor” (promedio de concordancia 2,2) y “cuando evalúo durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos”. (Promedio de concordancia 2,1), lo cual sugiere que la tendencia de estos docentes es no registrar en documento alguno sus observaciones de clases.

Quince docentes encuestados anotaron observaciones en el casillero correspondiente. Las observaciones se pueden clasificar en tres ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 2, la que indica “Enseñar entendiéndolo como mediar el aprendizaje. La evaluación siempre debe ser previo a lo que se enseña para verificar saberes previos y de ahí en adelante planificar el trabajo”; 2) Las que justifican su respuesta o no respuesta: Ejemplo encuesta número 43 “No llevo registros escritos de dificultades de mis alumnos. Los conozco lo suficientemente bien (20 años) y los llevo en mi registro mental”; y 3) Las que hacen sugerencias al instrumento utilizado. Ejemplo la encuesta número 84: “No se responde la pregunta N° 3; porque el planteamiento debe ser: enseñar-aprender-evaluar y retroalimentar”, lo cual parece una crítica justa a la afirmación planteada.

TABLA 7: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.

IV. La evaluación como proceso destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
22.planteo situaciones donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez.	3,0	0,8	3,0	0,9	3,1	0,8	3,0	0,9	0,12	0,98
23. ...solicito conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos.	2,9	0,9	3,0	0,9	3,2	0,6	2,9	0,9	1,16	0,76
24. ...considero diversas dimensiones del comportamiento humano.	3,0	0,7	3,2	0,9	3,1	0,7	3,1	0,5	4,73	0,19
25...los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución motora, las evalúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos (ej. en juegos)	3,2	0,7	3,0	0,9	3,2	0,6	2,9	0,8	2,10	0,55
26...las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, por ejemplo.	3,2	0,7	3,1	0,8	3,2	0,7	3,2	0,6	0,58	0,89
27. ... aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar.	1,9	1,3	1,9	1,2	2,5	1,1	2,5	1,1	7,74	0,05
28. ...diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas de distinto tipo.	2,5	1,0	2,8	1,0	2,9	1,0	3,1	1,0	4,98	1,97

EPA = EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA.

$\alpha = 0,76$

La prueba de Kruskal-Wallis indica la presencia de diferencias significativas entre las respuestas de los(as) docentes que imparten educación física.

Las magnitudes de los promedios permite apreciar que estas diferencias se producen entre los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico por una parte, y los niveles de segundo ciclo básico y educación media, por la otra, ante la afirmación “Cuando evalúo aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar”.

Los (as) docentes de segundo ciclo básico y educación media son los que presentan mayor concordancia (2,5) con esta práctica

Los(as) docentes de educación parvularia y de segundo ciclo básico presentan una concordancia alta (3,2 en ambos casos) con la afirmación “cuando evalúo los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución motora, las evalúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos“, mientras que los docentes de primer ciclo básico y educación media sólo presentan una concordancia intermedia (3,0 y 2,9 respectivamente)

El análisis de los resultados de la muestra permite observar que los(as) docentes encuestados(as) presentan en cada nivel de enseñanza, una concordancia intermedia (promedios superiores a 2,0 puntos hasta 3,0) con las siguientes afirmaciones referidas a la evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes: “cuando evalúo planteo situaciones donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez”; “cuando evalúo solicito conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos”, excepto los(as) docentes de segundo ciclo básico que presentan una concordancia alta (3,1 y 3,2 respectivamente) con dichas afirmaciones; y “cuando evalúo diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas de distinto tipo”, excepto los docentes de educación media, que presentan una concordancia alta (3,1) con esta última afirmación

Los(as) docentes presentan una concordancia alta (promedios mayores de 3,0) con las afirmaciones: “cuando evalúo las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego” y “cuando evalúo considero diversas dimensiones del comportamiento humano”, excepto los(as) docentes de educación parvularia quienes manifiestan una concordancia intermedia (3,0 puntos) con esta última afirmación. El cuadro 19 permite apreciar más claramente los niveles de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.

Cuadro 18: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
No hay	No hay	“Cuando evaluó las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego”.

En general los(as) docentes de los cuatro niveles no presentan el mismo nivel de concordancia con las afirmaciones referidas al criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes excepción de lo señalado en concordancia alta del cuadro 18.

Nueve docentes encuestados anotaron observaciones en el casillero correspondiente. Las observaciones se pueden clasificar en dos ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 154, la que indica “Las evaluaciones diagnóstica y formativas me sirven como registro de la realidad y desarrollo de sus habilidades motoras, condición física, coordinativas, habilidades gimnásticas y deportivas”; 2) Las que justifican su respuesta o no respuesta: Ejemplo encuesta número 96 “No comprendí el contenido de la pregunta 26”.

TABLA 8: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación.

V. La evaluación con énfasis en la retroinformación.	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
29. ...las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar.	3,1	0,6	3,3	0,8	3,4	0,7	3,4	0,5	4,71	0,19
30. ...las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases.	3,2	0,7	3,3	0,8	3,3	0,8	3,4	0,5	0,91	0,82
31. ...en todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos.	3,1	0,6	3,0	0,9	3,2	0,7	3,2	0,6	1,22	0,74
32. ...las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de información surgida de las evaluaciones que realizo.	3,0	0,7	3,1	0,8	3,2	0,8	3,0	0,6	3,43	0,33
33. ...usualmente planteo retroalimentación inmediata a mis alumnos.	3,1	0,7	3,3	0,8	3,4	0,6	3,4	0,5	2,71	0,43
34. ...pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos.	3,1	0,8	3,3	0,8	3,3	0,7	3,5	0,7	3,76	0,28
35. ...la información que recibo del desempeño de mis alumnos, la converso con ellos.	2,7	1,1	3,3	0,8	3,4	0,7	3,3	0,7	16,4	0,001

EPA= EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA.

$\alpha = 0,85$

La prueba de Kruskal-Wallis indica la presencia de diferencias significativas en las respuestas. La magnitud de las correlaciones señala que las diferencias significativas se dan entre las docentes de educación parvularia y los (as) docentes de los restantes niveles de enseñanza, ante la afirmación “cuando evaluó la información que recibo del desempeño de mis alumnos las converso con ellos”, siendo de concordancia intermedia las respuestas de las profesoras de educación parvularia, y de concordancia alta las respuestas de los (as) docentes de los restantes niveles de educacionales.

Por su parte, el análisis de los resultados de la muestra permite apreciar que frente a la afirmación “Cuando evalúo en todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos”, los(as) docentes de primer ciclo básico presentan un nivel de concordancia intermedia con dicha afirmación y los(as) docentes de los restantes niveles evidencian una alta concordancia con la misma. Y, frente a la afirmación “cuando evalúo, las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de la información surgida de las evaluaciones que realizo”, los(as) docentes de educación parvularia y de educación media presentan un nivel de concordancia intermedia y los(as) docentes de los niveles de primer ciclo y segundo ciclo de educación básica muestran una alta concordancia con la misma aseveración.

Además, el análisis de los resultados de la muestra permite apreciar que los(as) docentes encuestados(as) presentan en cada nivel de enseñanza, una alta concordancia (promedios superiores a 3,0) con las afirmaciones: “cuando evalúo las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar”; “cuando evalúo las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases” y “cuando evalúo usualmente planteo retro-alimentación inmediata a mis alumnos”. El cuadro 19 permite apreciar más claramente las categorías de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de evaluación de énfasis en la retroinformación.

Cuadro 19: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación con énfasis en la retroinformación.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
No hay	No hay	<p>“cuando evalúo las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar”.</p> <p>“cuando evalúo las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases”.</p> <p>“cuando evalúo usualmente planteo retro-alimentación inmediata a mis alumnos”.</p>

En general los(as) docentes de los cuatro niveles presentan un nivel de concordancia alto con tres de las siete aseveraciones planteadas como indicadores del criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación. En las cuatro restantes aseveraciones se tiende a presentar una concordancia intermedia, aunque en algunos niveles educativos los(as) docentes presentan una concordancia alta. Estos grados de concordancia por nivel educativo sugieren una tendencia a desarrollar mayor reflexión de los resultados a medida que se avanza en los niveles educativos.

Once docentes encuestados anotaron observaciones en el casillero correspondiente. Las observaciones incluidas en el cuestionario se pueden clasificar en tres ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 154, la que indica “Creo que es fundamental una retroalimentación en lo que yo realizo y con lo que entrego. Es importante la comunicación con mis alumnos, tanto para las relaciones personales como también con lo educativo propiamente tal”; 2) Las que justifican su respuesta o no respuesta: Ejemplo encuesta número 96 “No comprendo la pregunta 34”; y 3) Las que hacen sugerencias al instrumento utilizado, “Preguntas 29 y 30; 32 y 33 son muy repetidas”. Respecto de esta crítica se reitera que la idea es captar precisamente si las posiciones que reflejan los docentes son consistentes entre sí y con el concepto al cual apuntan las afirmaciones presentadas como indicadores de ese concepto, que en este caso es el de practicar la evaluación con énfasis en la retroalimentación.

TABLA 9: Nivel de acuerdo del criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales.

VI. La evaluación con participación de otros agentes sociales.	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
36. ...los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus compañeros.	2,4	1,0	2,3	1,0	2,1	0,8	2,1	0,8	4,39	0,22
37. ...los alumnos analizan previamente los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño.	1,7	1,0	2,6	1,0	2,7	1,1	2,6	1,1	25,39	0,00
38. ...tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar.	1,8	1,2	2,3	1,0	1,9	1,1	2,9	0,9	12,85	0,005
39. ...tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar.	1,6	1,1	2,2	1,0	2,0	1,1	2,6	1,1	10,78	0,013
40. ...tareas motrices con nota, los alumnos se autocalifican.	1,2	1,2	2,0	1,0	2,2	1,0	2,0	1,0	18,46	0,00
41. ...en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros.	0,9	1,2	1,7	1,2	1,8	1,1	1,6	0,9	13,41	0,003
42. ...actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos también son calificados por sus compañeros.	2,3	1,4	2,1	1,2	1,5	1,1	1,8	1,0	9,02	0,029

EPA = EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA; $\alpha = 0,85$; 31 docentes señalan no tener alumnos con dificultades permanentes.

La prueba de Kruskal-Wallis indica la presencia de diferencias significativas en las respuestas de los(as) docentes. Las magnitudes de los promedios señalan que las diferencias se dan entre las docentes de educación parvularia y los (as) docentes de los restantes niveles de enseñanza, ante la afirmaciones “cuando evalúo los alumnos analizan previamente los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño”; “cuando evalúo tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar”; “cuando evalúo tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar”; “cuando evalúo tareas motrices con nota, los alumnos se autocalifican”; “cuando evalúo en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros”.

Frente a estas aseveraciones, las profesoras de educación parvularia presentan los más bajos promedios de concordancia, lo cual puede explicarse por la corta edad de los niños. A la vez, cabe señalar que estas educadoras presentan el más alto promedio de acuerdo (2,3) frente a la afirmación “cuando evalúo actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos también son calificados por sus compañeros”. Todo lo cual se puede observar por inspección visual en la figura siguiente.

Además, el análisis de los resultados de la muestra permite apreciar que los(as) docentes encuestados presentan en cada nivel de enseñanza, una concordancia intermedia (promedios entre más de 2 y 3 puntos) con la afirmación “cuando evalúo los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus compañeros”.

Con respecto a las restantes afirmaciones relacionadas con la categoría de “evaluación con la participación de otros agentes sociales”, se observan grados de concordancia diferente entre los niveles estudiados; así, por ejemplo, frente a la afirmación “los alumnos analizan previamente los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño”, se observa una concordancia intermedia, excepto el nivel de educación parvularia que presenta una concordancia baja (1,7 puntos).

Frente a la afirmación, “cuando evalúo actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos también son calificados por sus compañeros”, los(as) docentes de los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico presentan una concordancia intermedia, y los(as) de segundo ciclo básico y educación media una concordancia baja, lo que sugiere que en los niveles educacionales más altos el tema de las actitudes y comportamientos sociales no son tratados evaluativamente en un diálogo con los alumnos.

Existe una concordancia baja de los(as) docentes de educación parvularia y segundo ciclo básico con las afirmaciones: “cuando evalúo tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar” y “cuando evalúo tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar”, lo que sugiere la no participación de los alumnos en las decisiones referidas a contenidos a evaluar y situaciones de evaluación en los niveles educativos indicados.

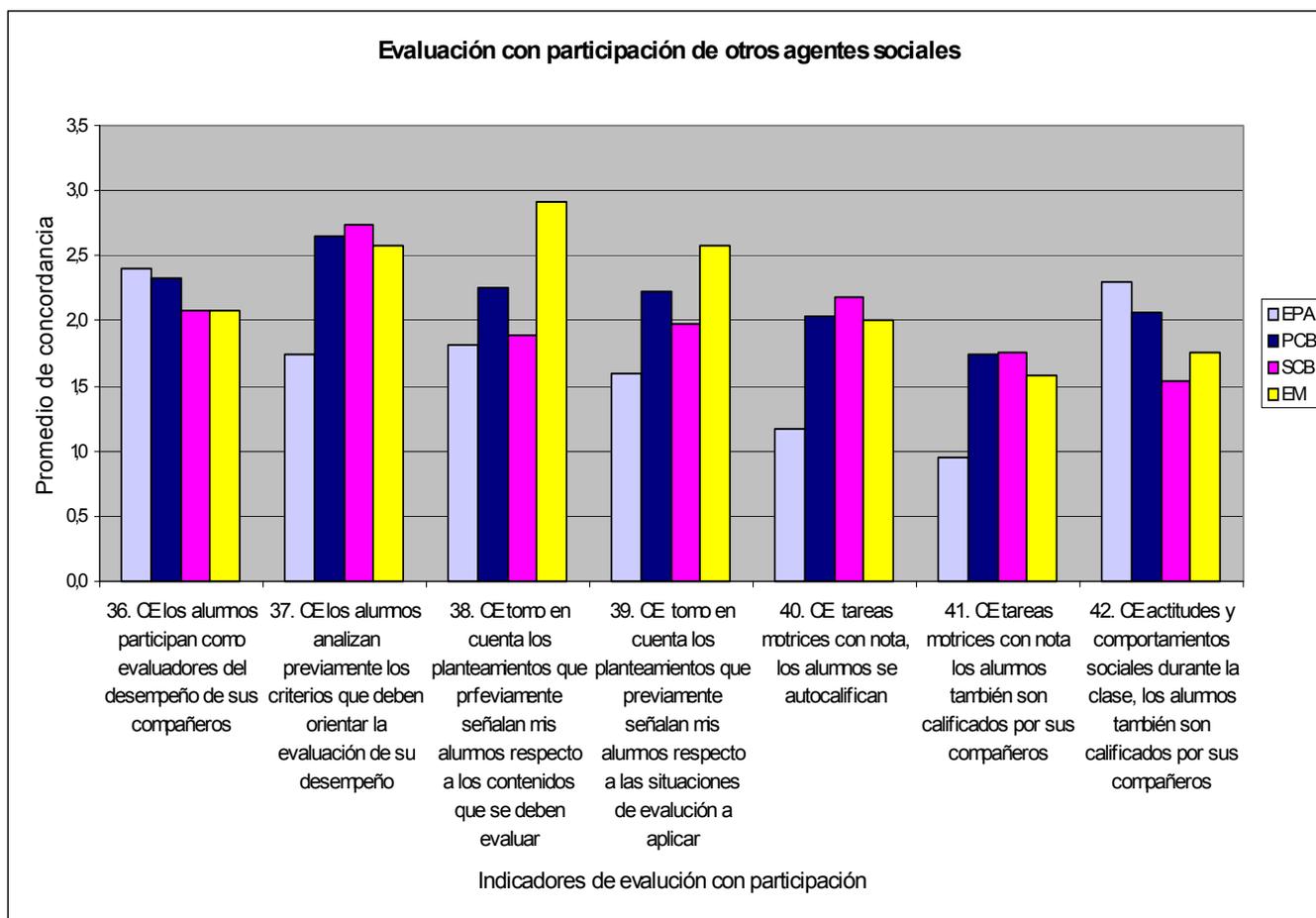


Figura 2: Nivel de acuerdo de la evaluación con participación de otros agentes sociales.
(CE = cuando evaluó)

Los(as) docentes de los diversos niveles educativos presentan un concordancia baja (promedio de 2 puntos o menos) con las afirmaciones: “cuando evaluó en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros”; y “cuando evaluó tareas motrices con nota, los alumnos se autocalifican”, excepto, en esta última afirmación, los docentes de segundo ciclo básico que tienen una concordancia intermedia con ella. Lo anterior sugiere que esta práctica evaluativa de ser evaluado(a) por los compañeros, no es usada por los elementos de la muestra que se estudia, del mismo modo que la práctica evaluativa de autocalificación, salvo en el segundo ciclo básico, que presenta una concordancia intermedia con esta última aseveración. El cuadro 6 permite apreciar más claramente los grados de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de evaluación con la participación de otros agentes sociales.

Cuadro 20: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación con la participación de otros agentes sociales.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
“cuando evaluó en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros”.	“cuando evaluó los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus compañeros”.	

El criterio que considera la evaluación con la participación de otros agentes sociales es uno de los tres criterios donde los docentes presentan concordancia baja con alguno de sus indicadores.

Veintiún docentes encuestados anotaron observaciones en el casillero correspondiente. Las observaciones incluidas en la tabla 7 se pueden clasificar en dos ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 164, la que indica “En la autoevaluación los niños manifiestan que lo hicieron bien, si les costó, si fue difícil o fácil, pero no se evalúan con nota”; 2) Las que justifican su respuesta o no respuesta: Ejemplo encuesta número 145 “no utilizo modas, sí escalas de apreciación y listas de cotejo”. Al respecto cabe señalar que las escalas de apreciación y listas de cotejo son procedimientos evaluativos utilizados por los docentes que imparten clases de educación física en el medio escolar. Al respecto puede verse a Angulo et al (2005) y Brito (2006).

TABLA 10: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales.

VII. La evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
43. ...los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales, (ej. colaboración)	3,0	1,0	3,3	0,9	3,0	1,0	3,3	0,5	4,29	0,23
44. ...los objetivos transversales los evalúo en situaciones reales de actividades motoras, (ej. trabajo en equipo durante los juegos).	3,2	0,7	3,4	0,8	3,3	0,8	3,5	0,7	2,59	0,45
45. ...estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.	3,6	0,8	3,7	0,6	3,6	0,7	3,8	0,5	0,94	0,81
46. ...considero la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices.	2,9	1,3	3,0	1,3	3,3	1,0	3,6	0,9	4,60	0,20
47. ...para efectos de calificar, la nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales.	2,5	1,4	3,0	1,1	3,0	1,0	3,4	0,7	3,61	0,30
48. ...uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos, (ej. énfasis en el respeto a las normas durante juegos y eventos).	2,6	1,1	2,9	1,1	2,6	1,1	2,6	1,3	4,86	0,18
49. ...no considero los objetivos transversales, (ej. no considero el esfuerzo desarrollado por los alumnos para lograr aprendizajes motores esperados).	0,3	0,7	0,7	1,3	0,5	1,0	0,8	1,4	2,55	0,46

EPA= EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA.

$\alpha = 0,62$

La prueba de Kruskal-Wallis indica que no existen diferencias significativas en las respuestas de las docentes de los cuatro niveles educacionales que se estudian respecto de las siete aseveraciones que se presentan como indicadores de una evaluación que considera conjuntamente los objetivos verticales y transversales.

El análisis de los resultados de la muestra permite apreciar que los(as) docentes presentan en cada nivel de enseñanza, una concordancia alta (promedios superiores a 3 puntos) con las siguientes afirmaciones:

“cuando evalúo los objetivos transversales los evalúo en situaciones reales de actividades motoras, (ej. Trabajo en equipo durante los juegos)” y “cuando evalúo estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física”.

En los cuatro niveles educacionales se aprecia una concordancia intermedia (promedios mayores a 2 y hasta 3 puntos) con las afirmaciones “cuando evalúo para efectos de calificar, la nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considero la evaluación de los objetivos transversales”, y “cuando evalúo uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos, (ej. Enfatizo el respeto a las normas durante juegos y eventos)”.

Se observa una concordancia baja (promedios de 2 puntos o menos) de los(as) docentes de los cuatro niveles con la afirmación “cuando evalúo no considero los objetivos transversales, (ej. no considero el esfuerzo desarrollado por los alumnos para lograr aprendizajes motores esperados)”, lo que es consistente con las respuestas anteriores, particularmente con la concordancia alta que presentan los docentes frente a la afirmación “cuando evalúo los objetivos transversales los evalúo en situaciones reales de actividades motoras, (ej. Trabajo en equipo durante los juegos)”. El cuadro 22 permite observar más claramente los grados de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de considerar conjuntamente los objetivos verticales y transversales.

Cuadro 21: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de considerar conjuntamente los objetivos verticales y transversales

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
“cuando evalúo ...no considero los objetivos transversales”.	“cuando evalúo para efectos de calificar, la nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considero la evaluación de los objetivos transversales”. “cuando evalúo uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos”.	“cuando evalúo los objetivos transversales los evalúo en situaciones reales de actividades motoras”. “cuando evalúo estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física”.

Los docentes de educación parvularia y primer ciclo básico tienen una concordancia baja (promedios de 2 puntos o menos) con la afirmación “cuando evalúo considero la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices, en cambio los docentes de segundo ciclo básico y educación media evidencian una concordancia intermedia con esta afirmación.

Por otra parte, los docentes de primer ciclo básico y educación media presentan una alta concordancia (promedios superiores a 3 puntos) con la afirmación “cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales, (ej. Colaboración)”; en cambio los docentes de educación básica y segundo ciclo básico presentan sólo una concordancia intermedia con dicha afirmación.

El criterio de evaluación que considera conjuntamente los objetivos verticales y transversales es uno de los tres criterios donde los docentes presentan concordancia baja con alguno de sus indicadores.

Dieciocho docentes encuestados anotan observaciones en el casillero correspondiente. Las observaciones incluidos en la tabla 8 se pueden clasificar en dos ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales: Ejemplo encuesta número 150, la que indica “evalúo en juego el respeto a reglas, participar el grupo completo, respeta su turno, y también el vocabulario”; 2) Las que justifican su respuesta o no respuesta: Ejemplo La encuesta número 182 “Los puntos no contestados no apuntan a las bases curriculares de la educación parvularia, sino que a NB1”.

TABLA 11: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos.

VIII. La evaluación diferenciada de alumnos	PAR		PCB		SCB		EM		TEST EST.	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	Kw	SIG
51....a alumnos con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de ellos.	3,2	0,9	3,4	0,7	3,5	0,6	3,6	0,5	1,73	0,72
52....a alumnos con dificultades temporales priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel.	2,8	1,1	3,3	0,8	3,4	0,7	3,2	1,1	11,09	0,01
53....a alumnos con dificultades permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos. (Si no tiene alumnos con dificultades permanentes, indíquelo en observaciones).	3,1	1,1	3,5	0,8	3,4	0,9	3,5	0,5	3,93	0,96
54....alumnos con dificultades de aprendizaje permanente le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente. (Si no tiene alumnos con dificultades permanentes, indíquelo en observaciones).	2,7	1,2	3,1	1,1	2,9	1,1	3,3	0,7	4,18	0,24
55...considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades	1,7	1,5	1,8	1,6	1,7	1,5	2,3	1,7	1,37	0,71
56,...desempeños motores, aplico evaluación diferenciada de alumnos, según las características individuales.	3,3	0,8	3,4	0,9	3,5	0,8	3,5	0,7	1,30	0,72

EPA= EDUCADORA DE PÁRVULO; PCB = PRIMER CICLO BÁSICO; SCB = SEGUNDO CICLO BÁSICO; y EM = EDUCACIÓN MEDIA; $\alpha = 0,70$ // 31 DOCENTES SEÑALAN NO TENER ALUMNOS CON DIFICULTADES PERMANENTES

La prueba de Kruskal-Wallis indica que existen diferencias significativas entre las respuestas de los (as) docentes. La magnitud de las correlaciones permite observar que las diferencias se producen entre las docentes de educación parvularia (concordancia intermedia) y los(as) docentes de los tres niveles restantes, quienes presentan una alta concordancia con respecto a la afirmación “cuando evalúo a alumnos con dificultades temporales priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel”, lo que se puede observar en la afirmación 52 de la figura siguiente,

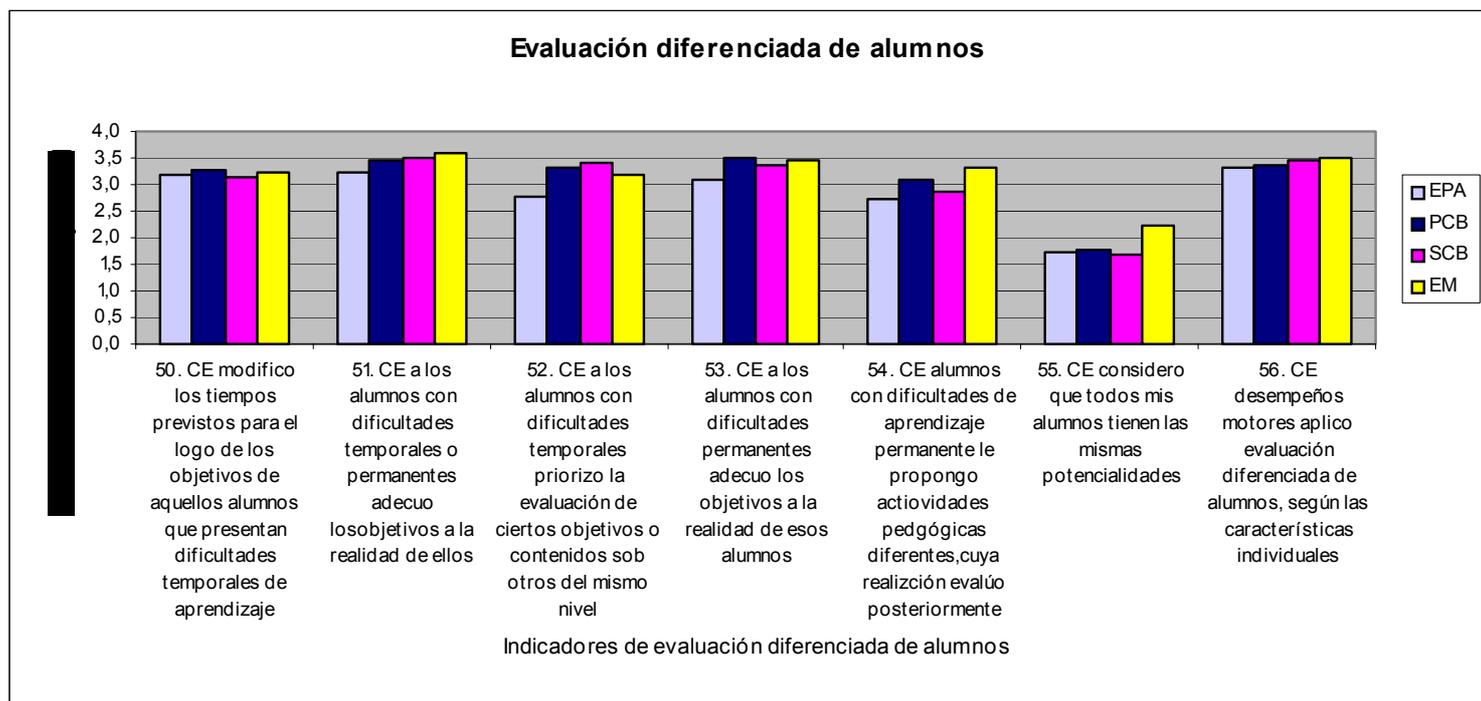


Figura 3: Nivel de acuerdo con la evaluación diferenciada de alumnos.

CE = cuando evalúo)

En la muestra misma presentan concordancia alta (promedio mayores de 3 puntos) en los cuatro niveles educacionales las siguientes afirmaciones: “cuando evalúo modifiko los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje”; “cuando evalúo a alumnos con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de ellos”; “cuando evalúo a alumnos con dificultades permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos” y “cuando evalúo desempeños motores, aplico evaluación diferenciada de alumnos, según las características individuales”, todo lo cual es consistente con el principio de evaluación diferenciada de alumnos, siempre que se trate de evaluación de proceso, dado que los objetivos fundamentales verticales de las diversas disciplinas del currículo escolar, constituyen el mínimo esperado para todos los alumnos del país.

En los cuatro niveles se advierte un concordancia baja (promedio de 2 puntos o menos) con la afirmación “cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”, lo cual parece consistente con las respuestas anteriores referidas al hecho de considerar evaluaciones diferenciadas. El cuadro 23 permite apreciar más claramente los grados de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos.

Cuadro 22: Concordancia de los cuatro niveles educativos con aseveraciones referidas al criterio de evaluación diferenciada de alumnos.

CONCORDANCIA		
BAJA (2 puntos y menos)	INTERMEDIA (Más de 2 y 3 puntos)	ALTA (más de 3 puntos)
“cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”.		<p>“cuando evalúo modifíco los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje”.</p> <p>“cuando evalúo a alumnos con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de ellos”.</p> <p>“cuando evalúo a alumnos con dificultades permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos”.</p> <p>“cuando evalúo desempeños motores, aplico evaluación diferenciada de alumnos, según las características individuales”.</p>

Finalmente, los(as) docentes de educación parvularia y de segundo ciclo básico presentan una concordancia intermedia (promedios entre más de 2 y 3 puntos) con la afirmación “cuando evalúo alumnos con dificultades de aprendizaje permanente le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente”, en tanto que los(as) docentes de primer ciclo básico y educación media evidencian una concordancia alta con esta afirmación. El cuadro 9 permite apreciar más claramente los grados de concordancia que presentan los docentes de los cuatro niveles educacionales con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos.

Veintiún docentes encuestados anotan observaciones en el casillero correspondiente. Las observaciones incluidas en la tabla 9 se pueden clasificar en cuatro categorías de ideas: 1) Las que complementan sus respuestas dando explicaciones adicionales:

Ejemplo encuesta número 2, la que indica “Este año no tengo niños con deficiencia pero otros años si y se evalúan diferencialmente”; 2) Las que justifican su respuesta o no respuesta: Ejemplo, la encuesta número 27 “Existen diferencias individuales: capacidades, peso, etc.”; 3) Las que señalan que no son especialistas: Ejemplo la encuesta número 32 “No tengo la especialidad en Educación Física”; y 4) Las que hacen sugerencias al instrumento utilizado: Ejemplo la encuesta número 84 “Las preguntas se repiten constantemente, a través de la encuesta”, cuestión ya explicada en párrafos anteriores.

Por otra parte, el análisis de conglomerados permite observar la conformación de dos grupos, con una frecuencia de casos bastante diferente entre ellos, tal como se aprecia en la tabla 11.

TABLA 12: Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado 1	149
Conglomerado 2	49
TOTAL	198

Los 149 docentes del conglomerado 1 son los que evidencian un mayor acercamiento de sus prácticas evaluativas en el aula con los criterios evaluativos sostenidos por la Reforma, y los 49 casos que conforman el conglomerado 2 muestran una práctica evaluativa que sin ser completamente alejada de los criterios sostenidos por la Reforma no es tan marcada como los del conglomerado 1, lo cual se puede evidenciar en los cuadros siguientes, donde la diferencia de los grupos se presenta por criterio de evaluación.

Cuadro 23: Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso.

I. CUANDO EVALÚO...	Conglomerado 1	Conglomerado 2
1. ...lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando.	3	2
2. ...pretendo identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.	3	2
3. ...lo hago para orientar el proceso	3	3
4. ...lo hago con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo, a fin de presentar estrategias alternativas de enseñanza.	3	3
5. ...lo hago para saber que sienten mis alumnos en las clases	3	2
6. ...lo hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso.	3	3
7. ...lo hago clase a clase para saber que aprendieron mis alumnos	3	2

Como se puede apreciar en el cuadro 9, el conglomerado 1 frecuentemente realiza las acciones relacionadas con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso. En cambio, los docentes del conglomerado 2 sólo en tres de siete indicadores realizan frecuentemente tales acciones, en las restantes sólo lo hace a veces.

Cuadro 24: Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar

II. CUANDO EVALÚO...		
19. ...el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos.	3	2
20. ...la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física.	3	1
21. ...el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo variados procedimientos evaluativos.	3	2
22. ...la aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego.	3	3
23. ...comportamientos sociales en campamentos, salidas a terrenos u otras actividades educativo físicas, lo hago por observación directa.	3	3
24. ...el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas.	3	2
25. ...lo hago mediante observación y con un registro de los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases.	3	2

Respecto del criterio de utilización de variados procedimientos evaluativos, el conglomerado 1 realiza frecuentemente lo señalado por los indicadores de práctica de este criterio. En cambio, los docentes del conglomerado 2 sólo lo hacen frecuentemente en tres de estos indicadores; en los restantes indicadores de aplicación de este criterio, sólo lo hacen a veces, y en uno de ellos rara vez.

Cuadro 25: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.

III. CUANDO EVALÚO...		
2. ...llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor.	3	2
3. ...durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos.	2	2
4. ...a los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender.	3	2
5. ...lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender.	3	3
6. ...lo hago considerando la evaluación como medio de enseñanza	3	2
7. ...pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí	2	2
8. ...obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases	4	3

El conglomerado 2 realiza frecuentemente las acciones planteadas como indicadores de la práctica del criterio que considera la evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje; sin embargo, se aprecian dos excepciones donde los docentes de este conglomerado 2 consideran que sólo a veces es así: Ellas son: “cuando evalúo durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos” y “cuando evalúo pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí. Además sostienen que siempre obtienen evidencias del proceso para orientar sus clases.

Los docentes del conglomerado 2 sólo señalan que frecuentemente es así con respecto a las afirmaciones: “cuando evalúo lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender” y “cuando evalúo obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases”. En el resto de los indicadores sólo a veces llevan a efecto estas prácticas evaluativas

Cuadro 26: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.

IV. CUANDO EVALÚO...	Conglomerado 1	Conglomerado 2
1. ...planteo situaciones donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez.	3	3
2. ...solicito conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos.	3	2
3. ...considero diversas dimensiones del comportamiento humano.	3	2
4. ...los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución motora, las evalúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos (ej. en juegos)	3	3
5. ...las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, por ejemplo.	3	3
6. ... aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar.	2	1
7. ...diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas de distinto tipo.	3	2

En relación con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes, el conglomerado 1 frecuentemente aplica las actividades planteadas como indicadores de este criterio, excepto frente al indicador “cuando evalúo aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar”. En cambio, el conglomerado 2 sólo aplica con frecuencia tres de los siete indicadores relacionados con este criterio, otros tres indicadores sólo los aplica a veces y un indicador muy rara vez.

Cuadro 27: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación.

V. CUANDO EVALÚO...	Conglomerado 1	Conglomerado 2
1. ...las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar.	3	3
2. ...las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases.	3	3
3. ...en todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos.	3	3
4. ...las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de información surgida de las evaluaciones que realizo.	3	3
5. ...usualmente planteo retro-alimentación inmediata a mis alumnos.	3	3
6. ...pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos.	3	3
7. ...la información que recibo del desempeño de mis alumnos, la converso con ellos.	3	3

Respecto al criterio de evaluación que enfatiza la retroalimentación en la práctica evaluativa, tanto los docentes del conglomerado 1 como del 2 frecuentemente utilizan las actividades señaladas como los indicadores de este criterio.

Cuadro 28: Nivel de acuerdo del criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales.

VI. CUANDO EVALÚO	Conglomerado 1	Conglomerado 2
1. ...los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus compañeros.	2	2
2. ...los alumnos analizan previamente los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño.	3	1
3. ...tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar.	2	1
4. ...tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar.	2	1
5. ...tareas motrices con nota, los alumnos se autocalifican.	2	1
6. ...en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros.	2	1
7. ...actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos también son calificados por sus compañeros.	2	1

Respecto al criterio de evaluación que señala la participación de otros agentes sociales en el proceso evaluativo que se realiza en el aula, el conglomerado 1 sólo a veces utiliza los indicadores de este criterio, excepto el indicador “cuando evalúo los alumnos analizan previamente los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño”, el cual emplean frecuentemente. En cambio, el conglomerado 2 muy rara vez recurre a las acciones señaladas por estos indicadores, excepto el indicador “cuando evalúo los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus alumnos”, el cual aplican a veces.

Cuadro 29: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales.

VII. CUANDO EVALÚO...	Conglomerado 1	Conglomerado 2
1. ...los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales, (ej. colaboración)	3	2
2. ...los objetivos transversales los evalúo en situaciones reales de actividades motoras, (ej. trabajo en equipo durante los juegos).	3	3
3. ...estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.	4	3
4. ...considero la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices.	3	2
5. ...para efectos de calificar, la nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales.	3	2
6. ...uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos, (ej. énfasis el respeto a las normas durante juegos y eventos).	3	3
7. ...no considero los objetivos transversales, (ej. no considero el esfuerzo desarrollado por los alumnos para lograr aprendizajes motores esperados).	3	3

En relación con el criterio de evaluación que considera conjuntamente los objetivos verticales y transversales, los docentes del conglomerado 1 frecuentemente actúan de acuerdo a los indicadores señalados, y frente al indicador “cuando evalúo estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física”, lo hacen siempre. Los docentes del conglomerado 2 en cuatro de los siete indicadores frecuentemente lo hacen y en tres de ellos lo hacen a veces, lo que marca la diferencia con el grupo anterior.

Cuadro 30: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos.

VIII. CUANDO EVALÚO...	Conglomerado 1	Conglomerado 2
1. ...modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje.	3	3
2. ...a alumnos con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de ellos.	3	3
3. ...a alumnos con dificultades temporales priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel.	3	3
4. ...a alumnos con dificultades permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos. (Si no tiene alumnos con dificultades permanentes, indíquelo en observaciones).	3	3
5. ...alumnos con dificultades de aprendizaje permanente le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente. (Si no tiene alumnos con dificultades permanentes, indíquelo en observaciones).	3	2
6. ...considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades	2	2
7. ...desempeños motores, aplico evaluación diferenciada de alumnos, según las características individuales.	3	3

En cuanto al criterio de evaluación diferenciada de alumnos, los profesores del conglomerado 1 frecuentemente realizan las actividades evaluativas señaladas en los indicadores, excepto cuando se plantea que “cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”, donde sólo a veces tienen esta consideración.

Los profesores del conglomerado 2 coinciden con los del conglomerado 1 salvo ante el indicador “cuando evalúo alumnos con dificultades de aprendizaje permanente le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente”, con respecto al cual sólo a veces actúan así.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

1) Nivel de acuerdo con el énfasis en la evaluación de proceso

No existen diferencias significativas en las prácticas evaluativas de los(as) docentes que imparten educación física en los cuatro niveles del sistema respecto a la intencionalidad de la evaluación de proceso.

Los docentes de los cuatros niveles educacionales presentan una concordancia alta con las aseveraciones: “cuando evaluó lo hago para orientar el proceso” y “cuando evaluó lo hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso”.

2) Nivel de acuerdo con la utilización de variados procedimientos para evaluar

Se aprecian diferencias significativas entre los(as) docentes de educación parvularia y los(as) docentes de los restantes niveles de enseñanza respecto a la utilización de variados procedimientos para evaluar.

Los(as) docentes de los cuatro niveles de enseñanza presentan una concordancia alta con la idea de evaluar en situaciones concretas la aplicación de normas, reglamentos y comportamientos sociales, y de hacerlo mediante observación directa.

Los(as) docentes que imparten educación física en los cuatro niveles de enseñanza presentan una concordancia intermedia en su hacer evaluativo con la idea de utilizar variados procedimientos para evaluar en sus clases.

3) Nivel de acuerdo con la concepción de la evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje

Los profesores de educación media evidencian el más alto nivel de concordancia frente a la idea de considerar la evaluación como medio de enseñanza.

Los(as) docentes que imparten educación física en los cuatro niveles de enseñanza presentan una alta concordancia con las ideas de considerar la evaluación como proceso inseparable del aprender y de obtener evidencias del proceso para orientar sus clases.

Los docentes que imparten educación física en la enseñanza media no registra en documento alguno sus observaciones evaluativas de clase.

4) Nivel de acuerdo con la evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes

En los cuatro niveles de enseñanza los docentes que imparten educación física presentan una concordancia alta con la práctica de plantear situaciones de evaluación que permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego.

5) Nivel de acuerdo con la evaluación con énfasis en la retroinformación

Los (as) docentes de enseñanza básica y media presentan una concordancia alta con la práctica de conversar con los alumnos el desempeño motor observado en ellos.

Se da una alta concordancia con la práctica de utilizar la información evaluativa obtenida para reflexionar sobre el modo de enseñar; sobre la forma de orientar la realización de las clases y retroalimentar inmediatamente a los alumnos.

Los grados de concordancia por nivel educativo sugieren una tendencia a desarrollar mayor reflexión de los resultados a medida que se avanza en los niveles de educación.

Se da una concordancia alta con el principio de una evaluación con énfasis en la retroinformación”, particularmente en los docentes de enseñanza media.

6) Nivel de acuerdo con la evaluación con participación de otros agentes sociales

En los niveles educacionales más altos el tema de las actitudes y comportamientos sociales no son tratados evaluativamente en un diálogo con los alumnos.

La práctica evaluativa de ser evaluado(a) por los compañeros, no parece ser usada por los docentes de los diversos niveles, al igual que la práctica de autocalificación, salvo por los(as) docentes de segundo ciclo básico.

Los docentes que imparten educación física en los cuatro niveles de enseñanza, presentan una concordancia entre baja e intermedia con el principio de una evaluación con énfasis en la participación.

7) Nivel de acuerdo con la evaluación diferenciada de alumnos

La práctica evaluativa de los docentes de los cuatro niveles educacionales concuerda con las ideas de modificar los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje; de adecuar los objetivos a la realidad de los alumnos con dificultades permanentes; de aplicar evaluación diferenciada de alumnos según características individuales.

8) Nivel de acuerdo con la evaluación que considera conjuntamente los objetivos verticales y transversales

Se da una concordancia alta entre la práctica evaluativa de los docentes de cada nivel y las ideas de evaluación de los objetivos transversales en situaciones reales de actividades motoras y en la consideración del esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.

Se da una concordancia entre intermedia y alta entre la práctica evaluativa y el principio de una evaluación que considere conjuntamente los objetivos verticales y transversales.

9) Mirada global

Desde el punto de vista de la aplicación de los criterios evaluativos en el aula propuestos por la Reforma Educacional Chilena, se distingue en la práctica evaluativa dos conglomerados de docentes: a) el grupo dominante compuesto por los que realizan dichas prácticas en concordancia con los criterios evaluativos de la Reforma Educacional Chilena, y b) el grupo menor, compuesto por los que realizan prácticas evaluativas en el aula en forma relativamente cercana a dichos criterios, pero que no evidencian aún una concordancia consistente entre ambos mundos (el teórico y el práctico).

BIBLIOGRAFÍA

1. ANGULO Olgún, Rodrigo Moisés; DÍAZ Cerda, José Francisco; DÍAZ Ruiz, Nicolás Alexander y VELASCO Pobrete, Ximena del Carmen. (2005). Como califican los docentes que imparten clases de educación física en los colegios particulares pagados de la comuna de Viña del Mar. Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de profesor de Educación Física, Viña del Mar: PUCV.
2. AHUMADA Acevedo, Pedro, El modelo C.I.P.P. de Daniel Stufflebeam En AHUMADA A., Pedro; WAKER L., Horacio; FROEMEL A., Juan; HERRERA R., Rafael.; QUAAS F., Cecilia; HERRERA M., Sylvia y CHAR J., Roberto. En Modelos de evaluación y evaluación de programas, Santiago (Chile): UCV/REDUC . (1990): 27-29.
3. ANDRÉS Ibáñez, Ana María; BARRERA Muñoz, Miguel Angel. (2001). Estudio cualitativo de los procedimientos evaluativos aplicados por los profesores de educación física en .el nivel medio I, en el marco de la reforma educacional, ENIN: CPEIP.
4. ARANGUIZ Aburto, Hugo; ROJAS Díaz, Sergio; VARGAS, Gustavo San Juan; López Reguera, Lilián y Cuadra Montoya, Liliana. (2002). Validación de instrumentos. Dimensión perceptivo-motora 8^a año básico, Concepción: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Educación Física.
5. ARELLANO Baxmann, Mireya y CERDA Taverne, Ana María (editoras. (2006). Formación continua de docentes: un camino para compartir, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
6. BAHAMONDE P., Cecilia; FERREIRA U., Mariela; HUBERMAN B., Jaime; VALENZUELA F., Olga y VERGARA T., Angélica. (2003). Evaluación de los diferentes componentes de la dimensión perceptiva motora, Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes y Educación Física, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación.
7. BARONTI Barella, Ramón Hugo; VALENZUELA Contreras, Luis Marcel y AYALA Calderón, Fernando (2001). Metodologías innovativas para el aprendizaje significativo: cuentos de deportes. ENIN: CPEIP.
8. BECA Infante, Carlos Eugenio. (2006). “Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos”. En Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005. Editoras Mireya Arrellana Baxmann y Ana María Cerda. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago de Chile.
9. BLÁZQUEZ Sánchez, Domingo (1997, 4^a ed.). Evaluar en Educación Física, Zaragoza: INDE.

10. BLÁZQUEZ y SEBASTIÁN. (1996). Innovaciones y desafíos en la evaluación de la educación física. <http://pers.blanquerna.url.edu/sebastiani/innovaciones%20evaluacion.htm#resumen> (Consulta 9 de enero 2007).
11. BOLÍVAR, Antonio. (1995). La evaluación de valores y actitudes, Madrid: Anaya.
12. BRITO Jeldes, Sebastián Alfredo. (2006). Criterios de evaluación aplicados en el proceso evaluativo que sigue una muestra de profesores de educación física de la comuna de Viña Alemana. Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de profesor de Educación Física, Viña del Mar: PUCV.
13. CASTEJÓN Oliva, Francisco Javier. (1998). La evaluación de la educación física en la educación primaria: Reflexión y alternativas sobre los datos del INCE. En Revista de Educación N° 317, España.
14. CASTILLO Arredondo, Santiago y GENTO Palacios, Samuel (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En Evaluación de programas educativos, centros y profesores, Madrid: Universitaria.
15. CHILE, Ministerio de Educación (2006). Evaluación del Proyecto Pedagógico. Jornada Escolar Completa 2006, Mejor Tiempo Escolar, Santiago: División de Educación General.
16. CHILE, Ministerio de Educación. (1997 a). Reglamento de evaluación. Material de Apoyo para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela, Santiago: División de Educación General.
17. CHILE, Ministerio de Educación. (1997 b). Fortaleciendo la práctica en el aula: Elaboración Curricular y evaluación. Manual para grupos profesionales de trabajo (II), Santiago: Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, Santiago: Programa MECE.
18. CHILE, Ministerio de Educación. (1997 c). Elaboración Curricular y evaluación. Manual para grupos profesionales de trabajo (II), Santiago: Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE).
19. CHILE, Ministerio de Educación. VARGAS Haro, Carmen (1998 a). Evaluar para aprender. Hacia una evaluación participativa en la Escuela Básica, Santiago: División de Educación General.
20. CHILE, Ministerio de Educación. RODRÍGUEZ Schuller, Cristina (1998 b). La evaluación del aprendizaje en el contexto de los nuevos planes y programas de estudio, Unidad de Currículo y evaluación. (doc.)
21. CHILE, Ministerio de Educación. (1998 c). Reforma en marcha. Buena educación para todos, Santiago: Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE).

22. CHILE, Ministerio de Educación (1998 d). Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Santiago.
23. CHILE, Ministerio de Educación. VILLAFANÑA Trujillo, Ruth (1999). Enfrentando la Reforma Educacional. Evaluación educativa, una orientación para el docente, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
24. CHILE, Instituto Nacional del Deporte (2001). Ley del Deporte, Santiago: IND.
25. CHILE, Ministerio de Educación. (2003). Programa talleres comunales de perfeccionamiento. La evaluación en el nuevo currículum: equívocos y equilibrios. Documento de trabajo (CPEIP Doc. N° 33833). Unidad de currículum y evaluación.
26. CHILE, Ministerio de Educación (2002). Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002, Santiago
27. CHILE, Diario Oficial. (1°-07-1991). Ley 19070
28. CHILE, Diario Oficial. (31-08-1995). Ley 19410
29. CHILE, Diario Oficial. (17-11-1997). Ley 19532
30. CHILE, Diario Oficial. (06-11-2004). Ley 19979
31. CHILE, Diario Oficial. (24-01-1996). Decreto 40
32. CHILE, Diario Oficial. (25-05-1998). Decreto 220
33. CHILE, Diario Oficial. (20-07-1999). Decreto 240
34. CHILE, Diario Oficial. (24-04-2003). Decreto 232
35. CHILE, Ministerio de Educación (2006). Evaluación del Proyecto Pedagógico. Jornada Escolar Completa 2006, Mejor Tiempo Escolar, Santiago: División de Educación General.
36. CONTRERAS Pérez, Gloria (2004). Prácticas y Concepciones de Evaluación del Aprendizaje en Profesores de Física. Un estudio sobre las prácticas de evaluación y sus fundamentos en profesores de la asignatura de Física de la V Región. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación.
37. COX, Cristián (2004). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. En Revista de Educación; 2004, Edición 312: 52-83

38. DELGADO Noguera, Miguel Ángel. (2000). La evaluación de la educación física. ¿yo te evaluó? ¿tu me evaluas? ¿antinomia didáctica?, Cáceres (España): I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte.
39. DELGADO Noguera, Miguel Ángel. (2002). La investigación didáctica: de las teorías implícitas a la praxis de la educación física, Madrid: INEF, II Congreso de Ciencias del Deporte.
40. DELGADO Noguera, Miguel Ángel. (2003). Correspondencia entre la concepción de la evaluación y la enseñanza de la educación física, Cáceres (España): Congreso “La educación Física en Europa y la calidad didáctica de las Actividades Físico-Deportivas.
41. DÍAZ Gamboa, Jorge. (s/a: fue en 2003). Validación de test de consumo máximo de oxígeno y métodos para determinar porcentaje de masa grasa en escolares de octavo año de enseñanza básica Arica, Arica: Universidad de Tarapacá, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación Física.
42. DUCLÓS Bastías, Daniel Michell y HURTADO Tapia, Andrea Paz. (2006). Presencia de la educación física en la Jornada Escolar completa en los establecimientos educativos de la región de Valparaíso, Viña del Mar: PUCV.
43. DORIAN, Sandy y ALCOSER, Isla. (2006). La evaluación de los aprendizajes en Educación Física. La tercera arista del triángulo educativo. En Revista Digital, Año 11 – N° 102- Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com> (consulta 9 de enero 2007)
44. ESPINOZA, Luis; GÁLVEZ, Jorge, JIMÉNEZ, Gladys, DE LA CERDA, Pablo y Marisol, Santos. (s/f: fue en 2003). Validación de instrumentos destinados a medir habilidades y destrezas del ámbito perceptivo motor, Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física.
45. FROEMEL Andrade, Juan Enrique. Intento de clasificación de los modelos evaluativos. En AHUMADA A., Pedro; WAKER L., Horacio; FROEMEL A., Juan; HERRERA R., Rafael.; QUAAS F., Cecilia; HERRERA M., Sylvia y CHAR J., Roberto. Modelos de evaluación y evaluación de programas, Santiago (Chile): UCV/REDUC . (1990): 5-21.
46. FUNDACIÓN CHILE (2003). Manual de mejoramiento de la gestión escolar, Santiago: Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, Programa de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar.
47. GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo y otros (1999). La reforma educacional chilena, Madrid: Editorial Popular.
48. GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo y COX, Cristián; (1999). LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA 1990-1998. VISIÓN DE CONJUNTO. En La Reforma Educacional Chilena, editor: Juan Eduardo García Huidobro, Madrid: Editorial Popular.

49. GÓMEZ Castro, José Luis (1998). La evaluación en educación primaria. Una perspectiva práctica, Madrid: Editorial CCS.
50. GONZÁLEZ Peña, Pablo Jesús. (1997). Una propuesta de evaluación inicial para Educación Física al comenzar la enseñanza primaria, Escuela Nacional Bio-Natura, Sevilla. pjmjyol@ono.com
51. GUTIÉRREZ Quintino, Claudio; BUSTOS M., José Ignacio; ZAPATA Silva, (2003) Claudia y GARRIDO González, Carlos (2001 editores). La evaluación en el aula, Santiago. Respuesta para un problema de la Reforma: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
52. HEPP K., Pedro (1999). “ENLACES: TODO UN MUNDO PARA LOS NIÑOS La Reforma Educacional Chilena, editor: Juan Eduardo García Huidobro. Editorial Popular, Madrid, España.
53. HERMOSILLA, Blanca (1999). “LA REFORMA EDUCACIONAL Y LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE”. En: La Reforma Educacional Chilena, editor: Juan Eduardo García Huidobro. Editorial Popular, Madrid, España.
54. HERRERA Muñoz, Sylvia, El modelo artístico de evaluación de Elliot W y Eisner. En AHUMADA A., Pedro; WAKER L., Horacio; FROEMEL A., Juan; HERRERA R., Rafael.; QUAAS F., Cecilia; HERRERA M., Sylvia y CHAR J., Roberto. En Modelos de evaluación y evaluación de programas, Santiago (Chile): UCV/REDUC. (1990): 57-68.
55. LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel. (1999). Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado, Valladolid: Universidad de Valladolid.
56. LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel (Coord.) (1994). La evaluación-calificación en educación física. En Revista lúdica Pedagógica, Volumen I, N^o 9).
57. LÓPEZ Pastor, Víctor M.. (2000). La evaluación en Educación Física en España: una revisión bibliográfica (1970-1997). En “Habilidad motriz”, Revista Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, N^o 16: 4-14, Andalucía, España.
58. LÓPEZ Pastor (coord.); LÓPEZ Pastor, Esther; MONJAS Aguado, Roberto; RUEDA Cañón, María Ángeles; PÉREZ Brunicardi, Darío y GARCÍA Peñuela, Ana. (2001). Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en Educación Física en primaria, secundaria y formación del profesorado En Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N^o 37. <http://www.efdeportes.com/> (consulta 9 de enero 2007).

59. LÓPEZ Rodríguez, Alejandro y VEGA Portilla, César (2002). Tendencias de la evaluación en educación física. En Revista Digital, Año 8 – N° 53- Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com> (consulta 9 de enero 2007)
60. LÓPEZ Pastor, Víctor M. (coord.); MONJAS Aguado, Roberto; GÓMEZ García, Jesús; LÓPEZ Pastor, Esther; MARTÍN Pineda, Juan; GONZÁLEZ Badiola, Javier; BARBA Martín, José; AGUILAR Baeza, Rebeca; GONZÁLEZ Pascual, Marte; HERAS Bernardino, Carlos; MARTÍN, María Isabel; MANRIQUE Arribas, Juan Carlos; Subtil MARUGAN, Patricia y MARUGEN García, Laura (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia, En Revista digital – Buenos Aires- Año 10 – N° 94
61. MARTÍNEZ Estay, Isabel Blanca; ESPINOZA Espinoza, Johanna; JIMÉNEZ Peyreblanque, Alejandra (2001). Relación entre el reglamento de evaluación para enseñanza media (Decreto 112/99) y los reglamentos de evaluación de las unidades educativas de la provincia de Valparaíso, en el contexto de la reforma curricular: un estudio contrastivo. ENIN: CPEIP.
62. MARTÍNEZ Mediano, Catalina. (1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas.
63. MEDINA Zanetta, Sergio; ARANDA Rojas, América; CIFUENTES Canelo, María Inés y Sotomayor Rueda, Ovidio. (2001). El desarrollo motor en niños rurales de 6 a 9 años de la comuna de Arica. ENIN: CPEIP.
64. MINKÉVICH, Oscar, (2003). La perspectiva de la investigación cualitativa sobre la evaluación en Educación Física. En Revista Digital – Buenos Aires – Año 9 – N° 65. <http://www.efdeportes.com/> (consulta 9 de enero 2007)
65. MOLINA Sotomayor, Edgardo; GONZÁLEZ Orb, Marcelo; Santana Núñez, Raúl y RODRÍGUEZ, Rodríguez, Raimundo. (2003 a). Validación de instrumentos destinados a medir diversas dimensiones y variables relacionadas con el subsector de la educación física en el nivel de educación general básica, Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes y Educación Física, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Variable: Flexibilidad (movielasticidad).
66. MOLINA Sotomayor, Edgardo; GONZÁLEZ Orb, Marcelo; Santana Núñez, Raúl y RODRÍGUEZ, Rodríguez, Raimundo. (2003 b). Validación de instrumentos destinados a medir diversas dimensiones y variables relacionadas con el subsector de la educación física en el nivel de educación general básica, Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes y Educación Física, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Variable: resistencia abdominal.
67. MOLINA Sotomayor, Edgardo; GONZÁLEZ Orb, Marcelo; Santana Núñez, Raúl y RODRÍGUEZ, Rodríguez, Raimundo. (2003 c). Validación de instrumentos destinados a medir diversas dimensiones y variables relacionadas

- con el subsector de la educación física en el nivel de educación general básica, Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes y Educación Física, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Variable: Potencia extensora de rodillas.
68. MONEDERO Moya, Juan José. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa, Granada: ALJIBE.
 69. MONTECINOS, R.; CARO, A.; DÍAZ, J.; GATICA, P.; MANQUILEF, O.; ROMERO, M.; SANTANA, R. y TRUJILLO, H. La aptitud física en la población escolar chilena de 10 a 18 años. En Ciencias de la actividad física, 2001: año IV, N° 4: 1-51.
 70. LÓPEZ Pastor (coord.). La evaluación-calificación en educación física. En Revista Lúdica Pedagógica, España, (2004): Vol. 1, N° 9.
 71. LOZANO Moreno, L.; VICIANA Ramírez, J. y ZABALA Díaz, M., (s/f). La Evaluación en educación Física y Deportes, Granada: Departamento de Educación Física y Deportiva universidad de Granada.
 72. MOSCATELLI, Sandra y PONCE, Patricia (2006). Evaluación. Instrumento para el cambio educativo. En Nuestros Temas, Publicación para Profesoras y Profesores de Educación Básica: N° 26: 6-8, Santiago: Ministerio de Educación.
 73. MUÑOZ Díaz, Juan Carlos (2003). Evaluación en Educación Física en enseñanza primaria. En revista Digital – Buenos Aires – Año 9 – N° 61. <http://www.efdeportes.com/> (consulta 9 de enero 2007)
 74. MUÑOZ Mosqueira, Rolando Ariel; SALAZAR Ascencio, José Armando (2005). Modelo de evaluación de aprendizaje significativo para Educación Física. ENIN: CPEIP.
 75. NEGRÓN Molina, Mario y ARCAY Montoya, Ramón. (s/f, fue en 2003). Validación de un instrumento de medición de la potencia de la musculatura extensora de piernas, Osorno: Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias de la Actividad Física.
 76. OLMEDO Ramos, José Ángel. (2007) Una propuesta práctica de evaluación de las habilidades gimnásticas en el ámbito escolar, España: olmedo14@hotmail.com (consulta 11 de enero 2007).
 77. OPECH Apuntes Sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa, <http://www.sociedad civil/acción/portada/info.asp?Ob=1&Id=7999>.
 78. PÉREZ Zorrilla, María José; GARCÍA-GALLO Pinto, Jaime y GIL Escudero, Guillermo. (2007). Evaluación de la educación física en la educación primaria. <http://www.ince.mec.es/ef/index.htm> (consulta 11 de enero 2007).
 79. RIVERA Villafuerte, Ausel. (2002). Evaluación del aprendizaje de la educación física. Una propuesta a nivel preescolar. En Revista Digital, Año 8 – N° 54- Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com> (consulta 11 de enero 2007).

80. ROLDÁN, Claudio A. Evolución histórica del concepto de evaluación. En Modelos de evaluación educacional. (Programa de Magíster en Educación con Mención en Evaluación Educacional), Universidad de la República, Escuela de Educación, (2001): 13-70).
81. ROMEO C., Julia. (1998). Culturas de la evaluación. En Revista Talón de Aquiles N° 6, Santiago: ÚNICA.
82. SALAS Bravo, Carlos; GREEN Orlando, Gallardo; GUAJARDO Vicente, García; HERRERA Gacitúa, Oscar y MUÑOZ López, Rubén. (2003). Resistencia aeróbica, Índice de masa corporal y Porcentaje de masa grasa, Concepción: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Educación Física.
83. SALAZAR Ascencio, José Armando; TOLOZA Ferreira, Carlos; ISLA Fuentes, Rosa; MUÑOZ Mosqueira, Rolando. (2001). Satisfacción laboral de los profesores/as de: matemática, castellano y educación física, sobre la actitud y rendimiento de sus estudiantes: una triangulación en busca de la calidad educativa, ENIN: CPEIP.
84. SAN MIGUEL B., Javier. (1999). "PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA RURAL". En: La Reforma Educacional Chilena, editor: Juan Eduardo García Huidobro. Editorial Popular, Madrid, España.
85. SALAZAR Ascencio, José Armando; ISLA Fuentes, Rosa (2003). La evaluación de aprendizajes: una instancia integral y de procesos para la mejora de la profesión docente. ENIN: CPEIP.
86. SANTOS Guerra, Miguel Ángel. (1996). Patología general de la evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Bs. Aires: Magisterio del Río de la Plata.
87. SANTOS Guerra, Miguel Ángel. (1998). Evaluar es comprender, Río de la Plata: Magisterio.
88. SOTOMAYOR, Carmen S (1999). "PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE ESCUELAS BÁSICAS DE SECTORES POBRES (P-900)". En: La Reforma Educacional Chilena, editor: Juan Eduardo García Huidobro. Editorial Popular, Madrid, España.
89. STUFFLEBEAM, D.L. y SCHINKFIELD, A.J. (1993, 2ª reimp.). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, MEC/Madrid: Paidós.
90. TRUJILLO G., Héctor. (1990, 2ª ED.). Evaluación de la educación física en la educación media. Alternativas de calificación, Santiago (Chile): Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

91. TRUJILLO G., Héctor y SCHIEFELBEIN F., Ernesto. (1984). Batería de pruebas de aptitud física (damas y varones) de segundo ciclo básico y educación media. (Versión para comentarios y críticas), Serie de Estudios N° 134, Lo Barnechea (Santiago): Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
92. TRUJILLO G., Héctor y SCHIEFELBEIN F., Ernesto. (1985). Resúmenes analíticos de investigaciones sobre la “aptitud física” de estudiantes chilenos, Serie de Estudios N° 143, Lo Barnechea (Santiago): Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
93. TRUJILLO G., Héctor (Ed.). (1990). Resúmenes analíticos chilenos de estudios de educación física, deportes y recreación, elaborados por instituciones de educación superior entre los años 1983-1986, Serie de Estudios N° 222, Vol. I, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
94. TRUJILLO G., Héctor. (Ed.). (1992). Resúmenes analíticos chilenos de estudios de educación física, deportes y recreación, elaborados por instituciones de educación superior entre los años 1987-1988, Serie de Estudios N° 228, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
95. TRUJILLO G., Héctor y GUARDA E. Sergio (Eds.). (1994). Resúmenes analíticos chilenos de estudios de educación física, deportes y recreación, elaborados por instituciones de educación superior entre los años 1989-1990, Serie de Estudios N° 229, Vol. I, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
96. TRUJILLO G., Héctor; CARO M., Alberto, ARANDA R., América; LATORRE R., Eric; VALCKE S., Carolina; y ORELLANA A., Nelly. (1994). Validación quinta versión bapermc. Serie de Estudios N° 232, Vol. I, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
97. TRUJILLO G., Héctor; ARANDA R., América; LATORRE R., Eric; VALCKE S., Carolina; DIAZ M, Ximena; PIZARRO L., M.A. y ORELLANA A., Nelly. (1994). Validación quinta versión Bapermoc Serie de Estudios N° 232, Vol. II, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
98. TRUJILLO G., Héctor y GUARDA E. Sergio (Eds.). (1995). Resúmenes analíticos chilenos de estudios de educación física, deportes y recreación, elaborados por instituciones de educación superior entre los años 1989-1990, Serie de Estudios N° 234, Vol. I, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

99. TRUJILLO Galindo, Héctor Santiago; DODDIS Lara, Zoila; IBACACHE Castillo, Nelson; ELZEL Castro, Luisa; GUARDA Etchevery, Sergio; MEDINA, Sergio; Oliva, Armando; Wiechoff, Claudio; CARRASCO Cortés, Sergio; CUADRA Montoya, Liliana; DÍAZ, José; GONZÁLEZ, Rina; GONZÁLEZ Pozo, Rosa; HERRERA Blanco, Manuel; JIMÉNEZ Alvarado, Gladys; MAURER Fürst, Antonio y MERCADO Ampuero, Hernán (2001). Validación de instrumentos destinados a medir el estado de los alumnos con respecto a objetivos educativo-físicos del NB1 y NB2. ENIN: CPEIP.
100. TRUJILLO Galindo, Héctor Santiago (2005). Estado de la práctica evaluativa en Educación Física, comuna de Quilpué, Chile. ENIN: CPEIP.
101. TRUJILLO G., Héctor. (2002). Opinión de docentes, directivos y dirigentes estudiantiles acerca de la calidad de la actividad física y deportiva escolar. Un estudio exploratorio. Serie de Estudios N° 249, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
102. TRUJILLO G., Héctor; CARO M., Alberto; GUROBICH M., Álvaro; PALMA L., Ulices y PEÑA C., LUIS (2003). Confiabilidad y validez de cuatro pruebas destinadas a medir fuerza resistencia abdominal, Viña del Mar: Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física.
103. WALKER L., Horacio. La evaluación Iluminativa. En AHUMADA A., Pedro; WAKER L., Horacio; FROEMEL A., Juan; HERRERA R., Rafael.; QUAAS F., Cecilia; HERRERA M. y Sylvia y CHAR J., Roberto. Modelos de evaluación y evaluación de programas, Santiago (Chile): UCV/RE.
104. VERA, José Antonio. (2007). ¿Se debe ceder la responsabilidad al alumnado para que participen en la evaluación en educación física?, Murcia: Universidad de Murcia, Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes. www.um.es/univefd (consulta 10 de enero 2007).
105. WEINSTEIN, José. (1999). “El proyecto Montegrando un laboratorio para el cambio de la educación media”. En: La Reforma Educacional Chilena, editor: Juan Eduardo García Huidobro. Editorial Popular, Madrid, España.
106. ZUCCHI, Daniel Germán (2003). El alumno con discapacidad en la clase de Educación Física: ¿torpeza motora o diversidad de movimientos? En Revista Digital – Año 8 – N°57. <http://www.efdeportes.com/> (consulta 10 de enero 2007).
107. <http://www.umce.cl/biblioteca>, (consulta del 14 de julio).
108. <http://www.sibupla.upa.cl>, (consulta del 14 de julio).
109. <http://www.sibuc.puc.cl/sibuc>, (consulta del 10 de julio).
110. <http://www.bib.udec.cl>, (consulta del 15 de julio).
111. <http://www.cybertesis.cl>, (consulta del 15 de julio).

ANEXO I

CUESTIONARIO DE PERTINENCIA DE INDICADORES CON CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE LOS PLANTEAMIENTOS EVALUATIVOS EN EL AULA QUE PLANTEA LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

RESUMEN.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
ÍNDICE GENERAL.....	4
ÍNDICE DE CUADROS.....	6
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
CAPÍTULO I.....	10
MARCO TEÓRICO.....	10
1.1 La Reforma Educacional Chilena.....	10
1.1.1 Los principios de la Reforma Educacional Chilena.....	10
1.1.2 Las estrategias del Estado.....	12
1.1.3 La base curricular de las escuelas y liceos de Chile.....	20
1.2 La Evaluación.....	24
1.2.1 La evaluación como concepto.....	24
1.2.2 Niveles de actuación de la evaluación educativa.....	27
1.2.3 Las funciones básicas de la evaluación.....	28
1.2.4 Los enfoques evaluativos de evaluación de programas.....	31
1.2.4.1 Enfoque evaluativo orientado hacia los objetivos.....	32
1.2.4.2 El enfoque evaluativo de orientación científica.....	33
1.2.4.3 Enfoque evaluativo orientado a la toma de decisiones.....	34
1.2.4.4 Enfoque evaluativo orientado al cliente o evaluación respondiente... 35	35
1.2.4.5 Enfoque evaluativo orientado al perfeccionamiento.....	35
1.2.4.6 Enfoque evaluativo de evaluación contrapuesta.....	37
1.2.4.7 Enfoque evaluativo orientado al consumidor.....	38
1.2.4.8 Enfoque evaluativo de evaluación iluminativa.....	39
1.2.4.9 Enfoque evaluativo de evaluación artística.....	40
1.2.4.10 Enfoque crítico.....	41
1.2.5 La evaluación en la Reforma Educacional Chilena.....	42
1.2.6 Criterios de evaluación de la Reforma Educacional Chilena.....	44
1.2.6.1 Criterio de énfasis en la evaluación de proceso.....	44
1.2.6.2 Criterio de utilización de variados procedimientos.....	46
1.2.6.3 Criterio de proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.....	48
1.2.6.4 Criterio de evaluación de diversas habilidades y actitudes.....	49
1.2.6.5 Criterio de énfasis en la retroinformación.....	50
1.2.6.6 Criterio de participación de otros agentes sociales en el proceso evaluativo.....	51
1.2.6.7 Criterio de evaluación conjunta de los objetivos transversales y verticales 54	54
1.2.6.8 Criterio de evaluación diferenciada de alumnos.....	55
1.2.7 Líneas de investigación en evaluación.....	57
1.2.7.1 La evaluación en educación.....	57
1.2.7.2 La evaluación en educación física.....	59
1.2.8 Intencionalidad evaluativa (propósitos o fines).....	66

CAPÍTULO II.....	68
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
2.1 Planteamiento del Problema.....	68
2.2 Objetivos Científicos.....	70
2.2.1 Objetivo General.....	70
2.2.2 Objetivos Específicos.....	70
2.3 Hipótesis.....	73
2.4 Método.....	73
2.4.1 El Marco Teórico.....	73
2.4.2 Población y Muestra.....	73
2.4.3 Elaboración del Cuestionario.....	75
2.4.4 Aplicación del Cuestionario y Análisis de los Resultados.....	88
2.4.5 Limitaciones del Estudio.....	90
CAPÍTULO III.....	91
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	91
CAPÍTULO IV.....	126
CONCLUSIONES.....	126
1) Nivel de acuerdo con el énfasis en la evaluación de proceso.....	126
2) Nivel de acuerdo con la utilización de variados procedimientos para evaluar	126
3) Nivel de acuerdo con la concepción de la evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.....	126
4) Nivel de acuerdo con la evaluación destinada a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.....	127
5) Nivel de acuerdo con la evaluación con énfasis en la retroinformación.....	127
6) Nivel de acuerdo con la evaluación con participación de otros agentes sociales	128
7) Nivel de acuerdo con la evaluación diferenciada de alumnos.....	128
8) Nivel de acuerdo con la evaluación que considera conjuntamente los objetivos verticales y transversales.....	128
9) Mirada global.....	129
BIBLIOGRAFÍA.....	130
ANEXO I.....	140
ANEXO II.....	152
ANEXO III.....	160
ANEXO IV.....	170
ANEXO V.....	195

CPI

Viña del Mar, Febrero de 2006

Dr.
UNIVERSIDAD DE...
VIÑA DEL MAR (CHILE)

Estimado Profesor:

Me he permitido molestar su atención, para efectos de solicitar de usted la gentileza de responder el cuestionario que adjunto, el cual se encuentra en el marco de un proyecto de evaluación en el aula, el que se realiza dentro de un programa de doctorado en educación física que imparte la universidad de Granada.

El proyecto investigativo pretende indagar acerca de la coherencia entre la práctica evaluativa de los profesores que imparten educación física y las características distintivas de los planteamientos evaluativos en el aula que sostiene la Reforma Educacional Chilena, a través de sus especialistas..

A fin de facilitar la consignación de su juicio respecto a la pertinencia de cada aseveración (indicador) propuesta por característica de evaluación en el aula que propone la Reforma Educacional, se presenta una escala de pertinencia que va desde Muy Pertinente (MP); Pertinente (P); Relativamente Pertinente (RP); Poco Pertinente (PP) a Muy Poco Pertinente (MPP). Ello en la idea de facilitar la anotación de su opinión, puesto que sólo debe marcar una X debajo de la calificación que le merece la relación entre la aseveración propuesta y la característica evaluativa que se indica. Un ejemplo aparece en el cuadro siguiente.

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA					
I. Énfasis en la evaluación de proceso					
1. Mis evaluaciones apuntan a identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.	X				
2. Yo evalúo al término de cada semestre para poner notas.					X

Al término de las afirmaciones propuestas, para cada característica distintiva de evaluación en el aula, se ha dejado un espacio de observaciones por si usted desea hacer alguna sugerencia a las aseveraciones presentadas o formular una nueva aseveración.

Estoy cierto que esta solicitud de cooperación lo desvía de sus actividades personales y profesionales cotidianas para ayudar a satisfacer las

inquietudes del profesional que suscribe. Por ello le agradezco muy sinceramente su disposición para responder este cuestionario.

Prof. Héctor Trujillo G.

**CUESTIONARIO DE PERTINENCIA DE INDICADORES CON
CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE LOS PLANTEAMIENTOS
EVALUATIVOS EN EL AULA QUE PLANTEA LA REFORMA
EDUCACIONAL CHILENA**

CPI

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
I. Énfasis en la evaluación de proceso					
1. Cuando evaluó, lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando.					
2. Cuando evaluó, lo hago con la intención de poner notas.					
3. Mis evaluaciones apuntan a identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.					
4. Yo evaluó cada vez que necesito obtener información para orientar el proceso					
5. Yo evaluó en todo momento de mis clases					
6. Yo evaluó con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo para presentar estrategias alternativas de enseñanza.					
7. Yo evaluó para saber, durante el proceso, en qué lugar se encuentran los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados.					
8. Gran parte de mis evaluaciones las hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso.					
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
II. Utilización de variados procedimientos (pruebas u otro tipo de instrumentos) para evaluar.					
9. Cuando evalúo el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos.					
10. Cuando mido la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física.					
11. Cada vez que mido el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo varios procedimientos evaluativos.					
12. Para evaluar aspectos o variables de la condición física, utilizo pruebas que se encuentran en la literatura deportiva.					
13. La aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego por observación directa.					
14. Cuando evalúo comportamientos sociales en campamentos, salidas a terrenos u otras actividades educativo físicas, lo hago por observación directa.					
15. Cada vez que evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas.					
16. Evalúo por observación y registro los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases.					
Observaciones:					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
III. La evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.					
17. Durante las clases llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor.					
18. Durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos.					
19. Empleo eventos especiales de evaluación para medir y evaluar algunos tópicos específicos.					
20. En realidad yo planteo las situaciones de evaluación como eventos independientes de las clases mismas, aunque se realizan dentro del período de clase.					
21. A los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender.					
22. Concibo la evaluación como proceso inseparable del aprender.					
23. En verdad, yo primero enseñé y después evalúo para saber si mis alumnos han logrado los aprendizajes esperados.					
24. Pienso que no hay que confundir la enseñanza con la evaluación.					
25. Pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí					
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
IV. La evaluación como proceso destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.					
26. Planteo situaciones de evaluación donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez.					
27. Evalúo conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos.					
28. Cuando evalúo considero diversas dimensiones del comportamiento humano.					
29. Los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución de acciones motoras, las valúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos.					
30. Las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, por ejemplo.					
31. Las habilidades sociales y cognitivas son evaluadas en actividades motrices cambiantes de contacto con los otros.					
32. Aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar.					
33. La ejecución de determinadas habilidades motrices las mido en forma aislada e independiente.					
34. Cada componente de la condición física lo mido con una prueba específica.					
35. Diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas					
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
V. La evaluación con énfasis en la retroinformación.					
36. Las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar.					
37. Las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases.					
38. En todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos.					
39. La información que recibo de las evaluaciones que llevo a efecto las utilizo sólo para poner calificaciones.					
40. Las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de información surgida de las evaluaciones que realizo.					
41. Usualmente planteo retro-información inmediata a mis alumnos.					
42. Pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos.					
43. La retroinformación que doy a mis alumnos se las entrego después de transcurridas varias clases con respecto al momento en que aplico la evaluación					
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
VI. La evaluación con participación de otros agentes sociales.					
44. En mis clases los alumnos participan como evaluadores.					
45. Para cada tarea o contenido a desarrollar los alumnos analizan los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño.					
46. Tomo en cuenta los planteamientos de mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar.					
47. Tomo en cuenta los planteamientos de mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar.					
48. En las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos se autocalifican.					
49. En las evaluaciones con nota de actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos se autocalifican					
50. En las evaluaciones de tareas motrices los alumnos también son calificados por sus compañeros.					
51. En las evaluaciones de actitudes y comportamientos sociales durante las clases los alumnos también son calificados por sus compañeros.					
52. La elección de los procedimientos y situaciones de evaluación las determino sin sugerencias de los alumnos.					
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
VII. La evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales					
53. Cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales.					
54. La evaluación de los objetivos transversales la realizo en situaciones reales de actividades motoras.					
55. Considero que los objetivos transversales no son importantes de evaluar en educación física.					
56. Estimo importante evaluar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.					
57. Evalúo la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices.					
58. La nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales.					
59. Evalúo los objetivos transversales en forma separada de los objetivos verticales propios de la disciplina.					
60. Uso la evaluación de objetivos transversales solo con propósitos formativos.					
61. Califico sólo sobre la base del logro de los objetivos verticales					
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
VIII. La evaluación diferenciada de alumnos					
62. Modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje.					
63. Cuando tengo niños con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos.					
64. Cuando tengo niños con dificultades temporales o permanentes priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel.					
65. Considero que no deben existir alumnos eximidos en educación física					
66. A aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente.					
67. En realidad, no realizo evaluaciones diferenciadas en consideración a que los objetivos son comunes para todos los alumnos de un mismo nivel o grado.					
68. En mis clases los alumnos de marcadas diferencias en sus potencialidades son evaluados en forma diferente.					
69. Me parece que en educación física no hay que utilizar evaluación diferenciada de alumnos.					
70. Yo aplico evaluación diferenciada a alumnos con problemas de aprendizaje en mis clases de educación física, sólo cuando el impedimento personal es muy extremo.					
Observaciones					

ANEXO II

PROMEDIO DE PUNTAJE ASIGNADO POR LOS JUECES A CADA UNO DE LOS ÍTEMES PROPUESTOS PARA CONFORMAR EL CUESTIONARIO DE PERTINENCIA

PPJCPI

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
I. Énfasis en la evaluación de proceso					
1. Cuando evalúo, lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando.	5				
2. Cuando evalúo, lo hago con la intención de poner notas.				2,3	
3. Mis evaluaciones apuntan a identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.	5				
4. Yo evalúo cada vez que necesito obtener información para orientar el proceso	5				
5. Yo evalúo en todo momento de mis clases		4,3			
6. Yo evalúo con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo para presentar estrategias alternativas de enseñanza.	4,7				
7. Yo evalúo para saber, durante el proceso, en qué lugar se encuentran los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados.	5				
8. Gran parte de mis evaluaciones las hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso.	4,7				
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
II. Utilización de variados procedimientos (pruebas u otro tipo de instrumentos) para evaluar.					
9. Cuando evalúo el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos.		4,3			
10. Cuando mido la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física.		4,3			
11. Cada vez que mido el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo varios procedimientos evaluativos.		4,33			
12. Para evaluar aspectos o variables de la condición física, utilizo pruebas que se encuentran en la literatura deportiva.			2,7		
13. La aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego por observación directa.	5				
14. Cuando evalúo comportamientos sociales en campamentos, salidas a terrenos u otras actividades educativo físicas, lo hago por observación directa.	5				
15. Cada vez que evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas.	5				
16. Evalúo por observación y registro los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases.	5				
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
III. La evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje.					
17. Durante las clases llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor.	5				
18. Durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos.	5				
19. Empleo eventos especiales de evaluación para medir y evaluar algunos tópicos específicos.		4			
20. En realidad yo planteo las situaciones de evaluación como eventos independientes de las clases mismas, aunque se realizan dentro del período de clase.			3,3		
21. A los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender.	5				
22. Concibo la evaluación como proceso inseparable del aprender.		4,3			
23. En verdad, yo primero enseñé y después evalúo para saber si mis alumnos han logrado los aprendizajes esperados.			3,3		
24. Pienso que no hay que confundir la enseñanza con la evaluación.	5				
25. Pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí			2,7		
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
IV. La evaluación como proceso destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.					
26. Planteo situaciones de evaluación donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez.	5				
27. Evalúo conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos.	5				
28. Cuando evalúo considero diversas dimensiones del comportamiento humano.	5				
29. Los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución de acciones motoras, las valúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos.	5				
30. Las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, por ejemplo.	5				
31. Las habilidades sociales y cognitivas son evaluadas en actividades motrices cambiantes de contacto con los otros.	5				
32. Aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar.	5				
33. La ejecución de determinadas habilidades motrices las mido en forma aislada e independiente.			3,7		
34. Cada componente de la condición física lo mido con una prueba específica.	5				
35. Diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas	5				
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
V. La evaluación con énfasis en la retroinformación.					
36. Las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar.	5				
37. Las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases.	5				
38. En todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos.		4,3			
39. La información que recibo de las evaluaciones que llevo a efecto las utilizo sólo para poner calificaciones.				2,3	
40. Las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de información surgida de las evaluaciones que realizo.	5				
41. Usualmente planteo retro-información inmediata a mis alumnos.		4,3			
42. Pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos.		4,3			
43. La retro-información que doy a mis alumnos se las entrego después de transcurridas varias clases con respecto al momento en que aplico la evaluación		3,7			
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
VI. La evaluación con participación de otros agentes sociales.					
44. En mis clases los alumnos participan como evaluadores.		4			
45. Para cada tarea o contenido a desarrollar los alumnos analizan los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño.		4,3			
46. Tomo en cuenta los planteamientos de mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar.	5				
47. Tomo en cuenta los planteamientos de mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar.	5				
48. En las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos se autocalifican.	5				
49. En las evaluaciones con nota de actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos se autocalifican	5				
50. En las evaluaciones de tareas motrices los alumnos también son calificados por sus compañeros.	5				
51. En las evaluaciones de actitudes y comportamientos sociales durante las clases los alumnos también son calificados por sus compañeros.	5				
52. La elección de los procedimientos y situaciones de evaluación las determino sin sugerencias de los alumnos.				2,3	
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 5	P 4	RP 3	PP 2	MPP 1
VII. La evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales					
53. Cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales.	5				
54. La evaluación de los objetivos transversales la realizo en situaciones reales de actividades motoras.	4,3				
55. Considero que los objetivos transversales no son importantes de evaluar en educación física.			3,7		
56. Estimo importante evaluar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.	5				
57. Evalúo la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices.	5				
58. La nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales.	5				
59. Evalúo los objetivos transversales en forma separada de los objetivos verticales propios de la disciplina.		3,7			
60. Uso la evaluación de objetivos transversales solo con propósitos formativos.		3,7			
61. Califico sólo sobre la base del logro de los objetivos verticales			3		
Observaciones					

ASEVERACIÓN POR CARACTERÍSTICA DISTINTIVA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA QUE PROPONE LA REFORMA	MP 1	P 2	RP 3	PP 4	MPP 5
VIII. La evaluación diferenciada de alumnos					
62. Modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje.	5				
63. Cuando tengo niños con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos.		4,3			
64. Cuando tengo niños con dificultades temporales o permanentes priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel.		3,7			
65. Considero que no deben existir alumnos eximidos en educación física	5				
66. A aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente.	5				
67. En realidad, no realizo evaluaciones diferenciadas en consideración a que los objetivos son comunes para todos los alumnos de un mismo nivel o grado.	5				
68. En mis clases los alumnos de marcadas diferencias en sus potencialidades son evaluados en forma diferente.		3,7			
69. Me parece que en educación física no hay que utilizar evaluación diferenciada de alumnos.		3,7			
70. Yo aplico evaluación diferenciada a alumnos con problemas de aprendizaje en mis clases de educación física, sólo cuando el impedimento personal es muy extremo.			3		
Observaciones					

ANEXO III

CUESTIONARIO PILOTO SOBRE PRÁCTICA EVALUATIVA QUE SE LLEVA A EFECTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE SE IMPARTEN EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PARVULARIA, EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN MEDIA

CPSPE

Estimado Profesor:

Me he permitido molestar su atención para efectos de solicitar la gentileza de responder el cuestionario que adjunto, el cual se encuentra en el marco de un proyecto de evaluación en el aula, el que se realiza dentro de un programa de investigación en educación física. .

El proyecto investigativo pretende indagar acerca de la evaluación (no de la calificación) que realmente los docentes llevan a efecto durante sus clases de educación física, sin tener en cuenta la teoría que se sustente en algún momento de la historia de la educación; de modo que lo que aquí importa es conocer la verdad de los hechos evaluativos y no de la teoría evaluativa. En este sentido resulta fundamental que **responda con la máxima franqueza acerca de su hacer evaluativo en el aula, y no de lo que cree que debe hacer en evaluación.**

A fin de facilitar la anotación de su juicio respecto al grado de acuerdo que tiene con respecto a cada una de las afirmaciones que se presentan en el cuestionario, se presenta una escala de 0 a 5 puntos, donde 0 indica ningún grado acuerdo, hasta 5 puntos indicativos de máximo acuerdo con la afirmación planteada. Ello en la idea de facilitar la anotación de su posición personal, puesto que sólo debe marcar una X en el casillero que está debajo de la calificación que le merece la afirmación propuesta y a la altura de dicha afirmación. Un ejemplo aparece en el cuadro siguiente.

ASEVERACIÓN CARACTERÍSTICA DE EVALUACIÓN EN EL AULA	POR LA						
I. Énfasis en la evaluación de proceso							
1. Mis evaluaciones apuntan a identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.	X						
2. Evalúo al término de cada semestre para poner notas.							X

Estoy cierto que esta solicitud de cooperación lo desvía de sus actividades personales y profesionales cotidianas para ayudar a satisfacer las inquietudes de conocimiento del profesional que suscribe. Por ello le agradezco muy sinceramente su disposición para responder este instrumento.

Prof. Héctor Trujillo G.

SEXO :

Masculino

Femenino

IMPARTE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL O LOS NIVEL(ES)	TIPO DE ESTABLECIMIENTO DONDE SE DESEMPEÑA
Educación Parvularia	
Primer Ciclo Básico	
Segundo Ciclo Básico	
Educación Media	
Educación Especial	

I. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
1. Cuando evalúo, lo hago con la intención de identificar los vacíos de aprendizaje de mis alumnos en relación con alguna materia que se está tratando.						
2. Mis evaluaciones apuntan a identificar qué se está aprendiendo en las clases que imparto.						
3. Yo evalúo cada vez que necesito obtener información para orientar el proceso						
4. Yo evalúo con la intención de identificar lo que no se está aprendiendo para presentar estrategias alternativas de enseñanza.						
5. Yo evalúo para saber, durante el proceso, en qué lugar se encuentran los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados.						
6. Gran parte de mis evaluaciones las hago con propósitos de obtener información para mejorar el proceso.						
Observaciones:						

II. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
7. Cuando evalúo el estado de desarrollo de las habilidades motoras naturales o adquiridas, utilizo variados procedimientos evaluativos.						
8. Cuando mido la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física.						
9. Cada vez que mido el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo varios procedimientos evaluativos.						
10. La aplicación de normas y reglamentos de juego las evalúo en situaciones concretas de juego por observación directa.						
11. Cuando evalúo comportamientos sociales en campamentos, salidas a terrenos u otras actividades educativo físicas, lo hago por observación directa.						
12. Cada vez que evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas.						
13. Evalúo por observación y registro los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases.						
Observaciones						

III. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
14. Durante las clases llevo un registro de las habilidades y dificultades que los alumnos evidencian en su desempeño motor.						
15. Durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos.						
16. A los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender.						
17. Concibo la evaluación como proceso inseparable del aprender.						
18. Pienso que no hay que confundir la enseñanza con la evaluación.						
19. Pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí						
Observaciones						

IV. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
20. Planteo situaciones de evaluación donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez.						
21. Evalúo conjuntos de habilidades motoras, actitudinales y cognitivas que conforman una situación con sentido para los alumnos.						
22. Cuando evalúo considero diversas dimensiones del comportamiento humano.						
23. Los conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes que requiere la ejecución de acciones motoras, las valúo en el contexto de situaciones motrices globales para los alumnos.						
24. Las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, por ejemplo.						
25. Aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar.						
26. Diseño y aplico distintos procedimientos para evaluar desempeño motor en juegos o manifestaciones deportivas						
Observaciones						

V. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
27. Las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para reflexionar sobre mi modo de enseñar.						
28. Las situaciones de evaluación que planteo me dan información que utilizo para orientar la forma en que realizo mis clases.						
29. En todas las evaluaciones que aplico obtengo información que utilizo inmediatamente para orientar a mis alumnos.						
30. Las orientaciones que doy a mis alumnos provienen de información surgida de las evaluaciones que realizo.						
31. Usualmente planteo retro-información inmediata a mis alumnos.						
32. Pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos.						
Observaciones						

VI. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
33. En mis clases los alumnos participan como evaluadores del desempeño de sus compañeros						
34. Para cada tarea o contenido a desarrollar los alumnos analizan los criterios que deben orientar la evaluación de su desempeño.						
35. Tomo en cuenta los planteamientos de mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar.						
36. Tomo en cuenta los planteamientos de mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar.						
37. En las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos se autocalifican.						
38. En las evaluaciones con nota de actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos se autocalifican						
39. En las evaluaciones de tareas motrices los alumnos también son calificados por sus compañeros.						
40. En las evaluaciones de actitudes y comportamientos sociales durante las clases los alumnos también son calificados por sus compañeros.						
Observaciones						

VII. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
41. Cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales.						
42. La evaluación de los objetivos transversales la realizo en situaciones reales de actividades motoras.						
43. Estimo importante evaluar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física.						
44. Evalúo la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices.						
45. La nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales.						
46. Uso la evaluación de objetivos transversales solo con propósitos formativos.						
Observaciones						

VIII. LO QUE YO HAGO CUANDO EVALÚO	0	1	2	3	4	5
47. Modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje.						
48. Cuando tengo niños con dificultades temporales o permanentes adecuo los objetivos a la realidad de esos alumnos.						
49. Cuando tengo niños con dificultades temporales o permanentes priorizo la evaluación de ciertos objetivos o contenidos sobre otros del mismo nivel.						
50. Considero que no deben existir alumnos eximidos en educación física						
51. A aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje le propongo actividades pedagógicas diferentes, cuya realización evalúo posteriormente.						
52. Me parece que en educación física no hay que utilizar evaluación diferenciada de alumnos.						
Observaciones						

ANEXO IV

OBSERVACIONES DE LOS ENCUESTADOS

OBENC

TABLA 3: Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso.

ENCUESTA 2

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación parvularia señala que “la Educación Física en nivel Parvulario es a través de juegos y está dirigido a propiciar el desarrollo psicomotor de los niños además de incentivarlos a la actividad física manteniendo condiciones y características de ambientes saludables como también situaciones de riesgo. Por ello sólo respondo aquellas preguntas que encuentro pertinente a mi labor en Educación Física”.

ENCUESTA 27

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación parvularia señala: “La evaluación la realizo antes como Diagnóstico, Durante el Proceso, 2 o 3 veces según sea el avance y al final del proceso”.

ENCUESTA 73

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, el profesor de educación básica señala: “Es importante llevar un hilo conductor, para que la enseñanza sea verdaderamente significativa”.

ENCUESTA 80

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación parvularia señala: “En educación parvularia las evaluaciones son siempre al término de una actividad que desarrolla un aprendizaje, y así seguir con el proceso o retroalimentar”.

ENCUESTA 112

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación parvularia señala:

“necesito de tiempo y de instrumento pertinente para poder evaluar en cada clase”.

ENCUESTA 132

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, específicamente con respecto a la afirmación 7: “cuando evalúo lo hago clase a clase para saber que aprendieron mis alumnos”, el profesor de primer ciclo básico señala “cuando evalúo lo hago clase a clase (a juicio de experto), pero se aplica en el proceso observación directa y se compara con diagnóstico”.

ENCUESTA 134

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de primer ciclo básico señala “no soy profesora especialista en este subsector”.

ENCUESTA 148

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de primer ciclo básico señala “imparto la asignatura de educación física en 3er año básico, no tengo especialización, soy profesora de EGB”.

ENCUESTA 154

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, el profesor de segundo ciclo básico señala “La evaluación formativa siempre está presente en cada una de las clases”.

ENCUESTA 186

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación parvularia señala “Es importante saber que aprenden los párvulos, mejorar la forma de enseñar, ir viendo como va el proceso e ir corrigiendo”.

ENCUESTA 193

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, el profesor de educación básica señala “1) Por recibir año a año alumnos de otros establecimientos, vienen con habilidades motrices no desarrolladas, por tanto la lista de cotejo evaluativa apunta a identificar vacíos. 2) Es necesario evaluar las capacidades trabajadas en clase, para orientar las clases e identificar lo que está adquiriendo conforme a los aprendizajes esperados que fija el programa oficial para 1° y 2° ciclo básico”.

ENCUESTA 199

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación parvularia señala “La planificación en educación física en educación parvularia tiene como objetivo general:

- 1° El desarrollo de la coordinación en la realización de habilidades motoras básicas aisladas y combinadas.

Los Objetivos Específicos a lograr son:

1) Resolver coordinadamente tareas relacionadas con habilidades motoras básicas aisladas de locomoción. Ej.: caminar, correr, saltar, trepar, rodar; a su vez éstas se combinan: correr-saltar; trepar correr; correr-lanzar, caminar-botear, e equilibrio estático.

2) Resolver coordinadamente tareas relacionadas con habilidades motoras básicas aisladas de manipulación: lanzar, recibir, patear, botear.

3) Resolver aisladamente tareas relacionadas con habilidades motoras básicas aisladas de equilibrio estático y dinámico.

- 2° El desarrollo del esquema corporal para lograrlo.

Los Objetivos Específicos a lograr son:

1) Resolver tareas de imitación e interpretación motriz relacionadas con la noción del propio cuerpo y experiencias vividas: tareas exploratorias aisladas y combinadas, tareas guiadas aisladas y combinadas.

2) Resolver tareas relacionadas con la noción de los objetos. Resolver tareas relacionadas con la noción de los demás”.

ENCUESTA 200

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, la profesora de educación media señala “Consultas 2 y 7 podrían refundirse en una sola (pretenden lo mismo. Lo mismo sucede (a mi parecer) con las números 1 y 4”.

ENCUESTA 204

Respecto a la tabla 2: Nivel **de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, el profesor de educación media señala “Por lo general las evaluaciones de diagnóstico están encaminadas a identificar vacíos o bien determinar el grado de conocimiento o familiaridad con la habilidad o capacidad evaluada que va a servir de punto de partida de los contenidos para desarrollar en el curso, a modo de adquirirlos o potenciarlos”.

TABLA 4: Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar.

ENCUESTA 8

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, en relación con la afirmación: “Cuando evalúo comportamientos sociales en campamentos, salidas a terreno u otras actividades educativo-físicas, lo hago por observación directa”. La profesora de educación parvularia señala “No corresponde”.

ENCUESTA 27

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, la profesora de educación parvularia señala “Casi no evalúo deportes específicos, pues no los trato dentro de los contenidos”.

Con respecto a la aseveración: “cuando evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas”, la profesora de educación parvularia señala “el punto éste no corresponde a kinder”. Y, respecto a la aseveración: “Cuando evalúo lo hago mediante observación y con un registro de los avances o dificultades que evidencian los alumnos”, la profesora de educación parvularia indica “evalúo 3 veces pero anoto solo logros, hasta que termino el proceso que pongo la observación definitiva”.

ENCUESTA 45:

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, específicamente en relación con la aseveración 3 “cuando evalúo el estado de desarrollo de alguna habilidad o conjunto de habilidades deportivas, empleo variados procedimientos evaluativos”, la profesora de educación parvularia señala: “no mido habilidades deportivas” y con respecto a la afirmación 6 “cuando evalúo el conocimiento de los alumnos respecto de la incidencia de la actividad física en la salud de las personas, aplico variados tipos de preguntas”, la profesora indicada señala “comentar en puesta en común y en base a destrezas motrices, coordinación, equilibrio, láminas y experiencias propias”.

ENCUESTA 58:

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar** y ante la afirmación 7: “cuando evalúo lo hago mediante observación y con un registro de los avances o dificultades que evidencian los alumnos en clases”, la profesora de primer ciclo básico señala: “me dificulta llevar un registro clase a clase”.

ENCUESTA 73

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, el profesor de segundo ciclo básico señala: “Cada uno conoce a sus alumnos ya sea las capacidades o logros a los que puede llegar. Hay que saber cuando el educando está dando lo mejor de sí mismo.

ENCUESTA 85:

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, y en relación con la afirmación “cuando evaluó la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física”, la profesora de segundo ciclo básico señala: “no evaluó la condición física porque son muy pequeños.

ENCUESTA 96:

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, la profesora de educación parvularia señala: “En el nivel prebásico se realiza una evaluación permanente a través de la observación y el registro de habilidades y conductas logradas por cada alumno. Los tipos de evaluación que se utilizan en educación parvularia son: el diálogo en una puesta en común, la transferencia mediante el dibujo a la plástica y la observación de los niños(as) clase a clase”.

ENCUESTA 112:

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de utilización de variados procedimientos para evaluar**, la profesora de educación parvularia señala: “Los datos referentes al estado de desarrollo de los niños generalmente se consiguen a través de la ficha del párvulo con entrevistas personales y, en ocasiones, a través de encuestas”.

ENCUESTA 132

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso**, específicamente con respecto a la afirmación 5: “cuando evaluó comportamientos sociales en campamentos, salidas a terreno u otras actividades educativo-físicas, lo hago por observación directa”, el profesor de primer ciclo básico señala “no se realizan salidas a terreno por seguridad”.

ENCUESTA 150

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso, afirmación 2: “cuando evaluó la condición física de los escolares utilizo diversas pruebas para medir la misma variable física”,** la profesora de educación básica y media señala “tengo que utilizar diferentes formas porque tengo alumnos con discapacidad física y no puedo evaluarlos igual”.

ENCUESTA 154

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** el profesor de segundo ciclo de educación básica señala “La observación directa la utilizo generalmente en las salidas a terreno o en situación de juego. Para pruebas de campo o resistencia se registra en hoja”.

ENCUESTA 186

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** el profesor de educación básica señala: “La evaluación implica aspectos que requieren precisión en situaciones de coordinación, orientación en el espacio, niveles de adaptación al movimiento, a las demandas planteadas por ejercicios complejos y juegos conforme a las indicaciones para 1° y 2° ciclo que fija el Programa Oficial”

ENCUESTA 193

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** el profesor de educación básica señala: “1.- La evaluación implica aspectos que requieren precisión en situaciones de coordinación, orientación en el espacio, niveles de adaptación al movimiento a las demandas planteadas por ejercicios específicos y juegos conforme a los indicadores para 1° y 2° ciclo Que fija el Programa Oficial”.

ENCUESTA 200

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** la profesora de educación media señala: “Creo que están relacionadas la 1 y la 2 (podrían haber sido una sola pregunta)”.

ENCUESTA 206

Respecto a la tabla 3: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** el profesor de educación parvularia y básica señala: “El tiempo para la planificación y preparación de una clase, observar y retroalimentar la información es escaso”.

TABLA 5: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje,

ENCUESTA 2

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, en relación con la afirmación 3 “cuando evaluó a los alumnos los evaluó en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender, la profesora de educación parvularia señala: “Enseñar entendiéndolo como mediar el aprendizaje. La evaluación siempre debe ser previo a lo que se enseña para verificar saberes previos y de ahí en adelante planificar el trabajo”

ENCUESTA 27

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, específicamente, en relación con la afirmación 2: “cuando evaluó durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos”, la profesora de educación parvularia señala: “se trabaja con registro observación” y frente a la aseveración 7: “cuando evaluó obtengo evidencias del proceso para orientar mis clases”, la encuestada indica “me preocupa la evaluación para orientar mi planificación y ayuda en el proceso”.

ENCUESTA 43

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, la profesora de primer ciclo básico señala “No llevo registros escritos de dificultades de mis alumnos. Los conozco lo suficientemente bien (20 años) y los llevo en mi registro mental”.

ENCUESTA 73

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, el profesor de segundo ciclo básico señala: “Trato de llevar una lista con puntos relacionados al comportamiento de los alumnos, si trabajan o no. En base a estos factores logro un compromiso con cada uno de mis alumnos”.

ENCUESTA 84

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, específicamente, en los relacionado con la afirmación 3: “cuando evalúo a los alumnos los evalúo en un proceso permanente de enseñar-evaluar-aprender, la profesora de segundo ciclo básico señala: “No se responde la pregunta N° 3; porque el planteamiento debe ser: enseñar-aprender-evaluar y retroalimentar”.

ENCUESTA 85

Con respecto a la tabla 4, que trata sobre el **nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, la profesora de primer ciclo básico señala: “cuando evalúo a los alumnos, los evalúo en un proceso permanente de enseñar, evaluar, aprender”, la profesora de primer ciclo de enseñanza básica sostiene: “La pregunta 3 está mal planteada”.

ENCUESTA 96:

Con respecto a la tabla 4, que trata sobre el **nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, y con respecto a la afirmación 5 “cuando evalúo las situaciones de evolución que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales y adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego”, la profesora de educación parvularia señala: “No comprendí el contenido de la pregunta 5”.

ENCUESTA 100:

Con respecto a la tabla 4, que trata sobre el **nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, la profesora de primer ciclo básico señala: “Sobre las evaluaciones en la enseñanza de la educación física necesito utilizar diferentes pruebas para medir la misma variable, ya que no existe en la Escuela ni un patio grande, menos una cancha, tampoco un gimnasio, ni mucho menos implementos que permitan la asignatura de la Educación Física. Siempre me invento mecanismos y elementos que sirven en las clases y así evalúo estas mismas”.

ENCUESTA 107:

Con respecto a la tabla 4, que trata sobre el **nivel de acuerdo con el criterio de evaluación como proceso inherente a la dinámica del aprendizaje**, en relación a la afirmación 2 “cuando evalúo a los alumnos durante las clases mismas llevo un registro de los comportamientos sociales de mis alumnos”, la profesora de educación parvularia señala: “Registro anecdótico” y marca “Nunca es así”.

ENCUESTA 112:

Con respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso, y en relación a la afirmación 6:** “cuando evalúo pienso que la enseñanza y la evaluación son procesos independientes que se complementan entre sí”, la profesora de educación parvularia señala: “En relación a la pregunta 6 considero que la enseñanza y la evaluación son procesos que van directamente relacionados y no son independientes”.

ENCUESTA 150

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** la profesora de educación básica y media señala “evalúo también el proceso cuando observo algún aspecto que en general no es aprendido lo apunto y lo refuerzo”.

ENCUESTA 154

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** el profesor de segundo ciclo de educación básica señala: “Las evaluaciones diagnóstica y formativas me sirven como registro de la realidad y desarrollo de sus habilidades motoras, condición física, coordinativas, habilidades gimnásticas y deportivas”.

ENCUESTA 162

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** específicamente respecto a la afirmación 5 “cuando evalúo lo hago considerando la evaluación como proceso inseparable del aprender”, el profesor de primer ciclo de educación básica señala: “Coevaluación y autoevaluación de su desempeño”.

ENCUESTA 186

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** la profesora de educación parvularia señala: “Primero enseño, ejecuto y luego evalúo lo que deseo saber si he logrado la conducta observada sino sigo practicando”.

ENCUESTA 193

Respecto a la tabla 4: **Nivel de acuerdo con el criterio de énfasis en la evaluación de proceso,** el profesor de educación básica señala: “1.- consideramos la evaluación a través de juegos y ejercicios realizados en clase, considerando los indicadores correspondientes al primer y segundo ciclo básico ya que la enseñanza y su evaluación son procesos independientes pero se complementan”.

TABLA 6: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes.

ENCUESTA 27

Con respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, en relación con la afirmación 6: “cuando evalúo aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar”, la profesora de educación parvularia señala: “en Kinder nada escrito, aunque con dibujos podría ser”. En todo caso marcó “nunca es así”.

ENCUESTA 50

Con respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación en tinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, en relación con la afirmación 1: “cuando evalúo planteo situaciones donde es posible observar diversas habilidades y actitudes a la vez”, la profesora de educación básica señala: “... que se observen diversas habilidades, no significa que sean evaluadas todas (proceso difícil)”.

ENCUESTA 73

Con respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, el profesor de segundo ciclo de educación básica, señala: “En estos puntos trato de saber si las actitudes de mis alumnos son o no son coherentes con las actividades que desarrollo, sin dan buen resultado las aplico, y si no, las modifíco según el nivel físico de cada uno”.

ENCUESTA 96:

Con respecto a la tabla 5, que trata sobre el **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, y en relación con la afirmación 5: “cuando evalúo, las situaciones de evaluación que planteo permiten observar la ejecución de habilidades motoras naturales o adquiridas en situaciones cambiantes, como es una realidad de juego, la profesora de educación parvularia señala: “No comprendí el contenido de la pregunta 5”.

ENCUESTA 100:

Con respecto a la tabla 5, que tratan sobre el **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, la profesora de primer ciclo básico señala: “Las pruebas específicas para las habilidades cognitivas se hacen a través de juegos que elaboro en clases cuando llueve”.

ENCUESTA 150

Respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, específicamente la afirmación 6 “cuando evalúo aplico pruebas específicas para evaluar habilidades cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física escolar”, la profesora de educación básica y media señala “Si evalúo un gesto técnico aplico una prueba específica generalmente de 5° a 8°”.

ENCUESTA 154

Respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, el profesor de segundo ciclo de educación básica señala “La pauta a respetar es siempre el respeto por las reglas y participación del alumno”

ENCUESTA 186

Respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, la profesora de educación parvularia señala “Siempre, clase a clase uno evalúa de diferentes formas”.

ENCUESTA 193

Respecto a la tabla 5: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación destinado a indagar sobre diversas habilidades y actitudes**, el profesor de educación básica señala “Los aprendizajes esperados en 1° y 2° ciclo plantean habilidades motoras, actitudinales y cognitivas relacionadas con la práctica educativo-física-deportiva”.

TABLA 7: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación

ENCUESTA 17

Frente a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, el profesor de primer ciclo básico señala “En nuestra escuela tratamos de ser siempre ideal en nuestras evaluaciones porque pienso que la diversidad de nuestro educando está lo esencial de esta asignatura” (textual).

ENCUESTA 28

Frente a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, en relación con la aseveración 7: “cuando evalúo la información que recibo del desempeño de mis alumnos, la converso con ellos”, la profesora de educación parvularia indica: “Lo converso con los Padres o Apoderados” y no marca alternativa alguna”.

ENCUESTA 53

Frente a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, la profesora de segundo ciclo de enseñanza básica sostiene “En las evaluaciones conocen la pauta y luego sus resultados para mejorar en la evaluación sumativa”.

ENCUESTA 73

Frente a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, el profesor de segundo ciclo básico sostiene “Creo que es fundamental una retroalimentación en lo que yo realizo y con lo que entrego. Es importante la comunicación con mis alumnos, tanto para las relaciones personales como también con lo educativo propiamente tal”.

ENCUESTA 84

Frente a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, la profesora de segundo ciclo básico sostiene “Preguntas 1 y 2; 4 y 5 son muy repetidas”.

ENCUESTA 96:

Frente a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, y en relación con la afirmación 6: “cuando evalúo pienso que la información inmediata de la calidad de la ejecución u otro tipo de comportamiento es fundamental para el aprendizaje de mis alumnos”, la profesora de educación parvularia señala. “No comprendo la pregunta 6”.

ENCUESTA 112:

Respecto a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, específicamente, en relación con la afirmación 7: “cuando evalúo la información que recibo del desempeño de mis alumnos, la converso con ellos”, la profesora de educación parvularia señala. “Respecto al desempeño de los alumnos se plantea a través de diálogos compartidos, autoevaluación y coevaluación”.

ENCUESTA 150

Respecto a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, la profesora de educación básica y media señala “Realizo ensayos de las evaluaciones y a medida que van ejecutando evalúo, pero no en forma individual, y el resto mira, no todos al mismo tiempo o en grupo”.

ENCUESTA 154

Respecto a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, el profesor de segundo ciclo de educación básica señala “Cuando son evaluados se les informa de las deficiencias técnicas”.

ENCUESTA 186

Respecto a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, la profesora de educación parvularia señala “Todo lo conversado es de acuerdo a la edad y madurez de mis niños de kinder”.

ENCUESTA 193

Respecto a la tabla 6: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con énfasis en la retroalimentación**, el profesor de educación básica señala “La conversación con los alumnos y la retroalimentación inmediata son necesarias para las exigencias y compromisos físico-deportivos, especialmente en 2° ciclo”.

TABLA 8: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales

ENCUESTA 2

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “En nivel preescolar trabajamos la autoevaluación y también la coevaluación”.

ENCUESTA 6

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “En 1° básico difícilmente los niños pueden analizar y plantear un criterio a evaluar.

ENCUESTA 8

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “no se ajusta a los aprendizajes de los preescolares”

ENCUESTA 28

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “En evaluación las niñas comentan sobre logros personales y de sus pares, sugieren cambios para mejorar tareas motrices”.

ENCUESTA 34

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, Frente a las afirmaciones: “cuando evalúo en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros” y “cuando evalúo actitudes y comportamientos sociales durante las clases, los alumnos también son calificados por sus compañeros”, el profesor de primer ciclo básico indica: “como coevaluación y diálogo grupal”, y marca “a veces es así”.

ENCUESTA 43:

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de primer ciclo básico señala: “Me doy cuenta con esta pauta que no hago participar a mis alumnos en la evaluación”.

ENCUESTA 45

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales, específicamente en lo relacionado** con la afirmación “cuando evalúo, en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros”, la educadora de párvulos señala “Se trabaja muy frecuentemente con coevaluación, aunque no con notas, más bien “apreciación”.

ENCUESTA 50

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación básica señala: “con respecto a los planteamientos de los alumnos no existe posibilidad de ello”.

ENCUESTA 53:

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de segundo ciclo de educación básica señala: “En algunas unidades aplico coevaluación”.

ENCUESTA 73:

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, el profesor de segundo ciclo básico señala: “El profesor evalúa los aspectos de comportamiento y actitudes de los alumnos”.

ENCUESTA 80:

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “Se utiliza la autoevaluación y coevaluación con criterios como logrado, medianamente logrado, en proceso, no logrado”.

ENCUESTA 82:

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “No trabajo con calificaciones.
Si trabajo: coevaluación-autoevaluación-heteroevaluación”.

ENCUESTA 84:

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de segundo ciclo básico señala: “Los alumnos se auto y coevalúan no califican”.

ENCUESTA 85

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de primer ciclo básico señala: “Los alumnos se auto y coevalúan y no se califican”.

ENCUESTA 107

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, en relación con la afirmación 3 “cuando evalúo tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a los contenidos que se deben evaluar”, la profesora de educación parvularia señala “No evaluamos contenidos”.

ENCUESTA 112

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, y específicamente, con respecto a la afirmación 4, 5 y 6 que dicen respectivamente: “cuando evalúo tomo en cuenta los planteamientos que previamente señalan mis alumnos respecto a las situaciones de evaluación a aplicar”; “cuando evalúo tareas motrices con nota los alumnos se autocalifican” y “cuando evalúo en las evaluaciones de tareas motrices con nota los alumnos también son calificados por sus compañeros”, la profesora de educación parvularia señala: “de acuerdo al nivel de prekinder y kinder, los párvulos no participan en los ítemes 4, 5 y 6. Hay que tener en cuenta que en pre-básica no se registran notas, sino apreciaciones”.

ENCUESTA 145

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “no utilizo modas, sí escalas de apreciación y listas de cotejo”.

ENCUESTA 154

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, el profesor de segundo ciclo de educación básica señala: “De acuerdo al nivel de desarrollo fisiológico NB5-NB6”.

ENCUESTA 164

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, específicamente la afirmación 5: “cuando evalúo tareas motrices con nota, los alumnos se autocalifican”, la profesora de educación parvularia señala: “En la autoevaluación los niños manifiestan que lo hicieron bien, si les costó, si fue difícil o fácil, pero no se evalúan con nota”.

ENCUESTA 186

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, la profesora de educación parvularia señala: “Todo de acuerdo al nivel kinder”.

ENCUESTA 193

Con respecto a la tabla 7: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación con participación de otros agentes sociales**, el profesor de educación básica señala: “La autoevaluación de los pares es necesaria para mejorar las conductas transversales” (es textual).

TABLA 9: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales.

ENCUESTA 2:

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación parvularia señala “En preescolar los aprendizajes esperados correspondientes a Educación Física, están en el ámbito formación personal y social al igual que los que en básica son transversales e incluso a veces son un solo aprendizaje”.

ENCUESTA 9

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, Respecto a la afirmación N^o 5: “Cuando evalúo para efectos de calificar, la nota resultante de mala evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales”, la profesor de educación parvularia señala: “No se evalúa con notas en el nivel de transición”.

ENCUESTA 32

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales** la profesora de primer ciclo básico señala: “Hago mis clases de E. Física semanalmente, no se como lo estoy haciendo”.

ENCUESTA 41

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, y en lo referido específicamente a la afirmación 7 “cuando evalúo no considero los objetivos transversales” la profesora de primer ciclo básico señala “No encuentro claridad en la 7”

ENCUESTA 43

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de primer ciclo básico señala “El esfuerzo demostrado creo que debe ser considerado en la evaluación. Actualmente hay muchos niños con sobrepeso obesos que requieren de gran esfuerzo”.

ENCUESTA 45

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales, y en relación con** la afirmación “cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales...”, la profesora de educación parvularia señala “las actividades lúdico-deportivas y grupales son frecuentemente utilizadas para evaluar aprendizajes esperados del ámbito de formación personal y social”.

Con respecto a la afirmación “cuando evalúo estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física”, la educadora de párvulos señala “en educación parvularia no mido el esfuerzo sino los logros motrices”.

Con respecto a la afirmación “Cuando evalúo considero la responsabilidad de mis alumnos conjuntamente con sus habilidades motrices”, la educadora de párvulos señala “se consideran aparte las destrezas motoras (núcleo: autonomía, motricidad y vida saludable)”, y la responsabilidad en el núcleo de autonomía: “iniciativa y confianza”, la educadora de párvulos señala: “Son diferentes aprendizajes esperados”.

Con respecto a la afirmación 5 “cuando evalúo para efectos de calificar, la nota resultante de la evaluación de habilidades motoras siempre considera la evaluación de los objetivos transversales”, la educadora de párvulos señala: “Se consideran aparte”.

Con respecto a las afirmaciones: “cuando evalúo uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos...” y la afirmación “Cuando evalúo no considero los objetivos transversales...”, la educadora de párvulos señala: “Siempre se están reforzando y evaluando objetivos de formación personal y social”.

ENCUESTA 53:

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, específicamente ante la afirmación: “cuando evalúo uso la evaluación de objetivos transversales sólo con propósitos formativos ...” la profesora de segundo ciclo de enseñanza básica precisa: “no tan solo con propósitos formativos”, y con respecto a la afirmación “cuando evalúo no considero los objetivos transversales”, la profesora indicada insiste diciendo: “siempre considero los objetivos transversales”

ENCUESTA 73:

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, en relación con la afirmación 3: “cuando evalúo estimo importante considerar el esfuerzo demostrado por los alumnos en las clases de educación física”, el profesor de segundo ciclo básico señala: “Siempre evalúo el esfuerzo de mis alumnos”.

ENCUESTA 88:

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación parvularia señala: “En educación parvularia no se trabajan objetivos transversales, sólo aprendizajes esperados”.

ENCUESTA 107

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, con respecto a la afirmación 1 “cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física también evalúo los objetivos transversales”, la profesora de educación parvularia señala “No tenemos programas con contenidos. Usamos B.C.E.P.”.

ENCUESTA 112:

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación parvularia señala: “En prebásica se considera muy importante los valores y formación de hábitos, los cuales siempre están involucrados en la evaluación de cualquier contenido”.

ENCUESTA 150

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación básica y media señala “evalúo en juego el respeto a reglas, participar el grupo completo, respeta su turno, y también el vocabulario”.

ENCUESTA 170

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, específicamente en relación con la afirmación 1: “cuando evalúo los objetivos verticales de la disciplina de educación física, también evalúo los objetivos transversales” la profesora de educación parvularia señala “En la educación parvularia los objetivos transversales son fundamentales ejes del aprendizaje”.

ENCUESTA 182

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación parvularia señala “Los puntos no contestados no apuntan a las bases curriculares de la educación parvularia, sino que a NB1”.

ENCUESTA 186

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación parvularia señala “siempre se toma en cuenta el esfuerzo e interés del párvulo”.

ENCUESTA 193

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, el profesor de educación básica señala “Los objetivos transversales son necesarios en la formación de la personalidad del alumno”.

ENCUESTA 199

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación parvularia señala “La evaluación de los objetivos se realiza a través de la transferencia verbal, práctica y verbal: autoevaluación, coevaluación, evaluación auténtica”.

ENCUESTA 200

Con respecto a la tabla 8: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación considerando conjuntamente los objetivos verticales y transversales**, la profesora de educación media señala “Los objetivos transversales tienen un valor trascendental en los jóvenes en su proceso educativo, por lo que debemos tenerlos presente en todo momento de la evaluación (proceso).”

En cuanto a la calificación, ésta es solo un trámite dentro del proceso, lo que debe prevalecer es el proceso evaluativo, es mi sentir, y por el tipo de adolescente con el que trabajamos (en uno u otro porcentaje con problemas de permanencia en el sistema), Debemos ser muy cautos y replantearnos a qué ponemos énfasis en los aprendizajes si netamente a lo técnico (rendimiento casi con perfección) o que cada aprendizaje les sirva en la vida, obviamente, con las excepciones que aparecen (talentos derivarlos a escuelas deportivas u otros)”.

TABLA 10: Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos

ENCUESTA 2

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de educación parvularia señala: “Este año no tengo niños con deficiencia pero otros años si y se evalúan diferencialmente”.

ENCUESTA 8

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos, en relación con** las afirmaciones 4 y 5, que se refieren a las dificultades temporales o permanentes de los alumnos, la profesora de educación parvularia señala: “El alumno con problemas motores debe traer una indicación de su médico tratante”.

ENCUESTA 27

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, específicamente respecto a la afirmación 6: “cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”, la profesora de educación parvularia señala: “Existen diferencias individuales: capacidades, peso, etc. Y responde nunca es así.

ENCUESTA 32

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de primer ciclo básico señala: “No tengo la especialidad en Educación Física”.

ENCUESTA 45

Con respecto a la tabla 9, **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, específicamente respecto a la afirmación 1: “cuando evalúo modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje”, la educadora de párvulos señala:

“Los alumnos avanzan de acuerdo a sus posibilidades”; y ante la afirmación 2: “cuando evalúo a alumnos con dificultades temporales o permanentes, adecuo los objetivos a la realidad de ellos”. La profesora indica “se adecuan las actividades no los objetivos”.

ENCUESTA 53

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, específicamente en lo relacionado con la afirmación 1 “cuando evalúo modifico los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje”, la profesora de segundo ciclo de enseñanza básica señala: “modifico los objetivos”, y ante la afirmación 6 “cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”, la profesora de segundo ciclo básico sostiene “Todos los alumnos son distintos”.

ENCUESTA 66

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos, el profesor de primer ciclo básico señala:** “La situación descrita la he aplicado con niños con hipoacusia”.

ENCUESTA 71

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos, la profesora de primer ciclo básico señala:** “En mi curso hay 1 alumna (tiene parálisis en extremidades izquierda)”.

ENCUESTA 73

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, el profesor de segundo ciclo básico señala: “Como dije anteriormente no todos los alumnos tienen las mismas características físicas, algunos de ellos les cuesta pero si yo veo que el alumno se esfuerza y demuestra que rinde el 100% de sus capacidades, ese alumno se merece la misma calificación del alumno que no tiene impedimentos”.

ENCUESTA 84:

Frente a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de segundo ciclo básico señala: “Las preguntas se repiten constantemente, a través de la encuesta”.

ENCUESTA N° 85

Frente a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de primer ciclo básico señala: “Las preguntas se repiten constantemente, a través de la encuesta”.

ENCUESTA 100:

Con respecto a la tabla 9, que tratan sobre el **nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de primer ciclo básico señala: “La evaluación va directamente proporcional a los espacios, $\frac{1}{2}$ s y elementos que son de exclusividad del ramo y eso no existe en la escuela. Por tanto, la profesora inventa estos mecanismos”.

ENCUESTA 107

Frente a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, con respecto a la afirmación “cuando evalúo modifíco los tiempos previstos para el logro de los objetivos de aquellos alumnos que presentan dificultades temporales de aprendizaje”, la profesora de educación parvularia señala “1 # No utilizamos cronómetro”. Con respecto a las afirmaciones 4 y 5 agrega “No hay alumnos con dificultades permanentes”.

ENCUESTA 112:

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de educación parvularia señala: “Las expectativas de logro de los alumnos se consideran tomando en cuenta sus habilidades y capacidades, ya que siempre hay algo que se puede lograr”.

ENCUESTA 150

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, específicamente respecto de la afirmación 6 “cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”, la profesora de educación básica y media señala, “Considero que sí tienen todas las potencialidades pero hay algunos que no se esfuerzan en el proceso, por lo tanto en la evaluación no puede tener mejor nota que el que se esforzó”.

ENCUESTA 154

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, el profesor de segundo ciclo de educación básica señala: “Tenemos alumnos integrados, hiperactivos, con ciertas falencias o limitaciones motoras, por lo tanto los evalúo diferencialmente”.

ENCUESTA 162

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, específicamente la afirmación: **“cuando evalúo desempeños motores, aplico evaluación diferenciada de alumnos, según las características individuales”** el profesor de primer ciclo de educación básica señala: “Sólo a alumnos con déficit temporales o permanentes”.

ENCUESTA 170

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, específicamente ante la afirmación: **“cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”**, la profesora de educación parvularia señala: “El potencial como niño lo tienen pero la alimentación y el entorno familiar falta a veces, la falta de afectividad hace que decaiga las otras áreas como la motora”. Y no marca categoría alguna.

ENCUESTA 179

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, el profesor de educación básica señala: “La clase de Ed. Física es activa y participativa y de satisfacción de los requerimientos de los alumnos. En cursos con alumnos numerosos es difícil estar registrando las acciones individuales de los alumnos. Por lo tanto se adaptan instrumentos para obtener la calificación o evaluación como usted quiera llamarle”.

ENCUESTA 193

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, el profesor de educación básica señala: “En esta escuela hay alumnos hiperactivos, con deficiencia mental leve, síndrome de déficit atencional, que son atendidos en 1er ciclo por una educadora diferencial, quien participa de la evaluación de la transversalidad, por tanto la evaluación debe considerar las características individuales”.

ENCUESTA 200

Con respecto a la tabla 9: **Nivel de acuerdo con el criterio de evaluación diferenciada de alumnos**, la profesora de educación media señala: “Toda evaluación en casos especiales. Ej: con alumnos integrados, se aplica con temas pertinentes a los casos, y, con respecto a la afirmación 6: **“cuando evalúo considero que todos mis alumnos tienen las mismas potencialidades”**, considero que no todos tienen el mismo potencial ya que atiendo niños del programa de integración con problemas de audición o de aprendizajes. En otros cursos son más parejos. Hay diversidad y bastante”.

DE LA ENCUESTA EN GENERAL

ENCUESTA 39:

La profesora de educación parvularia señala “El nivel de Educación Parvularia no tiene un programa de Educación Física. Cada educadora escoge el como evaluar y el que evaluar y en que momento. También escoge las clases que serán evaluadas y él o los instrumentos evaluativos”.

ENCUESTA 43

La profesora de primer ciclo básico señala “Me doy cuenta con esta pauta, que no hago participar a mis alumnos en la evaluación”

ENCUESTA 82:

Como observación final, la profesora de educación parvularia señala: “Sería estupendo profesores especialistas en el subsector para Ed. Parvularia”.

ANEXO V

MATRICES CURRICULARES BÁSICAS, OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS DEL SECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA, DESDE EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA HASTA EL CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA MCBYOFM

La matriz curricular básica para 5° y 6° año (NB3 y NB4) se puede observar en el Cuadro 4. (Vd. Mineduc., 2002: 20).

Cuadro 4: Relación entre sectores y subsectores de la educación básica y ponderación para el 5° y 6° año básico.

Sector de Aprendizaje	Subsector de Aprendizaje	Ponderación (N° mínimo de horas)
	Lenguaje y Comunicación	4
	Idioma extranjero	2
Matemáticas	Educación Matemática	4
	Estudio y Comprensión de la naturaleza	3
	Estudio y Comprensión de la Sociedad	2
Tecnología	Educación Tecnológica	2
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Orientación	Orientación	-
Religión	Religión	2

Total tiempo subsectores ponderados	19
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados	11
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorio	30
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas en JEC	8
Total tiempo mínimo de trabajo semanal	38

Como se puede apreciar, educación artística y educación física, siendo subsectores obligatorios de tratar en el curso de 5° básico, no presenta un número mínimo de horas obligatorias para lograr sus objetivos fundamentales y trabajar sus contenidos mínimos obligatorios. A esto se agrega que el tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderado para las escuelas en Jornada Escolar Completa, se reduce a 11 horas de las 13 que presenta en primer ciclo básico.

Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en educación física, se pueden observar en el Cuadro 5. (Vd. Mineduc., 2002: 170)

Cuadro 5: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 5° año básico (NB3). (Vd. Mineduc., 2002: 169).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NB3	Resolver tareas motrices que demanden combinaciones de movimientos fundamentales, en el marco de ejercicios físicos sistemáticos de carácter personal y grupal.	El cuerpo humano en movimiento: ejercitar, con esfuerzo acorde a diferencias individuales, habilidades motoras básicas que repitan y refinan secuencias de tareas y movimientos más complejos que los de niveles previos-
	Apreciar la importancia de la voluntad y del poder de decisión, en el fortalecimiento de la capacidad física personal.	Juegos: practicar versiones pre-deportivas de pruebas atléticas individuales y de deportes de equipo, con atención a técnicas básicas, a las reglas, al sentido de juego limpio, a la superación de sí mismo en las actividades individuales, y al trabajo cooperativo en las grupales.
	Reconocer y valorar la importancia del trabajo en equipo y el respeto a los principios de lealtad y confianza en los compañeros.	Atletismo: desarrollar elementos técnicos básicos para correr distancias cortas y largas, lanzar y practicar salto alto y largo.
	Dominar la capacidad de nadar en forma que permita la seguridad necesaria en el medio acuático. Dado los requerimientos de infraestructura o acceso a lugares naturales seguros para la práctica de la natación, este OF debe ser incorporado en la medida que se cuente con las condiciones mínimas necesarias. Adicionalmente es un OF que puede ser desarrollado en cualquier nivel del segundo ciclo.	Natación: práctica y desarrollo de las habilidades de flotar nadar hasta lograr dominio; ejercitar principios y habilidades de seguridad y sobrevivencia en el agua. Este CM debe incorporarse en concordancia con el OF respectivo, en cualquiera de los niveles del segundo ciclo de la Educación Básica.

En el marco de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de 5° año básico, resulta interesante el reconocimiento de ausencia de infraestructura adecuada para el desarrollo de habilidades natatorias, a la vez que la proyección de habilidades en este ámbito, no obstante las limitaciones reconocidas. Lo señalado implica implícitamente considerar esencial el desarrollo de competencias personales en el ámbito de la natación de todos los niños y jóvenes chilenos.

Cuadro 6: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 6° año básico (NB4). (Vd. Mineduc., 2002: 170).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NB4	Identificar en la práctica de ejercicio físico, sus efectos inmediatos en el organismo y los mecanismos de adaptación básicos.	Desarrollo de programas de ejercicios para trabajar aquellas cualidades físicas asociadas a la salud y la calidad de vida, tales como: resistencia orgánica y resistencia muscular, flexibilidad y elasticidad.
	Conocer normas y practicar las formas pre-deportivas de, al menos, un deporte o prueba de carácter individual y uno colectivo.	Juegos y deportes: ejecución y dominio de fundamentos técnicos tácticos básicos de versiones pre-deportivas de juegos y pruebas; apreciación de progresos personales a lo largo del año.
	Aplicar habilidades específicas en actividades o situaciones motrices nuevas al aire libre, logrando la adaptación a las variadas condiciones y características al medio natural.	Tácticas: Práctica de diferentes elementos tácticos de deportes colectivos tradicionales. Principios generales de juego: y habilidades sociales asociadas. Vida en la naturaleza y al aire libre: prácticas de vida al aire libre, excursiones y juegos en el entorno natural; nociones de seguridad en la naturaleza; y de organización y planeamiento de actividades y campamentos, actividades acuáticas en un marco de seguridad y protección.
	Realizar rítmicamente movimientos corporales diversos durante la ejecución de movimientos gimnásticos, expresando a través de ellos sensibilidad y agrado por la actividad y capacidad para seguir acompañamientos musicales.	Actividades gimnásticas, lúdicas y rítmicas: creación y ejecución de esquemas gimnásticos y rítmicos, con acompañamiento rítmico o musical, que expresen situaciones reales o imaginarias.

En el marco de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de 6° año básico, es probable que en el contenido mínimo “desarrollo de programas de ejercicios”, los diseñadores de este material curricular hayan utilizado el término “flexibilidad” para referirse a la movilidad de las articulaciones; y el término “elasticidad” para referirse a la capacidad de los músculos y tendones para elongarse y volver a su estado inicial. A la combinación de estos dos conceptos se les suele denominar “flexibilidad” o “movilidad articular-muscular”.

La matriz curricular básica para 7° y 8° año (NB5 y NB6) se puede observar en el Cuadro 7. (Vd. Mineduc., 2002: 21).

Cuadro 7: Relación entre sectores y subsectores de la educación básica y ponderación para el 7° y 8° año básico.

Sector de Aprendizaje	Subsector de Aprendizaje	Ponderación (N° mínimo de horas)
	Lenguaje y Comunicación	4
	Idioma extranjero	2
Matemáticas	Educación Matemática	4
	Estudio y Comprensión de la naturaleza	3
	Estudio y Comprensión de la Sociedad	2
Tecnología	Educación Tecnológica	2
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Orientación	Orientación	2
Religión	Religión	2
Total tiempo subsectores ponderados		20
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		10
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorio		30
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas en JEC		8
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		38

Como se puede apreciar, educación artística y educación física, siendo subsectores obligatorios de tratar en los cursos de 7° y 8° básico, nuevamente no presentan un número de horas obligatorias mínimas para lograr sus objetivos fundamentales y trabajar sus contenidos mínimos. A esto se agrega que el tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados para las escuelas en Jornada Escolar Completa, se reduce a 10 horas de las 13 que presenta en primer ciclo básico y de las 12 que presenta en los cursos de 5° y 6° año.

Cuadro 8: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 7° año básico (NB5). (Vd. Mineduc., 2002: 171).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NB5	Practicar ejercicios físicos y conocer los beneficios que éstos le otorgan a la salud y a la calidad de vida	<p>Principios básicos del entrenamiento de la aptitud física, tales como: continuidad, progresión y sobrecarga.</p> <p>Aplicación de los principios básicos del entrenamiento, para el mejoramiento de las cualidades físicas asociadas a salud y calidad de vida, de acuerdo al nivel y capacidad individual.</p>
	Practicar deportes y valorar la importancia de una interacción social positiva, de la superación física individual y de la sujeción a reglas.	Juegos y deportes: ejecución y dominio de fundamentos técnicos básicos de al menos dos deportes o pruebas de carácter individual y dos colectivos adaptados.
	Aplicar diversas habilidades motrices a las actividades de campamento, respetando normas básicas de precaución, protección y seguridad en la realización de las actividades.	Vida en la naturaleza y al aire libre: realización de actividades de excursionismo y campismo en el entorno próximo y cercano (escuela, plazas o parques)
	Interpretar de manera coordinada sus propias creaciones motrices-rítmicas con secuencias de movimiento que demuestren la diversidad y amplitud que éstos tienen, y el dominio y control del ritmo en su ejecución.	Actividades rítmicas: creación y ejecución de esquemas gimnásticos, con acompañamiento musical, que refinen sentidos de control y sensibilidad, usando respuestas rítmicas y contrastes de velocidad y forma, con foco en organización de actividades de subsistencia, trabajo de equipo, seguridad, cuidado y apreciación de la naturaleza y desafío físico; actividades acuáticas en un marco de seguridad y conocimiento de medidas de autocuidado y protección en el agua.

Cuadro 9: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 8° año básico (NB6). (Vd. Mineduc., 2002: 172-3).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NB6	Realizar programas de ejercicios y actividades físicas reconociendo los progresos personales en aquellas cualidades físicas asociadas a la salud y calidad de vida	Ejercitación de planes de trabajo físico individuales o colectivos , para el progreso de la aptitud física; evaluación y comparación de los progresos personales obtenidos por los alumnos.
	Practicar deportes evidenciando el dominio de las habilidades motrices específicas y los principios técnicos y tácticos asociados a ellos, manteniendo una actitud positiva durante su ejecución-	Deportes: ejecución y dominio de fundamentos técnicos específicos y práctica de principios tácticos y estratégicos en los deportes; competencias deportivas individuales y colectivas practicando el juego limpio.
	Poner en práctica habilidades y técnicas motrices específicas para un desenvolvimiento seguro en las distintas condiciones naturales que ofrece la vida al aire libre.	Vida en la naturaleza y al aire libre: organización y realización de campamentos que impliquen pernoctar, considerando trabajo en equipo, respuesta física, seguridad y cuidado del medio ambiente.
	Demostrar en manifestaciones rítmicas folklóricas o tradicionales, capacidad de interpretación motriz y habilidades creativas para diseñar, ejecutar y adaptar distintas coreografías	Actividades rítmicas: prácticas que profundicen las capacidades de control y expresión adquiridas, ampliando tanto hacia formas tradicionales más complejas, como hacia formas de expresión personal que demanden mayor elaboración.

En la educación media, además de los objetivos transversales, hay que distinguir entre objetivos fundamentales verticales por curso (1° a 4° año), objetivos fundamentales verticales por sector o subsector de aprendizaje (entre ellos educación física) y objetivos fundamentales terminales (los que se deben lograr al término de los cuatro años de educación media). Además, este nivel de enseñanza presenta dos dimensiones de formación: una general que se lleva a efecto en el primer ciclo de educación media (1° y 2° año), y otra diferenciada, que se da en el segundo ciclo de educación media (3° y 4° año), lo cual es válido tanto en la modalidad humanístico-científica como en la técnico-profesional (Vd. Mineduc., 1998: 7-9).

Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la formación general son comunes para las modalidades humanístico-científicas y técnico profesional.

Ellas incluyen nueve sectores de aprendizaje, algunos de los cuales se dividen en subsectores, lo que se traduce en trece agrupaciones disciplinarias, entre las cuales se encuentra el sector de educación física. La matriz curricular básica de la formación general (1° y 2° medio) es la siguiente:

Cuadro 10: Matriz curricular básica de la formación general (1° y 2° año) en el nivel medio de educación en Jornada Escolar Completa.

Sector de Aprendizaje	Subsector de Aprendizaje
Lenguaje y Comunicación	Lengua Castellana y Comunicación Idioma Extranjero
Matemática	
Historia y Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	Biología, Química y Matemática
Educación Tecnológica	
Educación Artística	Artes visuales y Artes Musicales
Educación Física	Educción Física
Religión	Religión
* Incluye también Consejo de Curso	
La matriz incluye 33 horas pedagógicas de carácter obligatorio más 9 horas de libre elección.	

Fuente: Chile, Ministerio de Educación, (1998 d) Currículo, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, pp 7-15.

La formación diferenciada (3° y 4° año) ofrece en ambas modalidades canales de especialización que ocupan una parte importante del tiempo en que transcurre el tercer y cuarto año de educación media, el otro tiempo está dado por actividades curriculares de libre disposición (6 horas en la modalidad humanístico-científica y 11 horas en la modalidad técnico profesional). La formación diferenciada puede variar de liceo en liceo, considerando los intereses y aptitudes de los alumnos y según sean los planes de especialización y las definiciones curriculares de los establecimientos educacionales. En todo caso en 3° y 4° año deben incluir el sector de filosofía y psicología.

En el caso de la formación diferenciada de la modalidad humanístico científica se han definido objetivos y contenidos adicionales a los de la formación general en la idea de profundizar en algunas disciplinas del currículo obligatorio. En el caso de la formación diferenciada de la modalidad técnico-profesional, se dan planes de formación especializada, planteados en términos de objetivos terminales, agrupados en perfiles de salida, según trece sectores ocupacionales y cuarenta y cuatro canales de especialización (por ejemplo, sector económico: especialización forestal, procesamiento de madera, celulosa y papel).

Es pertinente explicitar que la educación física no es obligatoria en la formación diferenciada (3° y 4° año) de la modalidad técnico profesional, pero sí puede ser incluida en el ámbito de las actividades curriculares de libre disposición si el liceo lo estima pertinente, puesto que como lo dice el propio Ministerio de Educación (Mineduc., 1998 d: 16) “El tiempo de libre disposición se podrá destinar a suplementar la Formación Diferenciada, la Formación General o a otras actividades curriculares definidas por el establecimiento”. De hecho, en el sector de programas y proyectos sociales de la formación diferenciada técnico-profesional se plantea entre las especialidades la atención social y recreativa como una alternativa a elegir por parte de los establecimientos educacionales. (Vd. Chile, Mineduc., 2002: 389-390).

Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación física, para la educación media se pueden observar en los Cuadros 11, 12, 13 y 14 (Vd. Chile, Mineduc., 2002: 210 a 216).

Cuadro 11: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 1er año de educación media (NM1). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 203-208).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM1 (1er año)	<p>1. Ejecutar ejercicios y actividades tendientes a incrementar la aptitud física, conforme a sus posibilidades de superación personal y limitaciones físico-motoras, mediante diversos medios y métodos, identificando además, algunas de las relaciones más significativas entre ejercicio físico, salud y calidad de vida.</p>	<p>2. Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida.</p> <p>a. Condición física general. Ejecución de ejercicios físicos que incrementen las capacidades físicas y motoras globales, con especial énfasis en aquellos que estimulen en forma positiva el sistema cardio-vascular y respiratorio y mejoren la resistencia muscular y la flexibilidad.</p> <p>b. Entrenamiento de la condición física y motora. Conocimiento y aplicación de medios específicos de entrenamiento tales como: métodos continuos, fraccionados y de intervalos.</p> <p>a. Procedimientos básicos de evaluación de la condición física. Conocimiento y aplicación de métodos de evaluación y control de cada una de las cualidades físicas y motoras asociadas a salud y calidad de vida.</p> <p>b. Adaptación al ejercicio físico. Conocimiento de algunos mecanismos funcionales de adaptación al ejercicio físico tales como: modificación de la frecuencia cardiaca y respiratoria; sudación, contracción y relajación muscular; demandas energéticas; rangos de movilidad articular y elasticidad.</p> <p>e. Forma y tamaño corporal. Conocimiento del concepto de composición corporal: relaciones entre peso, tamaño, forma corporal y ejercicio físico, mediante uso de índices de estatura-peso- edad, como referencia para determinar los avances logrados en el entrenamiento de la condición física.</p> <p>f. Procedimiento para el autocontrol del progreso personal. Utilización periódica de pruebas simples que permitan medir el avance obtenido en al menos tres variables de la condición física: pruebas de resistencia aeróbica, pruebas de resistencia muscular y pruebas de flexibilidad. Contrastar los resultados con referencia a estándares de rendimiento personal obtenidos anteriormente.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM1 (1er año)	<p>2. Ejecutar habilidades motoras adaptadas a las exigencias específicas impuestas por los diversos juegos deportivos, deportes y actividades expresivo-motrices más aceptadas por el entorno cultural regional.</p> <p>3. Demostrar habilidad para comunicarse motrizmente; realizar tareas de movimiento que impliquen utilización de creatividad personal, tanto en forma individual como en equipo.</p> <p>4. Seleccionar los niveles de esfuerzo y actividades deportivas más adecuados a sus necesidades motoras y de condición física.</p>	<p>2 Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz.</p> <p>2.2.6.1.1 Juegos deportivos y alternativas. Prácticas de al menos dos juegos deportivos orientados a la consolidación de actividades motoras específicas para el aprendizaje de: deportes de equipo de colaboración con oposición (fútbol, básquetbol, voleibol, rugby, handball, etc.); deportes de oposición (tenis, judo, badminton, etc.) o deportes alternativos (tenis de mesa; skate board, patinaje, paletas, actividades acuáticas, etc.</p> <p>2.2.6.1.2 Deportes individuales y actividades de expresión motriz (danza contemporánea, danzas folklóricas nacionales, etc.); o de una actividad de expresión motriz (danza contemporánea, danzas folklóricas nacionales, etc.).</p> <p>2.2.6.1.3 Reglamentación y normas deportivas. Conocimiento y aplicación de las reglas que regulan el desempeño motor y el comportamiento deportivo, en un nivel básico para cada uno de los juegos, deportes o actividades seleccionadas.</p> <p>2.2.6.1.4 Torneos, competiciones y eventos deportivo recreativos. Participación en al menos un torneo, competición o evento deportivo recreativo de curso o internivel.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM1 (1er año)	<p>5. Comprender las consecuencias que decisiones sobre la alimentación, posibles adicciones y hábitos de vida sedentaria, pueden tener para la salud y calidad de vida personal.</p> <p>6. Valorar las actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura, según las posibilidades de realización que ofrezca su respectiva unidad educativa y entornos naturales cercanos a ella.</p>	<p>3 Actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura.</p> <p>3.2.6.1.1 Actividades de exploración. Realización de ejercicios y prácticas regulares de exploración, en espacios naturales propios o cercanos a la unidad educativa.</p> <p>b. Medio ambiente. Conocimiento y aplicación de técnicas de conservación y cuidado del medio ambiente, aplicables en actividades recreativas al aire libre.</p> <p>c. Normas de seguridad. Conocimiento y ejecución de técnicas de seguridad básicas requeridas en ambientes naturales diversos... Por ejemplo, flotación y propulsión en el medio acuático, caminatas, cicletadas, campamentos.</p> <p>d. Normas de higiene. Conocimiento y aplicación de normas de higiene personal y del entorno, inherentes al tema de la salud y calidad de vida.</p> <p>c. Actividades en entornos naturales. Realización en el año de al menos un campamento que implique pernoctar al aire libre.</p>

Cuadro 12: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 2° año de educación media (NM2). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 208-211).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM2 (2° año)	<p>1. Ejecutar ejercicios tendientes a incrementar su condición física general, conforme a posibilidades de avance personal; atender la superación de sus cualidades físicas deficitarias y valorar el ejercicio como factor preventivo que genera hábitos de vida saludables.</p>	<p>1. Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida.</p> <p>a. Cualidades físicas: resistencia orgánica. Ejecución de ejercicios aeróbicos y de resistencia aeróbica. Conocimiento de los propósitos fundamentales de su realización.</p> <p>b. Cualidades físicas: fuerza. Desarrollo de ejercicios de resistencia muscular localizada, con utilización del propio peso corporal o sobrecarga. Conocimiento de los propósitos fundamentales de su ejecución.</p> <p>c. Cualidades físicas: flexibilidad. Realización de ejercicios de estiramiento, con especial énfasis en grupos musculares reguladores de las articulaciones de la cadera, hombro y columna lumbar. Conocimiento de los propósitos fundamentales de su ejecución.</p> <p>d. Métodos alternativos para el desarrollo de la condición física. Conocimiento y práctica de juegos deportivos, deportes, actividades de expresión motriz y utilización de habilidades motoras básicas orientadas al desarrollo de cualidades físicas específicas.</p> <p>e. Procedimientos para el autocontrol del progreso personal. Utilización periódica de pruebas simples que permitan medir el avance obtenido en al menos tres atributos de la condición física: pruebas de resistencia aeróbica, pruebas de resistencia muscular y pruebas de flexibilidad. Contrastar resultados con referencia a estándares de rendimiento personal obtenidos anteriormente.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM2 (2° año)	<p>2. Demostrar control en la combinación de acciones motoras diversas: adaptabilidad perceptiva y decisional al espacio físico, al tiempo y a las interacciones humanas generadas durante la ejecución de tareas motoras específicas.</p> <p>3. Cooperar y esforzarse para el logro de metas buscadas; respetar normas y reglas en juegos y actividades deportivo-recreativas diversas.</p> <p>5. Participar regularmente en actividades educativo físicas, deportivas y recreativas sin exclusión de ninguna especie y con independencia del nivel de habilidad motora o física disponible.</p>	<p>2. Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz.</p> <p>a. Juegos deportivos y actividades motrices alternativas. Prácticas de habilidades motoras específicas adaptadas a los requerimientos táctico-técnicos de al menos dos deportes de equipo con oposición (fútbol, básquetbol, voleibol, handball, rugby, etc.) y/o deportes de oposición (tenis bádminton, judo, etc.); y/o deportes alternativos (patinaje, paletas, skate, board, tenis de mesa, actividades acuáticas.</p> <p>b. Deportes individuales sin oposición y actividades de expresión motriz. Adquisición de técnicas básicas de desempeño o comunicación motriz integradas a la práctica de al menos un deporte individual sin oposición ni colaboración (gimnasia artística, gimnasia rítmica, atletismo, natación, etc.) o una actividad de expresión motriz (danza, expresión corporal, bailes sociales populares, danzas folklóricas nacionales o latinoamericanas).</p> <p>c. Reglamentación y normas deportivas. Conocimiento y respeto de las reglas de juego y normas de comportamiento deportivo, necesarias para regular el desempeño motor y cumplimiento de roles y funciones táctico/técnicas de juego para niveles intermedios de habilidad.</p> <p>d. Torneos, competiciones y eventos deportivo-recreativos. Participación activa en al menos un torneo, competición o evento deportivo recreativo. Realización de tareas de colaboración al profesor de curso para la organización de al menos un evento deportivo recreativo, cumpliendo labores tales como: árbitro, juez, director de terreno, llevar planillas de resultados, realizar labores de difusión e inscripciones, entre otras.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM2 (2° año)	<p>4. Apreciar el valor compensatorio y socio-afectivo que genera la realización de actividades al aire libre de carácter recreativo, según las posibilidades de equipamiento y ubicación geográfica de la unidad educativa.</p> <p>5. Participar regularmente en actividades educativas físicas, deportivas y recreativas sin exclusión de ninguna especie y con independencia del nivel de habilidad motora o física disponible.</p>	<p>3. Actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura.</p> <p>a. Estadía en ambientes naturales. Conocimientos de procedimientos y habilidades para la permanencia en ambientes naturales. Práctica de técnicas de campamento.</p> <p>b. Exploración en ambientes naturales. Manejo de técnicas de exploración con mínimo impacto en el medio natural.</p> <p>c. Viajes y desplazamientos en entornos naturales. Conocimientos de técnicas y ampliación de métodos de viaje y desplazamiento en entornos naturales.</p> <p>d. Normas de seguridad. Aprendizajes de técnicas de seguridad y de orientación específica en sectores urbanos y rurales.</p> <p>e. Actividades en entornos naturales. Realización en el año de al menos un campamento que implique pernoctar al aire libre.</p>

Cuadro 13: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 3er año de educación media (NM3). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 211-214).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM3 (3er año)	<p>1. Demostrar progreso en sus indicadores de condición física, conforme a sus posibilidades de superación personal: utilizar procedimientos para controlar y autoevaluar sus propios logros, identificando además la relación existente entre salud, calidad de vida y ejercicio físico.</p>	<p>1. Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida.</p> <p>a. Condición física. Planificación, asistida por el profesor, de programas de entrenamiento de condición física: programa diario y de mediano plazo; determinación de frecuencia, utilización del volumen e intensidad del ejercicio como un medio para dosificar las cargas de trabajo.</p> <p>b. Programas de entrenamiento de la condición física. Conocimiento y manejo de los principios básicos para el diseño de programas de entrenamiento orientado a necesidades específicas: conocimiento y distinción entre ejercicios orientados al rendimiento deportivo y ejercicios orientado a la salud y calidad de vida.</p> <p>c. Programas individuales de entrenamiento de la condición física. Selección, demostración y práctica de ejercicios orientados al desarrollo de diferentes cualidades físicas, utilizados según principios de individualidad, continuidad, alternancia muscular y progresión.</p> <p>d. Procedimientos para el autocontrol del progreso personal. Utilización periódica de pruebas simples que permitan medir el avance obtenido en al menos tres atributos de la condición física: pruebas de resistencia aeróbica, pruebas de resistencia muscular y pruebas de flexibilidad. Contrastar resultados con referencia a estándares de rendimiento personal obtenidos anteriormente.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM3 (3er año)	<p>2. Valorar el sentido y significado que orienta a las diferentes actividades deportivas y expresivo motrices; adaptar sus capacidades sensoriales y habilidades motoras específicas a los requerimientos decisionales y reglamentarios, y a los objetivos centrales de cada actividad.</p> <p>3. Apreciar los valores de solidaridad, cooperación, honestidad y juego limpio, a través de su vivencia en actividades lúdicas, deportivas, expresivo-motrices y recreativas.</p>	<p>2. Juegos deportivos, deportes y/o actividades de expresión motriz.</p> <p>a. Deportes de equipos convencionales y alternativos. Práctica de al menos dos deportes de colaboración con oposición (fútbol, voleibol, básquetbol, handball, jockey, etc.); deportes o juegos alternativos (patinaje, skate, borrar, actividades acuáticas, paletas, tenis de mesa, etc.).</p> <p>b. Deportes individuales y actividades de expresión motriz. Práctica de al menos un deporte individual de preferencia del alumno(a) (atletismo, gimnasia deportiva, gimnasia artística, natación, etc.). y/o de una actividad expresivo-motriz (danza, expresión corporal, bailes populares juveniles y sociales contemporáneos, danzas folklóricas nacionales o latinoamericanas). Utilización de recursos táctico/técnicos tendientes a incrementar la capacidad de desempeño y comunicación motriz.</p> <p>c. Reglamentación y normas deportivas. Conocimiento y aflicción de normas destinadas a regular el uso de los espacios de juego; puntuación y cuenta de resultados; interpretación adecuada de los códigos de arbitraje; respeto a las normas de comportamiento previas, durante y posteriores a cualquier evento deportivo recreativo.</p> <p>d. Torneos, competición y eventos deportivo-recreativos. Participación en al menos un torneo, competición o evento deportivo-recreativo (individual, de equipo o masivo) como cicletadas, caminatas, corridas, macro-gimnasia, patinada, presentaciones artístico-expresivas.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM3 (3er año)	4. Relacionarse con el medio ambiente positivamente; implementar medidas y normas de seguridad personal y colectiva en el desarrollo de actividades al aire libre y de aventura, realizadas de acuerdo a los recursos existentes y la ubicación geográfica del establecimiento.	<p>4. Actividades motrices en contacto con la naturaleza y de aventura.</p> <p>a. Planificación de actividades al aire libre. Conocimiento de los procedimientos fundamentales para la realización de actividades en contacto con la naturaleza y de aventura: selección de equipo, vestuario apropiado y alimentación.</p> <p>b. Aspectos logísticos para la vida al aire libre. Experiencias de viaje y aventura en entornos naturales. Conocimiento de procedimientos de formalización tales como: permisos, tarifas y reglamentación local, entre otros. Medios de transporte e identificación de las características del terreno.</p> <p>c. Diagnóstico y resolución de problemas inherentes al medio natural. Utilización de habilidades técnicas y sociales según corresponda. Aplicación de normas de seguridad y primeros auxilios en actividades al aire libre y de aventura.</p> <p>d. Actividades en entornos naturales. Realización en el año de al un campamento que implique pernoctar al aire libre.</p>

Cuadro 14: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación física para 4° año de educación media (NM4). (Vd. Chile, Mineduc., 1998 d: 214-216).

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM4 (4° año)	1. Elaborar y poner en práctica supervisada su propio programa personal de condición física, orientado al desarrollo de cualidades físicas vinculadas a salud y calidad de vida.	<p>1. Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida.</p> <p>a. Conocimiento de los beneficios de un buen programa de condición física y salud. Conocimiento y experimentación de los efectos biológicos, psíquicos y sociales de la práctica sistemática y regular de ejercicios físicos específicos, y de actividades físicas de tipo general.</p> <p>b. Programas de entrenamiento de la condición física. Diseño y práctica supervisada de un programa de entrenamiento específico para recuperar, mantener y mejorar la propia condición física. Ejercicios cualitativos y cuantitativos de carácter individual y colectivo según las necesidades particulares de personas o grupos.</p> <p>c. Seguridad en los programas de entrenamiento de la condición física. Importancia de realizar ejercicios respetando las recomendaciones técnicas respectivas. Manejo, traslado y uso de equipos e instalaciones; procedimientos y normas básicas de comportamiento ante lesiones y Accidentes derivados de la actividad física; elección y uso de vestuario y calzado deportivo según actividad desarrollada.</p> <p>d. Servicios deportivo-recreativos en el mercado. Criterios de selección y procedimientos para evaluar la calidad de ejercicios y programas de ejercicio físico ofrecidos en ambientes comerciales tales como: gimnasios privados, clubes deportivos y municipios entre otros.</p>

Nivel	Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
NM4 (4° año)	<p>2. Participar activamente, de acuerdo a sus condiciones físicas, en competiciones, eventos y torneos deportivos individuales y de equipo, con y sin oposición, programados por la unidad educativa; apreciar el valor de la participación y de la competición deportiva.</p> <p>3. Trabajar en equipo y cooperar en la organización de eventos deportivo-recreativos estudiantiles de interés personal y colectivo; afianzar sus habilidades sociales.</p> <p>4. Prevenir, al programar y participar en actividades al aire libre y de aventura, los posibles efectos negativos que éstas pueden generar al medio ambiente en entornos urbanos y naturales.</p>	<p>2. Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz.</p> <p>a. Deportes convencionales y deportes alternativos. Práctica de al menos un deporte de preferencia del alumno(a) por semestre: deportes de equipo con colaboración y oposición, deportes de oposición sin colaboración, o un deporte alternativo entre las opciones ofrecidas por su unidad educativa: básquetbol, tenis, paletas, bádminton, voleibol, patinaje, , fútbol, tenis de mesa, actividades acuáticas, , entre otras posibilidades.</p> <p>b. Deportes individuales y actividades de expresión motriz. Práctica de al menos un deporte individual sin oposición o una actividad expresivo motriz de preferencia del alumno(a), entre las opciones ofrecidas por su unidad educativa: bailes populares contemporáneos, danza, natación, gimnasia artística, o rítmica, bailes folclóricos, atletismo, entre otras.</p> <p>c. Reglamentación y normas deportivas. Uso de reglas deportivas oficiales o adaptadas, aplicadas bajo condiciones reales de juego durante torneos o eventos deportivo-recreativos.</p> <p>d. Torneos, competiciones y eventos deportivo-recreativos. Participación activa bajo de condiciones de práctica recreativo competitiva en al menos un torneo, competición, presentación y o evento deportivo masivo, atales como: caminatas, cicletadas, corridas, gimnasia masiva, aeróbica masiva, entre otras.</p>

Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos
<p>4. Prevenir, al programar y participar en actividades al aire libre y de aventura, los posibles efectos negativos que éstas pueden generar para el medio ambiente en entornos urbanos y naturales</p>	<p>3. Actividades motrices en contacto con la naturaleza y de aventura.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Reconocimiento de entornos naturales. Conocimiento de clima, entornos geográficos y culturales de los lugares seleccionados para realizar actividades de aventura. Conocimientos básicos de orientación y aspectos climatológicos relevantes. b. Bases metodológicas y organizacionales para las actividades en la naturaleza. Planificación y realización de actividades recreativas y de aventura en entornos naturales. Formación de equipos, elaboración y presentación de proyectos para actividades de aventura. c. Habilidades sociales inherentes a las actividades de aventura. Conocimiento y utilización de habilidades sociales tales como: trabajo en equipo, liderazgo y comunicación. Asumir responsabilidades de animación socio-cultural, participación y conducción de actividades recreativas. d. Actividades en entornos naturales. Planificación, organización y realización en el año de al menos un campamento que implique a lo menos pernoctar al aire libre.