



Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes

Ghina Elizabeth Foglia Ortegate

Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia (ghinafoglia@hotmail.com)

Recibido: 28 de marzo de 2014 | Aceptado: 25 de agosto de 2014 | Publicado en línea: 30 de diciembre de 2014

El término *concepción* se refiere a ideas, imaginarios, saberes y constructos que una persona puede tener sobre algo o alguien en particular, por ejemplo, sobre qué es la educación y cuáles son sus principios y fines. Gómez Lozano (2009), en su investigación sobre la transformación de las concepciones y prácticas educativas en el área de español, asegura que tanto las concepciones pedagógicas como la educación que han recibido los docentes son determinantes en la manera como se dan sus prácticas educativas, razón por la cual se puede afirmar que las prácticas evaluativas están directamente relacionadas con las concepciones que se tengan sobre evaluación.

Las concepciones sobre educación física como disciplina del conocimiento y como área fundamental del currículo en las instituciones de educación básica y media se han ido transformando, en especial en las últimas décadas. Esta transformación se evidencia en el surgimiento de nuevos imaginarios, conceptos, enfoques, métodos, procedimientos, modelos pedagógicos y estrategias de evaluación, que apuntan a la formación de seres humanos multidimensionales, en los ámbitos corporal, cognitivo, lúdico, afectivo, social, expresivo y ético, a través del desarrollo de su corporeidad, superando la visión instrumentalista que se tenía del cuerpo hace un tiempo (Blázquez Sánchez, 2003).¹ Vale la pena mencionar que en este campo del conocimiento se ha venido dando una discusión en torno a ¿qué enseñar en educación física y cómo hacerlo?, y por ende, a ¿qué y cómo evaluar?, ya que existe diversidad de criterios en cuanto al enfoque que debe tener el área, los contenidos que se deben desarrollar y las estrategias didácticas que se deben implementar (Cardona, 2010).

En el caso particular de este estudio, el interés se centra en comprender cuáles son las *concepciones* que los docentes de educación física tienen sobre evaluación y determinar cuáles son sus *prácticas* evaluativas, para lo cual resultó importante reconocer lo que creen sobre su propia disciplina o área de conocimiento y las implicaciones y alcances que su práctica puede tener en los procesos de aprendizaje y formación de las personas que tienen a su cargo. En consecuencia,

¹ A mediados del siglo XX, la educación física tuvo como objetivo la mejora del funcionamiento estructural y orgánico del cuerpo humano a través del ejercicio físico y el desarrollo de la condición física. Esto, desde un enfoque conductista.

este estudio intenta contestar las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué concepciones tienen los docentes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED con respecto a la evaluación en educación física? y 2) ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en esta institución educativa?

MARCO TEÓRICO

Evaluación en educación física

Aunque varios autores señalan la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje en la clase de educación física (Happle, 2005; Hay, 2006; Johnson, 2005; Kirk, 2005; Veal, 1995), muchos también señalan la necesidad de mejorar el proceso de evaluación en esta área y de evaluar de manera más frecuente (Gosset, 2007; Lund y Kirk, 2010).

De acuerdo con Blázquez Sánchez (2003), algunas prácticas evaluativas en la educación física están orientadas a la *valoración de la condición física* a través de la aplicación de test estandarizados,² cuyo propósito se centra en la antropometría (adiposidad y biotipología), la capacidad fisiológica (cardiovascular y respiratoria), el aparato muscular esquelético (fuerza muscular, flexibilidad y velocidad) y la capacidad perceptivo-cinética de los estudiantes. Este tipo de evaluación ha tenido gran aceptación entre los docentes educadores físicos; sin embargo, gracias al desarrollo de nuevos planteamientos pedagógicos en el área, se está superando, por cuanto se ha observado que ésta desconoce el proceso de enseñanza-aprendizaje particular de cada estudiante; su único interés es la evaluación del componente motor; desconoce las particularidades físicas, psicológicas, sociales y emocionales de los estudiantes; no promueve la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; apunta a la clasificación de los individuos a partir de su rendimiento motor; y se basa en estándares fisiológicos y motores de otros países con características poblacionales y contextuales diferentes (Lund y Kirk, 2010). Otras prácticas evaluativas apuntan a la *evaluación de la habilidad motriz* (Mazón Cobo, Sánchez Rodríguez, Santamarta Pérez y Uriel González, 2001), donde, por medio de test, pruebas y juegos, se valoran las habilidades motrices generales de los estudiantes, que son aquellas que suponen exigencias más gruesas y funcionales, relacionadas con movimientos naturales y generales como rebotar, lanzar y atrapar un balón; y las habilidades motrices específicas, las cuales tienen una exigencia de aplicación específica como el toque de dedos y golpe de antebrazos en el voleibol. También, se reconoce la *evaluación de las habilidades deportivas*, que se refiere a la valoración de la habilidad de una persona o un grupo de personas para practicar un determinado deporte, teniendo en cuenta el conjunto de técnicas utilizadas, el conjunto de tácticas propias para asegurar un mejor rendimien-

2 Dentro de los test más difundidos se encuentra el conjunto de baterías denominado *Eurofit*, propuesto por el Consejo Europeo, y que ha sido diseñado para la medición de la condición física escolar en Europa, y la batería de la AAPHERD (Alianza Americana para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza), desarrollada por este estamento norteamericano.

to y el conjunto de posibilidades de actuación de acuerdo con el reglamento (Blázquez Sánchez, 2003). Este tipo de evaluación varía gracias a ciertos factores relacionados con las preferencias de los docentes de enseñar ciertos deportes, los intereses de los estudiantes, los espacios y materiales con que se cuenta en las instituciones educativas y el número de estudiantes por grupo, entre otros (Cardona, 2010). Por otro lado, está la *evaluación de la expresión corporal*, que busca valorar las habilidades y destrezas de los estudiantes para controlar y canalizar sus emociones; la habilidad para manifestar y expresar sus ideas y sentimientos por medio del lenguaje corporal; y la autonomía para dirigir por sí mismos su propio proceso de desarrollo personal (Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia, 2010). En último lugar, está la *evaluación de la competencia axiológica corporal*, cuyo propósito es reconocer, valorar y cuidar el cuerpo mediante la vivencia del juego, la actividad física y la interacción social, desarrollando aprendizajes sobre la higiene corporal, el respeto de las normas sociales y las diferencias de los demás, el cuidado de lo público y el cuidado del medio ambiente (Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia, 2010).

Se puede afirmar, entonces, que hoy en día la evaluación en educación física valora varios aspectos del ser humano, incluidas su condición física, habilidades motrices, expresión corporal, habilidades deportivas, actitudes, salud e higiene, entre otros (Argobast, 2002; Gosset, 2007; Happle, 2005; Blázquez, 2003). En la actualidad, el tipo de evaluación más común en esta área son las denominadas *auténticas* (Hauge, 1997). En la evaluación auténtica, las competencias de los estudiantes no son evaluadas con base en una sola actividad sino a través del desempeño en una serie de actividades (Lund, 1997). Existen varios tipos de evaluaciones auténticas, incluidos los ensayos, presentaciones, portafolios, exhibiciones, tareas, autoevaluaciones y coevaluaciones (Lund, 1997; Melograno, 2000).

Estudios previos

Blázquez Sánchez (2003) resalta la importancia que ha cobrado la evaluación en el área, debido a tres aspectos: 1) el surgimiento de un nuevo concepto de educación física, 2) la necesidad de personalizar y diferenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y 3) las deficiencias del sistema tradicional de evaluación. Carreiro (2004) analiza el pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación física, desarrollando un estudio con 190 profesores de educación física, los cuales aportaron información importante sobre los valores, creencias, percepciones y preocupaciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. También aportaron información sobre la planificación y evaluación de su área, la relación existente entre la planificación y el comportamiento de los estudiantes y docentes, y los problemas prácticos de la profesión. Se concluyó que los docentes comparten diversidad de orientaciones educativas en sus prácticas, las cuales se ven influenciadas por ciertos factores de carácter institucional, contextual-social, legal e ideológico, y que, a pesar de que los docentes del estudio demostraron tener conocimiento de los programas oficiales de educación física, sus orientaciones educativas influenciaron la interpretación de éstos, las decisiones curriculares y los criterios de evaluación de los estudiantes. López et al. (2006) presentan una propuesta alternativa, denominada “evaluación formativa y compartida”, analizando su puesta en marcha a lo largo de doce años, par-

tiendo de la crítica al modelo tradicional de evaluación-calificación y test de condición física, a la implementación del mismo, destacando así el valor formativo de la propuesta, la coherencia con sus concepciones educativas y la conexión con los procesos de perfeccionamiento profesional.

En el ámbito nacional, Posada, Martínez y Ruiz (2010) analizaron la evaluación de los docentes y practicantes del área de educación física, haciendo una reflexión sobre los avatares de la evaluación. Además, analizaron los cambios que se dan entre lo que se considera que es la evaluación, lo que se planea y las acciones que se llevan a cabo en concordancia con las políticas educativas de evaluación en el país, que en todos los casos no coinciden entre sí. Murcia Peña (2007) hace un estudio sobre los imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física, encontrando que las ideas sobre evaluación del aprendizaje que tienen los docentes de educación física son muy variadas y, en ocasiones, no coinciden con los intereses de sus estudiantes, quienes solicitan una evaluación “más integral”. Ayala Zuluaga y Loaiza Zuluaga (2012) buscaron en su estudio conocer el sentido que tiene la evaluación tanto para los estudiantes como para los docentes de la licenciatura en educación física. Encontraron que los estudiantes no se sienten involucrados en el proceso de planeación de la evaluación, que la evaluación docente está bastante influenciada por los parámetros sociales e institucionales que la imponen como mecanismo de medición y control, y que los estudiantes reclaman una evaluación que posibilite la autoevaluación y coevaluación de los conceptos de su saber, hacer y ser.

En el ámbito distrital, Feliciano, García y Preciado (2007) llevaron a cabo el estudio sobre concepciones e imaginarios de la evaluación curricular colombiana, hallando que las diversas propuestas sobre currículo y evaluación han sido construidas a partir de lo que se espera que sea un individuo en la sociedad. Guío Gutierrez (2011) hace un estudio sobre las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física de la localidad de Usaquén, en Bogotá, encontrando que éstas privilegian el enfoque cualitativo y se plantean desde una visión educativa y humanista, dándosele valor al aprendizaje axiológico, sobre el desarrollo de otras dimensiones. Sin embargo, en este estudio observaron aspectos de la evaluación tradicional que aún siguen vigentes, como la poca participación del estudiante en la construcción de la evaluación, y que aún los docentes emplean los test para el diagnóstico, verificación y seguimiento del aprendizaje. En cuanto a los aspectos que dificultan la evaluación, se encontraron el manejo de la disciplina, la relación con los padres, la falta de unificación de la evaluación entre los docentes, algunos formalismos y procesos administrativos, y los espacios y herramientas para desarrollarla, entre otros.

METODOLOGÍA

Este estudio, que se realizó durante 2011, 2012 y 2013, está orientado desde el paradigma de investigación cualitativa, y su principal interés apunta a comprender cómo evalúan los docentes de educación física esta área en el ámbito escolar. Se optó por un estudio de caso, un tipo de estudio particularista, descriptivo, heurístico e inductivo que busca comprender una entidad singular, un fenómeno o unidad social, manejando diferentes fuentes de datos (Pérez Serrano, 2011).

El caso

El caso es el colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, en el cual se llevan a cabo dichas prácticas evaluativas. Este colegio cuenta con nueve docentes de Educación Física en las jornadas mañana y tarde, cuatro en primaria y cinco en bachillerato. La pertinencia de este caso para la profundización de la unidad de análisis planteada se fundamenta en los siguientes aspectos: 1) el colegio es uno de los más grandes de la localidad y cuenta con la participación de un equipo de docentes de Educación Física amplio, en comparación con otras instituciones; y 2) el colegio cuenta con docentes educadores físicos en preescolar, primaria y secundaria, lo cual permitió conocer de manera más amplia cómo se puede evaluar la educación física en edades variadas de los escolares.

Los participantes

Los actores o fuentes de información son siete de los nueve docentes del área de Educación Física que actualmente trabajan en el colegio, cuyas características de sexo, edad, formación académica, experiencia profesional, antigüedad y, por supuesto, concepciones y prácticas evaluativas, difieren entre sí (ver la tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los actores o fuentes de información del estudio

| Actores del estudio | Sexo | Edad | Formación | | | Experiencia profesional | | | | | Antigüedad en el colegio (años) |
|---------------------|------|------|-----------|-----------------|------|-------------------------|---------------|-------------------------|------------|--------------------------|---------------------------------|
| | | | Pregrado | Especialización | Otro | Docencia | Investigación | Entrenamiento deportivo | Recreación | Acondicionamiento físico | |
| A1 | H | 46 | X | X | | X | | X | X | | 3 |
| A2 | M | 38 | X | X | | X | | | | | 13 |
| A3 | M | 36 | X | X | X | X | X | X | | | 8 |
| A4 | H | 34 | X | X | | X | | | | | 8 |
| A5 | M | 30 | X | | | X | | | X | | 3 |
| A6 | H | 50 | X | | | X | | | | | 5 |
| A7 | H | 31 | X | X | X | X | X | X | | X | 7 |

Recolección de datos

En este estudio se utilizaron cuatro fuentes de información: encuesta, entrevistas, observaciones y documentos. Estos instrumentos permitieron tener una visión más balanceada, integral y profunda frente a las concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación en

educación física y sus prácticas evaluativas. A continuación se describe cada uno de estos instrumentos de recolección de datos y el momento en el cual se emplearon.

La encuesta se aplicó a los siete participantes en el estudio, con el propósito de caracterizarlos y poder conocer algunos datos en los ámbitos personal (nombre, sexo y edad), académico (estudios realizados) y profesional (campos de acción, tipo de población con la que han trabajado, años de experiencia docente, años de antigüedad en el colegio actual y niveles en los cuales orienta sus prácticas docentes). Este instrumento se aplicó al iniciar el estudio, a finales de 2011.

Cada uno de los docentes fue entrevistado en dos oportunidades, con el propósito de conocer las concepciones que tienen sobre la evaluación en educación física, y para conocer de manera más detallada cómo son sus prácticas evaluativas (ver el anexo 1). Se empleó la entrevista semiestructurada, que se caracteriza por contar con preguntas preparadas para orientar la entrevista, contemplando, a su vez, la posibilidad de reorientar algunas que permitieran obtener mayor información sobre el caso. Estas entrevistas, desarrolladas a lo largo de 2012 e inicios de 2013, se documentaron a través de grabaciones de voz para facilitar su transcripción y el posterior análisis de la información que se pudo generar a partir de ellas.

Se observó a cada uno de los docentes del estudio en tres ocasiones, durante el segundo semestre de 2012 y el primer semestre de 2013, prestando atención a sus prácticas evaluativas y atendiendo, además, a ciertas concepciones sobre evaluación del área llevadas al campo de acción, como el sentido que tiene para ellos este proceso pedagógico. Estas observaciones se hicieron en las clases de Educación Física, procurando apreciar en cada uno de los participantes sesiones orientadas a distintos grupos de edad, y, además, se intentó, dentro de lo posible, observar clases donde se evaluarán tanto aspectos procedimentales como cognitivos y actitudinales. En cuanto al tipo de observación que se implementó, se optó por una directa, no participativa y estructurada, para registrar lo acontecido durante las clases, por lo que fue necesario diseñar y validar con anterioridad los instrumentos correspondientes para este tipo de recolección de datos.

Por último, se recolectaron algunos documentos que los docentes emplearon para llevar a cabo la evaluación del área y complementar las observaciones de clase. Los documentos que se recolectaron son los siguientes: guía de trabajo, cuaderno, portafolio, trabajo escrito, ensayo, tarea, informe de investigación, proyecto, mapa conceptual, diario de campo, cartelera, plegable, mural, maqueta, *colash*, cuestionario, test motor, Weblogs, video, fotografía, cartilla libro, escala de verificación del comportamiento y actitudes, autoevaluación, coevaluación, ficha de caracterización de los estudiantes, ficha médica, evaluación diagnóstica y matriz de evaluación.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó usando teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y el método interpretativo de Hatch (2002). La idea principal del método de teoría

fundamentada es la de leer y releer los datos para encontrar ideas recurrentes y las relaciones entre ellas. En el método de Hatch (2002), se transformaron los datos en categorías descriptivas siguiendo los siguientes pasos: 1) Se transcribieron todos los datos y se archivaron en Word. 2) Luego, se leyeron todos los datos cuidadosamente varias veces para poder entender el caso. 3) Después se codificaron los datos usando categorías emergentes. Esto implicó identificar temas recurrentes que emergieron directamente de los datos. Se utilizó inicialmente una codificación abierta, y luego se formaron categorías relacionando los códigos entre ellos. 4) Se realizó una codificación focalizada para jerarquizar las categorías y determinar la relación entre ellas. Los temas recurrentes que emergieron directamente de los datos fueron los siguientes:

Concepciones docentes sobre evaluación en educación física: esta categoría responde a la primera pregunta de investigación y se refiere a los imaginarios, ideas, conceptos y saberes que tienen los docentes del estudio frente al área de la educación física y a la evaluación en esta área.

Prácticas evaluativas en educación física: esta categoría responde a la segunda pregunta de investigación y se refiere a todo tipo de acciones dadas en torno a la evaluación del área. Los códigos emergentes fueron los siguientes: lo que se evalúa, la forma como se evalúa, el momento en que se hace la evaluación, el sistema de calificación y el uso de la evaluación.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Concepciones docentes sobre evaluación en educación física

- *Concepciones sobre el área de la educación física*

Se encontró que las concepciones sobre educación física que manejan los siete docentes de esta institución educativa apuntan a que ésta es un área que permite educar a los estudiantes de manera integral a través del movimiento. Al respecto, un docente aportó este comentario sobre el objetivo de la educación física: “es educar a través del movimiento, es formar hábitos, hábitos saludables en aspectos que le sirvan al muchacho para la vida” (entrevista a A4). De igual manera, otro docente agrega que la educación física “es una educación en la cual el movimiento es la ficha clave para generar algunas actitudes, normas, valores, y en sí, un aprendizaje integral, una formación mejor, integral del ser humano, en este caso nuestros estudiantes” (entrevista a A7).

También se encontró que las concepciones sobre evaluación que manejan los docentes de esta institución están muy relacionadas con las concepciones que éstos tienen sobre su propia

área, la cual es definida como una disciplina que se vale del movimiento para formar de manera integral a los niños, niñas y jóvenes escolares. De acuerdo con lo anterior, la evaluación no sólo comprende la valoración del desarrollo físico y corporal de los estudiantes, sino que también tiene en cuenta sus dimensiones cognitiva, social, psicológica y ética. Esto está en concordancia con el estudio desarrollado por Blázquez Sánchez (2003), en donde se evidencia el surgimiento de un nuevo concepto de educación física, que concibe al ser humano como un ser multidimensional al cual se le debe formar de manera integral.

- *Concepciones sobre el sentido de la evaluación*

En respuesta al sentido de la evaluación, los siete docentes mencionan dos razones por las cuales ellos evalúan. La primera se refiere a que la evaluación es una exigencia del colegio, y la segunda, a que es una estrategia que les permite conocer el estado de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo anterior, una de las docentes explica que evalúa “porque me lo exige el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y porque uno quiere ver si los chicos han mejorado en algo” (entrevista a A3). De igual manera, otra docente anota lo siguiente: “necesito saber cuál ha sido su proceso, cuáles han sido sus errores, en qué tienen dificultades para poder mejorar” (entrevista a A5).

Todos los docentes coinciden en afirmar que el propósito principal de la evaluación es hacer ajustes al programa, a la metodología y, en algunos casos, a la evaluación misma. Por ejemplo, dos docentes reportaron lo siguiente:

[...] yo no sólo evalúo a los estudiantes sino que me evalúo a mí mismo, evalúo el programa que estoy llevando y evalúo si los objetivos que me propuse o planteé se cumplieron o no se cumplieron a cabalidad y qué hay que mejorar o qué hay que reformar por el camino. (Entrevista 1 a A6)

[...] cuando uno ve ya que demasiados estudiantes van perdiendo, ya sea una nota, o ya sea el período final, ya uno tiene que entrar a modificar [...] en algunos casos, pues, les pregunto a ellos de manera escrita por lo general, o sea, ¿qué opinan?, o sea, qué alternativas dan ellos para mejorar el rendimiento académico; no es en todos los cursos, pero sí en el que uno ve que hay mayor dificultad. (Entrevista 2 a A4)

Otra de las razones que los docentes de esta institución mencionan, es la posibilidad de retroalimentar los procesos de aprendizaje, haciendo correcciones a sus estudiantes individual y grupalmente, cuando éstos presentan alguna evaluación escrita, consulta, exposición o prueba motriz. Así, una docente comentó:

[...] por ejemplo, las evaluaciones: hago que las peguen en el cuaderno y las revisen y las vuelvan a contestar de forma acertada, igual, después de que resuelvo la evaluación y recojo la evaluación, yo misma empiezo a explicar cuáles eran los resultados que debían haber colocado ellos, entre ellos mismos se ayudan [...] en ocasiones, si las actividades no están

dirigidas hacia una evaluación y veo que a un estudiante se le dificulta algún movimiento, en ese momento estoy haciendo digamos una evaluación, pero ya me dirijo al estudiante y le corrijo. (Entrevista 2 a A5)

Un solo docente (A7) comenta que, aparte de emplear la evaluación para mejorar los procesos de sus estudiantes y hacer los correspondientes ajustes, utiliza la evaluación para mostrar de manera tangible u objetiva los resultados de sus estudiantes, para que tanto él como ellos sepan en qué nivel se encuentran y, de esta manera, qué pueden hacer frente a su aprendizaje. Este docente dice que también emplea la evaluación para manejar la disciplina de sus estudiantes, y aunque los demás docentes del colegio no lo manifestaron, se apreció en las observaciones que ésta es otra de las razones por las cuales es empleada la evaluación. Por ejemplo, en varias ocasiones se observó que tres de los docentes no les permitieron presentar las pruebas motrices a los estudiantes indisciplinados, hasta cuando éstos tuvieron un mejor comportamiento (observaciones a A1, A6 y A7). Según James, Griffin y France (2005), algunos docentes utilizan la evaluación como elemento regulador de la disciplina de sus estudiantes, y no como estrategia facilitadora de los procesos de aprendizaje.

- *Concepciones sobre la forma de evaluar*

Los docentes plantean varias razones para justificar la manera como actualmente evalúan. Por ejemplo, la ideología personal que tienen como docentes de educación física frente al área y frente a la educación. Esto se evidencia en el siguiente comentario: “la filosofía personal [...] una filosofía empezando desde la posición de educador y pasando a segundo plano un educador físico, la filosofía de formar en valores, de una ética, de una moral, para los alumnos, entonces eso ha influenciado mucho la parte evaluativa” (entrevista a A7).

Otra razón es su preparación académica, aunque la mayoría de los docentes coincidieron en afirmar que fue insuficiente en el campo de la evaluación. Uno de los docentes presentó este argumento: “hubo varios profesores que sí nos mostraron cómo y nos exigieron presentar estudios para evaluar, por ejemplo, diferentes edades, llevar proceso, pero no fueron todos; de hecho, fueron muy contaditos los que hicieron eso” (entrevista a A4), refiriéndose a sus estudios de pregrado. Frente a esto, y como lo plantea Gómez (2009), la formación que los docentes han recibido influye en sus prácticas educativas, lo cual supone la existencia de un gran vacío en estrategias evaluativas, que, de acuerdo con los testimonios de los docentes, fue superado a través de su experiencia y adaptaciones al contexto institucional.

Seis de los docentes comentan que la siguiente razón es su experiencia profesional. Por ejemplo, un docente reportó que “fue la práctica, la experiencia, la que me da a mí las herramientas o los recursos para tomar una decisión en determinado momento que afecte o beneficie a los niños” (entrevista a A6). Por último, según cinco docentes, está la realidad del contexto institucional. Al respecto, un docente dijo que “uno llega con ciertas cosas de poder hacer buenos procesos y buenas evaluaciones, pero [...] por los espacios físicos, por los tiempos, uno va cambiando, y ya, simplemente, yo ahorita [...] en el proceso voy evaluando, pero se termina a veces evaluando mucho la parte, digamos, actitudinal” (entrevista 3 a A1).

Prácticas evaluativas en educación física

- *Lo que se evalúa*

Los siete docentes en este estudio, aparte de evaluar el desarrollo motor de sus estudiantes, evalúan también los aspectos teórico y actitudinal, prestando especial atención a este último. Todos los participantes manifestaron que valoran bastante las actitudes de los educandos frente a la clase, los compañeros, los profesores, y frente a su proceso de aprendizaje y superación de dificultades, valorando su esfuerzo personal. Por otro lado, se encontró que la evaluación que hacen los docentes del estudio valora diferentes aspectos del aprendizaje de la educación física, tales como el estado de la condición motriz, las habilidades motrices, las habilidades deportivas, la expresión corporal y la competencia axiológica corporal. Esto coincide con lo que recomiendan varios autores, en el sentido de que la evaluación en educación física requiere que se evalúen varios aspectos, no sólo la condición física de los estudiantes (Argobast, 2002; Gosset, 2007; Happle, 2005).

El SIE del colegio plantea que la evaluación debe ser integral y que, por lo tanto, se deben tener en cuenta tres componentes del aprendizaje de los estudiantes: el cognitivo, el procedimental y el actitudinal. A través de las observaciones, se encontró que en el componente procedimental, los dos docentes de primaria evalúan el desarrollo del esquema corporal, la percepción espacio-temporal, la orientación espacial, las habilidades de coordinación dinámica general, viso-manual y viso-pédica, la motricidad fina, la expresión corporal y las habilidades específicas de algunos deportes como baloncesto, gimnasia, tenis de campo, tenis de mesa, ajedrez, atletismo y voleibol, entre otros.

A través de las entrevistas y los documentos recolectados, también se encontró que en bachillerato se evalúan el desarrollo de las capacidades físicas, las habilidades de coordinación rítmica, el aprendizaje técnico y táctico de algunos deportes de carácter tradicional como voleibol, gimnasia, balonmano y hockey, entre otros, y de carácter alternativo como ultimate, kinball, bijbol, parkour, floorball, tchoukball, pinfuvote y balón prisionero, entre otros. También se evalúa el desarrollo cinestésico, tal como lo mencionó una de las docentes: “entonces, en movimientos donde se pueda manejar cosas con el... pues entre comillas el cerebro, ¿no?, entonces, por ejemplo, están los malabares, los saltos, trabajo con saltos de lazo” (entrevista a A3).

En el componente cognitivo, los docentes evalúan la conceptualización del componente procedimental y otras temáticas relacionadas con el calentamiento, los hábitos saludables y el cuidado del cuerpo. Un docente aportó esta explicación: “el cuerpo es muy importante y hay que cuidarlo, ellos tienen que tener claro que lo que usted... como usted se alimenta, como usted cuida su cuerpo, en el futuro va a tener una mejor adultez y una mejor vejez” (entrevista a A2). Igualmente, se evalúan eventos deportivos del calendario olímpico, la historia del deporte y proyecto de vida, como se pudo apreciar en la revisión de los documentos.

En el componente actitudinal, tanto en primaria como en bachillerato, los siete docentes comentaron que la asistencia, la puntualidad, el trabajo en clase, el respeto, el trabajo en equipo, la responsabilidad en el cumplimiento de tareas y trabajos, el porte del uniforme y el cuidado

de los elementos e instalaciones del colegio también hacen parte del sistema de evaluación. Frente al componente actitudinal, un docente comentó que “en la parte convivencial, también miramos lo que es asistencia, puntualidad, uniforme, respeto, tolerancia, el nivel de tolerancia es bastante, por lo menos en mis clases, es muy tenido en cuenta, o sea, si hay algo que yo no paso es la agresión física” (entrevista a A4).

En cuanto al porte del uniforme, se observa que hay más exigencia en bachillerato de la jornada de la mañana, para que los estudiantes lo porten cuando hay clase de Educación Física, siendo éste uno de los requerimientos que deben cumplir los estudiantes para poder hacer la clase práctica y las evaluaciones. Por el contrario, en primaria se tiene otra visión de este aspecto, que, de acuerdo con los dos docentes, no es decisivo en el momento de generar una nota. Al respecto, una docente anotó: “en mi clase con los pequeños no puedo evaluar eso porque ellos no manejan el uso del uniforme, la economía de los papás a veces no les permite que los niños traigan los tenis blancos o las medias blancas” (entrevista a A5). Sin embargo, se observó que en la autoevaluación que los estudiantes hacen al final de cada período, el uniforme sí entra como uno de los criterios por evaluar, aunque carece de peso sobre la nota final de esta evaluación.

- *La forma de evaluar*

Los siete docentes de educación física que participaron en el estudio realizan tres tipos de evaluación: evaluación práctica, evaluación teórica y evaluación del comportamiento, a través de la implementación de diferentes estrategias y herramientas, tal como lo recomiendan algunos autores (Hauge, 1997; Lund, 1997). La evaluación teórica se lleva a cabo dentro y fuera de las clases, a través del desarrollo de tareas, trabajos escritos, guías, talleres, evaluaciones orales, evaluaciones escritas y exposiciones; apoyándose en algunas herramientas como cuaderno, portafolio, carteleras, cartillas, weblogs, videos, diccionario de educación física, redes sociales y cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas. Frente a este tipo de evaluación, una de los dos docentes de primaria realizó este comentario: “utilizo la guía de trabajo que nosotros mismos diseñamos, después de haberles explicado el tema con anterioridad” (entrevista a A5). Otro docente argumentó lo siguiente: “el cuaderno es solamente para cuarto, ya que en segundo no llevan cuaderno, llevan solo hojitas, y el año pasado, en quinto trabajé portafolio... esa evaluación simplemente yo la dejo más, por ejemplo, para cuando llueve” (entrevista a A1). Por su parte, un docente de bachillerato comentó: “entonces mucho trabajo en cuaderno, muchos trabajos, muchas tareas dependiendo del tema, por ejemplo, hacer un video en Movie Maker... de determinado gesto técnico, en determinado deporte” (entrevista a A3).

La aplicación de las evaluaciones escritas y orales, algunas veces es anunciada a los estudiantes, y otras veces no, por lo que un docente dijo: “por lo general las evaluaciones sorpresa son quizes escritos, por lo general sobre la tarea que hicieron o sobre cosas que les he dictado, pero entonces yo les doy un tiempo para estudiar o les dejo presentar la actividad con cuaderno abierto” (entrevista a A4). Por otro lado, en cuanto a la incorporación de las TIC, la mayoría de docentes se valen de la web para que sus estudiantes realicen consultas; sin embargo, cuatro docentes de bachillerato las emplean de manera más amplia y con mayor frecuencia.

La evaluación práctica corresponde a la valoración del trabajo en clase y a la ejecución de tareas motrices o pruebas, de acuerdo con las temáticas que se estén desarrollando. En el caso de bachillerato, corresponden también a la aplicación de test de medición de la condición física, los cuales, por lo general, son aplicados a inicio de año como parte de la evaluación de diagnóstico, y en algunos casos, a fin de año, cuando se dispone de tiempo. Frente a la aplicación de estos test, uno de los docentes comentó:

[...] estoy de acuerdo, en la medida que la clase de educación física o el deporte escolar, que es como se debería manejar al interior, fuese para sacar deportistas, y fuese para generar deportistas de altos logros, entonces, si la clase de educación física debe cumplir con esa función y debe ir para allá, entonces bienvenidos los test, bienvenidas las pruebas, bienvenidas las exigencias, digamos físicas del estudiante; pero, por el contrario, si la clase de educación física pretende generar hábitos saludables, pretende generar una formación integral, pretende incluir el movimiento como parte importante y esencial de todos los seres humanos y como parte innata, sencillamente, entonces las mediciones no serían apropiadas de esa manera. (Entrevista a A7)

Este docente afirmó que, al igual que sus compañeros, él también emplea estas pruebas a inicio de año, a modo de diagnóstico de la condición física de sus estudiantes. Sin embargo, dice que las implementa con un propósito reflexivo:

[...] no se fijó como tal con esos baremos, sino que se dio a entender más al estudiante qué pasa con esa calificación a la hora de un test. Me explico, si un estudiante en un test de resistencia no obtuvo la valoración aceptable, no quiere decir que en la nota va a tener insuficiente, sino que se conciente que su condición física no es buena; por lo tanto, tiene una responsabilidad personal frente a ello para mejorarla [...] fue un proceso ahí como autoevaluativo, digámoslo así, del estudiante. (Entrevista a A7)

La evaluación del comportamiento se hace a través de tres tipos de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación o evaluación de la convivencia; y en cada una, los docentes establecen los criterios que se tienen en cuenta al desarrollarlas. Lo anterior se observó en una de las clases, en donde el docente comentó a sus estudiantes de grado tercero que los criterios de la autoevaluación del período dos serían los siguientes: asistencia y puntualidad, uniforme, desarrollo de la guía y la tarea, trabajo en clase, adquisición de fundamentos y convivencia (observación a A1). La autoevaluación se hace de manera escrita y oral, dependiendo de las estrategias de cada docente y de las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes. En el caso de los más pequeños (preescolar a segundo), se implementa la estrategia de las caritas, tal y como lo narró una de las docentes:

[...] las caritas las tengo en cartón paja, coloreadas de varios colores, y la expresión de las caritas son unas diferentes de la otra, cada una representa el nivel, los cuatro niveles que te-

nemos de evaluar en el colegio: superior, alto, bajo, medio, no recuerdo bien, y se los coloco también, se los pego en el tablero, de la carita más triste la pongo abajo, y va subiendo la carita, de acuerdo al nivel que van subiendo, entonces las carita feliz siempre está más arriba que ellos. (Entrevista a A5)

La coevaluación que hacen los estudiantes sobre el comportamiento de sus compañeros suele apoyarse en los estudiantes más juiciosos de la clase, y en la mayoría de casos, en los consejeros de aula, los cuales ejercen funciones conciliadoras dentro de cada uno de los cursos cuando se presentan conflictos. Frente a la coevaluación, un docente comentó que

[...] en la co-evaluación... los compañeros pasan a decir: “bueno, él no se merece esa nota” o “sí se la merece” o “tal vez debería colocarse más” o “debería colocarse menos”, hay veces nosotros nos apoyamos, o por lo menos yo me apoyo, en el consejo de aula muchísimo, y digo “bueno, ustedes ¿cómo ven estos estudiantes?, colóquenle una nota”. (Entrevista a A4)

Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación, algunos docentes mencionaron la necesidad de estar muy atentos a la manera como los estudiantes evalúan, porque a veces no son tan objetivos al dar una nota, calificando muy alto o muy bajo. Esto también se pudo apreciar en una de las observaciones realizadas, donde la docente tuvo que intervenir varias veces para que las niñas no fueran tan duras al evaluar a sus compañeritos (observación a A5).

- *Momentos de la evaluación*

Los siete docentes del estudio evalúan a lo largo de cada uno de los tres períodos académicos, iniciando con la evaluación diagnóstica que se hace a principio de año. Según los documentos analizados, se encontró que en primaria, esta evaluación se hace a lo largo de dos semanas aproximadamente, con el propósito de conocer cómo es el desarrollo motor de los niños y niñas en cada uno de los grados. En bachillerato, se recurre a la aplicación de test de medición de la condición física, tomando como guía los propuestos por la Eurofit. Sin embargo, en los documentos analizados se encontró que en bachillerato de la jornada de la mañana, antes de aplicar estos test, los docentes dedican dos semanas a evaluar los saberes conceptuales de sus estudiantes, tal y como lo comentaron en las entrevistas y de acuerdo con la revisión de los cuadernos de algunos estudiantes de esta jornada.

Respecto al momento de la evaluación, los siete docentes manifestaron que la evaluación en sus clases es constante. Al respecto, una de las docentes comentó: “yo creo que eso es constante, no hay una clase en que tú digas que no puedes evaluar” (entrevista a A5). De igual manera, otro docente aportó lo siguiente:

[...] la intención es que siempre se haga antes, durante y después como, como proceso. Entonces, antes, en el momento en que cada clase inicia con la retroalimentación de la clase anterior..., durante la clase, pues entonces estar también pendientes de ese proceso, [...] al final, se va al salón: “bueno, ¿vamos a la próxima clase a seguir así o vamos a cambiar?, ¿qué

les gustó?, ¿qué no les gustó?”, entonces, es un proceso ahí como continuo que se da en todo momento durante la clase. (Entrevista a A7)

En primaria, debido a que las dinámicas de las clases se dan a través del juego, los dos docentes que participaron en el estudio manifestaron que siempre están evaluando, pero no siempre generan una nota; mientras que en bachillerato de la mañana, por el contrario, los tres docentes a lo largo del período generan bastantes notas, debido a que suelen calificar la participación de sus estudiantes en casi todas las clases, especialmente las docentes A2 y A3. En bachillerato de la jornada de la tarde, los dos docentes evalúan además durante el proceso. Por ejemplo, uno de ellos también evalúa el trabajo en clase, y el otro docente suele orientar su evaluación a través de la aplicación de pruebas, de acuerdo con los temas que esté desarrollando.

- *El sistema de calificación y el uso de las evaluaciones*

Según los documentos analizados, la escala que se maneja en el colegio va de 1,0 a 5,0, siendo 1,0 la valoración mínima, 5,0 la valoración máxima y 3,0 la nota mínima exigida por el colegio para aprobar una asignatura. En cuanto a la homologación que se hace con la escala nacional de desempeños, se establece que los estudiantes tienen un desempeño bajo si sus notas oscilan entre 1,0 y 2,9; básico, si sus notas están entre 3,0 y 3,9; alto, si están entre 4,0 y 4,5, y superior, si están entre 4,6 y 5,0.

Al culminar cada período, los docentes del área llevan a cabo ciertas pruebas para determinar cómo ha sido el progreso de las habilidades y capacidades de sus estudiantes, completándose las que aún no han presentado, ya sea por ausencias o porque han presentado dificultades en el aprendizaje. Según las entrevistas, se conoció que los siete docentes también realizan pruebas escritas, especialmente en bachillerato, y se lleva a cabo la evaluación del comportamiento a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación o evaluación de la convivencia.

En cuanto a la nota final, se observó que dos de los docentes que participaron en el estudio le dan más relevancia que otros a la nota, en cuanto se pudieron apreciar discursos que señalaron que lo importante en la evaluación no es la nota, sino el poder mejorar. Por ejemplo, uno de los docentes aportó la siguiente explicación: “porque yo les digo ‘no se dejen, no se dejen marcar por una nota, ni una nota los significa, ni una nota los define a ustedes ¿no?, pero sí los define a ustedes su actitud y el comportamiento que tienen frente a las cosas, ¿sí?, la manera de ser como personas’” (entrevista a A6). Por otro lado, cuatro de los docentes manifestaron que, debido al poco tiempo, a la cantidad de estudiantes que manejan en cada curso y a las dinámicas propias de la clase, se hace difícil sacar las siete notas mínimas exigidas por el SIE (entrevista a A5). Sin embargo, tres de los docentes manifestaron que, debido a que evalúan el trabajo en clase, al final de período llegan a tener bastantes notas en sus planillas (por ejemplo, A2).

Fue común encontrar en las entrevistas y en las observaciones de las prácticas evaluativas de los docentes que ellos les dan muchas oportunidades a sus estudiantes de mostrar lo que han aprendido. Seis de los docentes manifiestan que su interés principal como docentes apunta a

lograr que sus estudiantes aprendan y superen sus dificultades, evitando, además, que pierdan la materia (por ejemplo, los docentes A5, A6 y A3). Cinco de los docentes comentan que el área se pierde especialmente por situaciones de tipo actitudinal, cuando los estudiantes son irresponsables e indisciplinados, manifestando también, que son conscientes de los diferentes niveles de desarrollo motor de los niños, niñas y jóvenes que tienen a su cargo. Por ejemplo, una docente anotó lo siguiente: “yo en la educación física evalúo más la actitud que la motricidad porque no todos somos iguales ni todos nacimos para lo mismo” (entrevista a A3).

A través de las observaciones, se evidenciaron algunas de las estrategias que los docentes emplean para garantizar que sus estudiantes mejoren sus desempeños (observaciones a A1, A4, A5 y A6). Por ejemplo, evaluar primero a los más hábiles, para luego concentrarse en los que presentan dificultades de aprendizaje y motivar a los estudiantes más avanzados para que apoyen a sus compañeros menos hábiles (observaciones a A1 y A5). Otras estrategias incluyen hacer reconocimientos a los estudiantes que se destacan dentro y fuera de la clase a nivel actitudinal o motor, a los que mejoran sus notas (observaciones a A1, A4 y A6). En general, se otorgan ciertos incentivos, tal como ocurrió con la premiación de los juegos intercursos celebrados el año anterior.

CONCLUSIONES

En la primera pregunta de investigación se intentó conocer las concepciones que tienen los siete docentes de la institución sobre la evaluación en educación física. Se halló que estos docentes conciben la evaluación en educación física como una actividad que permite conocer el estado de aprendizaje de sus estudiantes, evidenciando de manera tangible el nivel en el que se encuentran; realizar los ajustes correspondientes al programa, a la metodología y a la misma evaluación; generar una retroalimentación constante al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes; y, además, cumplir con uno de los requerimientos que exige el colegio. Estas concepciones se fundamentan especialmente en las ideologías sobre educación y educación física que tiene cada docente, en su experiencia profesional, en su preparación académica y en la realidad institucional del colegio.

En cuanto a la segunda pregunta de evaluación, donde se cuestionan las prácticas evaluativas que llevan a cabo los siete docentes de esta institución educativa en el área de educación física, se encontró que se caracterizan por ser integrales, por cuanto no se restringen al ámbito motor sino que también tienen en cuenta los ámbitos cognitivo y actitudinal; continuas, porque se evalúa de principio a fin de cada período académico; participativas, porque permiten que los estudiantes tomen decisiones (en especial, en su implementación), porque se realiza autoevaluación y coevaluación y porque promueven la colaboración entre los estudiantes para superar dificultades; cuantificables, porque se genera una nota a partir de éstas; flexibles, porque se adaptan a diferentes ritmos de aprendizaje y ofrecen varias oportunidades para que los estudiantes logren los desempeños propuestos; y formativas, porque no todas las veces se genera una nota a partir de éstas, y, además, se utiliza la retroalimentación para lograr que los estudiantes aprendan.

REFERENCIAS

- Arbogast, G. A. (2002). Assessment issues and the elementary school-age child, Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73 (1), 21-25.
- Ayala Zuluaga, C. F. y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2012). *Evaluación de los aprendizajes. El caso de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Blázquez Sánchez, D. (2003). *Evaluar en educación física* (octava ed.). Barcelona: Inde Publicaciones.
- Cardona, S. (2010). Didáctica de la educación física. V Congreso Distrital de Educación Física (págs. 6-7). Bogotá: Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física - ACPEF.
- Carreiro Da Costa, F. (2004). *El pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física*. Recuperado en abril de 2009 de *Revista Educación Física y Deporte Universidad de Antioquia*. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/2053/1699>
- Feliciano, D. M., García, L. S. y Preciado, G. (2007). Concepciones e imaginarios de la evaluación curricular de la educación física colombiana. *Revista Digital Red Deporte* 2 (8).
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Gómez Lozano, M. T. (2009). Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español. En *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 327-350). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gosset, M. (2007). Assessment in elementary physical education: An appropriate progression. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 78 (1), 14-15.
- Guío Gutierrez, F. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en los colegios distritales de la localidad de Usaquén*. Recuperado el 4 de noviembre de 2012 de Universidad de la Sabana - Facultad de Educación. Disponible en http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/1660/1/Fernando_Gu_o_Guti_rrez.pdf
- Happle, C. (2005). *Elementary physical education teaching and assessment: A practical guide*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hauge, L. S. (1997). Authentic assessment: Utilizing portfolios in physical education. *California Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 59 (4), 23-24.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. En D. Kirk, D. Macdonald, y M. O'Sullivan (eds.), *The handbook of physical education* (pp. 312-325). Londres: Sage.
- James, A., Griffin, L. L. y France, T. (2005). Perceptions of assessment in elementary physical education: A case study. Paper 3. Kinesiology, Sport Studies and Physical Education. Bockport, NY: Faculty Publications.
- Johnson, L. (2005). Choosing appropriate assessments. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76 (8), 46-56.
- Kirk, D. (2005). Model-based teaching and assessment in physical education: The tactical game model. En K. Green y K. Hardman (eds.), *Physical education: Essential issues* (pp. 129-142). Londres: Sage.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., y otros. (Marzo de 2006). *La evaluación formativa y compartida en educación física: de la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo*. Recuperado en agosto de 2011 de *Revista digital Efdeportes*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>

- Lund, J. L. (1997). Authentic assessment: Its development and applications. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (7), 25-28.
- Lund, J. L. y Kirk, M. F. (2010). *Performance-based assessment for middle and high school physical education* (segunda ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mazón Cobo, V., Sánchez Rodríguez, M. J., Santamarta Pérez, J. & Uriel González, J. R. (2001). *Programación de la educación física en primaria* (vol. V). Barcelona: Inde Publicaciones.
- Melograno, V, J. (2000). Designing a portfolio system for K-12 physical education: A step-by-step process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4 (2), 97-115.
- Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, la recreación y el deporte*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Murcia Peña, N. (26 de enero de 2007). *Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física*. Recuperado en agosto de 2012 de *Revista Educación Física y Deporte* - Universidad de Antioquia. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/226/156>
- Pérez Serrano, G. (2011). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Posada Silva, W., Martínez Taborda, J. y Ruiz Ortega, L. (25 de junio de 2010). *La evaluación de la educación física y las políticas educativas en Colombia: avatares entre la mente, el papel y el contexto. El caso de Manizales y Villamaría (Caldas)*. Recuperado en diciembre de 2011 de *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN:1681-5653. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3777Posada.pdf>
- Veal, M. L. (1995). Assessment as an instructional tool. *Strategies*, 8 (6), 10-15.

ANEXO 1

Preguntas orientadoras de las entrevistas

Entrevista 1

- ¿De qué manera podría definir la educación física?
- ¿Cuál(es) es (son) el (los) modelo(s) o enfoque(s) pedagógicos que orienta(n) su práctica docente? (Relacionar la respuesta con el modelo pedagógico que se trabaja en el colegio: Enseñanza para la Comprensión)
- ¿Qué aprenden sus estudiantes en las clases de educación física que usted orienta?
- ¿Evalúa en su área?
- ¿Por qué evalúa?
- ¿Para qué evalúa?
- ¿Qué evalúa?
- ¿De qué manera evalúa a sus estudiantes? (Profundizar en esta respuesta por medio de otras preguntas relacionadas con la original)
- ¿En qué momentos se lleva a cabo esta evaluación?
- ¿Cuál es el rol que juegan sus estudiantes en la evaluación?
- ¿Considera que la evaluación les permite a sus estudiantes aprender?
- ¿Qué actitud tienen los estudiantes frente a la evaluación en su área?
- De acuerdo con sus experiencias y observación de otras prácticas docentes, ¿qué opinión tiene frente a cómo se está dando la evaluación de la educación física en la actualidad?
- ¿Tiene algo más que agregar frente al tema de la evaluación en educación física?

Entrevista 2

- ¿La evaluación de su área es planeada o espontánea? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos tiene en cuenta para llevar a cabo la planeación de la evaluación?
- ¿Cómo planea la evaluación de su área? (Debe quedar claridad sobre quién o quiénes participan en dicha planeación)
- ¿Cuál es el método o la manera como usted lleva a cabo la evaluación en su área?

- ¿Cuáles estrategias emplea para llevar a cabo la evaluación en su área? (Relacionar esta respuesta con el SIE del colegio)
- ¿Qué instrumentos o herramientas utiliza cuando evalúa?
- ¿Qué hace con los resultados de la evaluación?
- ¿La evaluación de su área siempre genera una nota? ¿Por qué?
- ¿Los estudiantes pueden llegar a perder su área? ¿Por qué?
- Cuando los estudiantes pierden el área de Educación Física, ¿pueden nivelarla? ¿Cómo?
- ¿Cómo se evalúa a los estudiantes con NEE (estudiantes con Necesidades Educativas Especiales) y NET (estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias) en su área?
- ¿Desea agregar algo más sobre cómo lleva a cabo la evaluación en su área?