

Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Occidente
Departamento de Estudios de Postgrados
Maestría en Docencia Universitaria



**La evaluación del aprendizaje y su incidencia en la Formación Inicial
Docente en Educación Física**
**(Estudio realizado con estudiantes del Programa Formación Inicial Docente
en Educación Física Sede Quetzaltenango de la Universidad de San Carlos
de Guatemala)**

Tesis
Presentada por:
Lic. Elder Rohel Valiente Medrano

Previo a optar al Título Profesional que lo acredita como:
Maestro en Docencia Universitaria

Quetzaltenango, septiembre de 2021

“Id y enseñad a todos

Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Occidente
Departamento de Estudios de Postgrados
Maestría en Docencia Universitaria



**La evaluación del aprendizaje y su incidencia en la Formación Inicial
Docente en Educación Física**
**(Estudio realizado con estudiantes del Programa Formación Inicial Docente
en Educación Física Sede Quetzaltenango de la Universidad de San Carlos
de Guatemala)**

Tesis
Presentada por:
Lic. Elder Rohel Valiente Medrano

Previo a optar al Título Profesional que lo acredita como:
Maestro en Docencia Universitaria

Quetzaltenango, septiembre de 2021

“Id y enseñad a todos

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

AUTORIDADES

RECTOR MAGNIFICO M A. Pablo Ernesto Oliva Soto

SECRETARIA GENERAL Inga. Marcia Ivónne Véliz Vargas

CONSEJO DIRECTIVO

DIRECTORA GENERAL DEL CUNOC M Sc. María del Rosario Paz Cabrera

SECRETARIA ADMINISTRATIVA M Sc. Silvia del Carmen Recinos Cifuentes

REPRESENTANTE DE CATEDRATICOS

Ing. Erick Mauricio González
M Sc. Freddy de Jesús Rodríguez

REPRESENTANTES DE LOS EGRESADOS DEL CUNOC

Licda. Vilma Tatiana Cabrera

REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

Br. Aleyda Trinidad de León Paxtor
Br. Romeo Danilo Calderón

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

Dr. Percy Ivan Aguilar Argueta

TRIBUNAL QUE PRACTICO EL EXAMEN PRIVADO DE TESIS

Presidente: Dr. Percy Ivan Aguilar

Secretario: M Sc. Edgar Benito Rivera

Coordinador: Dra. Betty A. Argueta

Experto: M Sc. Verónica Rodas

Asesor de Tesis

Msc. Otto Rodolfo Coronado Pérez
M.A. Yendi Yomara Santos

NOTA: Únicamente el autor es responsable de las doctrinas y opiniones sustentadas en la presente tesis (artículo 31 del Reglamento de Exámenes Técnicos y Profesionales del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala)



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Occidente
Departamento de Estudios de Postgrado



ORDEN DE IMPRESIÓN POST-CUNOC-068-2021

El Infrascrito Director del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, luego de tener a la vista el dictamen correspondiente del asesor y la certificación del acta de examen privado No. 22-2021 de fecha 02 de julio del 2021, suscrita por los Miembros del Tribunal Examinador designados para realizar Examen Privado de la Tesis Titulada **“La evaluación del aprendizaje y su incidencia en la Formación Inicial Docente en Educación Física.”** Presentada por él (la) maestrante **Elder Rohel Valiente Medrano** Registro Académico **No. 201415621** previo a conferírsele el título de **Maestro (a) en Docencia Universitaria**, autoriza la impresión de la misma.

Quetzaltenango, Septiembre 2021

IMPRIMASE

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



Dr. Percy Iván Aguilar Argueta
Director Postgrados CUNOC

Quetzaltenango, 12 de agosto de 2021

Respetable miembros del Tribunal Evaluador

PhD. Percy Aguilar

MsC. Verónica Rodas

MsC. Benito Rivera

PhD. Bety Argueta

Respetables evaluadores:

Por medio de la presente me permito saludarles de manera muy respetuosa y me permito manifestar que en atención a la solicitud de la PhD. Bety Argueta, de dar acompañamiento al maestrante **Elder Rohel Valiente Medrado** para mejoría de su informe de tesis titulado: **La evaluación en la educación superior y su incidencia en la formación inicial docente de educación física**. Ante lo cual declaro:

1. Haber tenido a la vista las observaciones que el Honorable Tribunal Evaluador hiciese al sustentante.
2. Que se realizó el cambio del título para que correlacionara con el trabajo del sustentante, por lo que ahora pasa a llamarse: **La evaluación del aprendizaje y su incidencia en la formación inicial docente en educación física**.
3. Que se realizaron las mejoras, tanto en contenido, como en estructura y redacción de los acápites de resumen e introducción.
4. Que se realizó un análisis del currículo del programa objeto de estudio, aunque, debido al tiempo, este se ajustó a los datos que el sustentante presenta en su informe.
5. Que se hizo un análisis teórico de los temas abordados: Evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje.
6. Que se hizo revisión de los resultados del estudio.
7. Que se solucionó el problema de los objetivos de la propuesta de la tesis.
8. Que se hizo revisión de las citas y referencias incorporadas, así como al diseño del documento, de manera que su consignación se ajustaran a las normas APA versión 7.

En atención a lo antedicho me sirvo dictaminar la conclusión de los procesos de mejoría de informe de tesis en correspondencia a las observaciones emitidas desde el Tribunal Evaluador, por lo que solicito que el trámite del tesista siga su curso administrativo.

Atentamente;



M.A. Yendi Yomara Santos

"Id y enseñad a todos"



USAC
TRICENTENARIA
 Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Occidente
Departamento de Estudios de Postgrado



EL INFRASCRITO DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.

CERTIFICA:

Que ha tenido a la vista el libro de Actas de Exámenes Privados del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente en el que se encuentra el acta No. 22-2021 la que literalmente dice:-----

En la ciudad de Quetzaltenango, siendo las nueve horas del día viernes dos de julio del año dos mil veintiuno, reunidos en la Plataforma Virtual Meet, con el link de reunión meet.google.com/dng-tdbz-vco, el Honorable Tribunal Examinador, integrado por los siguientes profesionales: **Presidente:** Dr. Percy Ivan Aguilar, con registro de personal No. 950992; **Coordinadora:** Dra. Betty A. Argueta, con registro de personal No.13973; **Experta:** M Sc. Verónica Rodas, con registro de personal No. 5304; **Secretario que certifica:** M Sc. Edgar Benito Rivera, con registro de personal No. 15972; con objeto de practicar el **Examen Privado** de la Maestría en **Docencia Universitaria** en el grado académico de **Maestro(a) en Ciencias** de él (la) Licenciado(a) **Elder Rohel Valiente Medrano** identificado(a) con el registro Académico No. **201415621** procediéndose de la siguiente manera:-
PRIMERO: El (La) sustentante practicó la evaluación oral correspondiente, de conformidad con el Reglamento respectivo.-----
SEGUNDO: Después de efectuadas las preguntas necesarias, los miembros del tribunal examinador procedieron a la deliberación, habiendo sido el dictamen **FAVORABLE** -----
TERCERO: En consecuencia él (la) sustentante **APROBO** con observaciones el examen privado de tesis para otorgarle el título profesional de **MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA** -----
CUARTO: No habiendo más que hacer constar, se da por finalizada la presente, en el mismo lugar y fecha una hora con treinta minutos después de su inicio, firmando de conformidad, los que en ella intervinieron.-----

Y para los usos legales que a él (la) interesado(a) convengan, se extiende, firma y sella la presente CERTIFICACIÓN en una hoja membretada del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala a los ocho días del mes de septiembre del año dos mil veintiuno. -----

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”

Certifica:

Vo. Bo.


Yomara Yamileth Rodas de León
 Secretaria de Postgrados




Dr. Percy Ivan Aguilar
 Director de Postgrados



Dedicatoria

A Dios:

Fuente de riqueza intelectual, quien me permite alcanzar esta meta académica, dándome sabiduría, vida, salud y de más bendiciones.

A mis padres:

Armando Ramiro Valiente de León y Otilia Medrano Pineda, por su apoyo incondicional en el hogar en el que fui formado.

A mi esposa:

Rosvy Irazema Mazariegos Say, por su amor, apoyo incondicional y motivación dentro del matrimonio para logran tan esperada meta.

A mi hija:

Melody Rouse Valiente Mazariegos, por su sonrisa, inocencia y amor cada día, siendo motivación para alcanzar dicho título y dejar un estatus de que luchando se puede alcanzar las metas.

A mis hermanos:

Armando Ramiro Valiente Medrano, Glaverneth Otilia Valiente Medrano y Rosmira Karlylie Valiente Medrano por estar al pendiente de mi persona a lo largo de mi vida.

A mis asesores de tesis:

Msc. Otto Rodolfo Coronado Pérez y M.A. Yendi Yomara Santos, por todo el apoyo y orientación durante el proceso de investigación, el cual ha contribuido a la consecución de este logro.

A mi madrina:

Msc. Dora Virginia Tobías Calderón, por su amistad, confianza, ejemplo y apoyo en el inicio, transcurso y finalización del estudio realizado en dicha investigación; y a su vez por aceptar ser mi madrina de graduación.

A mi familia:

A cada integrante de la familia por su apoyo desde diversos ámbitos para alcanzar tan esperada meta.

A la Universidad:

A las autoridades y estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Programa FIDEF Sede Quetzaltenango, por permitirme realizar dicho estudio y dejar aportes sobre el tema investigado.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. Contexto	5
1.1 Aspectos generales del departamento de Quetzaltenango	5
1.2 Centro Universitario de Occidente, Universidad San Carlos de Guatemala..	10
1.3 Información General de Centro Universitario de Occidente	10
1.4 Estructura organizativa.....	16
CAPÍTULO II. Caracterización de la Carrera: Profesorado en Educación Física del Programa Formación Inicial Docente en Educación Física en la Universidad de San Carlos de Guatemala	17
2.1 Nombre de la universidad	17
2.2 El Profesorado en Educación Física.	17
2.3 El currículo del Profesorado en educación física	18
2.3.1 Perfil de egreso.....	24
2.4 Contextualización de la Formación Inicial Docente en Educación Física. 24	
2.5 La nueva Formación Inicial Docente con etapa preparatoria y etapa de especialización	26
2.6 Caracterización de la etapa preparatoria	26
2.7 Caracterización de la etapa de especialización de la Formación Inicial Docente en Educación Física	26
2.8 Ruta Jurídica de la etapa preparatoria	28
2.9 Ruta jurídica de la etapa de especialización de la Formación Inicial Docente en Educación Física	29
2.10 Programa en la Carrera de Profesorado en Educación Física en el CUNOC.....	29
2.11 Currículo y reforma educativa en el contexto de la creación del FIDEF 30	
CAPÍTULO III. Referencias teóricas: Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.....	32
3.1 Evaluación de los aprendizajes.....	32
3.1.1 Tipos de evaluación: De lo clásico a lo interpretativo:	39
3.1.2 Instrumentos y técnicas de evaluación	43
3.1.3 Rendimiento académico.....	44
3.2 Evaluación para el aprendizaje	46
3.2.1 Evaluación sostenible y formadora	50

3.3	La pedagogía de la evaluación y del error	52
3.4	La calidad del trabajo docente	53
CAPÍTULO IV. Resultados de la investigación de campo		55
4.1	Enfoque de Investigación	55
4.2	Tipo de Investigación	55
4.3	Hipótesis	55
4.3.1	H. Hipótesis de la investigación.....	55
4.3.2	H ₀ . Hipótesis Nula	55
4.3.3	Comprobación matemática de la Hipótesis	55
CAPÍTULO V. Hallazgos		80
5.1	Hallazgos importantes.....	80
5.2	Verificación de los objetivos	80
5.3	Relación de la hipótesis	86
5.4	Comprobación de hipótesis.....	87
CONCLUSIONES.....		91
Propuesta: Taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango		93
1.1	Justificación.....	93
1.2	Objetivos de la propuesta.....	95
1.2.1	Objetivo general.....	95
1.2.2	Objetivos específicos.....	95
1.3	Actividades:.....	95
1.4	Ejecución.....	95
1.4.1	Cronograma con Diseño Metodológico.....	95
1.5	Criterio de evaluación de la propuesta	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		99
ANEXO.....		101
Diseño de Investigación.....		101
Instrumento de recolección de datos		120
Gráficas		123
Estado del Arte		129
Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado		162

RESUMEN EJECUTIVO

Por tradición, la evaluación ha sido un proceso educativo para medir los logros de los estudiantes. Dentro de esta perspectiva, la evaluación se instrumentaliza y reduce a su mínima expresión, evadiendo su complejidad y dimensiones inherentes. Desde la orientación constructivista e interpretativa, la evaluación sobrepasa la naturaleza hegemónica hacia el estudiante y precisa de la implementación de actividades evaluativas diversas que valoren aspectos integrales de los aprendizajes y no solo los factuales; además de demandar acciones de validación constantes y desde un enfoque más humanístico. Dentro de esta orientación más holística, surge la posibilidad de una dimensión distinta a la de la evaluación de los aprendizajes, denominada evaluación para los aprendizajes. Esta modalidad implica que la evaluación forma parte del mismo aprendizaje y no solo es un ente fiscalizador del mismo. Su aplicabilidad implica un cambio de perspectivas y de roles por parte de estudiantes y profesores, de manera que posibilita estudiantes más activos y participativos. Se aplicó encuesta a los estudiantes del programa de magisterio de Educación Física. Los datos fueron sometido a la prueba de Chi Cuadrado, obteniéndose un índice de 6.99 con lo cual se acepta la hipótesis de investigación, demostrando que sí se correlacionan fuertemente las variables de evaluación de los aprendizajes y la formación académica de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes, evaluación para los aprendizajes, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso sistemático inherente a los procesos educativos y aunque parezca una obviedad, lo cierto es que como dimensión de cualquier programa educativo siempre es ocasión de investigaciones debido a que en la práctica su acepción sigue ocasionando preguntas y necesidad de reflexionarla.

De forma genérica se puede decir que la evaluación es una actividad orientada a determinar el mérito o valor de algo, por ende es una actividad propia del ser humano y aplicable a muchos de los ámbitos de su vida. Pero en el ámbito educativo connota un proceso sistemático sometido a juicios de valoración para mejorar la educación. La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos, etc.).

El gran drama de la evaluación habitual, principalmente en la universidad, es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Es decir, la evaluación es un proceso aislado de la enseñanza y aprendizaje. Suele evaluarse solo al final de cada período y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. En tal sentido, la evaluación se constituye en un proceso que repercute solo en el estudiante y lo etiqueta y permite su acreditación, pero la incidencia sobre el proceso formativo es nula, pues no varían los procesos de enseñanza, ni se cambian los procedimientos evaluativos. De ahí que la evaluación no aporte juicios para el mejoramiento de la enseñanza, la misma evaluación, la metodología, el programa curricular, etc.

Este estudio se realiza con el objetivo de analizar la forma de evaluación del aprendizaje aplicada por el docente y su incidencia en la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del Centro Universitario de Occidente. La metodología implementada fue cuantitativa, de nivel correlacional explicativo y de

tipo sincrónica. Se aplicó una encuesta a 109 estudiantes del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango.

El objetivo general de la investigación es analizar el tipo de evaluación de los aprendizajes y su incidencia en la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del Programa Formación Inicial de Docente en Educación Física.

Tras aplicación de prueba de Chi Cuadrado se puede establecer una clara correlación entre el tipo de evaluación aplicada por los docentes y la formación académica de los estudiantes. Esta correlación se debe, principalmente, a la aplicación de procedimientos de evaluación variadas y al hecho de que una elevada mayoría de docentes dan curso a procesos de retroalimentación constante. En este sentido, el proceso de evaluación, más que ser aplicado como un fin en sí mismo, es un proceso sistemático que permite establecer juicios de valor que evidencian debilidades tanto en los aprendizajes, como en la enseñanza. No obstante, el programa educativo carece de un programa curricular que establezca con claridad y oriente los procesos evaluativos de una forma clara y que impida que los docentes incurran en procesos antojadizos en descuido de la formación de los estudiantes.

El informe consta de los siguientes capítulos: Capítulo I. Contexto. Mismo en el cual se sitúa el estudio en un espacio sociocultural y se indican los pormenores geográficos de la población.

Capítulo II. Caracterización de la carrera. En este capítulo se desarrolla una ruta de la carrera objeto de estudio, desde su creación hasta su conformación en la actualidad. Capítulo III. Referencias Teóricas. En este capítulo se realiza una discusión teórica de las acepciones de evaluación pretyleriana, hasta la evaluación desde la perspectiva constructivista e interpretativa. En el capítulo se aborda la diferencia entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Capítulo IV. Resultados de la

investigación de campo, Capítulo V. hallazgos: hallazgos importantes y comprobación de hipótesis.

CAPÍTULO I. Contexto

1.1 Aspectos generales del departamento de Quetzaltenango

Quetzaltenango, conocida también como Xelajú o Xela, es la segunda ciudad más importante de Guatemala al tener un alto nivel económico y de producción, y es considerada actualmente como una de las principales ciudades del país por la actividad industrial y comercial que en ella se desarrolla (Fullxela, 2017).

Así mismo, la ciudad cuenta con diversos centros educativos, así como algunas de las universidades más reconocidas de Guatemala, al ser la ciudad con la mayor cantidad de centros educativos por habitante, debido, entre otros aspectos, a su estratégica ubicación, ya que la mayoría de sus estudiantes no son de Quetzaltenango, sino de ciudades y poblaciones que se ubican en promedio a 1.5 horas de esta ciudad.

Es una de las ciudades más frías de todo Centroamérica, sus temperaturas suelen ir de los 4 a los 19 °C y en los meses de noviembre a febrero sus temperaturas mínimas pueden caer hasta menos nueve grados Centígrados bajo cero y sus temperaturas máximas no sobrepasar los 11 °C.

Aunque hay registros que muestran que en Quetzaltenango la temperatura ha descendido hasta los menos once grados centígrados bajo cero. Proclamada en 2008 como capital de Centroamérica por el parlaseñ.

La población fija de la ciudad y municipio de Quetzaltenango es de aproximadamente 125,000 habitantes, pero debido al flujo comercial-educativo, la población se incrementa con 30,000 personas que conforman la población flotante, perteneciente a otros centros poblados de otros departamentos.

Es la capital del departamento de Quetzaltenango, que tiene 1.953 km², equivalentes al 1,8% del territorio nacional.

A nivel departamental el 60,57% de la población es indígena, porcentaje superior al observado a nivel nacional (41,9%); predomina el grupo étnico k'iche' y Mam. Se habla español, idioma oficial, pero también se habla quiché y Mam. Es importante señalar que muchas de las mujeres indígenas jóvenes ya no visten sus trajes regionales (típicos).

La población total del departamento de Quetzaltenango, censada en 1994 fue de 503.857 habitantes, estimándose que para 1997 contase con 661.375 hab., que equivale a un 6,0 % del total nacional. Para el período 1981-1994 la tasa de crecimiento anual fue de 1,8, inferior al promedio nacional que llegó a 2,5%.

La composición de la población es de un 40% a nivel urbana y 60% a nivel rural. A una altura aproximada a los 2,380m, lo que la hace una ciudad de clima muy frío.

Breve historia:

Según el Diccionario Geográfico (1984:29), una de las particularidades es que la cabecera sigue estando en el mismo lugar en que se fundó unos mil años antes de la conquista y hasta la fecha nunca ha cambiado de ubicación, por el contrario, ha ido creciendo más dentro del valle del Altiplano.

El origen del nombre aún no se ha determinado con exactitud, pero en El Título Real de don Francisco Izquín Nehaíb, fechado en 1558 (Recinos, 1984: Pg. 18), se menciona a Culahá, Ah Xelahuh como nombre de Quetzaltenango.

Los k'iche's dieron a este lugar el nombre de Xelahuh y Xelahúh Queh (Lugar de los diez venados) o el día 1 Queh de su calendario.

La actual cabecera también es mencionada en relación con guerras comunes de K'iche'es y Kaqchikeles de 1552 (Recinos, 1984), con el nombre de Xelahuh como el nombre que tuvo en el período indígena de la época del rey Quicab, y el Diccionario

Geográfico (1984), afirma que, quizá por mala copia u otro motivo pasó a escribirse como Xelahub.

El texto anterior agrega que el pueblo, quemado antiguamente por Ah Chiyú, Ah Chi Ckix, Halic y Tabanal, fue conquistado por los zotziles y tukuchés. En el Popol Vuh (Recinos, 1984) se le menciona como Xelahuh.

En 1825, los diputados Juan José Flores Estrada, Laureano Nova y Manuel Montúfar y Coronado, solicitaron a la Asamblea Constitucional que se le diera el título de ciudad al pueblo de Quetzaltenango. Esta accedió por medio del decreto No. 63 de fecha 29 de octubre.

Algunos escribieron posteriormente Quetzaltenango, indicando que provenía del lugar en que abundaban los quetzales (*Pharomachrus mocinno*) basándose en el título de Ixquin Nehaib de 1558.

Este último nombre también lo confirma el Diccionario Geográfico (1984), en él se explica que como se desprende de varios documentos oficiales y de la normalización llevada a cabo, su verdadero nombre es Quetzaltenango. Más tarde, este nombre se oficializó por el Decreto-Ley número 92-84 tanto para el departamento como para la ciudad.

Años después de la Independencia, el 2 de febrero de 1838 los pueblos del Altiplano Occidental y del Oeste, que incluía parcial o totalmente los actuales departamentos de Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá, San Marcos, Quiché, Retalhuleu y Suchitepéquez, se consideraban lesionados con la política central y en defensa propia decidieron segregarse y valerse por sus propios medios para formar el Sexto Estado en la República del Centro.

Así lo hicieron ver los Pueblos de Los Altos (país) en el Acta Memorabile Pronunciamiento de Quetzaltenango de Segregación de Guatemala.

Se eligió un gobierno provisional, integrado por los licenciados Marcelo Molina, José Antonio Aguilar y José María Gálvez, quienes enviaron copia del acta al secretario del Despacho del Supremo Gobierno del Estado de Guatemala.

Con beneplácito de El Salvador y apoyo de Francisco Morazán, el Estado de los Altos fue reconocido el 5 de junio de 1838 y corroborado el 6 de agosto de ese año.

En febrero de 1840 éste fue reincorporado a Guatemala, por el entonces presidente, Rafael Carrera. El 2 de abril de ese año fueron fusilados todos los miembros de la Municipalidad del Estado de los Altos.

Posteriormente, se inició la construcción de la metrópoli de Quetzaltenango, construyéndose el área del parque central con copias de edificios de Grecia. Así se construyeron el Edificio Rivera, el Pasaje Enríquez, el Banco de Occidente, primer banco privado que funcionara en esta metrópoli y la Casa de la Cultura, por mencionar algunos.

A la vez se construyó el primer ferrocarril eléctrico que viajaba hacia la Costa Sur y se unía a los ferrocarriles nacionales. Su sede estaba en lo que fue la Brigada Militar.

Quetzaltenango –Crecimiento

De 1950 a 1964 crece la ciudad, es necesario hacer hincapié que en este tiempo se establecieron más fábricas, puesto que ya existían las fábricas Cantel y Capuano.

El establecimiento de la Cervecería Nacional y la Embotelladora Nacional contribuyeron a formar la estructura económica que fue dibujando lo que más tarde sería la metrópoli de Occidente y la segunda ciudad del país.

Actualmente la ciudad de Quetzaltenango se constituye en un lugar estratégico para el comercio y los servicios, así como para la industria textil y licorera a nivel nacional.

Otro sector que ha tenido un repunte interesante en la ciudad es el sector de la construcción, ya que ha proliferado la industria de servicios para la construcción, debido al incremento de centros comerciales, colonias y condominios.

Muchas de las empresas establecidas en la capital del país han puesto sus ojos en la ciudad de Quetzaltenango como centro de inversión, por lo que la economía de la ciudad está creciendo rápidamente.

Los aspectos comerciales, de servicios, educativos (a nivel primario, secundario y universitario, tanto por la cantidad como calidad de algunos), sociales, de instancias políticas, gubernativas y culturales, entre otras, atraen a muchas personas de lugares cercanos y otros departamentos, por lo que Quetzaltenango se convierte en una ciudad que concentra el comercio y los servicios en el occidente del país.

Otro de los municipios de Quetzaltenango con gran pujanza económica y cultural es Coatepeque. Su nombre tiene origen Náhuatl y se deriva de las palabras “Coatl” que significa culebra y “Tepeo” que quiere decir cerro o lugar.

Es el municipio más grande del departamento, atendiendo a su aspecto geográfico. Allí se encuentran más de 30 sitios arqueológicos, entre los cuales destaca uno que se conoce como La Felicidad. Coatepeque cuenta con atractivos balnearios y ríos.

Dentro de sus cultivos destacan: café, maíz, fruta, palma africana, ajonjolí, arroz y hule. Es una zona ganadera, industrial y de gran actividad comercial.

El departamento se caracteriza por tener atractivos turísticos como: el Cerro del Baúl, el Cerro Siete Orejas, Cerro Quemado, los baños de Almolonga Cirilo Flores, las Delicias, las Fuentes Georgianas, la Laguna de Chicabal y otras, lo que ha determinado que el número de turistas haya aumentado en los últimos años.

Así como el 15 de septiembre, que se conmemora la independencia de Guatemala con una serie de actividades a lo largo del mes.

Finalmente, el 07 de octubre de cada año, se celebra con gran fervor religioso, el día de la Virgen del Rosario, Patrona del Municipio, que incluye celebraciones a lo largo de todo el mes, siendo una fecha muy especial para los habitantes que profesan la fe católica del municipio.

Virgen del Rosario "Patrona de Quetzaltenango"

Equipo de Fútbol "Xelajú Mario Camposeco": El Club Social y Deportivo Xelajú Mario Camposeco.

Es el club de fútbol más importante de Guatemala a nivel departamental, es el tercer equipo grande del país, detrás de Comunicaciones y Municipal, es el actual equipo más importante de la ciudad de Quetzaltenango, después que equipos como el Balbolan y el Rosario FC desaparecieron, actualmente milita en la liga mayor de la liga nacional de fútbol de Guatemala.

1.2 Centro Universitario de Occidente, Universidad San Carlos de Guatemala

El Centro Universitario de Occidente es el primer Centro Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, creado el 5 de diciembre de 1970 con carácter de experimental, con el objetivo de impartir la educación superior y crear nuevas carreras de acuerdo a las demandas y necesidades de desarrollo de la región suroccidental del país.

1.3 Información General de Centro Universitario de Occidente

Guatemala es uno de los cinco países que integran el mundo Maya, territorio donde los mayas crearon hace más de 2,000 años una de las grandes civilizaciones antiguas.

Quizá el mayor atractivo de Guatemala. Pero no lo único; el territorio nacional es una zona selvática con gran cantidad de ecosistemas, volcanes, ríos grutas y bosques.

A la arqueología y las riquezas naturales se suman las ciudades que construyeron los españoles durante la Colonia, lo mismo que la gastronomía, el arte y las festividades productos del mestizaje.

Guatemala tiene dos estaciones muy distintas: La lluviosa, de mayo a octubre, y la seca de noviembre a abril. Durante la primavera, llueve usualmente toda la tarde. Durante la temperatura seca, las temperaturas pueden llegar, sobre todo en la costa las tierras bajas, a los 36 grados centígrados.

La moneda del país es el Quetzal, el idioma oficial es el español, pero hay 23 idiomas indígenas diferentes.

También cuenta con 22 departamentos con su cabecera correspondiente los cuales cuentan con distintos municipios los cuales conforman los 500,000 km. cuadrados constituyen todo el país.

Guatemala cuenta con dos aeropuertos Internacionales que reciben vuelos de las principales ciudades del mundo. Uno se ubica en la Capital del país, y el otro en Santa Elena, Petén.

Quetzaltenango, es la segunda ciudad de importancia en Guatemala. Sus habitantes, muchos de ellos músicos, escritores y pintores, celebran cada año los Juegos Florales, con la presentación de poemas, canciones e imágenes.

Cientos de mujeres, que lucen vistosos hüipiles, ingresan a templos e iglesias mientras tañen las campanas y se encienden miles de velas.

La Universidad de Occidente fue fundada el 20 de noviembre de 1876 en Quetzaltenango por medio del Decreto No. 167, y abrió sus puertas como institución docente en 1877.

En ella se contemplaban las facultades de Derecho y Notariado, de Medicina y Farmacia.

El Doctor Manuel Aparicio fue nombrado su Rector. Esta Universidad tuvo muy poca vida, pues dos años después, el Decreto 253 del 13 de diciembre de 1879, extinguía a las universidades del país, dejando en su lugar “Escuelas Facultativas” con dependencia directa del Ministerio de Instrucción Pública.

Las escuelas facultativas de Occidente tuvieron la misma sede, pero manejaron sin ninguna interdependencia. Ocuparon el edificio “de la universidad”.

En noviembre de 1890 se menciona su traslado (la universidad), a la casa donde vivía el señor coronel don Ines Auyon frente al sitio destinado a la construcción del teatro en proyecto (teatro municipal).

Perduraron por años las cátedras de Derecho y Notariado, Medicina y Farmacia hasta que un factor imprevisto pero determinante fue el terremoto que asoló el Occidente del país en 1902.

Este Fenómeno Telúrico atribuido al volcán Santa María se inició a las 8 y 30 pm de abril y destruyó la ciudad de Quetzaltenango.

El Diario de Centroamérica de 1º. De mayo de ese año menciona en una de sus notas que durante el sismo un incendio se desarrolló en el edificio de las facultades.

Los estudios universitarios en Quetzaltenango se iniciaron con la creación de la Universidad de Occidente el 20 de noviembre de 1876 por medio del Decreto Gubernativo No. 167.

Estos comprendían Jurisprudencia y Ciencias Políticas, Farmacia y Ciencias Naturales, Medicina y Ciencias Eclesiásticas.

En los primeros años todas las carreras se impartieron a excepción de las Ciencias Eclesiásticas. Posteriormente sólo quedó la carrera de Jurisprudencia (Derecho) a consecuencia que en la ciudad no había interés por las demás carreras y los catedráticos no eran suficientes para impartirlas.

La escuela de Derecho cerró por primera vez, en el año 1883 ante la ausencia de alumnos por espacio de 5 años para seguir con docencia universitaria hasta el 18 de abril de 1902 a raíz del terremoto volvió a cerrar sus puertas.

El 15 de enero de 1922 por orden del presidente José María Orellana, la Facultad de Derecho inicio sus labores hasta el mes de junio de 1931 es cerrada por el presidente Jorge Ubico por motivos políticos.

La facultad de Ciencias Económicas fue fundada, según Decreto No. 1972 del 25 de mayo de 1937.

A principios del año 1947 la Universidad de San Carlos de Guatemala, reanudo actividades universitarias en la universidad de Quetzaltenango con las escuelas facultativas de escuelas jurídicas y sociales y ciencias Económicas de Occidente, dependiendo de sus respectivas Facultades en Guatemala.

En 1958, se estableció la Escuela Facultativa de Humanidades, dependiendo de su similar en la capital impartiendo únicamente la carrera de Licenciatura en Pedagogía

y Ciencias de la Educación. Así mismo se creó la Escuela de Servicio Social Rural de Occidente, la cual inició estudios en enero de 1959.

De 1967 a 1969 los Estudios Generales operaron en Quetzaltenango, por lo que se originan las carreras de Ingeniería, Medicina, Agronomía, Arquitectura, Farmacia y Veterinaria.

Estas tres últimas desaparecen al terminar dichos Estudios. Así como estudiar en la ciudad los 2 años y luego en Guatemala si no hubiese la carrera seleccionada.

El 5 de diciembre de 1970 fue creado por el Honorable Consejo Superior Universitario, el Centro Universitario de Occidente, habiendo principiado a impartir docencia en el mes de enero de 1971, con cuatro divisiones: División de Ciencias y Tecnología, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales y Humanidades.

Posteriormente la carrera de Medicina se separó de la División de Ciencias y Tecnología para formar su propia División de Ciencias de la Salud.

El 3 de septiembre de 1975 el Honorable Consejo Superior Universitario, según Acta No. 1975 autorizó el Segundo Año de la carrera de Medicina para 1976.

En enero de 1977, se autorizó el Tercer Año de Medicina, según acta No. 1-77, quedando el control administrativo a cargo del CUNOC.

El 22 de noviembre de 1978 se autorizó del Cuarto Año Medicina, según acta No. 47-78.

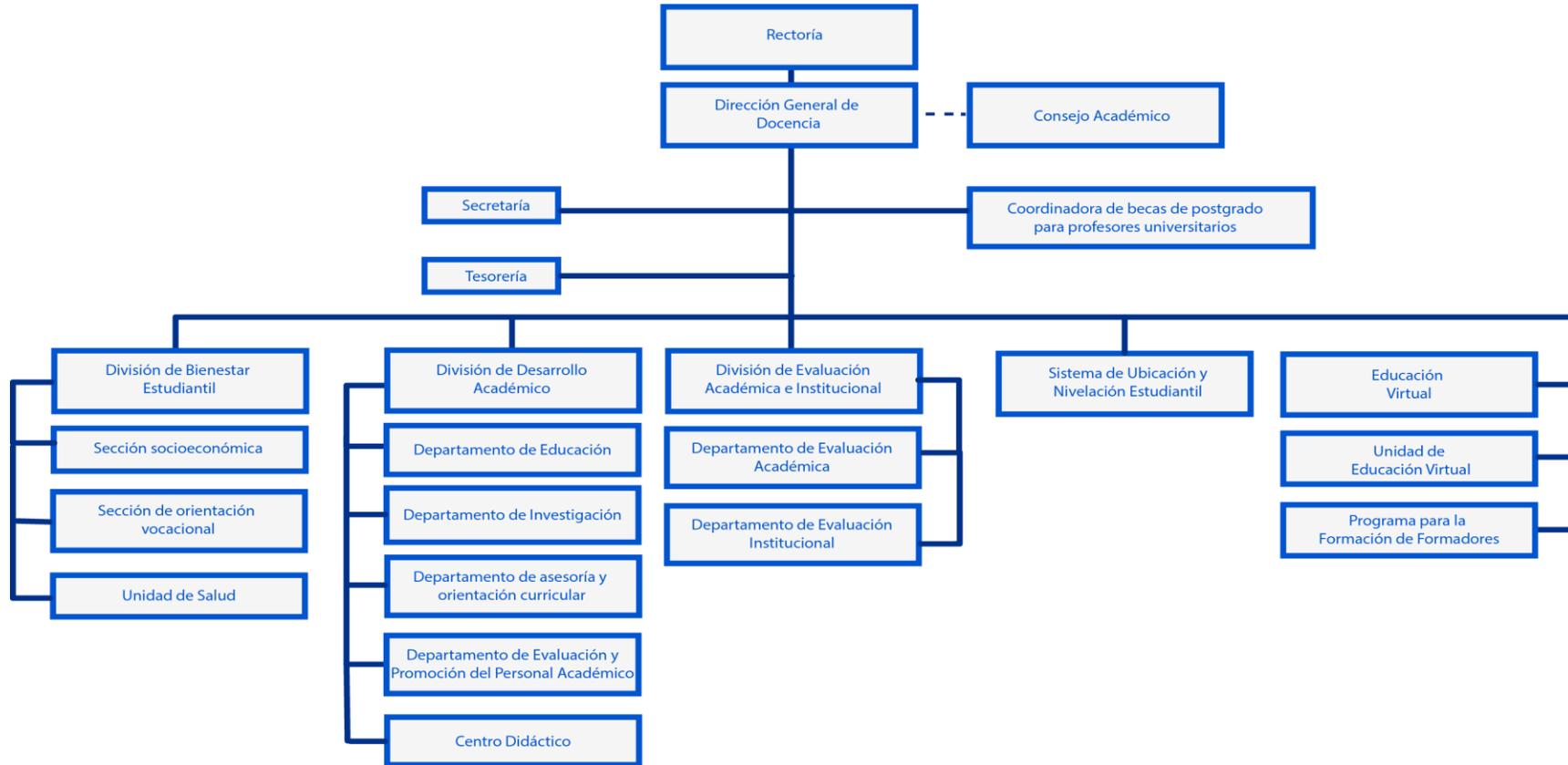
En enero de 1979, se creó el Quinto Año de Medicina.

El 11 de noviembre de 1981 el Consejo Superior Universitario autorizó las carreras completas de Medicina y Agronomía.

En 1995 se autorizan las carreras completas de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Civil (Información para catálogo de estudios, 2012).

1.4 Estructura organizativa

La estructura organizativa según (Dirección General de Docencia, 2018)



Fuente: Dirección General de Docencia, 2018

CAPÍTULO II. Caracterización de la Carrera: Profesorado en Educación Física del Programa Formación Inicial Docente en Educación Física en la Universidad de San Carlos de Guatemala

2.1 Nombre de la universidad

La Universidad de San Carlos de Guatemala, es la única universidad estatal del país y la más importante. Fue fundada en 1676 y es la casa de estudios superiores más antigua, cumpliendo ya, 340 años de historia.

La Universidad de San Carlos de Guatemala también es conocida como USAC (Rodríguez, 2020). La presente investigación fue realizada en esta casa de estudios.

2.2 El Profesorado en Educación Física.

La Universidad de San Carlos de Guatemala cuenta con la Escuela de Ciencia y Tecnología de la Actividad Física y el Deporte, que en siglas es ECTAFIDE, en la misma funciona el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física.

Este programa funciona en los departamentos de Quetzaltenango, Alta Verapaz, Chimaltenango, Guatemala, Jalapa, Jutiapa, Quiché, San Marcos, Sololá y Zacapa (Formación Inicial Docente en Educación Física, 2020).

En el occidente, el Programa del Profesorado en Educación física de la mencionada casa de estudios se desarrolla en el Centro Universitario de Occidente, que en siglas es CUNOC, en horario de 7:30 am a 12:00 m” (Formación Inicial Docente en Educación Física, 2020). De todas las que existen a nivel nacional, se estudia esta sede, debido a la importancia de la ciudad de Quetzaltenango en cuestiones de oferta educativa, misma que ha ido creciendo de manera superlativa en las últimas décadas.

Los graduados del bachillerato en ciencias y letras con énfasis en Educación Física del año 2014, iniciaron sus estudios en el año 2015 en la Universidad de San Carlos de

Guatemala en el Programa Formación Inicial Docente, posteriormente graduándose la primera promoción en el año 2017.

2.3 El currículo del Profesorado en educación física

La carrera del Profesorado en Educación Física carece de un currículo o proyecto político, social, cultural y pedagógico que oriente y guie todo el proceso de formación del profesorado. Tampoco se cuenta con un plan de estudios que al menos contemple los objetivos, perfil de ingreso y egreso de manera contextual a la sede que se estudia. Lo único con lo que la carrera cuenta es con un pensum de estudios en el cual se enumeran los nombres de los cursos, pero sin detallar los contenidos mínimos de los mismos.

La carrera tiene una duración de tres años. Su pensum es cerrado y está dosificado por semestres. En cada semestre se desarrollan de cuatro a seis cursos.

Ante la ausencia del currículo e incluso de un plan de estudios, los lineamientos de evaluación no están especificados. Los procesos evaluativos solamente se pueden apreciar en los programas de curso.

En la tabla número 1 se puede apreciar la malla curricular del pensum de la carrera.

Tabla 1

Malla curricular de los cursos recibidos por semestre en el FIDEF

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma materno	Comunicación educativa y tecnológica	Tecnología de la información y comunicación para el aprendizaje			
Matemática I	Matemática II	Estadística inferencial			
Diversidad biológica y cultural					
Antropología y sociología			Legislación y políticas educativas		
	Paradigmas educativos y desarrollo del Currículum Nacional Base	Estrategias de aprendizaje de la educación física	Estrategias de aprendizaje de la natación y técnicas de salvamento	Estrategias de aprendizaje de las habilidades motrices para los deportes de conjunto I (Baloncesto y balonmano)	Estrategias de aprendizaje de las habilidades motrices para los deportes de conjunto II (Fútbol y voleibol)
	Neurociencia y aprendizaje	Estrategias para el desarrollo de la motricidad			Biomecánica del movimiento humano
Corrientes psicológicas	Corrientes pedagógicas		Estrategias de aprendizaje en la iniciación de los deportes individuales (Atletismo, gimnasia y ajedrez)		Paradigmas del sistema nacional de educación física y deporte
				Kinesiología	
		Anatomía	Fisiología del ejercicio	Nutrición y salud	Primeros auxilios
			Planificación y evaluación del aprendizaje motriz	Planificación y evaluación del acondicionamiento físico	Gestión y práctica deportiva extracurricular
		Planificación de los aprendizajes y procesos de evaluación de la educación física	Fundamentos de la recreación de los juegos educativos y de las culturas	Educación física con atención a población con necesidades educativas especiales	Seminario (Investigación – Acción)
Práctica de observación de educación física I	Práctica de observación de educación física II	Práctica de observación de educación física III	Práctica docente en el Nivel Preprimario de Educación Física	Práctica docente en el Nivel Primario de Educación Física	Práctica docente en el Nivel Medio de Educación Física

Fuente: Facultad de humanidades, 2020.

El pensum consta de 39 cursos, aunque no se aclara cuales sirven de prerrequisito de los otros, por la linealidad y la característica cerrada del mismo, se puede aseverar que se debe aprobar el semestre completo para poder continuar con el siguiente.

El pensum tampoco establece los créditos académicos que constan a cada curso, por ende se desconoce cual es el tiempo que cada estudiante debe dedicar para la aprobación de estos cursos, tanto en forma autónoma, como presencial.

Ante la carencia de un plan, tampoco se pueden apreciar los contenidos mínimos de cada curso ni las interacciones existentes entre los mismos.

Figura 1

Áreas curriculares del Profesorado en Educación Física del FIDEF



Fuente: Autoría propia.

Lo que sí se sabe es que los cursos se agrupan en 6 áreas curriculares (Ver figura 1) contemplando dimensiones de la comunicación y lenguaje, de matemática y pensamiento lógico, educativas y pedagógicas y de las ciencias sociales.

No obstante, un hecho contradictorio es que la malla curricular presenta una estructura lineal, carece de transversalidades y de interacciones entre los cursos, no reflejando la estructura por áreas que el diseño establece en su conformación inicial.

El modelo curricular implementado no está establecido de manera oficial, principalmente, porque se carece de un currículo que así lo consigne. En el año 2012, en las primera reuniones efectuadas entre: Las máximas autoridades del Ministerio de Educación, directores y personal docente de las Escuelas Normales de Educación Física, para la implementación de esta nueva carrera se pretendía que el profesorado en educación física se diera en las escuelas normales de con esta especialidad , cambiándoles el nombre a escuelas normales superiores, pero no fue así y la USAC hoy en día es la casa de estudios encargada de la formación académica, buscando que se desarrollara bajo un modelo por competencias. Sin embargo, la alusión que se hace al modelo solamente es dentro de los programas de curso, es decir que solamente subyace en el microcurrículo oficial.

Los programas de curso constan de los siguientes componentes:

- a. Datos generales
- b. Descriptor de curso
- c. Componentes de curso
- d. Competencia de área
- e. Indicadores de logro
- f. Contenidos temáticos
- g. Referencias Bibliográficas

Algunas de las competencias de área que se pueden hallar dentro de estos programas y que buscan la formación integral del nuevo profesional desde sus dimensiones cognitivas, actitudinales, procedimentales, son las siguientes:

- Aplica los aportes de las ciencias biológicas, ciencias económicas y las disciplinas artísticas en el proceso formativo de los estudiantes, según la especialidad.

- Compila el protocolo pedagógico-administrativo de las diferentes etapas de la práctica docente, según la especialidad.
- Aplica herramientas de investigación para mejorar los procesos pedagógicos en el centro educativo y en los diferentes ambientes de aprendizaje.
- Aplica los aportes de las ciencias biológicas, ciencias económicas y las disciplinas artísticas en el proceso formativo de los estudiantes, según la especialidad.
- Participa en procesos de planificación y aplicación curricular, según su especialidad para el mejoramiento del desarrollo de los aprendizajes.
- Aplica los aportes de las ciencias biológicas, ciencias económicas, y las disciplinas articulares en el proceso formativo de los estudiantes, según la especialidad.
- Organiza los aprendizajes de acuerdo al enfoque curricular y la especialidad en el nivel educativo en el cual se desempeña.
- Participa en procesos de planificación y aplicación curricular, según su especialidad para el mejoramiento del desarrollo de los aprendizajes.
- Compila el protocolo pedagógico-administrativo de las diferentes etapas de la práctica docente, según la especialidad.
- Aplica herramientas de investigación para mejorar los procesos pedagógicos en el centro educativo y en los diferentes ambientes de aprendizaje.
- Participa en procesos de planificación y aplicación curricular, según su especialidad para el mejoramiento del desarrollo de los aprendizajes.

Desde la visión de Pérez Gómez (2007) “El aprendizaje debe de entenderse como un proceso de incorporación progresivo y creativo, parte del aprendiz novato, a la cultura personal, social y profesional del aprendiz experto” (Pg. 76). Por ello, el uso de las competencias debe de realizarse con especial cuidado, porque más importante que una competencia bien redactada, es la forma como el docente induce, guía y orienta el aprendizaje para el logro de la misma. Para Giméno Sacristán (2008) el reto del docente es complejo, pues ha de preparar con textos de aprendizaje, actividades y proyectos, así como interacciones relevantes entre estudiantes y el contexto mismo

para configurar espacios ricos de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende el logro y la calidad de las competencias que se desarrollen.

Los procesos evaluativos también conforman una parte importante dentro de toda la actividad educativa, para verificar el logro de las competencias, sino también para alcanzarlas.

Aunque las competencias no son un modelo, sino un enfoque, es necesario indicar que estas se caracterizan por la integración de los conocimientos cognitivos, las habilidades y los valores ante los problemas, centrando al sujeto como el ente importante en el proceso educativo y ya no al contenido a los métodos como solía hacerse anteriormente. De ahí la importancia de la formación docente por competencias, en tanto que se pretende situar al nuevo profesional desde procesos integrativos que correspondan de mejor manera con el contexto inmediato y los requerimientos del futuro profesional, principalmente con el fin de mejorar su desempeño.

En el contexto actual es requerirle con urgencia la conformación de currículos que favorezcan el desarrollo de habilidades y conocimientos de los futuros profesores, por ello muchos programas tienen como base curricular fundamental el enfoque por competencias. La búsqueda principal de tales programas es que el docente, ante todo, sepa “hacer”. En el programa de FIDEF en forma escrita se tiene mucha claridad sobre las competencias a desarrollar en los futuros profesionales, esto pese a la carencia de un currículo macro.

Bajo un enfoque por competencias, también se esperaría ir desarrollando procesos bajo el modelo constructivista y por ende un pensum cuyos cursos pudiesen estar estructurados, si acaso, por módulos, de manera que se pueda favorecer más la integración, también desde los cursos mismos.

En el enfoque por competencias se busca un desempeño adecuado que se manifieste a través de indicadores de logro. En el Programa del docente o programa de curso no se definen con claridad los indicadores de logro, ni los procedimientos de

evaluación para verificarlos. Sin embargo, en la práctica los docentes utilizan registros continuos para verificar los alcances de competencias valiéndose de instrumentos de evaluación como la escala de rango, rubrica, lista de cotejo y la observación.

2.3.1 Perfil de egreso

El perfil de egreso es una visión común e integral que conforma las habilidades, capacidades o competencias que debe reunir el profesional, al concluir un programa de formación. En el programa de profesorado en educación física, se espera de los egresados, los siguientes perfiles:

- a. Alcanzar altos niveles de consciencia de su ser como persona y como profesional de un nuevo modelo educativo, que dé respuesta a los derechos y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales
- b. Desarrollar las capacidades en las dimensiones del ser, del pensamiento, de la comunicación y del hacer, las cuales inciden en las áreas humanísticas sociales, científica, comunicación, lenguaje y trabajo, respectivamente (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012; pág. 25).

El perfil de egreso contempla aspectos axiológicos y también cognitivos para el desarrollo de profesionales en el área humanística que se desenvuelvan en las áreas científicas y de comunicación.

En el programa los perfiles se expresan en forma muy ambigua, impidiendo establecer si los procedimientos evaluativos implementados permiten su alcance, o no.

2.4 Contextualización de la Formación Inicial Docente en Educación Física

En el año 2012, el Ministerio de Educación realiza las primeras reuniones para proponer el cambio de magisterio a bachillerato en educación en sus diferentes especialidades, como expresa la Mesa Técnica “desde la tercera década del siglo XIX, la formación inicial docente se ha llevado a cabo en centros educativos públicos que

reciben el nombre de escuelas o institutos normales, así como en los centros educativos privados autorizados para tal efecto, este sistema se ha vuelto obsoleto” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

Desde la misma postura de la Mesa Técnica el modelo educativo implementado no está contribuyendo con la entrega de las herramientas necesarias para que el egresado pueda ejercer su profesión de manera eficiente. “La escuela normal, por sí sola, no ha logrado que los docentes promuevan el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y sus aprendizajes previos” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Aunado a lo anterior, se llega a reconocer una gran debilidad en la formación del docente (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

En la mayoría de países latinoamericanos se realiza la Formación Inicial. Guatemala tiene esta apertura por medio del Ministerio de Educación desde el año 2013 en los centros educativos y posteriormente es la Universidad de San Carlos de Guatemala la responsable de la preparación a nivel técnico profesional con el profesorado de educación física, desde el año 2015 (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012)

En las Escuelas Normales de Educación Física solo el 18% posee un grado académico de licenciatura o maestría (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Según lo expuesto se le asignó la ardua tarea a la USAC para poder darle seguimiento a la formación de los profesores de educación física, ya que todos tienen como mínimo el grado académico de licenciatura.

2.5 La nueva Formación Inicial Docente con etapa preparatoria y etapa de especialización

Desde la posición de la Mesa Técnica “la formación inicial docente se instituye como respuesta a las políticas educativas que incluyen, entre otras, el impulso al desarrollo de cada Pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales, así como el desarrollo de la ciencia y la tecnología” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Ante la demanda de no contar con profesionales en el área de la educación física en grado universitario, ya que los maestros de educación física graduados del magisterio no estudiaban en la universidad una carrera afín o bien optaban por una diferente a su especialidad, surge la idea de implementar el bachillerato y el profesorado en educación física.

2.6 Caracterización de la etapa preparatoria

La Mesa Técnica le asigna el nombre de etapa preparatoria al bachillerato en ciencias y letras con énfasis en educación física dado en las Escuelas Normales de Educación Física con duración de dos años, atendiendo a la población estudiantil que aspira a ejercer la docencia después de graduarse del profesorado en educación física de la Universidad de San Carlos de Guatemala, sumado a ello el bachiller no puede dar clases al graduarse, ya que no cuenta con el conocimiento para tal ejercicio; sin embargo puede optar por cualquier otra carrera universitaria para seguir sus estudios (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

2.7 Caracterización de la etapa de especialización de la Formación Inicial Docente en Educación Física

La etapa de especialización es el proceso de cultivar con especialidad una disciplina, una ciencia o un arte. La especialización cobra importancia porque permite concretizar las habilidades en aspectos específicos de esa ciencia o arte. En el caso de la carrera Profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente en Educación Física, “los estudiantes desarrollan las competencias y vivencias

profesionales, personales y sociales que posibilitan el ejercicio de la docencia en el país” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

El proceso de especialización requiere de varios insumos y recursos que permiten la consolidación del programa. El FIDEF, para su óptimo funcionamiento, dispone de las siguientes condiciones: presupuesto, infraestructura, tecnología, laboratorios, biblioteca, áreas recreativas, mobiliario y equipo, recurso humano, asesoría jurídica y organización administrativa, entre otras (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Esta fue la propuesta inicial, pero no se cumplió con todo lo establecido, ya que se tienen varias carencias en el Programa FIDEF, dentro de ellas se menciona que al inicio de la carrera no se contó con el acceso a las instalaciones y mobiliario de algunos Centros Universitarios en ciertos departamentos por la falta de conocimiento del Programa FIDEF, no contar con implementación deportiva para los cursos prácticos como fútbol, voleibol, entre otros, no contar con biblioteca y laboratorios, y hasta el momento recibiendo cursos de tecnología en centros de internet en el cual los mismos estudiantes sufragan los gastos económicos; lo que si se cumplió fue contar con asesoría jurídica y el presupuesto para el pago del personal docente y coordinadores, el cual lo da el Ministerio de educación por medio de la Dirección General de Educación física, en siglas DIGEF hacia la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Una disposición importante, es la que tiene que ver con la continuidad de los egresados del profesorado en educación física. “Los graduandos del profesorado en educación física pueden continuar estudios universitarios a nivel de licenciatura en su especialidad o carreras afines a la educación” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). En el año 2017 se gradúa a la primera promoción de profesores de educación física. Sin embargo las aspiraciones de los nuevos profesionales era darle continuidad a su formación a través de alguna licenciatura, pero no es posible ya que no se contempló por la Mesa Técnica y es necesario proponerlo en su momento; los ya profesores de educación física emigran a

otras casa de estudios privadas a continuar sus estudios de licenciatura en carreras afines.

2.8 Ruta Jurídica de la etapa preparatoria

El egresado de esta etapa no está habilitado para realizar la docencia, por lo mismo debe de seguir estudiando a nivel universitario para ejercer posteriormente. “La etapa preparatoria se puede realizar en todas las Escuelas Normales existentes y en los centros educativos privados que ofrecen actualmente la carrera de magisterio” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Aunque actualmente solo se permite que sean egresados de la Escuelas Normales de Educación Física para darle de esta manera la preparación adecuada a los estudiantes.

Siguiendo con la ruta jurídica, se indica que: “Por ser un Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación es necesario elaborar un acuerdo ministerial para darle sustentación legal a los estudios de la carrera” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Se refiere a las cartas de entendimiento firmadas cada año entre el MINEDUC y la USAC para aperturar una cohorte más y de esa manera seguir atendiendo a los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de San Carlos de Guatemala, de lo contrario no se aperturaria el grado de cuarto bachillerato y solamente el de quinto en las Escuelas Normales de Educación Física, si este estuviera funcionando, para posteriormente ingresar como última promoción o cohorte a la USAC.

Finalizando, se dice que “los docentes y el personal administrativo que labora actualmente en las escuelas normales poseen el perfil mínimo necesario para laborar en el nivel medio. Será necesario actualizar los puestos docentes contemporáneos con el currículo propuesto y contemplar la contratación de personal para cubrir las demandas” (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). El gran problema es que existen docentes que nunca fueron a la universidad y están presupuestados hace años porque eran los únicos que habían,

teniendo únicamente el grado académico de maestros a nivel de magisterio y otro si tienen la especialidad a nivel técnico y muy pocos a nivel de licenciatura y maestría.

2.9 Ruta jurídica de la etapa de especialización de la Formación Inicial Docente en Educación Física

El proceso de la etapa de especialización se realiza de forma articulada con la Universidad de San Carlos de Guatemala bajo la coordinación del Ministerio de Educación, para ello se han establecido cartas de entendimiento con el convenio marco de cooperación (Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). En esta etapa existe un acuerdo entre el Ministerio de Educación por medio de la Dirección General de Educación Física DIGEF en sufragar los gastos económicos y que la Universidad de San Carlos de Guatemala brinde la formación académica.

El nuevo profesional a nivel técnico profesional del profesorado en educación física podrá seguir sus estudios de licenciatura en carreras afines en universidades privadas, ya que la Universidad de San Carlos de Guatemala no cuenta con ninguna carrera afín, a excepción del profesorado en educación física de ECTAFIDE, el cual funciona en Guatemala y posee un pensum de estudios diferente, no tiene vinculo al MINEDUC y no acepta el poder seguir estudiando.

2.10 Programa en la Carrera de Profesorado en Educación Física en el CUNOC

La Universidad de San Carlos de Guatemala forma a diversos profesionales, en esta oportunidad se da a conocer que el Centro Universitario de Occidente CUNOC alberga a la Carrera Profesora en educación física sede Quetzaltenango en sus instalaciones.

La Escuela de Ciencia y Tecnología de la Actividad Física y el Deporte cuenta con el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física, que en siglas es FIDEF. La ECTAFIDE tiene a cargo el Profesorado en Educación Física, el cual se lleva a cabo en diferentes departamentos, los cuales llevan el mismo nombre de cada sede, siendo estos:

Quetzaltenango, Alta Verapaz, Chimaltenango, Guatemala, Jalapa, Jutiapa, Quiché, San Marcos, Sololá y Zacapa (Formación Inicial Docente en Educación Física, 2020). En esta ocasión el estudio se realizó en Sede Quetzaltenango

Para optar a estudiar dicha Carrera se deben de aprobar el examen vocacional y de conocimientos básicos de lenguaje.

La Carrera consta de tres años de formación académica, se cursan un total de seis semestres y su pensum es cerrado, el horario de estudios es de 7:30 am a 12:00 m.

2.11 Currículo y reforma educativa en el contexto de la creación del FIDEF

Clavijo Señala que no basta con revisar los currículos prescritos, sino que se deben de reconstruir los currículos vividos por los estudiantes, lo que implica modificar las prácticas metodológicas y evaluativas arraigadas en las escuelas (Clavijo, 2021). No es un misterio que los currículos en varios centros educativos están obsoletos. Un ejemplo fue lo que sucedió en el año 2012, donde se sostuvieron reuniones para evaluar la carrera de magisterio a nivel de Guatemala e implementar la Formación Inicial docente.

Entre tanto, “los resultados de las últimas evaluaciones internacionales muestran que países como Finlandia, Japón, Corea del Sur, Hong Kong, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra, entre otros, hicieron reformas con buenos resultados en relación a la mejora de los aprendizajes”. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (2011; citado por Púñez, 2015). De igual manera, en América Latina, países como Colombia, Chile y Guatemala han implementado estándares de aprendizaje en sus sistemas educativos con el reto de lograr un mejor aprendizaje de sus estudiantes.

En el año 2013, en las Escuelas Normales de Educación Fisca de Guatemala se implementa un nuevo currículo con la apertura del bachillerato en ciencias y letras con énfasis en educación física, posteriormente en el año 2015 se le da seguimiento implementando otro currículo en el Profesorado en educación física en la Universidad de

San Carlos de Guatemala, lo anterior en relación a que el currículo del magisterio en educación física necesitaba cambios.

En el magisterio en educación física la evaluación era bajo el modelo tradicionalista y en el Programa FIDEF bajo el modelo de competencias.

Es interesante evaluar las reformas educativas, la de Guatemala podría ser en el Programa FIDEF, para mejorarlo y no para discontinuarlo, según intereses políticos que hacen que la educación no valla para adelante, también es importante ir generando sus propias rutas de aprendizaje según a su entorno educativo y dentro del currículo incursionando a la evaluación para el aprendizaje.

CAPÍTULO III. Referencias teóricas: Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

Hablar de evaluación del y para el aprendizaje involucra hacer una clara distinción en cuanto a los propósitos y beneficios que conlleva su aplicación en los escenarios educativos, a la vez que implica un cambio en las perspectivas teóricas y en los roles asumidos por los profesores para superar la evaluación clásica:

3.1 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso complejo que tiene distintas aristas y que presenta diferentes áreas de oportunidad, aunque en el mismo medio educativo aún se tenga poca claridad sobre su potencial e importancia, y se tienda a confundir con medición, o calificación. Sus áreas de oportunidad contemplan tanto la evaluación del aprendizaje, como la evaluación para el aprendizaje y la evaluación de la enseñanza.

En las últimas décadas, su acepción ha sufrido varias transformaciones reorientándose a mantener una visión de procesos más totalizadores que permitan la verificación de logro de competencias.

Sin embargo, durante muchísimos años se tuvo y se ha tenido la idea de que la evaluación es el proceso de obtención de datos numéricos para otorgar un valor descriptivo al estudiante relacionado con el alcance de los objetivos educativos. En sintonía con esa postura, su definición se limitó a considerar una actividad para informar datos para la toma de decisiones y de alguna manera y de su forma más sencilla, para motivar el aprendizaje.

Generalmente, el término evaluar deriva del francés *evaluer*, que significa determinar el valor de algo, de ahí que en ese sentido, se reconozca como un juicio cuya finalidad es establecer un valor, tomando en consideración algunas normas o criterios.

En el ámbito de la pedagogía, la evaluación se entiende como un proceso sistemático de registro y valoración de los resultados obtenidos en el proceso de

aprendizaje, considerando como principal fuente de alcance los objetivos educativos planteados en el programa. En otras palabras, es un enjuiciamiento sistemático de la valía o merito que logra alguien o algo.

De manera tradicional se ha entendido a la evaluación como proceso de medición, de valorización y sanción realizada hegemonícamente por el sujeto competente, revestido de autoridad por la institución escolar y legitimada por la misma pedagogía tradicionalista, es decir, el profesor. Y desde el concepto positivista de la ciencia se exige que tales procedimientos se realicen con objetividad por lo que existe un predominio de la psicometría y las prácticas de evaluación estandarizadas para enjuiciar a los estudiantes.

En el contexto antedicho, se privilegia el rol del profesor, al instrumento de evaluación y a los objetivos del programa, pero se desestima al sujeto mismo que es el estudiante.

En ese sistema de estandarización subyace la tendencia a la clasificación de los sujetos.

En la época pretyleriana, la persona evaluada era simplemente proveedora de las respuestas de la medición, marca un periodo en el que la evaluación y la medición tenían mucha relación con los programas escolares. Guba y Lincoln (1989; citado por Salarirche). En esos tiempos la medición tenía un nivel de importancia mayor que el de la evaluación.

Esa forma de evaluación predominó de manera teórica hasta los años 70 y 80, hasta que Tyler infundó la tendencia de la clarificación precisa de los objetivos y la práctica “constatadora” de la eficiencia. Así lo puntualizaba Tyler: “La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje producen los resultados apetecidos... en primer lugar significa que ella debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persiguió” (1973; citado por Sacristan y Pérez, 1999, p. 5).

Bloom y otros (1975) definirían evaluación bajo esta misma línea como: “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos” (p. 23, citado por Sacristán y Pérez 1999).

A partir de ese momento empieza a marcarse una ruta dual entre los tradicionalistas y los conductistas, estos últimos muy preocupados en concentrarse en la observación de las manifestaciones externas, reduciendo el aprendizaje a un cambio en las conductas observables. Para ello, durante la época, se diseñan las pruebas estandarizadas y objetivas, cuyo fin era establecer el logro de la conducta a partir de instrumentos incuestionables y objetivos, mismos que se vieron muy influenciados por la corriente positivista y sus postulados acerca del logro del conocimiento solamente a través de los hechos perceptibles, objetivos, medibles y cuantificables.

Una de las principales características de esta forma de evaluación, ha sido la de reducir el proceso a la actividad de medición del logro de los aprendizajes, soslayando aspectos cualitativos relacionados con el sujeto y otros procesos educativos que no escapan de la necesidad de ser analizadas a través de los procedimientos evaluativos. Ese modelo de medición, impulsa la clasificación de los sujetos y los coloca dentro una estructura que se entiende por aspectos numérico y calificaciones justificadas en las pruebas estandarizadas, pero que, en realidad, obvian algunos aspectos subjetivos inherentes al sujeto que se está formando.

Un aspecto concomitante de la forma como se evalúa tiene que ver con las perspectivas y percepciones asumidas por los diferentes actores que participan dentro del proceso evaluativo. Stobard, entre otros, hacen una crítica a las evaluaciones por elevar problemas emocionales y psicológicos en los estudiantes, provocando en ellos ansiedad, temor, estrés (2010; citado por Púñez, 2015).

Las expectativas de la evaluación muchas veces son diferentes en comparación al estudiante con el docente, ya que el primero sabe de qué se trata y el segundo está expectante, ansioso y temeroso, lo anterior es en la mayoría de veces, pero no se descarta que las expectativas en la evaluación son más atinadas para los estudiantes

que han alcanzado sus competencias, los que han estudiado o los que manejan de manera adecuada sus emociones

El estudiante se ve sometido a situaciones de cuestionamiento de sus capacidades y conocimientos, lo que normalmente genera un considerable nivel de ansiedad, si esta ansiedad llega a ser excesiva en frecuencia o intensidad, se puede convertir en un serio obstáculo, apareciendo una evidente sensación de malestar deteriorando el rendimiento normal del individuo (Púñez, 2015). A todos ha pasado que, en algún momento de nuestras vidas hemos estado en algún tipo de evaluación en el que hemos percibido algún tipo presión, ansiedad, inquietud, nerviosismo, descompensación y de más, hasta llegar al grado de escuchar a personas decir que lo sabían y se les olvido todo contestando poco o nada en una evaluación. Por tal motivo, los docentes tienen que ponerse en el lugar del estudiante evaluando didáctica y pedagógicamente con una muy buena fundamentación en la evaluación.

Púñez, da a conocer que "en una entrevista realizada a una muestra de 80 estudiantes del nivel secundario coincidían expresiones como: qué miedo me da la prueba, me siento mal, porque tiene que haber exámenes, mejor copio, no me importa aprender o no, sólo pasar el examen, qué va a decir mi profesora de mí, qué van a decir mis padres si en esta prueba no logro pasar o lo que es peor esta prueba determina mi ingreso a la universidad, esta prueba determina mi calidad de profesional" (Púñez, 2015; p. 45). Los estudiantes están expuestos a diversas situaciones de presión; de tal manera que se propone una forma de trabajo donde la función de la evaluación sea la valoración, no solo de los resultados, sino del mismo proceso de evaluación en el que se pueda dar el aprendizaje.

Calvijo asevera que, "habitualmente los docentes vivimos en una nube de falsas expectativas y premisas en las que creemos que todo lo que enseñamos es aprendido por los estudiantes. Desafortunadamente no es así. Por ello, la única manera de tener mayor claridad sobre el efecto de la educación y su impacto en los estudiantes es llevar a cabo una evaluación adecuada, alineada con los currículos y los métodos de enseñanza" (Clavijo, 2021). Aun es penoso escuchar a los docentes decir que ya

terminaron los contenidos de sus programas de curso antes de terminar el semestre, la pregunta sería si sus estudiantes aprendieron.

Ha de entenderse, que las actividades de calificación y acreditación, forman parte mínima de la evaluación, pero no lo es todo como en la práctica muchas veces los docentes la minimizan. Para Gimeno, “las calificaciones a los alumnos expresan los aprendizajes más valorados por los profesores y por el sistema escolar” Gimeno (1988; citado por Sacristán; Pg. 376). Esto, porque, lamentablemente, las calificaciones o notas obtenidas tienden a clasificar de una manera tácita al estudiantado y por adjetivarlos entre juicios de valor como los buenos y los malos, aunque en realidad, muchos de los procedimientos aplicados (principalmente los estandarizados con fines evaluativos) no puedan constatar el logro de los aprendizajes.

Algunos autores, como Sacristán (1999), pugnan con la idea de este proceso instrumentalizado y enciclopédico que se le adjudica a la evaluación. Para Sacristán (1999) la práctica evaluativa es compleja e involucra planos psicológicos, pedagógicos, políticos, institucionales, administrativos. De ahí que desde esta perspectiva evolucionada, evaluar haga 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 su características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Sacristán y Pérez, 1999).

Desde esta acepción, de hecho más compleja, la evaluación implica un sinfín de dimensiones y una práctica de toma de decisiones que permiten mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. La actividad evaluativa se enfoca en una actividad determinada, establece las facetas a evaluar, elabora juicios de evaluación y es multiétnica, es decir que las pruebas estandarizadas solo son una posibilidad dentro de un sinfín de formas y procedimientos posibles.

La evaluación en general es el proceso que estima, juzga, aprecia, critica, compara y valora los resultados de una actividad, de acuerdo con los objetivos previamente

establecidos. Cronbach también “reconoce la complejidad de la evaluación y asume la imposibilidad de que ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples” (1963; citado por Salarirche).

Desde una perspectiva socioconstructivista, la etapa evaluativa es más considerada como un momento que tiene como finalidad comprobar de modo sistemático el aprendizaje alcanzado por el alumno durante su instrucción, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas y cuyo interés no está solo en los resultados obtenidos, sino también en los procesos cognitivos y socio afectivos que se dieron para obtener esos resultados. La evaluación socioconstructivista considera todas las dimensiones educativas: el alumno, el docente, el contexto, la metodología y los mismos elementos de evaluación (González, Hernández y Hernández, 2007).

En tal sentido, el constructivismo sitúa el proceso evaluativo en un tenor más cualitativista e interpretativo y menos cuantificable, aunque, sin desestimar algunos procesos clásicos. Concibe que la evaluación es un proceso que permite obtener información sobre las actuaciones e interpretaciones, sobre los logros personales y grupales, con el fin de tomar decisiones pertinentes para corregir, reforzar y reorientar el proceso. En tal enfoque, el mismo evaluador está orientado a permitir la participación activa del estudiante en la actividad evaluativa y se presenta como mediador y orientador dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (González, Hernández y Hernández, 2007). Así, la evaluación es un proceso activo y no un fin en sí mismo. Se posiciona como una fase de construcción de significado por parte de los actores educativos. El mismo estudiante es partícipe en el proceso, por lo que se le hace más creativo, asertivo y autónomo.

Desde la postura constructivista la evaluación ya no es un proceso individual, sino individual y grupal y se manifiesta respetuoso de las características del sujeto en tanto tal.

González, y Hernández (2007) refieren que las características de la evaluación desde este enfoque son las siguientes:

1. No se interesa solo en productos observables del aprendizaje, ya que en la evaluación son de importancia los procesos de construcción que dieron origen a estos productos y la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones elaboradas. Parte de la idea que las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje dan origen a todo un proceso de actividad constructiva (procesos y operaciones cognitivas) que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones (esquemas, significados, etc.) sobre los contenidos curriculares.
2. El docente debe centrar la actividad evaluativa en cada etapa del proceso de construcción que desarrollan los alumnos, considerando los aspectos iniciales así como lo que el alumno utiliza durante el proceso de construcción de los aprendizajes. En consecuencia, todo lo que los alumnos dicen deberían servir para construir significados valiosos, por ende la evaluación es continua.
3. No interesan los aprendizajes memorísticos, verbalistas, sino que se interesa en promover y valorar aprendizajes significativos. De ahí que exista una intención a la valoración del grado en que los alumnos han construido interpretaciones valiosas de los contenidos curriculares, lo que hace referencia a la significatividad de los contenidos.
4. Las evaluaciones exigen procedimientos y técnicas diferentes, apreciando el grado de significatividad y la atribución del sentido logrado por los alumnos.

Pese a los cambios en las acepciones de las prácticas tradicionalistas, conductivas a las interpretativas y constructivistas, en la práctica aún hay resabios de las formas clásicas de evaluación y aún muchas experiencias docentes en la universidad dan cuenta de una práctica que objetiviza y reduce a la medición toda la práctica evaluativa.

No obstante, en el programa objeto de estudio, FIDEF, se constata que las actividades de evaluación son diversas y aunque no conlleva un nivel totalmente

interpretativo, sí se evidencia que se le concede más relevancia a la evaluación significativa que a la prueba estandarizada. Los procedimientos se puntúan sobre 100. De estos 70 corresponden a zona y 30 de pruebas finales, que bien pueden ser pruebas distribuidas en tres partes, cada una con valor de 110 puntos, o trabajos diversos entre los que se pueden apreciar: portafolios, desempeños prácticos, laboratorios, etc.

3.1.1 Tipos de evaluación: De lo clásico a lo interpretativo:

Desde que se empieza a plantear la necesidad de una evaluación de naturaleza más socioformativa e interpretativa, se establece también necesidad de diferenciar entre los distintos tipos de evaluación en función del tiempo en que se realiza, de quien realiza la evaluación de la intencionalidad y de sus fines.

Casanova señala, “los profesores están familiarizados con varios tipos de evaluación: a) Según el momento en que la efectúan: inicial, intermedia y final; b) Según los agentes que intervienen: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; c) Según el propósito que se persigue: sumativa y formativa” Casanova et al (1998; citado por Clavijo). Cuando se habla de evaluación, no pueden faltar: Los tipos de evaluación, sus momentos y sus participantes.

Desde el tiempo que se realiza se hace la diferenciación entre la **heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.**

La heteroevaluación hace referencia al momento en que una persona es evaluada por otra. Un experto busca determinar los avances del aprendiz. Tradicionalmente se ha aplicado más la heteroevaluación, en la cual el profesor evalúa a sus estudiantes, siendo el personaje más importante sin tomar en cuenta aportes de los estudiantes o haciéndolo muy poco.

La autoevaluación se refiere a la evaluación que se realiza el propio sujeto y la coevaluación es la evaluación realizada entre compañeros.

En la coevaluación se integran dos sujetos o más. En su aplicación por medio de la vía alterna, primero evalúa un personaje al otro y viceversa de manera escrita o verbal,

en la misma se tiene un buen dialogo que ayuda al aprendizaje, también puede aplicarse por medio de la vía simultánea. En otras palabras, ejecutada al mismo tiempo con planteamientos claros a resolver, los cuales serán revisados al terminar de responder cada uno de ellos de manera escrita. Es conveniente que el docente de los lineamientos claros para tener un hilo conductor y no desenfocarse del tema a evaluar. Sacristán refiere que en la coevaluación ve ciertas cualidades sociales como el esfuerzo o la colaboración prestada a un trabajo en conjunto, ya que los compañeros se conocen mejor que los profesores (Sacristán, 2008).

El enfoque en la evaluación debe de ser cualitativo y formador, aunque exista el problema cultural y de conciencia en ponderar objetivamente, ya que muchas veces por ser amigos caen en la trampa alterando el resultado numérico de la evaluación.

Por conveniencia pedagógica se recomienda en ciertos casos que el alumno se evalúe a sí mismo por medio de la autoevaluación como vía de responsabilizarle en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretenda evaluar algún aspecto que sólo él puede conocer.

Lo ideal es establecer ciertos lineamientos o criterios de evaluación para ser objetivos, se le debe de inculcar al estudiante que sea consciente, objetivo y lleno de valores al asignar un valor cuantitativo y cualitativo.

Cada una de estas tres formas de evaluación tiene su forma de ser y permiten un ambiente más ameno cuando se aplican adecuadamente. Se propone emplear en mayor porcentaje la autoevaluación y la evaluación, sin descartar a la heteroevaluación en menor porcentaje, ya que hay temas muy importantes en donde se necesita que el profesor pueda guiar a sus estudiantes.

Ahora, desde el momento y fines por los que se realiza la evaluación, ésta puede ser: **Diagnóstica, formativa y sumativa.**

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea, también se le ha denominado evaluación predictiva (Díaz Barriga, 2002). Cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un

grupo o a un colectivo se le suele denominar prognosis, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno lo más correcto es llamada diagnóstico.

El propósito de este tipo de evaluación es determinar los avances del sujeto en el curso anterior y que sirve de referente para el inicio del nuevo. Se pretende conocer los conocimientos previos, y que de ahí se parta para vincular el contenido nuevo, ya que no todos los estudiantes han alcanzado los mismos conocimientos sobre un determinado tema. .

Clavijo expresa que “para una pedagogía de la diversidad es clave trabajar una evaluación formativa que se fundamente en los aprendizajes previos de los estudiantes respecto de las competencias que se buscan desarrollar” (Clavijo, 2021). La evaluación diagnóstica se realiza al inicio de un semestre, ciclo académico o un tema nuevo, es importante ejecutarla para concatenar el conocimiento previo con el nuevo.

En tanto que la evaluación sumativa se relaciona con la necesidad de declarar juicios sobre el logro de los aprendizajes. Tal como señala Rizo, “la evaluación sumativa es aquella que se limita a la formulación del juicio sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, mientras que la evaluación formativa busca además contribuir a que esos niveles mejoren” Rizo et al (2017; citado por Clavijo).

Stake añade, “que aunque ambas podrían estar teniendo lugar al mismo tiempo, conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia adelante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa” Stake (2006; citado por Salarirche). Hay que tener muy claro que evaluación tiene que ver con aprendizaje y medición con datos numéricos, aunque las dos cobren sentido al mismo tiempo cada una tiene su caracterización y manera de ser.

Los tipos de evaluación se dan según el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo.

La evaluación diagnóstica también puede ser inicial y puntual. Es valioso realizar evaluación diagnóstica para saber los conocimientos previos de los estudiantes; la evaluación diagnóstica Inicial es la que se realiza antes de algún proceso o ciclo

educativo y no tiene ponderación y se realiza con el fin de realizar las adaptaciones en la planificación y programa de curso y la valuación diagnóstica puntual se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso.

Se concluye diciendo que cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, considerarse como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva según la situación de enseñanza y aprendizaje, cada evaluación tiene su manera de ser y significancia en el proceso de formación académica.

En relación a los fines que se persigue la evaluación puede ser **cuantitativa**, es decir, para verificar resultados a través de procesos cuantitativistas, numéricos y verificables. Pero también puede ser **cualitativa**.

La evaluación cualitativa tiene que ser independiente, es decir, que no debe estar condicionada o limitada por nada, en ella interesan más los procesos que los resultados (Carbajosa, 2010).

Según Álvarez, “en realidad todo proceso de evaluación tiene un carácter cualitativo porque se trata de valorar, enjuiciar o asignar valor” (Álvarez, 1985). El esfuerzo y dedicación que realiza el estudiante en la entrega de tareas es determinante en la evaluación para su valoración cualitativamente.

Anteriormente se hablaba poco de evaluación cualitativa; para las personas contemporáneas sabrán que este término no era relevante en esos tiempos y que lo cuantitativo predominaba y promovía o reprobaba al estudiante.

La reflexión queda para todos los docentes que tienen que ver con educación, es en irle dándole estos espacios a la evaluación cualitativa, en ser más flexibles y reflexivos creando ambientes de aprendizaje. La evaluación debe de ser de doble vía, tanto por el docente como por el estudiante.

En el programa FIDEF, la evaluación diagnóstica es practicada al inicio de los cursos, pero se privilegia más la evaluación sumativa.

Los procesos de autoevaluación y coevaluación no se aplican en el programa, pero sí se efectúa un proceso con carácter más formativo que en tendencia a la sumatoria, pues dentro de las actividades evaluativas se aplican procedimientos de reforzamiento y constatación del logro de las competencias.

3.1.2 Instrumentos y técnicas de evaluación

La técnica de evaluación responde a la pregunta ¿cómo se va a evaluar? es decir, es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación, un instrumento de evaluación responde a la pregunta ¿con qué se va a evaluar? es el medio a través del cual se obtendrá la información (Mazariegos, 2006). Es indispensable emplear las herramientas de evaluación de manera adecuada.

Los datos obtenidos por algún instrumento de evaluación deben ser públicos al estudiante para que sepa en qué fallo y como mejorarlo, los resultados cuantitativos deben de registrarse en otro formato para llevar el control del desempeño del estudiante.

Desde las perspectivas tradicionalistas y conductistas, el instrumento clásico aplicado siempre fue el examen objetivo o prueba estandarizada. Aún hay contextos educativos donde los exámenes son aplicados para valorar casi el total de la nota y en muchos de los casos para establecer el logro de conocimiento factual. No obstante, dentro de un proceso integrador por competencias y bajo la óptica constructivista, la incorporación de herramientas que permitan verificar los aprendizajes en su forma integrada (factual, cognitiva, procedimental y actitudinal) es sustancial. Por lo que las pruebas estandarizadas deben solamente ser implementadas en la verificación de aspectos meramente factuales, o a lo sumo procedimentales.

En el programa del FIDEF, las pruebas estandarizadas pueden llegar a conformar un 30% del total de la nota alcanzada, aunque no en todos los casos, pues hay docentes que privilegian otras herramientas e instrumentos de evaluación.

Tradicionalmente se abusaba en el uso de la lista de cotejo afectando al estudiante en la nota cuantitativa, puesto que en ella se califica si puede o no puede, ahora bien al emplear otros instrumentos de evaluación como la escala de rango o rúbrica, le permite tanto al profesor como al estudiante ser más objetivo a la hora de su aplicación y saber en qué se falló y como mejorarlo.

Los instrumentos de evaluación pueden ser elaborados tanto por el docente, como por el estudiante y el docente, o bien ser conocidos con anterioridad y objetividad, para cuando se apliquen se tenga la perspectiva de aprender y no solo el de alcanzar un punteo.

La técnica de observación hace posible evaluar en forma integral, es decir valorar conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Dentro de las técnicas de observación están la lista de cotejo, escala de calificación o rango y la rúbrica.

En el profesorado en educación física del programa FIDEF los cursos son teóricos y prácticos, esto permite emplear técnicas de observación y desempeño con sus instrumentos de evaluación, especialmente la rúbrica.

3.1.3 Rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico se ha asociado al reto de los logros académicos, el cumplimiento de los créditos académicos o al logro de metas. Etimológicamente, se le adjudica la relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Nováez (1986) la describe como el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica, ligando el concepto de rendimiento al de aptitud, y por ende se entendería que el primero es consecuencia del segundo, así como de factores volitivos, afectivos y emocionales.

Además, el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades correspondientes que manifiestan, en forma más o menos estimativa, lo

que un sujeto ha aprendido como consecuencia de un programa de formación. Mientras que desde la perspectiva del estudiante, se puede entender como la capacidad de responder de manera satisfactoria frente a estímulos educativos.

No obstante, estas concepciones de rendimiento académico se enfocan en el resultado final, obviando que tras el mismo, subyacen un sinfín de situaciones de tipo situacional, emocional, intelectual, institucional, metodológico, familiar, social, etc. que pueden condicionar el rendimiento de los estudiantes. De ahí, que se considere un error el establecer que el aspecto intelectual sea el único factor determinante del rendimiento académico.

Desde la acepción reducida, el rendimiento académico, muy asociado con los procesos de evaluación, pueden establecer también procesos de clasificación de los sujetos, de ahí que se le dé gran relevancia socialmente. “No olvidemos el significado que muchas familias le dan a los estudios como camino de promoción y de redención social, catalogando al buen escolar y el mal escolar” (Gilly, 1980; citado por Sacristán). De ahí, que a lo internos de los hogares, los progenitores exijan mucho un buen rendimiento académico, pero de nada sirve evidenciarlo cuantitativamente aprobando los cursos, bimestres, semestres o de más si cualitativamente no aprendió lo necesario para ser competente en determinada área.

Bridges y Law destacan que la exigencia de los padres a los hijos por el logro de un buen rendimiento académico es “un enfoque que se justifica en cualquier etapa educativa, pero más en los primeros niveles de educación” Bridges (1989 y Law, 1984; citado por Sacristán).

Reyes asevera que existe relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en el estudiantado, llegando a concluir que existe un componente de emocionalidad en la ansiedad ante los exámenes (2003; citado por Púñez).

En el Profesorado de Educación Física, la lucha de los estudiantes por mejorar su rendimiento académico se evidencia, sobre todo de cara a la necesidad de la clasificación a las que socialmente se les somete y a la exigencia de los padres. Los procesos llegan a crear ciertos niveles de ansiedad en los jóvenes.

El esfuerzo denotado, permite verificar el rendimiento de los estudiantes del Profesorado en educación física a nivel universitario es mejor, si se le compara con el de los estudiantes del magisterio.

3.2 Evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje es un enfoque integrador de la enseñanza aprendizaje que pretende la retroalimentación de alumnos y docentes a fin de mejorar el aprendizaje y guiar sus pasos.

La evaluación para el aprendizaje es la que se realiza en el trayecto del proceso de aprendizaje y no al final de este, no es sumativa, es formativa. Clavijo postula que este tipo de evaluación es la que se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final de este, y que es éste el momento en que se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos y retroalimentarlos durante su proceso de aprendizaje (Clavijo, 2021).

El término de evaluación para el aprendizaje se volvió popular en la década de los 90, cuando surgió la preocupación de que a los alumnos se les evaluaba de más y que el interés estaba de manera desproporcionada, puesta en los resultados finales y no en los procesos de evaluación que podrían permitir el progreso de los estudiantes. Tanto la evaluación del aprendizaje como para el aprendizaje, son valiosos, pero tienen propósitos distintos (Cambridge Assesment Intenational Education, 2019).

Es muy usual que bajo la forma tradicional de evaluación el alumno disminuya su rendimiento escolar porque las pruebas aplicadas en realidad no permiten verificar cuales son las causas de los pocos avances en los aprendizajes, mientras que si se diseñan procedimientos enfocados, no en la medición, ni en el logro de ciertos

estándares, si no en la información que permita tomar decisiones y servir al propósito de promover el aprendizaje, se desarrollaría la sensibilidad para la retroalimentación involucrando tanto a profesores como a estudiantes y de esta forma adaptar la enseñanza de manera que responda mejor a las necesidades de los alumnos.

Los principales objetivos de la evaluación para el aprendizaje son los siguientes:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje, de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y, por tanto, ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (versus retroalimentación de juicio) para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y su mejora (Olivos, 2016, pág. 33)

Durante el proceso de aprendizaje deben de realizarse las adaptaciones necesarias en los contenidos, técnicas, estrategias, actividades y de más, con el afán de que el

estudiante logre las competencias, ya que si se ejecuta al final no servirá de nada cuando el semestre o ciclo académico ha concluido.

Hay que tomar muy en cuenta las necesidades de los estudiantes son diversas; algunas preguntas importantes que deben de realizarse antes de iniciar con un tema nuevo son, si comprendieron el tema, quien puede dar un ejemplo, quien me realiza una síntesis sobre esto, de qué manera se puede aplicar, entre otras; al existir dudas o al revisar los trabajos con desaciertos, es un momento oportuno para crear un espacio de aprendizaje, a esto se le puede llamar evaluación formativa.

Púñez, manifiesta que “el error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos. De ahí la importancia de la evaluación para el aprendizaje” (Púñez, 2015). De esta manera, la equivocación, falla, desacierto, entre otros sinónimos, hoy cumplen una función didáctica cuando el maestro empieza a valorar y reflexionar sobre el proceso del aprendizaje del estudiante.

Desde la perspectiva teórica contemporánea se consideran a la evaluación y al aprendizaje como procesos interactivos complejos. El concepto de evaluación para el aprendizaje implica un cambio de fondo respecto a la forma de concebir la evaluación. En este enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje.

Para el Cambridge Assessment International Education (2019), la evaluación para el aprendizaje implica la comprensión tanto del docente como del alumno, principalmente de tres elementos clave:

1. **Hacia dónde va el alumno.** El hecho de compartir los objetivos y criterios para el éxito de una lección ayuda a los alumnos a definir a qué apuntan y qué deben hacer para alcanzar dichos objetivos.

2. **Dónde se encuentra el alumno.** Técnicas tales como el uso de preguntas efectivas ayudarán a los docentes a medir cuánto han aprendido los individuos y los grupos durante una lección, generando evidencia de aprendizaje que tanto el docente como los alumnos pueden utilizar.
3. **Cómo puede el alumno alcanzar el objetivo** Los docentes utilizan esta evidencia de aprendizaje para tomar decisiones informadas acerca de qué hacer luego con una clase o con ciertos alumnos. Los alumnos pueden utilizar esta evidencia para tomar decisiones acerca de su aprendizaje, como por ejemplo qué uso pueden hacer de su tiempo independiente (2019).

Si la evaluación para el aprendizaje se orienta a aquellas prácticas que maximizan el proceso de retroalimentación (del docente al alumno y viceversa) para optimizar el aprendizaje, se debe puntualizar que este va de lo más informal (como comentarios orales que favorezcan la reflexión y la discusión), hasta lo más formal, como comentarios por escrito tras la evaluación final de cierto tema.

Este tipo de evaluación se fundamenta con las teorías socioconstructivistas de aprendizaje. Como ya se había puntualizado, esta teoría parte de la idea de que los modelos mentales y las suposiciones que el alumno utiliza para comprender una asignatura son complejos y se construyen sobre la base de experiencias previas e interacción con los demás. Por ende las interacciones entre los actores educativos es sustancial.

Dentro de los principales desafíos de esta forma de evaluación se hallan los siguientes:

- a. Confundir función con instrumento. En algunos momentos el examen se puede llegar a entender tanto formativo como sumativo. De hecho, en algún momento el mismo instrumento puede llegar a tener el mismo propósito. Lo que puede subsanarse con el hecho de que el mismo estudiante revise su examen y formule sus desaciertos y los supere.

- b. Fidelidad de la implementación: Se refiere al hecho de que el uso eficaz de evaluaciones formativas podrían llegar a mejorar los resultados. Esto porque en ocasiones se implementan procesos cualitativos, pero de manera errónea, incumpliendo con el propósito de un cambio significativo en los logros.
- c. Evaluar la memoria a largo plazo: Por lo regular, la evaluación se concentra en verificar conocimiento factual, a corto plazo. Por lo que un cambio en el enfoque resulta desafiante. Una evaluación que permita evidenciar el logro de la memoria a largo plazo. Por lo que es un proceso que no se puede aplicar si el material recién se ha enseñado.
- d. Cambiar las prácticas. Se refiere a un cambio de alternativas de evaluación. Este hecho implica sensibilizar en relación a que existen nuevas formas de evaluar y ha de introducirse a los estudiantes en el conocimiento de estas nuevas maneras.
- e. Carga de trabajo: Es necesario variar la carga de trabajo en los docentes, de manera que se cuente con el tiempo para la retroalimentación constante (Cambridge Assessment International Education, 2019).

Dentro de los nuevos retos también se mencionan la de la evaluación sostenible y la formadora y la pedagogía de la evaluación y el error.

3.2.1 Evaluación sostenible y formadora

Este tipo de evaluación sirve para la vida y se relaciona con el aprendizaje significativo, ya que debe de tener una razón de ser y significancia, no tiene que ver con títulos o grados académicos, más bien con algo de utilidad.

El investigador australiano Boud, plantea que “el concepto de evaluación sostenible significa que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los alumnos para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje, la evaluación sostenible no es un nuevo tipo de práctica de evaluación, sino una forma de construir sobre la evaluación formativa y sumativa para fomentar metas de aprendizaje a largo plazo” Boud, (2000; citado por Clavijo, 2021; Pg. 151). Cuando se dice que la evaluación es sostenible y formadora, se refiere a una manera de construir sobre la

evaluación formativa y sumativa, de esta manera se alcanzarán metas de aprendizaje a largo plazo.

De acuerdo con el sociólogo francés Edgar Morín, “hay siete saberes necesarios para la educación del futuro en el año 1999, donde abarcó temas sobre curar la ceguera del conocimiento, en otros casos no fracasan porque logran la puntuación adecuada pero ¿es significativo lo aprendido? ¿Servirá de un año a otro? ¿Servirá para la vida?” Gallardo (2005; citado por Púñez, 2015). El autor realiza preguntas que tienen que ver con la forma tradicional de evaluación, relacionado con la medición, con esos datos numéricos que le interesan a las entidades educativas para dar respuesta del desempeño del estudiante.

Sinceramente lo cuantitativo no es del todo objetivo sobre el aprendizaje, puesto que también existe aprendizaje con un enfoque cualitativo, en donde no se obtiene la mejor puntuación, pero se aprende. La evaluación cualitativa es la más importante, desarrollando las habilidades, destrezas y conocimientos reflejados en competencias alcanzadas que le servirán para la vida.

La evaluación sostenible y formadora brinda las bases para un mejor futuro, toma en cuenta al evaluado aplicando una autoevaluación para tener conciencia de su conocimiento al ser evaluado, aprovechando que se conoce a sí mismo y en la coevaluación generando aprendizaje colaborativo entre compañeros.

Se deben de aprovechar los diferentes momentos para verlos como oportunidades de evaluar, al inicio, en el transcurso y al final, es algo que no tiene que ver con datos numéricos, pero sí con formación.

Los instrumentos de evaluación se utilizan para ser más objetivos y estandarizar los criterios de evaluación y de desempeño, de lo contrario el estudiante no sabrá que evaluar y de qué manera.

Se hace énfasis que en educación física la evaluación debe de ser práctica reflejando procedimental en el desempeño, conceptual en saber lo que está haciendo y

actitudinalmente en su actuar con los que le rodean. Lo anterior tiene que ver con curar la ceguera del conocimiento.

3.3 La pedagogía de la evaluación y del error

La pedagogía es la ciencia de la educación, en la cual se lleva a cabo la evaluación y en algún momento los estudiantes pueden cometer errores o equivocaciones.

De acuerdo con Clavijo “la pedagogía y la evaluación se integran en el proceso, adquiriendo esta última un rol clave, no como la sanción que ocurre al final, sino como la que provee la información que orienta a lo largo de todo el proceso formativo” (Clavijo, 2021).

Antibi indica, “el docente universitario cree que él tiene razón por sobre las notas que los estudiantes obtienen, del cual hay que cerciorarse que no obtengan calificativos altos y eso lo hace constante y macabro” Atibi (2004; citado por Púñez).

Peñuez agrega “otro enfoque que enriquece a la pedagogía del error es la pedagogía del éxito (Púñez, 2015).

Los autores dan sus aportes con una perspectiva crítica desde un punto de vista positivo ante el error o equivocación y por medio de él generar aprendizaje en la evaluación y repercutir poderosamente en la pedagogía del error al éxito.

A su vez es penoso escuchar que algunos docentes aun caen en la patología de la evaluación realizando una práctica incorrecta de la misma como lo menciona Antibi, 2004.

No es misterio que tradicionalmente se ha evaluado equivocadamente, escuchado que en más de alguna oportunidad el docente diga, aquí nadie se merece cien puntos, ya que en algo deben de fallar, o pensar que ellos saben más que el estudiante. Según el relato de Atibi, se cae en la patología de la evaluación realizando algo incorrecto, ya que la evaluación debe considerarse como un proceso de aprendizaje.

Se considera que el mejor término sería la pedagogía del éxito, partiendo del error, equivocación o desacierto para el aprendizaje por medio de la evaluación.

Antibi indica, que el docente universitario cree que él tiene razón por sobre las notas, este es un paradigma que ha ido cambiando a lo largo de la historia, Por lo mismo deben de aplicarse las técnicas correctas.

La pedagogía del error o del éxito según el punto de vista de los autores debe de tener un enfoque formativo, poniendo atención a los procesos fallidos y generar una oportunidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En fin, la pedagogía del error o del éxito como ya se le empieza a llamar tiene como fundamento la evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje.

3.4 La calidad del trabajo docente

El término hace referencia a la labor que realizan los profesionales en los diferentes centros educativos con la mejor calidad.

Clavijo expresa que “la calidad del trabajo docente depende en gran medida de la disposición y competencia de los profesores, para evaluar los conocimientos de sus estudiantes y de tomar decisiones que promuevan el aprendizaje (Clavijo, 2021). Lo ideal sería que todos los profesionales demostraran su calidad en la labor docente.

Black y William aportan, “la preparación docente en el área de evaluación puede considerarse como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación a todo nivel” Black y William (2015; citado por Clavijo). La calidad docente en el ámbito universitario es sumamente importante.

El siguiente autor tiene una perspectiva en la enseñanza y aprendizaje. “La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende” (Tunnermann, 1998). De nada sirve creer que se enseñó mucho de parte del docente si no se aprende de parte el estudiante.

Los estudiantes peculiarmente tienden a juzgar a sus docentes según la labor que realizan, diciendo que son buenos, malos, que exigen pero enseñan o el docente con el que todos ganan y no aprenden.

De forma tradicional, la calidad educativa hace referencia a eficiencia, cobertura, índices de deserción o reprobación; en realidad la calidad del trabajo docente va más allá de esto, tiene que ver con la cualidad que tiene el docente para ayudar a que el estudiante sea competente.

Los estudiantes son evaluadores de la calidad de la labor docente en las pruebas de desempeño que se les aplican a los mismos, cuando no es así es peculiar escuchar a los estudiantes hablar sobre la labor docente de sus profesores, esto sería de manera informal ya que la información no se registra en ningún instrumento de recolección de información. Por lo tanto el docente debe de realizar con calidad su labor docente.

Los profesores de educación superior que se encuentran en los escenarios educativos realizando tareas de evaluación, requieren de una buena preparación que les permitan mejorar la calidad de sus funciones.

Para tener una buena calidad en la labor docente es indispensable que el docente del Programa FIDEF esté preparado para ser un pilar importante en la preparación académica del estudiante, sin perder de vista a la evaluación, ya que ella será un medio para el aprendizaje.

CAPÍTULO IV. Resultados de la investigación de campo

4.1 Enfoque de Investigación

Cuantitativo, correlacional explicativo (Causa y efecto)

4.2 Tipo de Investigación

Sincrónico

4.3 Hipótesis

4.3.1 H_1 . Hipótesis de la investigación

El tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

4.3.2 H_0 . Hipótesis Nula

El tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

4.3.3 Comprobación matemática de la Hipótesis

El universo a encuestar en Universidad de San Carlos de Guatemala, en el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física que en siglas es FIDEF, carrera Profesorado en Educación Física Sede Quetzaltenango, es la siguiente:

- a. 40 estudiantes de la segunda cohorte/sexta semestre de 55 que eran
- b. 37 estudiantes de la tercera cohorte/cuarto semestre de 49 que eran
- c. 32 estudiantes de la cuarta cohorte/segundo semestre de 47 que eran.

En su totalidad son 109 estudiantes.

La población finita es de 151 estudiantes de las tres cohortes/semestres, de los cuales 109 fueron tomados en cuanta según formula y muestreo aleatorio simple sin reposición.

El método de selección fue por sorteo, el cual se describe a continuación:

- El muestreo aleatorio simple es un tipo de muestreo probabilístico en el cual todos los elementos de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados
- Este sistema funciona a través de un método de sorteo entre un universo de individuos, en el que se le asignó a cada integrante un número para ser escogido
- Se seleccionó una muestra de 109 estudiantes entre un universo de 151, se le asignó un número y, a modo de sorteo, se seleccionaron a 109 números al azar que conformarán la muestra requerida
- Dicho procedimiento garantiza que todos los elementos tengan la misma probabilidad de ser seleccionados para formar parte de la muestra
- La población es representativa, siendo el único margen de error la suerte, llamada error de muestreo
- Se requirió una lista completa de todos los miembros de la población, la cual fue debidamente elaborada, completa y actualizada.

Procedimiento:

N = Tamaño del universo/Población (Se conoce puesto que es finito)

z^2 = Valor estandarizado del nivel de confianza, (1.96 elevado al cuadrado para el 95%)

p = Éxito

q = Fracaso

p x q = Expresión de variabilidad de la población.

p + q = 1, p = Probabilidad de éxito, q = Probabilidad de fracaso

(En el caso de desconocer el valor de p, la ecuación se maximiza utilizando p = q = 0.50)

e^2 = precisión de la estimación (error de estimación máximo aceptado/Nivel de error dispuesto a cometer) 5%

n = Tamaño de la muestra (Aun no se conoce el valor)

Procedimiento manual

$$n_o = \frac{z^2 \times p \times q}{e^2}$$

$$n_o = \frac{1.96^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.05)^2} = 384.16$$

$$n = \frac{n_o}{1 + \left(\frac{n_o}{N}\right)}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16}{151}}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + 2.544}$$

$$n = \frac{384.16}{3.544} = 108.39 \approx 109$$

Fuente: (Lohr, 2000)

Procedimiento virtual

Sample Size Calculator for a proportion (absolute margin)

Population	151
Confidence:	.95
Margin:	0.05
probability:	.50
The sample size is:	109

Calculate sample size

Fuente: (Herrera, 2020)

La investigación es de tipo cuantitativo, correlacional explicativo (Causa y efecto), pues busca a través del trabajo de campo realizar un análisis para explicar el fenómeno que se está estudiando.

El Instrumento utilizado en el estudio fue la encuesta.

En la encuesta se evaluaron las formas de evaluación utilizada por los docentes y que relación tenía la evaluación con la formación académica.

La encuesta se conformó por 11 ítems, agrupados en dos dimensiones.

Tabla 2

Dimensiones de la encuesta respondida por estudiantes del FIDEF

1. Evaluación del aprendizaje	2. Formación académica
<ul style="list-style-type: none">• Los tipos de evaluación• Tipos de instrumentos de evaluación• La actitud en la entrega de tareas	<ul style="list-style-type: none">• La evaluación que aplican los docentes en los aprendizajes• El acompañamiento pedagógico

<ul style="list-style-type: none"> • La relación entre lo enseñado y evaluado • Aspectos pedagógicos a la hora de aplicar una herramienta de evaluación • La participación de los estudiantes en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación académica • Aspectos a la hora de impartir la clase • La metodología • Valores personales y profesionales.
--	--

Fuente: Trabajo de campo, 2018.

Las preguntas que se presentan a continuación se relacionan con la variable evaluación del aprendizaje:

1. ¿Sus docentes realizan evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?
2. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan con más frecuencia sus docentes?
3. ¿Existe relación entre lo enseñado y evaluado por sus docentes?
4. ¿Qué aspectos pedagógicos considera el docente a la hora de aplicar una herramienta de evaluación?
5. ¿El docente promueve la participación de los estudiantes en clase?

Las preguntas y planteamiento que se presentan a continuación se relacionan con la variable Formación Inicial Docente en Educación Física:

1. Describa si existe o no acompañamiento pedagógico para su formación académica de parte de sus docentes.
2. ¿Qué aspecto considera oportuno que podría mejorar el docente a la hora de impartir la clase?
3. ¿Cómo califica la metodología aplicada por sus docentes para generar aprendizaje?
4. ¿Qué valor personal y profesional promueven sus docentes a nivel de aula?
5. ¿Cuál es tu actitud en la entrega tareas como estudiante?
6. ¿La evaluación que aplican los docentes en los aprendizajes determina tu formación como profesor de educación física?

La encuesta fue contestada por los estudiantes de manera autoadministrada, eso significa que cada uno la respondió cuando se le requirió en los salones de clase.

Las dimensiones en la evaluación se entienden de la siguiente manera:

Se realizó por medio del Chi cuadrado en Microsoft Excel, con una distribución anormal de datos, tomando en cuenta la pregunta 1 de las encuestas, siendo esta: ¿Sus docentes realizan evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?, y la pregunta 6: ¿La evaluación que aplican los docentes en los aprendizajes determina tu formación como profesor de educación física?

Valores observados que se recolectan de las encuestas en el trabajo de campo

Respuestas 1 y 6	"Relación con la Formación Académica en FIDEF" Respuesta No. 6		Total	Interpretación de la tabla de doble entrada, según la pregunta 1 y 6 de las encuestas
"Evaluación del aprendizaje" Respuesta No. 1	Si	No		
Siempre	23	0	23	23 estudiantes responden que siempre les realizan evaluación y que si determina su formación académica
Casi Siempre	62	18	80	80 respondieron que casi siempre les realizan evaluación de algún tipo, pero 62 de ellos piensan que la misma si determina su formación académica y 18 piensan que no determina su formación académica
Nunca	4	2	6	6 respondieron que nunca les realizan algún tipo de evaluación, pero 4 de ellos opina que la misma

			si determina su formación académica y 2 opinan que no determina su formación académica
			89 estudiantes respondieron que les realizan algún tipo de evaluación como se detalla con anterioridad en la tabla de doble entrada, y que la misma si determina su formación académica.
			20 estudiantes respondieron que si les realizan algún tipo de evaluación como se detalla en la tabla de doble entrada, pero que ello no determina su formación académica.
			Cabe resaltar que el mayor porcentaje en su aplicación esta en casi siempre
Total	89	109	El total de la muestra es de 109 estudiantes
	0.816513761	0.183486239	El 0.81 sale de 89 que opinan que la evaluación Si determina la formación académica dividido 109 estudiantes El 0.18 sale de 20 de que opinan que la evaluación No determina la formación académica dividido 109 estudiantes

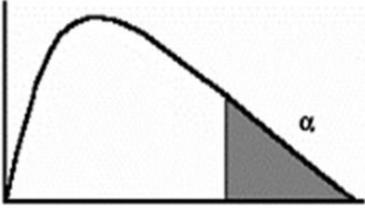
Valores esperados

Respuestas 1 y 6	"Relación con la Formación Académica en FIDEF" Respuesta No. 6		Total	Procedimiento e interpretación
"Evaluación del aprendizaje" Respuesta No. 1	Si	No		
Siempre	18.78	4.22	23.00	Si: 0.816513761 X 23 No: 0.183486239 X 23
Casi Siempre	65.32	14.68	80.00	Si: 0.816513761 X 80 No: 0.183486239 X 80
Nunca	4.90	1.10	6.00	Si: 0.816513761 X 6 No: 0.183486239 X 6
Total	89.00	20.00	109.00	Es la suma de cada columna y fila

Cálculo de Chi cuadrado para cada uno de los valores

Evaluación del aprendizaje	Relación con la Formación Académica en FIDEF		Total
	Si	No	
Siempre	0.95	4.22	5.17
Casi Siempre	0.17	0.75	0.92
Nunca	0.17	0.73	0.90
Total	1.28	5.71	6.99

Cálculo de Grados de Libertad:	2
Valor Chi obtenido	6.99
Valor chi cuadrado / tabla con 95 % confiabilidad	5.9915
Valor p =DISTR.CHICUAD.CD(3.36;2)	0.030378458
Valor p Asignado	0.05

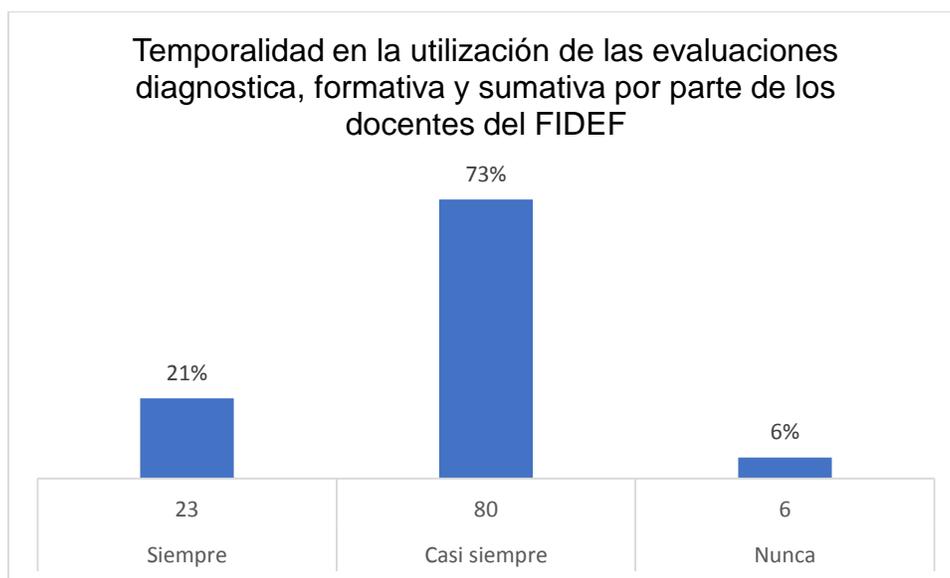


Grados de libertad	$\alpha=.995$	$\alpha=.99$	$\alpha=.975$	$\alpha=.95$	$\alpha=.90$	$\alpha=.10$	$\alpha=.05$	$\alpha=.025$	$\alpha=.01$	$\alpha=.005$
1	0.0000	0.0002	0.0010	0.0039	0.0158	2.7055	3.8415	5.0239	6.6349	7.8794
2	0.0100	0.0201	0.0506	0.1026	0.2107	4.6052	5.9915	7.3778	9.2103	10.597
3	0.0717	0.1148	0.2158	0.3518	0.5844	6.2514	7.8147	9.3484	11.345	12.838
4	0.2070	0.2971	0.4844	0.7107	1.0636	7.7794	9.4877	11.143	13.277	14.860
5	0.4117	0.5543	0.8312	1.1455	1.6103	9.2364	11.070	12.833	15.086	16.750
6	0.6757	0.8721	1.2373	1.6354	2.2041	10.645	12.592	14.449	16.812	18.548
7	0.9893	1.2390	1.6899	2.1673	2.8331	12.017	14.067	16.013	18.475	20.278
8	1.3444	1.6465	2.1797	2.7326	3.4895	13.362	15.507	17.535	20.090	21.955
9	1.7349	2.0879	2.7004	3.3251	4.1682	14.684	16.919	19.023	21.666	23.589
10	2.1559	2.5582	3.2470	3.9403	4.8652	15.987	18.307	20.483	23.209	25.188

Resultado: Tomando en cuenta que el valor obtenido del Chi cuadrado 6.99 es mayor que el de la tabla 5.9915 en base a Grados de Libertad 2, Valor p Asignado 0.05 y Valor p obtenido 0.0303785, se acepta la hipótesis de la investigación, la forma de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física y se rechaza la hipótesis nula, la forma de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

El número total de encuestados fue de 109, tanto de género masculino y femenino, Según los resultados obtenidos, 74 hombres representando al 68% y 35 mujeres al 32%. En virtud de lo anterior, los estudiantes respondieron que les hace ver que a las carreras con indicios de actividad física siguen siendo empleadas al género masculino, sin embargo, poco a poco se va abriendo el espacio para que la mujer pueda recibir educación en profesiones relacionadas con la actividad física.

GRÁFICA NO. 1



Fuente: Trabajo de campo 2018.

En relación a lo anterior, la grafica demuestra los criterios o respuestas de los estudiantes, los cuales manifiestan que un 21% de docentes (23 personas) realizan siempre evaluación en toda su magnitud, un 73% (80 personas) casi siempre reciben un diagnóstico, evaluación de proceso y final, sin embargo también hay docentes que no les interesa o simplemente van al punto sin considerar los antecedentes en la evaluación diagnóstica, por último el 6% (6 personas), mencionan que nunca les realizan algún ejercicio de comprobación sobre su conocimiento previo, lo que causa en cierto momento que no se comprenda por completo un tema debido a no ser identificado el vacío educativo y reforzado el mismo.

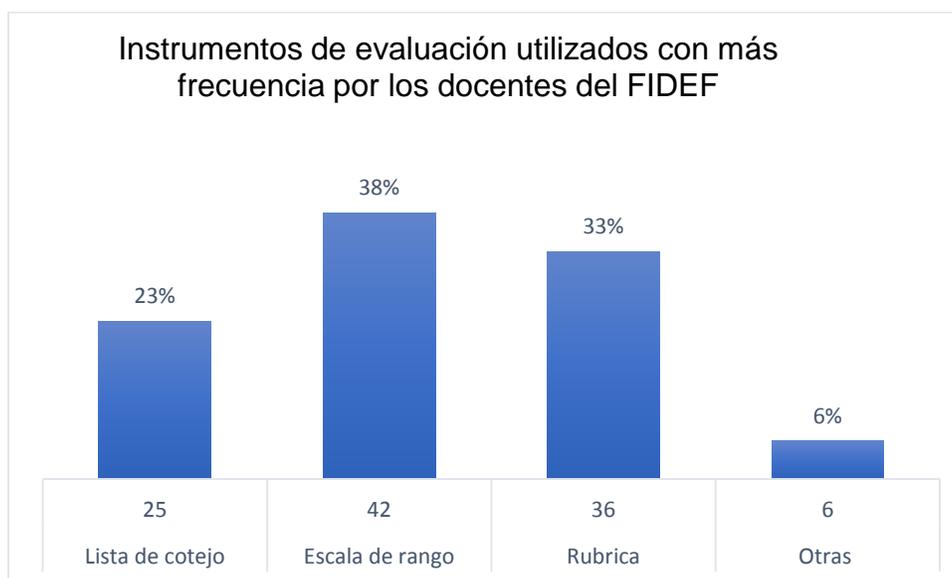
Aunque la mayoría de docentes casi siempre lo hace, existe un grado de responsabilidad de que estos procesos deben de realizarse con objetividad para explorar la formación que traen los estudiantes, detectar limitaciones para superarlas y aumentar la potencialidad de los estudiantes.

Se concluye diciendo que cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, considerarse como necesarias y complementarias para una

valoración global y objetiva según la situación de enseñanza y aprendizaje, cada evaluación tiene su manera de ser y significancia en el proceso de formación académica.

En relación a los instrumentos de evaluación más utilizados en el FIDEF, se puede constatar que la rúbrica y la escala de rango, se constituyen en los que más privilegian los profesores.

GRAFICA 2



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Uno de los motivos por los que estos son más utilizados, se debe a la familiaridad o a aspectos costumbristas.

Cabe resaltar que lo ideal sería utilizar la rúbrica y la escala de rango para ser más objetivos a la hora de acreditar los puntos respectivos, las mismas deben ser conocidas de preferencia con anterioridad por sus estudiantes, sin hacer de menos a la lista de cotejo, la cual se le puede utilizar en trabajos de mayor acreditación con varios criterios de evaluación.

Los estudiantes respondieron que la lista de cotejo contribuye a identificar su comportamiento con respecto a actitudes, habilidades, destrezas y entrega de tareas

La escala de rango es la herramienta más frecuente con la que son evaluados, considerando que esta subdivide los aspectos y características para que se lleve a cabo el proceso de una mejor manera.

La rúbrica es el elemento evaluativo que se les aplica en segundo lugar, el mismo debe de tener más auge en relación a los instrumentos de evaluación.

Los autores que dan sus aportes en este apartado tienen una perspectiva diferente y crítica desde un punto de vista positivo ante el error y por medio de él generar aprendizaje en la evaluación y repercutir poderosamente en la pedagogía

Clavijo describe, que esta perspectiva la pedagogía y la evaluación se integran en el proceso, adquiriendo esta última un rol clave, no como la sanción que ocurre al final, sino como la que provee la información que orienta a lo largo de todo el proceso formativo (Clavijo, 2021).

Aitibi relata que “se da cuando el docente universitario cree que él tiene razón por sobre las notas que los estudiantes obtienen, del cual hay que cerciorarse que no obtengan calificativos altos y eso lo hace constante y macabro” Atibi (2004; citado por Púñez).

Según el relato de Atibi, este aporte cae en la patología de la evaluación realizando algo incorrecto, ya que la evaluación debe considerarse como un proceso de aprendizaje, el aporte del autor es puntual en lo erróneo.

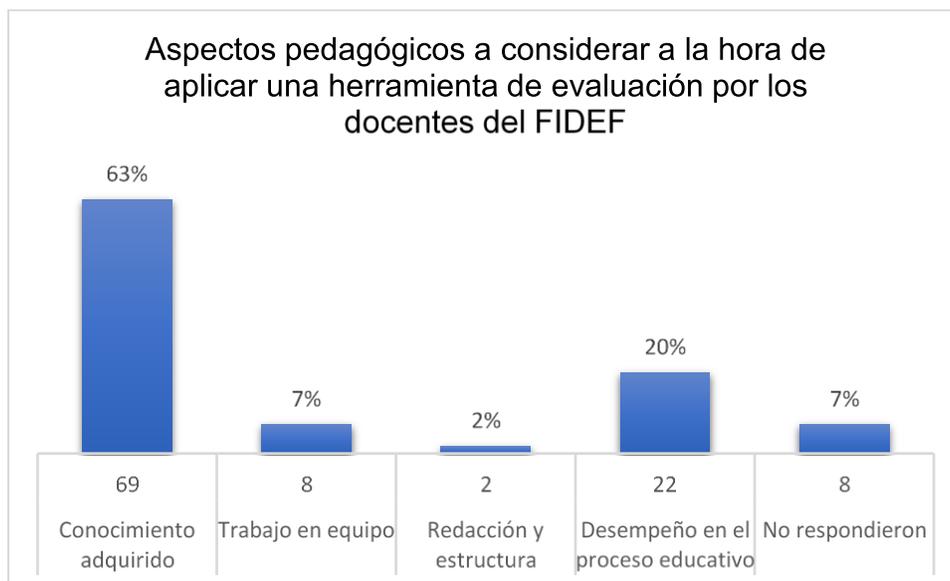
Concluye diciendo que “la pedagogía del error como un enfoque que valora los procesos fallidos a que se puede generar una oportunidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes” Púñez (2015).

En fin, la pedagogía del error o del éxito como ya se le empieza a llamar tiene como fundamento la evaluación para el aprendizaje centra el aprendizaje del estudiante, no

se centra en lo sumativo, más bien en lo formativo partiendo del error para generar aprendizaje.

En relación a la pregunta sobre los aspectos a la hora de aplicar una herramienta de evaluación de parte de los docentes hacia los estudiantes, la gráfica demuestra las respuestas, los cuales manifiestan que un 63% es conocimiento adquirido, 7% trabajo en equipo, 2% redacción y escritura, 20% desempeño en el proceso educativo y 7% no respondieron.

GRAFICA No. 3



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Los estudiantes opinan que sus docentes consideran al momento de aplicar una herramienta evaluativa el conocimiento adquirido durante el proceso previo, pues creen que es un elemento que determinara su capacidad cognitiva..

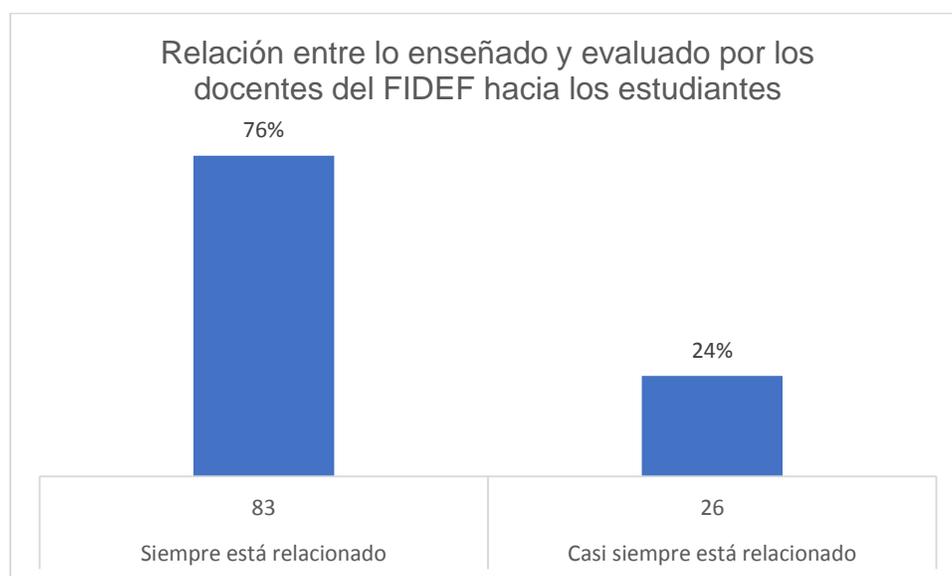
Aclaran que el trabajo en equipo es un aspecto de suma importancia dentro de su desarrollo evaluativo, pues es relevante saber crear conocimientos en conjunto

La redacción y estructura es otro aspecto al momento de realizar tareas o en la resolución de exámenes.

Por otro lado, afirman que el desempeño en el proceso educativo es aquello en lo que los docentes se centran para ponderarlos adecuadamente, por último no respondieron a la interrogante unos pocos, lo que determina su poco conocimiento sobre las herramientas evaluativas de las cuales forman parte constantemente.

La relación entre lo que se enseña y evalúa es un complejo interactivo que no se puede pasar por alto en el proceso evaluativo.

GRÁFICA NO. 4



Fuente: Trabajo de campo 2018.

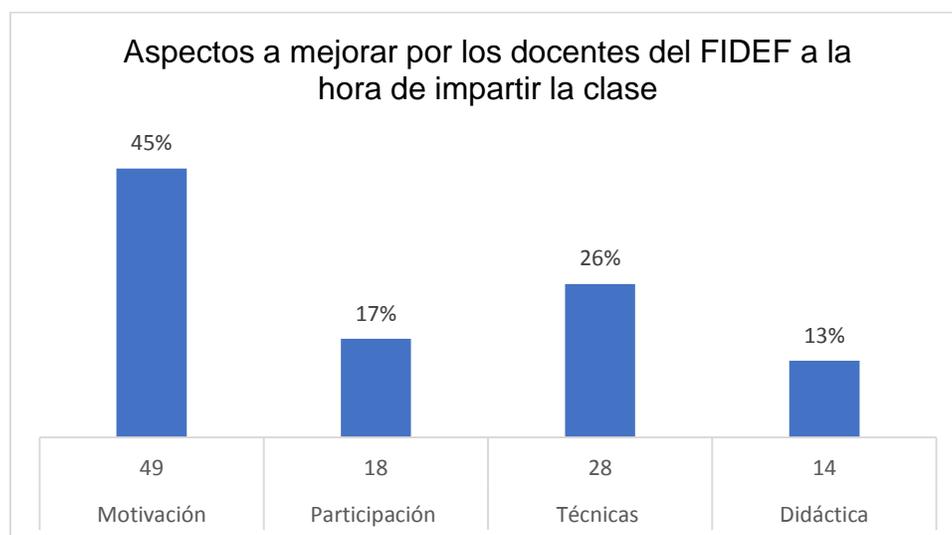
Al respecto, Cronbach reconoce la complejidad de la evaluación y adjudica la imposibilidad de que ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples o pueda ser entendida únicamente como aplicación de instrumentos (1963; citado por Salarirche). Principalmente, su complejidad radica en que debe existir congruencia entre lo que el profesor enseñó y lo que evalúa. En el medio, siempre existe la queja

acerca de profesores para quienes la evaluación es un medio de “tortura”, complejizando lo que se ha tratado en las sesiones de clase.

En relación a la pregunta si existe relación entre lo enseñado y evaluado por sus docentes, el 76 % (83 personas) respondieron siempre y el 24% (26 personas) casi siempre. Los estudiantes describen que, en la mayoría de los casos, existe relación entre lo aprendido durante las clases y el proceso evaluativo para la comprobación del mismo. Pero hay un 24% que en algunas ocasiones evaden esta responsabilidad. Si la evaluación en general es el proceso que estima, juzga, aprecia, critica, compara y valora los resultados de una actividad, de acuerdo con los objetivos previamente establecidos, resulta indispensable no pasar por alto que el instrumento y los procedimientos utilizados para evaluar, se ajusten al contenido.

El problema es que también, muchas veces las debilidades devienen desde la práctica docente misma. La actividad docente ha de estar comprometida con el sujeto que aprende. Así lo enuncia Tunnermann la calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo (1998).

GRAFICA No. 5



Fuente: Trabajo de campo 2018.

La gráfica 5 muestra los juicios que los estudiantes hacen a la práctica docente para mejorarla. Los aspectos que a su criterio deben mejorarse son: 45% (49 personas) la motivación, un 17% (18 personas) la participación activa, 26% (28 personas) las técnicas en el trabajo educativo y 13% (14 personas) la didáctica.

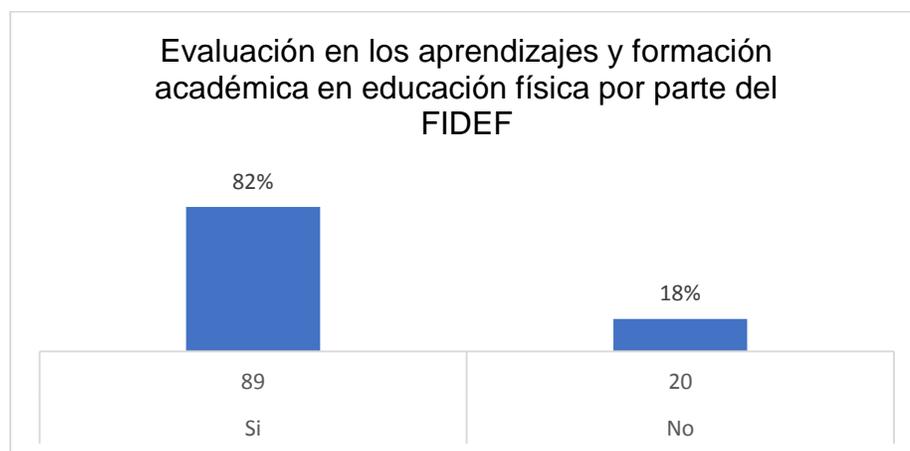
Los estudiantes aportan que la motivación es un aspecto a mejorar en la práctica de sus docentes antes de aplicar alguna herramienta evaluativa, pues al momento de ser incentivados los resultados pueden ser más satisfactorios

A su vez la participación activa durante clase, así como también el trabajo en equipo son fundamentales antes de ser evaluados.

La relevancia de la mejora del desempeño del profesor, está íntimamente ligado a la necesidad de mejorar el rendimiento del estudiante, ya que aunque el esfuerzo endógeno es propicio, los procesos externos a él y que recae en el docente, pueden contribuir a mejorar su desenvolvimiento estudiantil.

Además, un error es suponer que el aprendizaje concluye en el momento evaluativo, cuando desde una perspectiva constructivista, se pretende que el mismo acto evaluativo se constituya en otro momento de aprendizaje.

GRAFICA No. 6



Fuente: Trabajo de campo 2018.

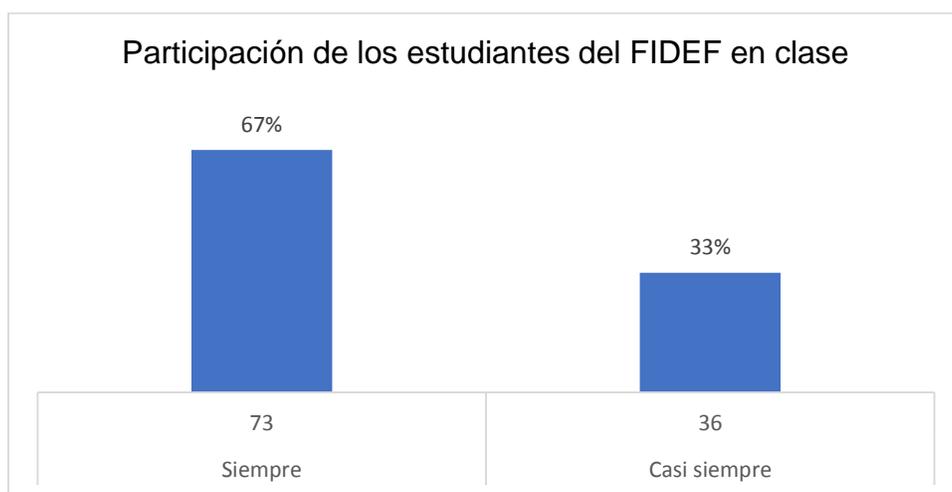
La gráfica 6 muestra que la evaluación es un continuo de los aprendizajes.

En este caso los resultados muestran que, desde la percepción de los estudiantes, la evaluación sí determina los aprendizajes, pues es un pilar importante no solo para una medición cuantitativa, sino más bien para plantear nuevas estrategias de aprendizaje. Lo ideal sería tener una relación entre la enseñanza, aprendizaje y evaluación para crear esos vínculos; porque no decirlo que la evaluación forme parte de ese aprendizaje.

Un gran porcentaje de estudiantes afirman que las evaluaciones realizadas por sus docentes sí determinan su formación profesional, pues evidencian el conocimiento adquirido, además que forma parte determinante de su desarrollo cognitivo con relación a su labor futura (Ver gráfica 6).

Por otro lado, un pequeño porcentaje dicen las evaluaciones no determinan los aprendizajes, pues se tiende a aprender antes, durante y después de las clases, muchas veces posterior al proceso educativo en la universidad y que su trabajo en el campo laboral determinara sus capacidades y habilidades muchas veces.

GRAFICA No.7

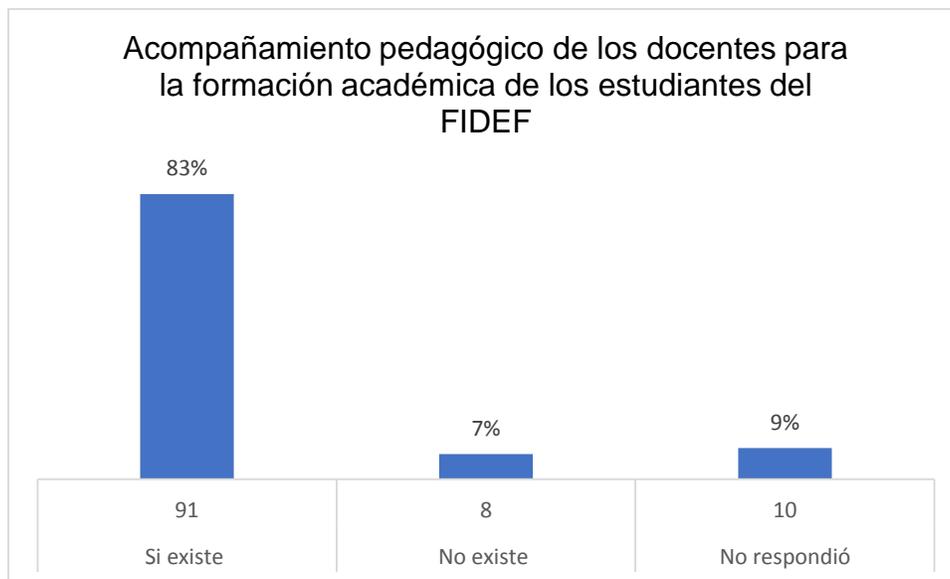


Fuente: Trabajo de campo 2018.

En relación a la participación del estudiantado en clase, una mayoría de estos aseveran que se les permite la participación activa. En el Programa FIDEF, los docentes siempre incentivan a formar parte del proceso enseñanza aprendizaje, debido a que esto les proporciona las herramientas necesarias para crear conductas que les permita contribuir de mejor manera al desarrollo de conocimiento tanto de manera individual como colectiva. No obstante, también hay profesores que únicamente se centran en desarrollar o exponer los temas de manera tradicional olvidando la importancia de un ambiente educativo, armonioso y no tedioso para el estudiantado.

Fuera de los espacios para la participación, el acompañamiento pedagógico también es sustancial para el alcance o logro de las competencias educativas. Este proceso implica la continuidad del contenido a través de la retroalimentación.

GRÁFICA NO. 8



Fuente: Trabajo de campo 2018.

En relación a lo anterior, la gráfica 8 nos muestra las percepciones de los estudiantes respecto al acompañamiento pedagógico de los docentes. A lo que el 83%

(91 personas) dicen que si existe acompañamiento pedagógico constante por parte de sus docentes

Por otro lado un 7% (8 personas) afirman que en ningún momento sus docentes les prestan algún tipo de acompañamiento y 9% (10 personas) no respondió a dicha interrogante.

El mayor porcentaje contestó que si existe acompañamiento pedagógico constante por parte de sus docentes, ya que de una u otra forma resuelven sus dudas y plantean alguna alternativa para su crecimiento y desarrollo intelectual como también personal, alcanzando con ello un grado de complicidad educativa

Por otro lado un pequeño porcentaje afirma que en ningún momento sus docentes le prestan algún tipo de acompañamiento lo que los limita grandemente, pues sus dudas no son resueltas y por tanto los contenidos no son comprendidos en su totalidad, llevándolos a tener problemas al momento de dar solución a sus evaluaciones

A su vez otro porcentaje pequeño no respondió a dicha interrogante, lo que da la pauta de su desinterés sobre el tema.

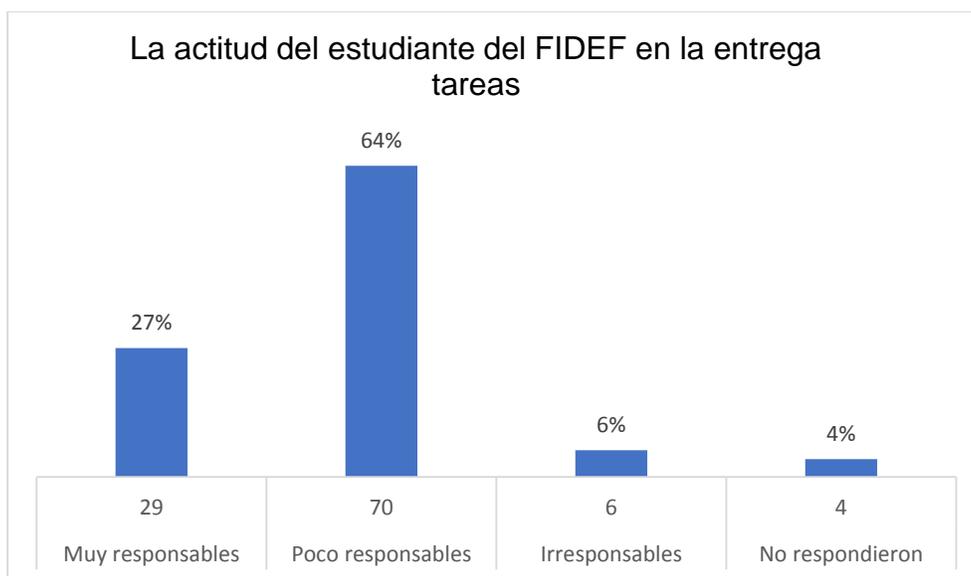
La evaluación sostenible y formadora sirve para la vida y se relaciona con el aprendizaje significativo, ya que debe de tener una razón de ser y significancia, no tiene que ver con títulos o grados académicos, más bien con algo de utilidad

De esta manera, cuando el docente tiene esa perspectiva de evaluación sostenible y formadora beneficia al estudiante a lo largo de la vida brindando un acompañamiento pedagógico en su formación académica.

Ahora, en el proceso formativo, la actitud del estudiante es indispensable, pues debe desarrollar habilidades, comportamientos y capacidades para su autoformación.

Hoy más que nunca se requiere de sujetos responsables y comprometidos con su formación académica. La gráfica 9 muestra los niveles de responsabilidad asumidos por los estudiantes en la entrega de trabajos y cumplimiento de tareas de aprendizaje.

GRAFICA No. 9



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Habitualmente, “los docentes vivimos en una nube de falsas expectativas y premisas en las que creemos que todo lo que enseñamos es aprendido por los estudiantes. Desafortunadamente no es así. Por ello, la única manera de tener mayor claridad sobre el efecto de la educación y su impacto en los estudiantes es llevar a cabo una evaluación adecuada, alineada con los currículos y los métodos de enseñanza” Clavijo (2021). Por tal motivo es preciso introducir la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje de manera más amena, y que esto se vea reflejado en la entrega de tareas con responsabilidad de parte de los estudiantes.

El gráfico 9 demuestra que un 27% (29 personas) de estudiantes son muy responsables en la entrega de tareas, 64% (70 personas) son poco responsables, 6% (6 personas) son irresponsables y 4% (4 personas) no respondieron. Este fenómeno redonda de manera negativa en los procesos evaluativos, pues resulta incoherente que un programa educativo y su profesorado desarrolle importantes mecanismos de evaluación y que lo haga desde una perspectiva constructivista e interpretativa, si el estudiante no asume su papel de compromiso y participación.

Sin embargo los estudiantes muy responsables consideran una oportunidad de aprendizaje adicional al desarrollo de los contenidos dentro del salón de clases

Los poco responsables opinan que los trabajos que les dejan no llaman su atención o simplemente porque el tema sobre el cual tiene referencia esta tarea no es de su interés

Quienes se autodefinen como poco responsables aducen que no les da tiempo o sencillamente no quieren hacer las tareas asignadas, porque estas en determinado momento no llegan a tener ponderación alguna o con un punteo muy bajo y los que no respondieron reflejan su desinterés total.

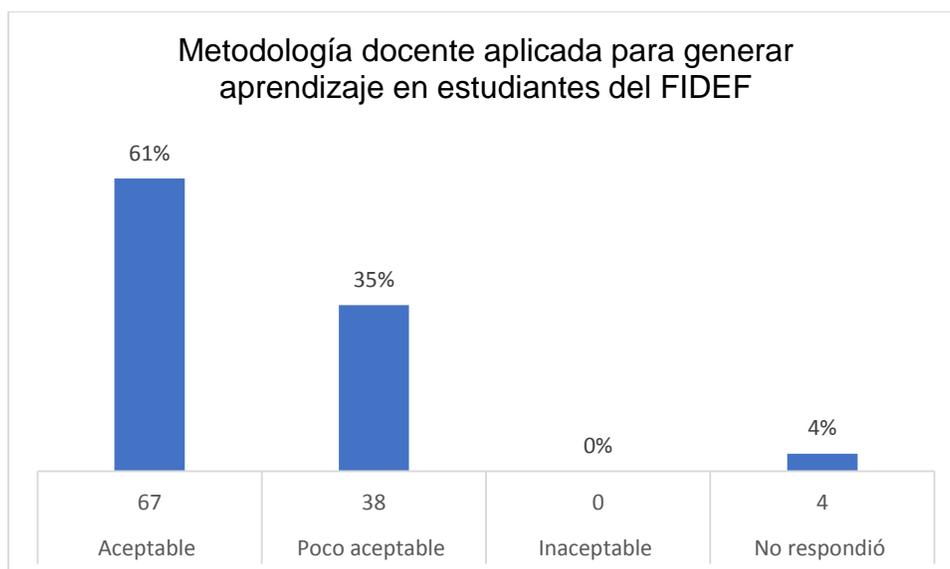
Las expectativas de la evaluación muchas veces son diferentes en comparación al estudiante con el docente, ya que el primero sabe de qué se trata y el segundo está expectante, ansioso y temeroso

Lo anterior es en la mayoría de veces, pero no se descarta que las expectativas en la evaluación son buenas para los estudiantes que han alcanzado sus competencias, los que han estudiado o los que manejan de manera adecuada sus emociones.

La metodología va de la mano con la calidad del trabajo docente, haciendo referencia a la labor que realizan los profesionales en los diferentes centros educativos.

Clavijo expresa. “La calidad del trabajo docente depende en gran medida de la disposición y competencia de los profesores, para evaluar los conocimientos de sus estudiantes y de tomar decisiones que promuevan el aprendizaje” Clavijo (2021).

GRAFICA No. 10



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Los procedimientos metodológicos constituyen las prácticas educativas que promueven la participación activa de todas las categorías personales y que son realizadas por los y las estudiantes con el fin de facilitar la construcción de su propio aprendizaje.

La gráfica 10 demuestra los resultados de los estudiantes, dando a conocer que el 61% (67 personas) dicen que la metodología de sus docentes es aceptable, el 35% (38 personas) poco aceptables, el 4% (4 personas) no respondieron.

Los estudiantes opinan que las metodologías aplicadas por sus docentes son aceptables, pues llenan los requerimientos para completar de una manera adecuada el proceso enseñanza aprendizaje

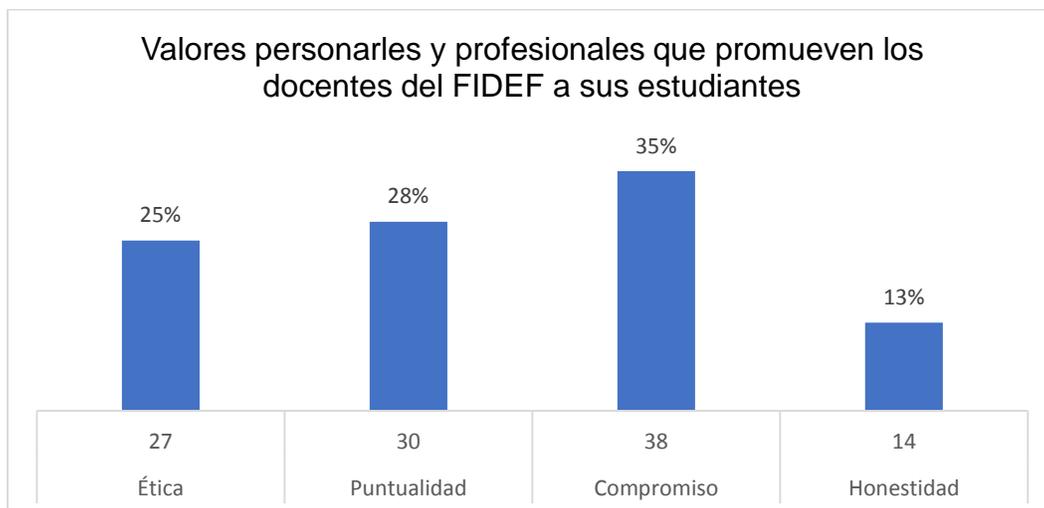
Por otro lado, afirman que son poco aceptables, pues se nota en el trabajo de sus docentes la poca preparación con referencia al tema que desarrollan y por tanto se ven limitados en el proceso, dejándolos con dudas u olvidando el contenido visto

El restante no respondió a este cuestionamiento, pues no tienen claro que es una metodología, por lo mismo se abstuvieron a dar una respuesta que podría ser equivocada.

Los estudiantes peculiarmente tienden a juzgar a sus docentes según la labor que realizan, diciendo que son buenos, malos, que exigen pero enseñan o el docente con el que todos ganan y no aprenden, pero esto tiene que ver con la metodología y conciencia.

En relación a los aspectos axiológicos del profesorado del programa objeto de estudio, los estudiantes califican que los valores como el compromiso y la puntualidad son los más comunes entre sus docentes. Mientras que los de ética y honestidad, son de los menos frecuentes.

GRAFICA No. 11



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Ética, puntualidad, compromiso y honestidad son algunos de los muchos valores personales y profesionales que existen y que promueven los docentes del FIDEF hacia sus estudiantes

Se debe de comprender que el rendimiento académico tiene que ser cualitativo aprendiendo de la materia que corresponda y no solo cuantitativo; en relación a lo cualitativo se pueden relacionar cada uno de los valores como el saber ser, vinculado a contenidos actitudinales

Para ello se tiene un acercamiento con algunos autores para conocer su perspectiva

Es preciso. “No olvidemos el significado que muchas familias le dan a los estudios como camino de promoción y de redención social, catalogando al buen escolar y el mal escolar” Gilly (1980; citado por Sacristán).

Menciona que “la ética de la evaluación en el docente debe estar consciente de la interrelación que existe entre enseñanza, aprendizaje y evaluación y reconocer que la evaluación es una herramienta para la mejora continua de este proceso” Mazariegos (2006).

En relación a lo anterior, la gráfica muestra las respuestas de los estudiantes, los cuales manifiestan que un 25% (27 personas) dicen que la ética es el valor que sus docentes fomentan dentro de clase, 28% (30 personas) afirman que la puntualidad, 35% (38 personas) el compromiso y 13% (14 personas) la honestidad.

El compromiso es el primer valor que evidencian los docentes, pues es inculcado para avanzar de mejor manera en cualquier ámbito

El segundo valor en porcentajes es la puntualidad, pues es algo que les promueven, ya que ha sido un valor que se ha ido perdiendo y por tanto es necesario que vuelva a formar parte de nuestra cotidianidad

El tercer valor con un 25% (27 personas) de los encuestados, es la ética, pues sus docentes la fomentan dentro de clase, pues todo ser humano que aplique este valor en su vida cotidiana, podrá identificar lo que es y no correcto

Por último con el 13% (14 personas) es la honestidad como un valor que les es fomentado siempre, esto con la intención de formar estudiantes capaces de aceptar sus errores y crear soluciones reales.

Cada uno de los valores según la gráfica, deben de seguir aplicándose según los escenarios que se den.

CAPÍTULO V. Hallazgos

5.1 Hallazgos importantes

Luego de la investigación teórica y de la realización del trabajo de campo, se determinó implementar un taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango.

Cabe destacar que varios de los docentes realizan un trabajo excepcional en la docencia, pero no está de más ampliar sus conocimientos y experiencias para ellos y los demás desde esta óptica.

La mayoría tienen estudios de postgrado en docencia universitaria, docencia superior y otra especialidad.

Se pretende que en el proceso de formación académica del estudiante del FIDEF se incluya la evaluación del aprendizaje; en el estudio realizado se determinó que la evaluación determina los aprendizajes, por tal motivo se consideran emplear los instrumentos de evaluación adecuados, las técnicas correctas y los procesos en la temporización oportunamente, aprendiendo en la evaluación como proceso educativo, teniendo momentos sistemáticos y pedagógicos.

5.2 Verificación de los objetivos

- **General**

Analizar el tipo de evaluación de los aprendizajes para determinar la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del Programa Formación Inicial de Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

En la gráfica NO. 6, página 68 y 69, según la pregunta ¿La evaluación que aplican los docentes en los aprendizajes determina tu formación como profesor de educación

física? 89 respondieron si (82 %) y 20 no (18%), que equivalen al 100% de estudiantes (109), los que respondieron si afirman que las evaluaciones realizadas por sus docentes determinan su formación profesional, evidencian el conocimiento adquirido y forma parte determinante de su desarrollo cognitivo; por otro lado los que respondieron no, dicen que para nada, las evaluaciones no determinan los aprendizajes, pues se tiende a aprender antes, durante y después de las clases, muchas veces posterior al proceso educativo en la universidad y que su trabajo en el campo laboral lo determinará.

Con lo anteriormente expuesto se deduce que:

- La evaluación si determina los aprendizajes en la Formación Inicial Docente de Educación Física
- La mayoría de docentes (8) del programa FIDEF ejercen la enseñanza y evaluación adecuadamente
- Una minoría de docentes (2) tienen deficiencias respecto al tema evaluación
- Lo ideal sería tener una relación entre la enseñanza, aprendizaje y evaluación para crear vínculos, y porque no decirlo que la evaluación forme parte de ese aprendizaje.
- En general se cree que un docente puede enseñar bien y evaluar mal, enseñar mal y evaluar bien, enseñar y evaluar bien o enseñar y evaluar mal, lo negativo traerá sus consecuencias, las cuales sufrirá el estudiante, en el caso del estudio realizado en el Programa FIDEF, se determina que la evaluación determina su aprendizaje
- La evaluación es un pilar importante no solo para una medición cuantitativa, más bien para plantear nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los docentes
- La evaluación educativa es una función técnica, sistemática y permanente.

- **Específicos**

Definir los tipos de evaluación que se emplean en el aprendizaje de los estudiantes del Profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

En la gráfica NO. 1, página 59 y 60, según la pregunta ¿Sus docentes realizan evaluación diagnóstica, formativa y sumativa? 23 respondieron siempre (21 %), 80 casi siempre (73%) y 6 nunca (6%), que equivalen al 100% de estudiantes (109), los 23 estudiantes (21 %), dan a conocer que siempre sus docentes realizan evaluaciones diagnósticas, pues es de gran importancia que conozcan los conocimientos adquiridos para saber dónde potencializar o contribuir y con ello mejorarlos, a su vez se realiza de la misma manera lo formativo y sumativo, un 73% (80 personas), dijeron que casi siempre reciben un diagnóstico, evaluación de proceso y final, sin embargo también hay docentes que no les interesa o simplemente van al punto sin considerar los antecedentes en la evaluación diagnóstica, por último el 6% (6 personas), mencionan que nunca les realizan algún ejercicio de comprobación sobre su conocimiento previo, lo que causa en cierto momento que no se comprenda por completo un tema debido a no ser identificado el vacío educativo y reforzado el mismo.

Con lo anteriormente expuesto se comprende que:

- La mayoría de los docentes del Profesorado en educación física saben sobre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, una minoría no lo sabe y otros independientemente que sepan o no del tema lo han pasado por alto, esto se refleja en la tabla y gráfica número 2
- La evaluación diagnóstica la lleva a cabo la mayoría de docentes, se realiza al inicio de un tema nuevo o semestre, la misma fue a la que se enfocaron más los estudiantes a dar su opinión, ya que es determinante concatenar un tema nuevo teniendo un acercamiento a él por medio de experiencias y conocimiento previo, cuando no se tiene el mismo es necesario que el docente tome un tiempo para crear ese escenario y que

los estudiantes que saben algo del tema lo puedan compartir hacia los demás y ellos tomarlo como punto de partida al aprendizaje

- La evaluación formativa siempre y casi siempre la aplican los docentes, solo 6 estudiantes (6%) dijeron que no la realizan, también es llamada de proceso y se aplica en todo el trayecto del semestre sin acreditación, con acompañamiento y fines de aprendizaje.
- La evaluación sumativa la realizan todos los docentes y es referente a los 2 parciales y a la evaluación final sumando 30 puntos, o bien acreditándola por medio de otras actividades en el transcurso del semestre
- En conclusión, la mayoría de docentes realizan evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero descuidan en algún momento alguna de ellas en menor o mayor cantidad, por lo tanto, es determinante realizar cada una de ellas en la temporización adecuada para formar al futuro profesional en educación física.

Determinar los instrumentos de evaluación utilizados para la acreditación por los profesores de la Formación Inicial Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

En la gráfica NO. 2, página 61 y 62, según la pregunta ¿Qué tipo de instrumentos de evaluativas utilizan con más frecuencia sus docentes? 23% (25 personas), afirmaron que la herramienta evaluativa que más aplican sus docentes es la lista de cotejo, el 39% (42 personas), dicen que la escala de rango, un 33% (36 personas), establecen que la rúbrica y por último el 6% (6 personas), mencionan que sus docentes aplican otras herramientas como pruebas objetivas, test, entre otros.

Con lo anteriormente expuesto se confirma que:

- 42 estudiantes (38%) afirman que el primer instrumento de evaluación más utilizado por los docentes es la escala de rango, esta es una buena

elección, ya que estandariza los criterios a evaluar, pueden fallar en algún momento los estudiantes disminuyendo su acreditación, pero no perdiéndola por completo. Se sugiere seguirla utilizando

- 36 estudiantes (33%) determinan que el segundo instrumento de evaluación más utilizado por los docentes es la rúbrica, esta es una muy buena elección, pues es puntual en los criterios a evaluar, pueden fallar en algún momento los estudiantes disminuyendo su acreditación, pero no perdiéndola por completo; en comparación con la escala de rango existe una diferencia del 6% y sumando las dos abarcan el 72% siendo un dato importante en la utilización de instrumentos de evaluación. Se sugiere seguirla utilizando
- 25 estudiantes (23%) opinan que la lista de cotejo es el tercer instrumento de evaluación más utilizado por los docentes, esta es drástica en sus criterios de evaluación, si puede o no puede, si sabe o no sabe, ya que si fallan los estudiantes perderían el punteo por completo, no existe un promedio o escala para calificar más que el 0 o 100% de lo planteado. Por tal motivo se sugiere utilizarla para trabajos que tengan varios aspectos a calificar, como un informe de práctica de observación, informe de práctica docente, proyecto final de seminario, portafolio o proyectos, y que quede sin utilizarse en actividades que no tengan estas características
- 6 estudiantes (6%) dicen que las pruebas objetivas, test, entre otros son utilizados. Se sugiere utilizar las pruebas objetivas en la evaluación final y cualquier otro test que tenga una escala de calificación de referencia.
- La pregunta de la cual emana el análisis es sobre los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes del Programa FIDEF, se cree que son los correctos, ya que la carrera es de carácter práctico y se pueden utilizar por medio de la observación dentro o fuera de las aulas; sin embargo, cabría la probabilidad de capacitar a los docentes para emplear adecuadamente los mismos desde su formulación y hasta su aplicación.

Implementar taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango

En la gráfica NO. 3, página 62, 63 y 64, según la pregunta ¿Qué aspectos pedagógicos considera el docente a la hora de aplicar una herramienta de evaluación? 63% (69 personas) el conocimiento adquirido, 7% (8 personas) el trabajo en equipo, 2% (2 personas), redacción y estructura, 20% (22 personas) el desempeño y el 7% (8 personas) no respondieron. Estos datos sobre aspectos pedagógicos en herramientas de evaluación de los docentes sirven para vincularlos a los criterios de evaluación.

En la gráfica NO. 5, página 66 y 67, según la pregunta ¿Qué aspecto considera oportunos que podría mejorar el docente a la hora de impartir la clase? el 45% (49 personas) la motivación, un 17% (18 personas) participación, 26% (28 persona) las técnicas y 13% (14 personas) la didáctica. Se consideran aspectos a mejorar de parte de los docentes a la hora de impartir la clase, vinculándolos a la evaluación en la educación superior y formación en educación física.

En la gráfica NO. 9, página 69, según el planteamiento, Existe o no acompañamiento pedagógico para su formación académica de parte de sus docentes. El 83% (91 personas), dicen que sí, el 7% (8 personas), afirman que no y el 9% (10 personas) no respondió. La mayoría de estudiantes respondieron que si existe acompañamiento, esto determina que los docentes han aplicado criterios de evaluación en la educación superior y formación en educación física.

Con lo anteriormente expuesto se implementó un Taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango, con los siguientes temas:

El papel del profesor, aprendizaje para toda la vida, evaluación como motivación para aprender, una visión diferente de la evaluación, la retroalimentación, evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje. Instrumentos de evaluación de desempeño como la entrevista, portafolios, la demostración, exposición oral, simulación, ensayo, estudio de casos, resolución de problemas, proyecto, investigación, diario de campo, mapa mental, mapa conceptual, debate, monografía, línea de tiempo, entre otras. Instrumentos de evaluación de observación y tipos de evaluación, evaluación diagnóstica y formativa, la rúbrica, lista de cotejo y escala de rango, la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, entre otras.

5.3 Relación de la hipótesis

Para determinar la relación entre las variables que conforman la Hipótesis “La forma de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física”, fue utilizada la Prueba de estadística del Chi cuadrado, para analizar la independencia entre variables, a través del contraste de hipótesis.

La prueba Chi cuadrado es una de las más conocidas y utilizadas para analizar variables, es decir, para determinar la existencia o no de independencia entre dos variables, que dos variables sean independientes significa que no tienen relación, y que por lo tanto una no depende de la otra, ni viceversa

Para evaluar la independencia entre las variables, se calculan los valores que indicarían la independencia absoluta, lo que se denomina “frecuencias esperadas”, comparándolos con las frecuencias de la muestra

Para determinar este tipo de relaciones, existe una tabla de frecuencias, los valores esperados son aquellos que indican la independencia absoluta entre ambas variables

La hipótesis nula niega la hipótesis de la investigación y da a conocer que las variables son independientes, mientras la hipótesis de la investigación afirma lo planteado y da a conocer que existe cierto grado de relación entre las variables

H. Hipótesis de la investigación

El tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

H^o. Hipótesis nula

El tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

5.4 Comprobación de hipótesis

Se realizó por medio del Chi cuadrado

Valores observados que se recolectan de las encuestas en el trabajo de campo

Respuestas 1 y 6	"Relación con la Formación Académica en FIDEF" Respuesta No. 6		Total	Interpretación de la tabla de doble entrada, según la pregunta 1 y 6 de las encuestas
"Evaluación del aprendizaje" Respuesta No. 1	Si	No		
Siempre	23	0	23	23 estudiantes responden que siempre les realizan evaluación y que si determina su formación académica
Casi Siempre	62	18	80	80 respondieron que casi siempre les realizan evaluación de algún tipo, pero 62 de ellos piensan que la misma si determina su formación

			académica y 18 piensan que no determina su formación académica
Nunca	4	2	6 6 respondieron que nunca les realizan algún tipo de evaluación, pero 4 de ellos opina que la misma si determina su formación académica y 2 opinan que no determina su formación académica
Total	89		109 89 estudiantes respondieron que les realizan algún tipo de evaluación como se detalla con anterioridad en la tabla de doble entrada, y que la misma si determina su formación académica. 20 estudiantes respondieron que si les realizan algún tipo de evaluación como se detalla en la tabla de doble entrada, pero que ello no determina su formación académica. Cabe resaltar que el mayor porcentaje en su aplicación esta en casi siempre El total de la muestra es de 109 estudiantes
	0.816513761	0.183486239	El 0.81 sale de 89 que opinan que la evaluación Si determina la formación académica dividido 109 estudiantes

		El 0.18 sale de 20 de que opinan que la evaluación No determina la formación académica dividido 109 estudiantes
--	--	---

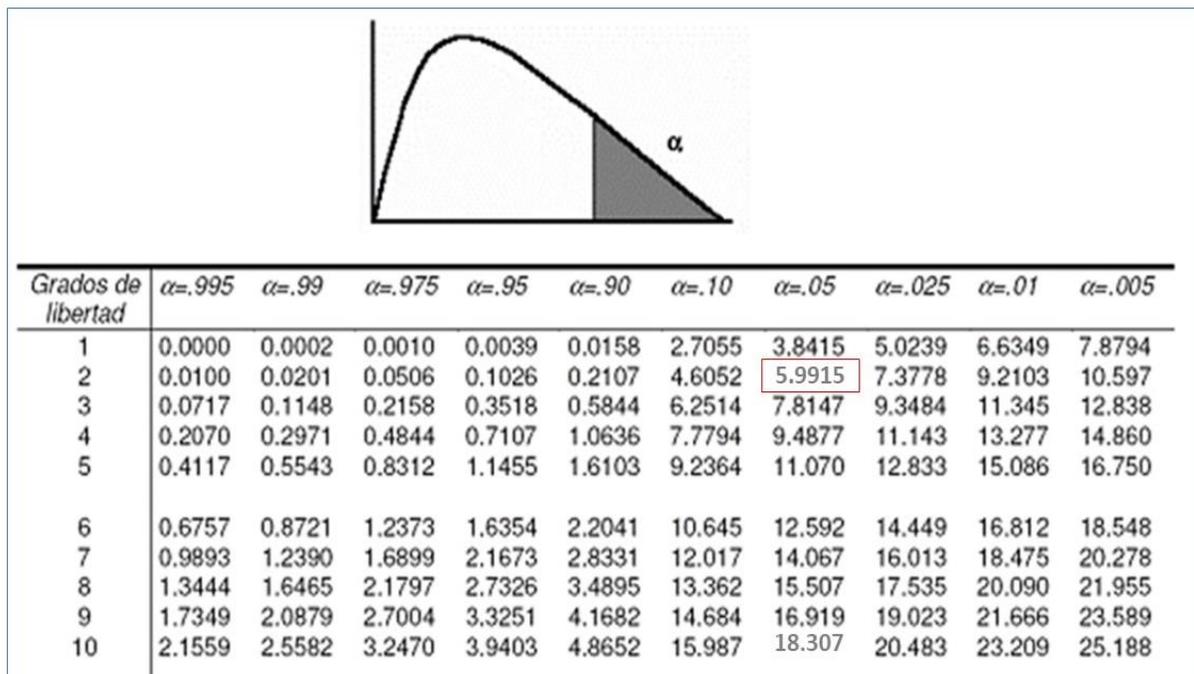
Valores esperados

Respuestas 1 y 6	"Relación con la Formación Académica en FIDEF" Respuesta No. 6		Total	Procedimiento e interpretación
	Si	No		
"Evaluación del aprendizaje" Respuesta No. 1				
Siempre	18.78	4.22	23.00	Si: 0.816513761 X 23 No: 0.183486239 X 23
Casi Siempre	65.32	14.68	80.00	Si: 0.816513761 X 80 No: 0.183486239 X 80
Nunca	4.90	1.10	6.00	Si: 0.816513761 X 6 No: 0.183486239 X 6
Total	89.00	20.00	109.00	Es la suma de cada columna y fila

Cálculo de Chi cuadrado para cada uno de los valores

Evaluación del aprendizaje	Relación con la Formación Académica en FIDEF		Total
	Si	No	
Siempre	0.95	4.22	5.17
Casi Siempre	0.17	0.75	0.92
Nunca	0.17	0.73	0.90
Total	1.28	5.71	6.99

Cálculo de Grados de Libertad:	2
Valor Chi obtenido	6.99
Valor chi cuadrado / tabla con 95 % confiabilidad	5.9915
Valor p =DISTR.CHICUAD.CD(3.36;2)	0.030378458
Valor p Asignado	0.05



Resultado: Tomando en cuenta que el valor obtenido del Chi cuadrado 6.99 es mayor que el de la tabla 5.9915 en base a Grados de Libertad 2, Valor p Asignado 0.05 y Valor p obtenido 0.0303785, se acepta la hipótesis de la investigación, el tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física y se rechaza la hipótesis nula, el tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

CONCLUSIONES

1. La prueba estadística de Chi Cuadrado que alcanza un valor de 6.99, permite rechazar la hipótesis nula y comprobar que sí existe relación entre las variables evaluación y la formación académica de los estudiantes del Profesorado en Educación Física del Programa FID-EF Sede Quetzaltenango, esto significa que los estudiantes consideran que la evaluación del aprendizaje es determinante en su formación académica, por lo mismo los docentes deben de estar preparados para adecuar la evaluación a la metodología de enseñanza.
2. Un 82% (89 personas), afirman que las evaluaciones realizadas por sus docentes si determinan su formación profesional, pues evidencian el conocimiento adquirido, además que forma parte determinante de su desarrollo cognitivo con relación a su labor futura, por otro lado el 18% (20 personas), dicen que para nada, las evaluaciones no determinan los aprendizajes, pues se tiende a aprender antes, durante y después de las clases; muchas veces posterior al proceso educativo en la universidad y que su trabajo en el campo laboral determinara sus capacidades y habilidades muchas veces.
3. Es vital de parte de los docentes realizar evaluación diagnostica, formativa y sumativa en los tiempos correspondientes, ya que el 21% (23 personas) respondieron que siempre sus docentes la realizan, un 73% (80 personas) dijeron que casi siempre la realizan y por último el 6% (6 personas) mencionan que nunca la realizan. Ahora bien es necesario llegar a un 100% en la utilización de la evaluación de este tipo para crear un mejor aprendizaje.
4. Un instrumento de evaluación responde a la pregunta ¿con qué se va a evaluar?, ya que es el medio a través del cual se obtendrá la información, los docentes del FID-EF los utilizan de la siguiente manera. El 23% (25 personas) la lista de cotejo, el 38% (42 personas) la escala de rango, un 33% (36 personas) la rúbrica y el 6% (6 personas), otras herramientas como pruebas objetivas, test, entre otros. Cabe

resaltar que lo ideal sería utilizar la rúbrica y la escala de rango para ser más objetivos a la hora de acreditar los puntos respectivos, las mismas deben ser conocidas de preferencia con anterioridad por sus estudiantes, sin hacer de menos a la lista de cotejo, la cual se le puede utilizar en trabajos de mayor acreditación con varios criterios de evaluación solicitados, con sus criterios de desempeño, que rigen a poder lograr algo o lo contrario.

5. En la aplicación de herramientas de evaluación, el 63% (69 personas) dicen que sus docentes consideran el conocimiento adquirido durante el proceso de las clases, un 8% (8 personas) el trabajo en equipo, 2% (2 personas) la redacción y estructura, el 20% (22 personas) el desempeño en el proceso educativo, el 7% (8 personas) no respondieron a la interrogante.
6. Entre los aspectos docentes a considerar para mejorar a la hora de impartir las clases esta la motivación con 45% (49 personas), la participación activa durante clase un 17% (18 personas), las técnicas en el trabajo educativo un 26% (28 personas) y la didáctica un 13% (14 personas).
7. El 83% (91 personas), dicen que si existe acompañamiento pedagógico constante por parte de sus docentes, que de una u otra forma resuelven sus dudas y plantean alguna alternativa para su crecimiento y desarrollo intelectual como también personal, alcanzando con ello un grado de complicidad educativa, por otro lado la minoría opinan lo contrario.

Propuesta: Taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango

1.1 Justificación

Es impórtate realizar una evaluación de calidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala a través del Programa FIDEF, aplicando de manera correcta la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

Después de realizar la investigación en esta casa de estudios en Sede Quetzaltenango se construye una propuesta para fortalecer la manera de la evaluación del aprendizaje en el Profesorado en Educación Física con una nueva visión de innovar de parte del docente y que el estudiante sea beneficiado.

La evaluación debe de ir más allá de las pruebas objetivas, de las evaluaciones drásticas que producen temor y debe de ser más práctica, por lo miso se propone que sea 100% practica en cursos prácticos como por ejemplo el fútbol y 50% practico y 50% teórica en cursos como por ejemplo primeros auxilios, ya que la teoría es base para aplicar algo práctico.

La evaluación requiere del diseño de nuevas estrategias en donde se evalúe no sólo el aspecto de conocimientos adquiridos por el estudiante, sino también las habilidades desarrolladas. Debe de permitir que el estudiante sea evaluado desde diferentes perspectivas y con diferentes instrumentos. Una evaluación de conocimientos no es suficiente para evaluar los logros que un estudiante alcanzó en un curso.

Por otra parte, no sólo el docente debe evaluar a los estudiantes, sino que debe existir participación de otros agentes como los compañeros de clase y expertos en el área del conocimiento. El docente es quien debe establecer los criterios de evaluación y debe dar a conocer estos criterios a sus estudiantes.

La propuesta consiste en implementar un taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango y que de esta manera los estudiantes sean beneficiados con lo anteriormente plantado y con los siguientes temas:

Temas	Instrumentos de evaluación de desempeño	Instrumentos de evaluación de observación y tipos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje • Evaluación para el aprendizaje • Expectativas de la evaluación • Evaluación sostenible y formadora • La pedagogía de la evaluación y del error • Currículo y reforma educativa • Evaluación cualitativa • Evaluación educativa • La calidad del trabajo docente • Evaluación y medición • Rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Portafolios • Demostración • Exposición oral • Simulación • Ensayo • Estudio de casos • Resolución de problemas • Proyecto • Investigación • Diario de campo • Mapa mental • Mapa conceptual • Debate • Monografía • Línea de tiempo • Otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica y formativa • La rúbrica, lista de cotejo y escala de rango • La Coevaluación y autoevaluación • Otras

1.2 Objetivos de la propuesta

1.2.1 Objetivo general

Establecer lineamientos que favorezcan la implementación de procedimientos evaluativos para el aprendizaje en los estudiantes del profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de Educación Física Sede Quetzaltenango de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.2.2 Objetivos específicos

- Propiciar procesos de capacitación y sensibilización a docentes el programa FIDEF en el uso de herramientas e instrumentos de desempeño para una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.
- Favorecer espacios participativos con involucramiento del estudiantado para fortalecer sus habilidades en el desempeño estudiantil.

1.3 Actividades:

- Capacitaciones y sensibilización
- Elaboración de instrumentos de evaluación
- Implementación de talleres

1.4 Ejecución

1.4.1 Cronograma con Diseño Metodológico		
Fecha	Temas	Responsable
Del 27 al 31 de julio de 2020	Elaboración del material para el taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango	Lic. Elder Valiente

Del 3 al 7 de julio de 2020	Socialización de la propuesta al Coordinador de la Carrera del Profesorado en Educación Física Sede Quetzaltenango	Lic. Marvin René Menchú
Del 10 al 14 de julio de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar el espacio para realizar el taller • Convocar a los docentes del Programa FID-EF 	Lic. Marvin René Menchú
Taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango, con los siguientes subtemas:		Lic. Elder Valiente
19 de julio de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje • Evaluación para el aprendizaje • Expectativas de la evaluación • Evaluación sostenible y formadora • La pedagogía de la evaluación y del error • Currículo y reforma educativa • Evaluación cualitativa • Evaluación educativa • La calidad del trabajo docente • Evaluación y medición • Rendimiento académico 	Lic. Elder Valiente
26 de julio de 2020	Instrumentos de evaluación de desempeño <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Portafolios • Demostración • Exposición oral • Simulación • Ensayo • Estudio de casos • Resolución de problemas • Proyecto • Investigación 	Lic. Elder Valiente

	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Mapa mental • Mapa conceptual • Debate • Monografía • Línea de tiempo • Otras 	
2 de septiembre de 2020	Instrumentos de evaluación de observación y tipos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica y formativa • La rúbrica, lista de cotejo y escala de rango • La Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación • Otras 	Lic. Elder Valiente Lic. Marvin René Menchú Docentes FID-EF

1.5 Criterio de evaluación de la propuesta

- La evaluación es determinante como proceso de aprendizaje en la formación académica de los estudiantes de FID-EF, por lo mismo los docentes deben de estar preparados para adecuar la evaluación a la metodología de enseñanza.
- Las evaluaciones realizadas por los docentes si determinan la formación profesional, pues evidencian el conocimiento adquirido de los estudiantes de FID-EF.
- Es vital de parte de los docentes realizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en los tiempos correspondientes, ya que es necesario llegar a un 100% en la utilización de la evaluación de este tipo para crear un mejor aprendizaje.

- Lo ideal sería utilizar la rúbrica y la escala de rango para ser más objetivos a la hora de ponderar los puntos respectivos, las mismas deben ser conocidas de preferencia con anterioridad por sus estudiantes, sin hacer de menos a la lista de cotejo, la cual se le puede utilizar en trabajos de mayor acreditación con varios criterios de evaluación, a su vez deben utilizar Instrumentos de evaluación de desempeño como la entrevista, portafolios, la demostración, exposición oral, simulación, ensayo, estudio de casos, resolución de problemas, proyecto, investigación, diario de campo, mapa mental, mapa conceptual, debate, monografía, línea de tiempo, entre otras.
- Es vital utilizar la evaluación incorporando a los protagonistas desde tres abordajes. El primero donde el docente evalúa a los estudiantes, esta es llamada heteroevaluación, la segunda en donde un compañero de clase evalúa a otro y viceversa, a esto se le llama coevaluación y la tercera en donde el mismo estudiante se evalúa a él mismo, se le llama autoevaluación.
- Ponerle más atención a la evaluación del aprendizaje en toda su magnitud para poder ser aplicada en el proceso educativo y formación docente desde los cursos que imparten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbajosa, D. (2010). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa . México.
- Chinchilla, H. A. (1985). *Evaluación Educativa*. Guatemala: EDE.
- Clavijo, G. A. (2021). La evaluación del y para el aprendizaje. En G. A. Clavijo. México : Instituto para el futuro de la educación, Tecnológico de Monterrey.
- Díaz Barriga, Á. R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw Hill.
- Dirección General de Docencia. (28 de julio de 2018). *Dirección General de Docencia*. Obtenido de Dirección General de Docencia: <https://diged.usac.edu.gt/categoria/diged/>
- Facultad de humanidades. (25 de febrero de 2020). *Pensa Profesorado FID*. Obtenido de Facultad de humanidades: <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/pensa-profesorados-fid/>
- Formación Inicial Docente en Educación Física, C. (2 de 7 de 2020). https://www.facebook.com/comunidadfidef/?tn-str=k*F. Obtenido de https://www.facebook.com/comunidadfidef/?tn-str=k*F: https://www.facebook.com/comunidadfidef/?tn-str=k*F
- Fullxela. (17 de enero de 2017). *Breve reseña histórica de Quetzaltenango (XELAJÚ)*. Obtenido de Fullxela: https://fullxela.wordpress.com/historia_xelaju/
- Herrera, M. (2020). *Fórmula para cálculo de la muestra poblaciones finitas*. Obtenido de <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>
- Información para catálogo de estudios. (2012). *Centro Universitario de Occidente* . Obtenido de Información para catálogo de estudios: <https://usac.edu.gt/catalogo/cunoc.pdf>
- Khum. (1962). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa . En D. Carbajosa. México : Perfiles educativos.
- Lohr, S. (2000). Muestreo: diseño y análisis. En S. Lohr, *Muestreo: diseño y análisis*. México: Thomson.
- Mazariegos, D. A. (2006). *Herramientas de la evaluación en el aula*. Guatemala: DICADE.
- Méndez, Á. (2001). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. En Á. Méndez. España : Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Universidad de Cádiz.

- Mendiola, S. (2018). La evaluación del y para el aprendizaje. En S. Mendiola, *La evaluación del y para el aprendizaje*. México: Instituto para el futuro de la educación, Tecnológico de Monterrey.
- Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala. (agosto de 2012). *Mesa Técnica de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación de Guatemala*. Obtenido de Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente:
https://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_principal/inicio/documents/Modelo%20de%20subsistema%20de%20formaci%C3%B3n%20inicial%20docente%20ag%202012.pdf
- Metodología del aprendizaje. (2010). Metodología del aprendizaje. En a. M. del, *Metodología del aprendizaje*. Guatemala: DIGECADE.
- Olivos, T. M. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México : Casa abierta al tiempo Unidad Cuajimalpa.
- Pérez, G. (2001). La evaluación del y para el aprendizaje . En G. Pérez. México : Instituto para el futuro de la educación, Tecnológico de Monterrey.
- Púñez, F. d. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. En E. p. evaluativa. Perú: Horizonte de la ciencia.
- Rodriguez, L. (28 de enero de 2020). *Universidad de San Carlos de Guatemala*. Obtenido de Guatemala.com: <https://aprende.guatemala.com/centros-educativos/universidades/universidad-de-san-carlos-de-guatemala/>
- Rojas, N. N. (2014). Formación universitaria basada en competencias Currículo, Estrategias didácticas y evaluación. Perú: Formats Printer E.I.R.L.
- Sacristán, J. G. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. España: Editorial: Morata S.L.
- Salarirche, N. A. (2015). proximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. España: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Universidad de Cádiz.
- Sarni, M. A. (2005). *Educación para este siglo*. Argentina: DUNKEN.
- Stoboard. (2010). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. En F. d. Lazo, *Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa*. Perú : Horizonte de la ciencia.
- Tunnermann, C. (1998). *Transformación de la educación superior*. Costa Rica: EUNA.

ANEXO

Diseño de Investigación

1. Definición del problema

En el Profesorado en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango se atienden a tres semestres, 55 estudiantes de la segunda cohorte/sexta semestre, 49 estudiantes de la tercera cohorte/cuarto semestre y 47 estudiantes de la cuarta cohorte/segundo semestre, dando un total de ciento cincuenta y un estudiantes.

El semestre dura quince semanas en las que se acumula una zona de setenta puntos y treinta de evaluación.

En el programa Formación Inicial Docente en Educación Física, que en siglas es FID-EF la evaluación es continua dividiendo setenta puntos de zona en quince semanas; en la semana cinco y diez se realiza la primera y segunda evaluación sumativa más conocida como parcial y en la semana quince la evaluación final, siendo esta también sumativa; a su vez se pueden programar quince actividades de dos puntos durante quince semanas, dando treinta puntos de evaluación final como se mencionó con anterioridad o bien actividades de diferente valor las cuales se acreditan en vez de parciales, lo anterior es a libertad de cátedra, tratando de que si se realice la evaluación final de diez puntos por medio de una prueba objetiva.

Viéndolo desde otro punto de vista se ponderan cinco puntos de la semana uno a la catorce sumando setenta de zona, parcial uno diez puntos en la semana cinco, parcial dos diez puntos en la semana diez y evaluación final 10 puntos en la semana quince.

La acreditación se registra en el formato pertinente de plataforma el cual automáticamente da la nota total, a su vez el mismo formato genera el acta del curso distribuyendo zona, evaluación sumativa o parcial uno, dos y final.

En virtud de lo anterior se pretende investigar si la manera de evaluación del aprendizaje en el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física que en siglas es FID-EF determina o incide en los aprendizajes de los estudiantes del Profesorado en Educación Física o bien el estudiante aprende a su ritmo, con sus propias estrategias, investigando, compartiendo fuera o dentro de la universidad con profesionales o estudiantes de otros semestres de la carrera mencionada, utilizando el internet con la información que presenta, entre otros escenarios.

Este problema de investigación pretende saber si la forma de evaluación de parte de los docentes determina el aprendizaje concatenando lo enseñado y aprendido con lo evaluado creando espacios de aprendizaje, o todo lo contrario, el estudiante aprendiendo de diferente manera sin que la evaluación determine los aprendizajes.

2. Planteamiento del problema

La Universidad de San Carlos de Guatemala cuenta con el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física a nivel nacional, en esta oportunidad se tomará en cuenta al profesorado en educación física con sede en Quetzaltenango.

En el Profesorado en Educación Física Sede Quetzaltenango se atienden a tres semestres, los estudiantes del primer año son cuarenta y siete pertenecientes a la cuarta cohorte, del segundo año cuarenta y nueve pertenecientes a la tercera cohorte y del tercer año cincuenta y cinco pertenecientes a la segunda cohorte, dando un total de ciento cincuenta y uno.

Cabe resaltar que el profesorado en educación física a nivel nacional graduó a la primera cohorte en el año dos mil diecisiete.

La carrera es nueva a nivel universitario, pertenece a la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Actividad Física y el Deporte que en siglas es ECTAFIDE, por medio del Programa Formación Inicial Docente en Educación Física que en siglas es FIDEF, funcionando por sedes a nivel nacional.

En virtud de lo anterior, se da a conocer que la formación académica es por competencias, el semestre dura quince semanas en el cual acumula 100 puntos acreditando 70 de zona y 30 de evaluación.

Se acreditan 5 puntos de la semana 1 a la 14, evaluación parcial 1 en semana 5, parcial 2 semana 10 y evaluación final en semana 15

Los parciales por medio de pruebas objetivas son opcionales, pueden suplirse por otras actividades según libertad de cátedra.

La evaluación final se realiza por medio de pruebas objetivas en su mayoría.

Los docentes tienen la especialidad de grado y en su mayoría de postgrado en docencia universitaria o superior

Habiendo conocido la forma en que se genera la acreditación de puntos y es registrada en la plataforma de cada curso, cabe plantear el problema a investigar, si la evaluación tiene relación con la formación académica en los estudiantes del profesorado en educación física del programa FIDEF Sede Quetzaltenango; sabiendo que es mejor generar aprendizaje vinculando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que se rigen en base a competencias para la vida y no solamente en una nota por medio de evaluaciones parciales y finales sin saber si aprendió o no el estudiante.

Ampliando lo anterior, el estudiante del profesorado en educación física aprende contenidos conceptuales en hechos, acontecimientos, definiciones, descripciones y de más, traducido en el saber conocer sobre cada área y curso; a la vez genera aprendizaje de contenidos procedimentales aplicando la teoría a la práctica con criterios constructivistas creando su propio aprendizaje llevado a la clase de educación física, que viene siendo el saber hacer lo que se le solicita en los trabajos y actividades a desarrollar vinculado lo conceptual y actitudinal; sin descartar los contenidos actitudinales basados en valores que están implícitos en la educación física, que en otras palabras es saber ser el estudiante del profesorado en educación física con el perfil basado en competencias, que al graduarse de tal profesión pueda ejercer la docencia bajo estos parámetros en el cual cada docente lo formó conceptual, procedimental y actitudinal con una evaluación diagnóstica inicial y puntual, formativa que es lo más importante como estudiantes y futuros profesionales y sumativa semanalmente porque es necesario cuantificar una nota para aprobar cada curso.

De esta manera se investiga: ¿Qué relación tiene la forma de evaluación de los aprendizajes para determinar la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del Programa Formación Inicial Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango?

1. ¿Qué tipos de evaluación emplean los docentes en el aprendizaje de los estudiantes del Profesorado en educación física del Programa Formación Inicial Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango?
2. ¿Qué instrumentos de evaluación son utilizados de parte de los docentes para la acreditación de puntos en el Programa Formación Inicial Docente de Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango?
3. ¿Qué criterios de evaluación emplean los docentes en la educación superior y formación en educación física en el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango?

3. Justificación del problema

Esta investigación es importante para describir el problema que tienen los estudiantes con el tipo de evaluación y su incidencia en la Formación Inicial Docente de Educación Física

Aplicar de parte de los docentes una evaluación como proceso formativo y no solo de acreditación de puntos

Darle a conocer a las autoridades del Programa Formación Inicial Docente en Educación Física los resultados del estudio y realizar acompañamiento y reforzamiento, si es necesario

Obtener el beneficio en los docentes al preparar adecuadamente la clase, valorar el esfuerzo de los estudiantes, generar un ambiente de aprendizaje y que esto se vea reflejado en el rendimiento académico al ser evaluado.

De esta forma se obtiene el beneficio en los docentes del Profesorado en educación física Sede Quetzaltenango al preparar adecuadamente la clase, valorar el esfuerzo de los estudiantes, generar un ambiente de aprendizaje y que esto se vea reflejado en el rendimiento académico al ser evaluado. Con la investigación se le sugiere al coordinador de la carrera Sede Quetzaltenango supervisar que los docentes cumplan con lo anterior y que esto tenga coherencia con lo aprendido y evaluado adecuadamente.

4. Delimitación del problema

4.1 Geográfica

La investigación comprende el espacio geográfico del municipio de Quetzaltenango, departamento de Quetzaltenango.

4.2 Espacial

La investigación se realiza en el municipio y departamento de Quetzaltenango.

La investigación se realizará en Centro Universitario de Occidente que en siglas es CUNOC, ubicado en la calle Rodolfo Robles 29-99 Zona 3, municipio de Quetzaltenango, departamento de Quetzaltenango, Sede Quetzaltenango, Programa Formación Inicial Docente en Educación Física, carrera de Profesorado en Educación Física.

4.3 Temporal

La investigación es de carácter sincrónico, es decir presente, para comprobar de qué manera lo investigado está afectando hoy, en el momento en que se detectó el problema.

4.4 Teórica

La investigación se realizará en el año 2018 y las ciencias que aportaran en el proceso de investigación serán la pedagogía, didáctica y estadística; teniendo como fundamento teórico todo el conjunto de teorías y conocimientos acordes al problema investigado, entre ellas la evaluación, evaluación educativa, evaluación y medición, tipos de evaluación, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, ética de la evaluación, constructivismo, herramientas de evaluación, técnicas de observación, educación superior, contexto en que se desenvuelve la educación superior, retos y perspectivas de la educación superior, calidad de la educación, calidad de la educación superior,

factores de calidad y métodos de evaluación, estrategias para mejorar la calidad de la educación superior de la región, Formación Inicial Docente de Educación Física, marco contextual, perfil del ciudadano, modelo educativo, perfil del nuevo docente, la nueva formación inicial docente etapa preparatoria y etapa de especialización, caracterización de la etapa preparatoria, caracterización de la etapa de especialización, ruta Jurídica de la etapa preparatoria y ruta jurídica de la etapa de especialización.

5 Alcances y límites de la investigación

5.2 Alcances

Con la investigación se pretende favorecer a los estuantes, docentes y coordinador del Profesorado en Educación Física Sede Quetzaltenango de la Universidad de San Carlos de Guatemala, siendo los que a diario laboran; la muestra en su totalidad de 109 estudiantes de las tres cohortes, detallados son los siguientes: 40 estudiantes de la segunda cohorte/sexta semestre, 37 estudiantes de la tercera cohorte/cuarto semestre y 32 estudiantes de la cuarta cohorte/segundo semestre.

5.3 Límites

Esta investigación se realizará en el municipio y departamento de Quetzaltenango con la segunda cohorte de estudiantes del Programa Formación Inicial Docente de Educación Física.

6 Objetivos de la investigación

6.1 General

Analizar el tipo de evaluación de los aprendizajes para determinar la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del Programa Formación Inicial de Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

6.2 Específicos

6.2.1 Definir los tipos de evaluación que se emplean en el aprendizaje de los estudiantes del Profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

6.2.2 Determinar los instrumentos de evaluación utilizados para la acreditación por los profesores de la Formación Inicial Docente de Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

6.2.3 Aplicar la evaluación del aprendizaje de manera innovadora hacia los estudiantes del profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de Educación Física Sede Quetzaltenango de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

7 Hipótesis de la investigación

Por las características del trabajo es necesario crear una hipótesis cuantitativa

7.1^H. Hipótesis de la investigación

El tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

7.2^{H0}. Hipótesis nula

El tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

7.2.1 Variables de la hipótesis alternativa / Hipótesis de investigación

V.1. El tipo de evaluación del aprendizaje

V.2. La formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

7.3 Operacionalización de la hipótesis

Conceptos	Variables	Índices	Indicadores
<ul style="list-style-type: none">• Evaluación• Evaluación educativa• Evaluación y medición• Tipos de evaluación	<p>Variable Independiente</p> <ul style="list-style-type: none">• La forma de evaluación del aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">• El rendimiento académico• Evaluación por competencias• Evaluación diagnóstica,	<ul style="list-style-type: none">• Técnicas didácticas• Técnicas de observación• Técnicas de desempeño• Instrumentos de evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa • Herramientas de evaluación • Educación superior • Contexto en que se desenvuelve la educación superior • Retos y perspectivas de la educación superior • Calidad de la educación superior • Factores de calidad y métodos de evaluación • Estrategias para mejorar la calidad de la educación 	<p style="text-align: center;">Dependiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física 	<p>formativa y sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación metodológica en evaluación del docente • La formación académica • La formación del pensamiento crítico en la Universidad • Desarrollo del pensamiento crítico en los cursos • Las aplicaciones prácticas para lograr el pensamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica • Evaluación formativa • Evaluación sumativa • Zona acumulada • Asistencia • Participación • Valores • Aportes • Tareas entregadas • Metodología • Formas de evaluación
---	--	--	--

<p>superior de la región</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación Inicial Docente de Educación Física • Perfil del ciudadano • Modelo educativo • Perfil del nuevo docente • La nueva formación inicial docente etapa preparatoria y etapa de especialización • Caracterización de la etapa preparatoria y etapa de especialización 			
---	--	--	--

8 Enfoque de la investigación

8.1 Ubicación

La investigación se realiza específicamente en la Universidad de San Carlos de Guatemala, ubicada en la calle Rodolfo Robles 29-99 Zona 3, municipio de Quetzaltenango, departamento de Quetzaltenango, Sede Quetzaltenango, Programa Formación Inicial Docente en Educación Física, carrera de Profesorado en Educación.

8.2 Tipo de investigación

La investigación es de tipo cuantitativa, pues busca a través del trabajo de campo realizar un análisis para explicar el fenómeno o problema social, educativo, académico, económico y pedagógico.

La muestra en su totalidad es de 109 estudiantes, 40 estudiantes de la segunda cohorte/sexta semestre, 37 estudiantes de la tercera cohorte/cuarto semestre y 32 estudiantes de la cuarta cohorte/segundo semestre del Profesorado en educación física del Programa Formación Inicial docente en Educación Física Sede Quetzaltenango.

La población finita es de 151 estudiantes de las tres cohortes/semestres, de los cuales 109 fueron tomados en cuenta según fórmula y muestreo aleatorio simple sin reposición.

El método de selección fue por sorteo.

Es un tipo de muestreo probabilístico en el cual todos los elementos de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados

9 Metodología

Universo

El universo a encuestar en Universidad de San Carlos de Guatemala, en el Programa Formación Inicial Docente en Educación Física que en siglas es FIDEF, carrera Profesorado en Educación Física Sede Quetzaltenango, de la segunda cohorte son 109 de muestra en su totalidad.

El tema de investigación es el proceso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la educación universitaria y el problema de Investigación es la evaluación del aprendizaje y su incidencia en la Formación Inicial Docente de Educación Física.

La investigación es cuantitativa, pues busca a través del trabajo de campo realizar un análisis para explicar el fenómeno que se está estudiando.

Instrumentos

- a. Encuesta

10 Cronograma de actividades

No.	ACTIVIDAD	FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Tema de investigación	■																			
2	Problema de investigación	■	■																		
3	Estado de arte			■																	
4	Planteamiento del problema				■																
5	Justificación del problema					■															
6	Delimitación del problema						■														
7	Alcances y límites de la investigación							■													
8	Objetivos de la investigación								■												
9	Hipótesis									■											
10	Enfoque de la investigación										■										
11	Marco teórico preliminar											■									

No.	ACTIVIDAD	JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
20	Crear encuesta y realizar pruebas	■	■																			
21	Pasar encuestas			■	■																	
22	Tabulación de información recopilada					■	■	■														
23	Impresión de herramientas de recolección								■													
24	Elaboración de informe final									■	■	■										
25	Revisión de informe final												■	■								
26	Propuesta metodológica de Criterios de evaluación a docentes de la FIDEF, Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango													■	■							
27	Impresión final informe																■					
28	Aprobación de informe final																	■	■	■	■	

11 Presupuesto

Costos del proyecto

Insumos	Precio Unitario	Cantidad	Total
Transporte a la Universidad.	Q. 50.00	5	Q.250.00
Impresión de herramientas de recolección	Q. 0.50	2	Q. 1.00
Reproducción de herramientas de recolección	Q. 0.25	218	Q. 54.50
Impresión final informe	Q. 0.50	120	Q 60.00
Encuadernado de informe final	Q. 12.00	1	Q. 12.00
Imprevistos			Q. 500.00
Ejecución de Propuesta metodológica en el sistema de Evaluación Superior que coadyuve en los Criterios de evaluación del docente de educación física de la Formación Inicial Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.	Q. 100.00	7	Q. 700.00
Asesoría	Q. 2500.00	1	Q. 2500.00
Total.			Q.4,077.50



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**



Instrumento de recolección de datos

**ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA, TERCERA Y CUARTA
COHORTE DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL PROGRAMA FIDEF,
SEDE QUETZALTENANGO**

Instrucciones.

Buenos días, estamos realizando una investigación, quisiéramos tu ayuda para que contestes algunas preguntas, las respuestas serán confidenciales y anónimas. Te pedimos la mayor veracidad posible, aquí no hay respuestas correctas e incorrectas. Emplea un bolígrafo para contestar, marca en el espacio una X.

De antemano ¡muchas gracias por tu colaboración!

Datos generales: Fecha: ____/____/____

Edad: _____ Género: _____ Lugar de origen: _____

1. ¿Sus docentes realizan evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?

Siempre Casi siempre Nunca

2. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan con más frecuencia sus docentes?

Lista de cotejo Escala de rango Rubrica Otras

3. Según usted, ¿Qué aspectos pedagógicos considera el docente a la hora de aplicar una herramienta de evaluación?

4. ¿Existe relación entre lo enseñado y evaluado por sus docentes?

Siempre

Casi siempre

5. ¿Qué aspecto considera oportuno que podría mejorar el docente a la hora de impartir la clase? Marque la(s) que usted considere.

Motivación

Participación

Técnicas

Didáctica

6. ¿La evaluación que aplican los docentes en los aprendizajes determina tu formación como profesor de educación física?

Sí

No

¿Porque?

7. El docente promueve la participación de los estudiantes en clase.

Siempre

Casi siempre

8. Describa si existe o no acompañamiento pedagógico para su formación académica de parte de sus docentes.

Sí

No

¿De qué manera lo hace el docente?

9. ¿Cuál es tu actitud en la entrega tareas como estudiante?

Muy responsable

Poco responsable

Irresponsable

10. ¿Cómo califica la metodología aplicada por sus docentes para generar aprendizaje?

Aceptable

Poco aceptable

Inaceptable

11. ¿Qué valor personal y profesional promueven sus docentes a nivel de aula?

Ética

Puntualidad

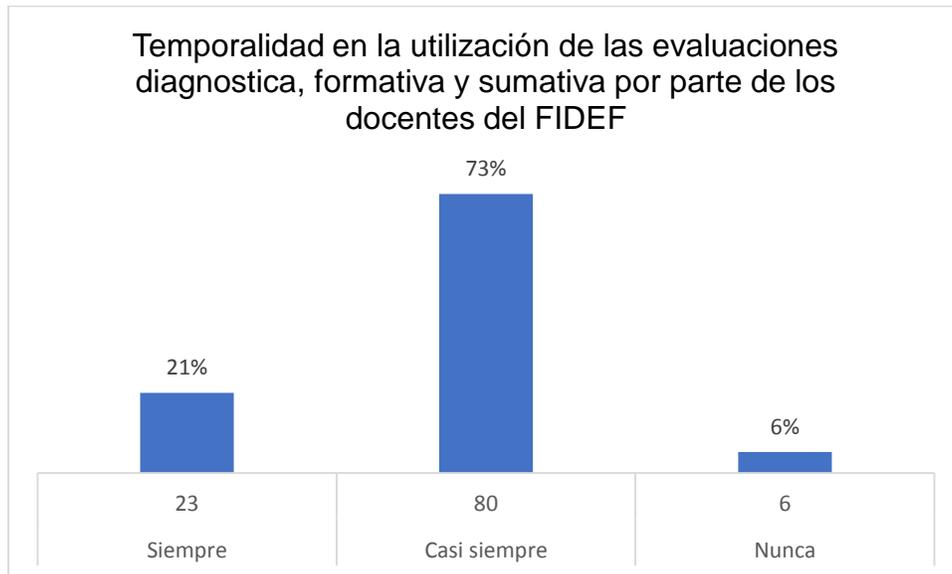
Compromiso

Honestidad

Agradecemos tu colaboración.

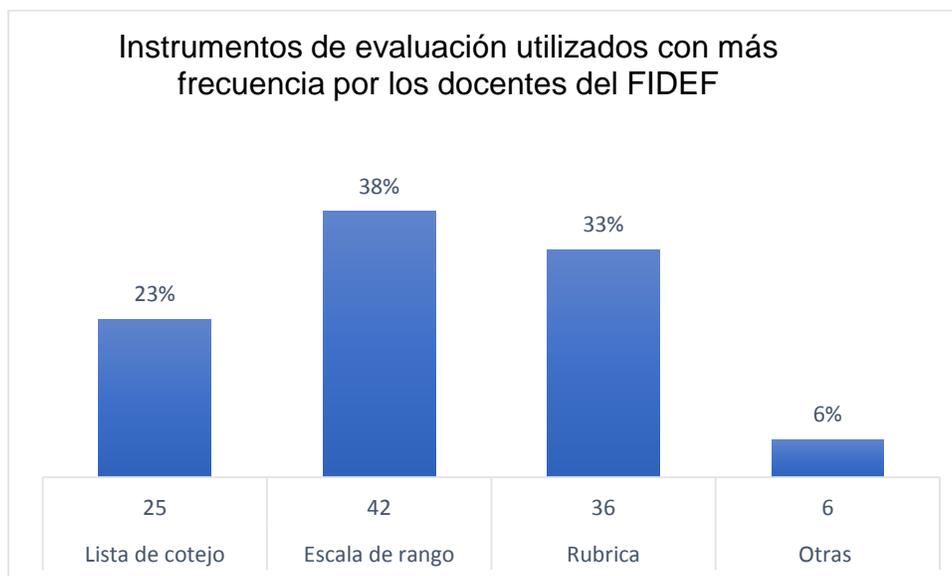
Gráficas

GRÁFICA NO. 1



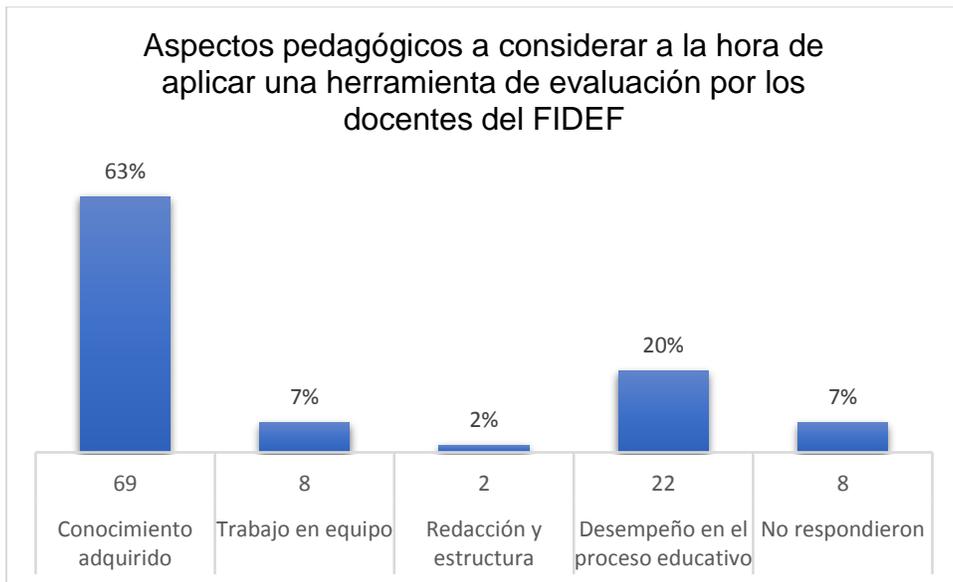
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA 2



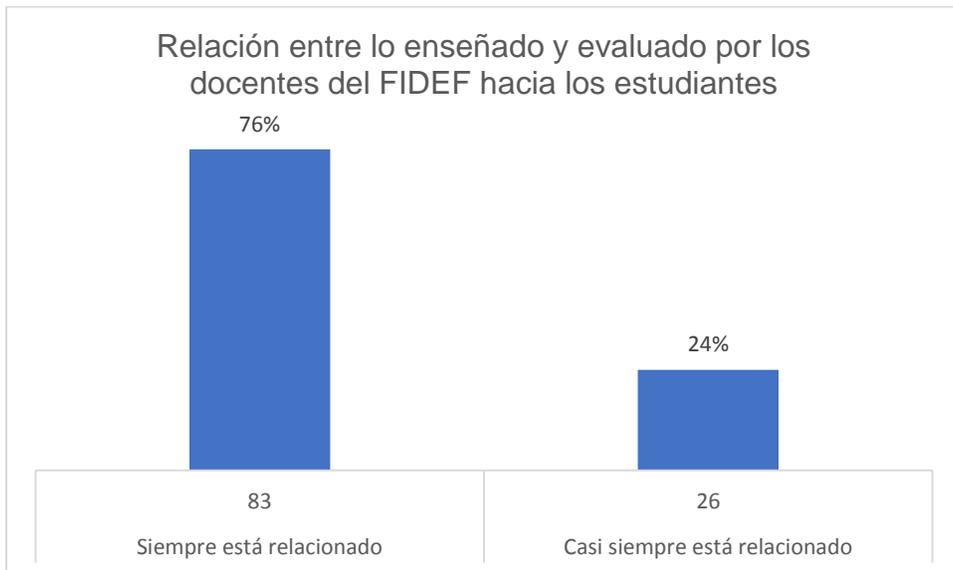
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No. 3



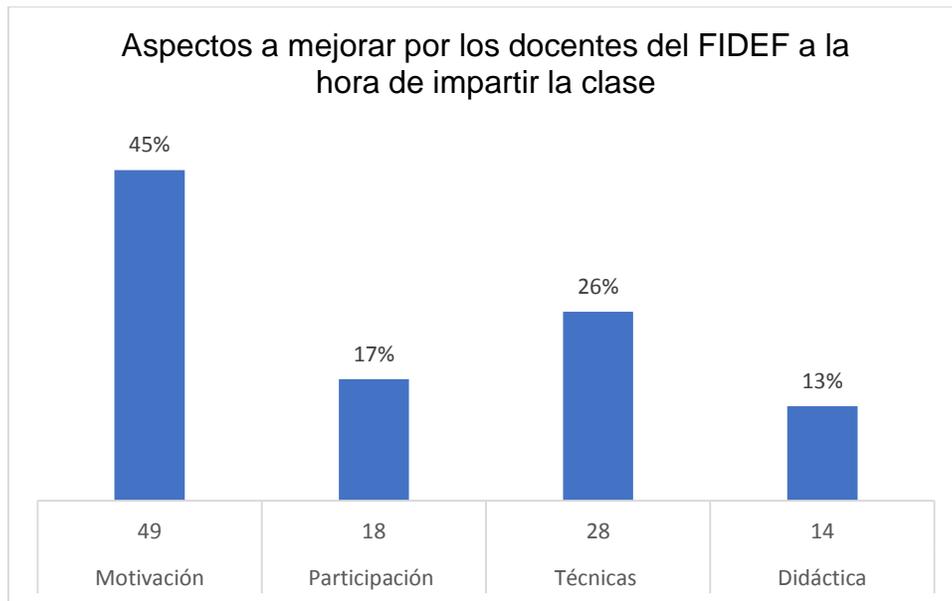
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRÁFICA NO. 4



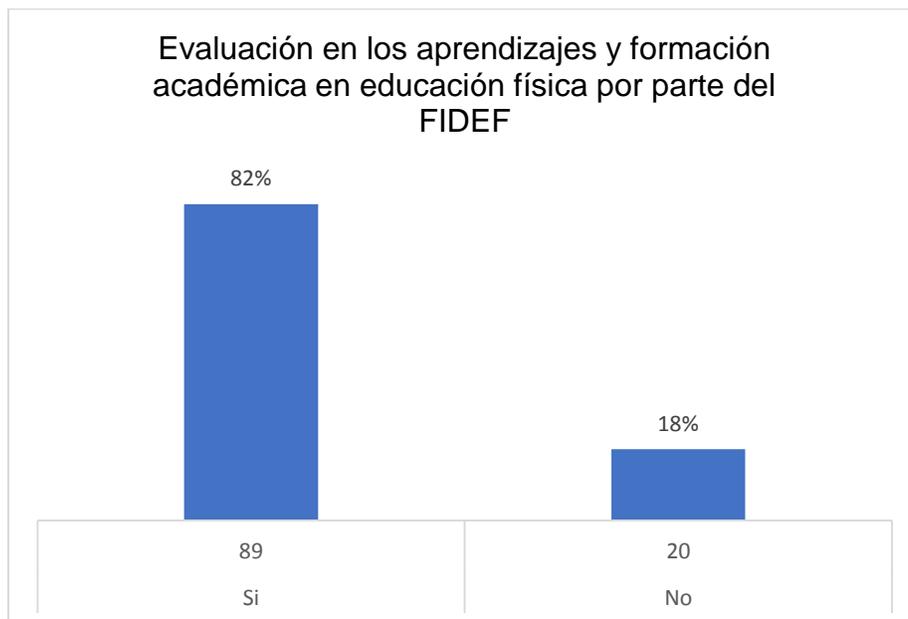
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No. 5



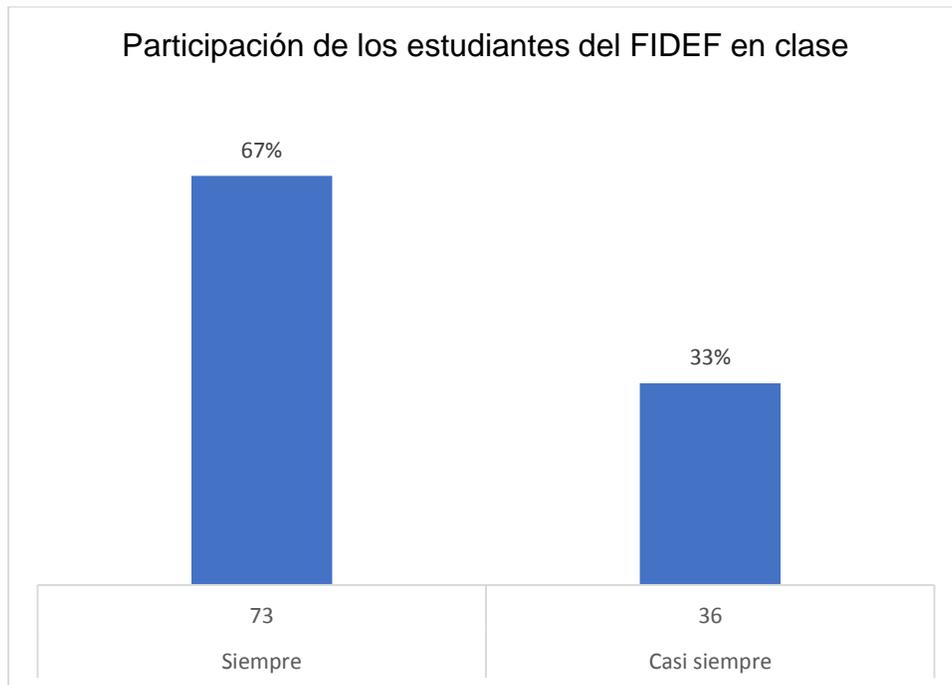
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No. 6



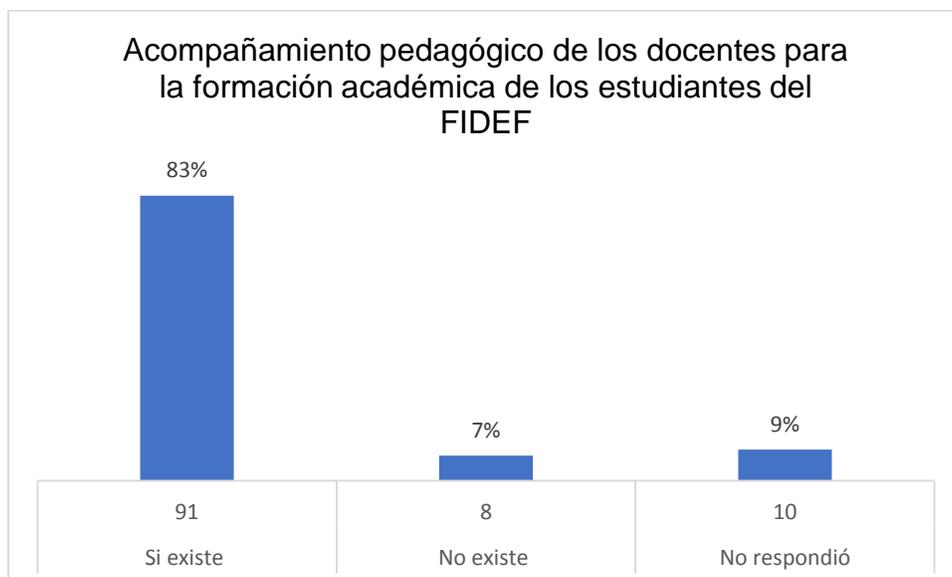
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No.7



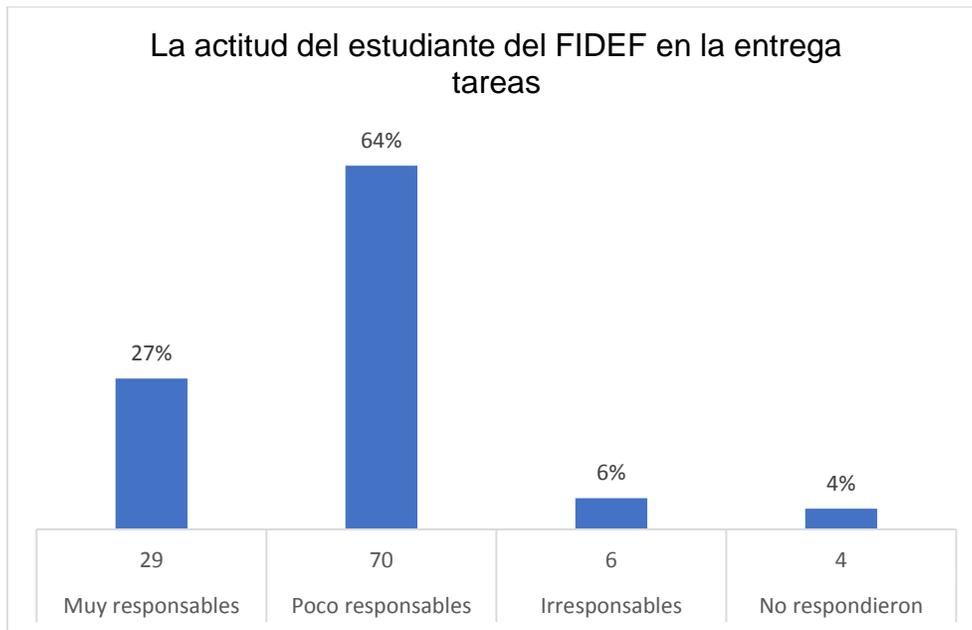
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRÁFICA NO. 8



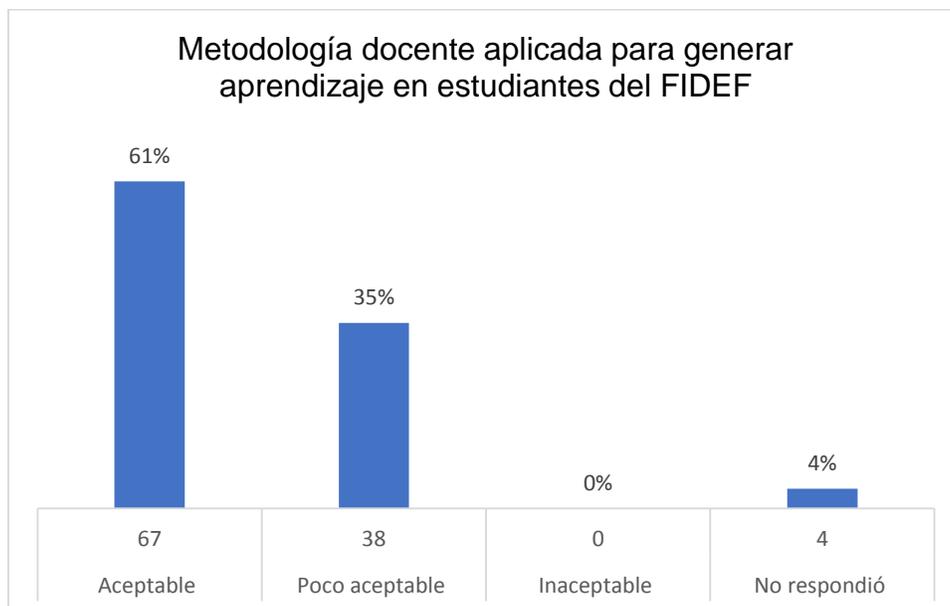
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No. 9



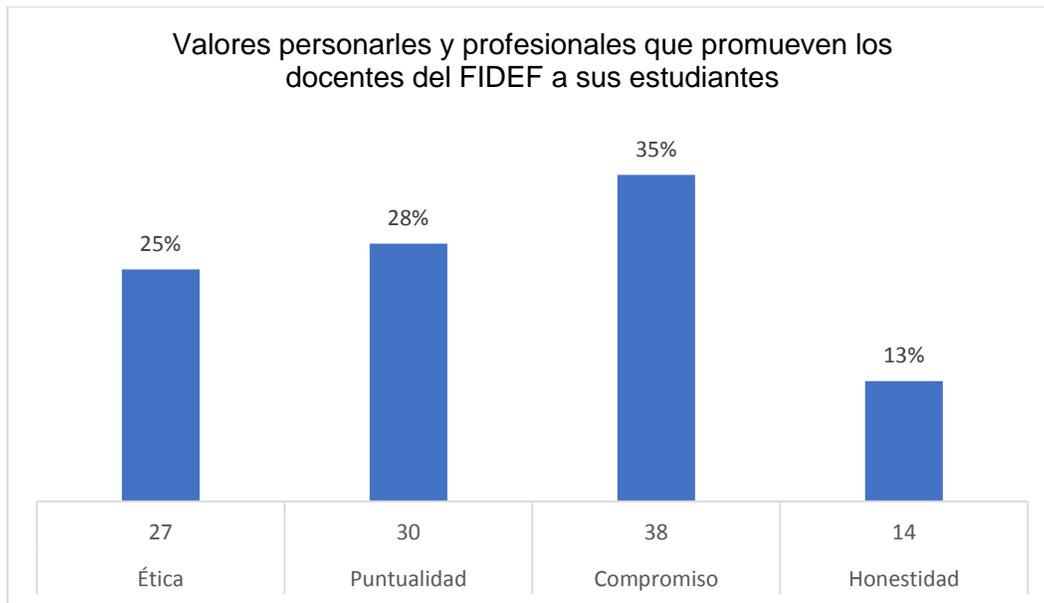
Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No. 10



Fuente: Trabajo de campo 2018.

GRAFICA No. 11



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Estado del Arte

Autor: Castejón Oliva, F.J.; López-Pastor, V.M; Julián Clemente, J.A.; Zaragoza Casterad, J. por medio de la Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte presentan el siguiente estudio.

Título de la investigación: Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del Profesorado de educación física.

Resumen: En el presente estudio se intenta demostrar que la evaluación formativa y continua en la formación inicial del profesorado de educación física suele producir mejores resultados en el rendimiento académico.

Con un diseño multicaso exploratorio (A=50 estudiantes; B=120 estudiantes; y C=61 estudiantes) se presentan los resultados obtenidos en tres centros de formación inicial, en que se han puesto en práctica sistemas de evaluación formativa a lo largo de un curso académico. En cada centro la experiencia es con una asignatura diferente. El alumnado tiene la opción de ser evaluado por diferentes vías de aprendizaje, según la evaluación sea continua o final. Los datos se obtienen de los instrumentos de evaluación empleados en cada asignatura y de los datos oficiales de rendimiento académico de cada caso.

Tras un análisis estadístico descriptivo, los resultados revelan que los estudiantes que eligen la vía de evaluación formativa obtienen mejor rendimiento académico que los que optan por la vía exclusivamente final, aunque existen limitaciones metodológicas que no permiten realizar comparaciones entre los tres casos ni generalizaciones.

Objetivo del estudio: En el presente estudio se intenta demostrar que el alumnado que sigue los sistemas de evaluación formativa y continúa en la FIPEF suele conseguir mejor rendimiento académico que el alumnado que sigue la vía del examen final.

Metodología: El diseño de este estudio se basa en un estudio multicaso (Stake, 2006b). Se analizan los resultados obtenidos en tres centros de FIPEF, en que se han puesto en práctica sistemas de evaluación formativa a lo largo de un curso académico. Estos

sistemas de evaluación formativa llevan experimentándose y mejorándose varios cursos a través de ciclos y espirales sucesivas de investigación-acción.

No se trata de un estudio comparativo de corte experimental, sino de un estudio de casos de corte naturalista; por lo que no se pretenden obtener leyes generales, sino interpretar la realidad estudiada. En este sentido, los resultados encontrados podrían ser trasferibles a contextos y situaciones similares, pero no generalizables (Guba, 1983).

Casos y muestra: El estudio se ha llevado a cabo en tres centros de FIPEF. En el centro A con 50 estudiantes, en el centro B con 120 y en el centro C con 61. Son grupos que se encuentran en su situación natural de clases en la universidad, no responden a una determinada muestra o a diseños de grupo experimental y control, por dos razones: (a) no pretendemos realizar un estudio comparativo de tipo experimental, sino un estudio de casos exploratorio; (b) nos parece poco ético obligar a parte del alumnado a seguir un sistema de aprendizaje y evaluación que potencialmente ofrece peores resultados.

Procedimiento: En cada centro se desarrolla la experiencia en una asignatura diferente. Los puntos de partida y la organización son similares en las tres asignaturas. En cada una de ellas, el profesorado también es distinto. En los tres casos se da la opción al alumnado de ser evaluado por dos vías de aprendizaje (caso C) o por tres (casos A y B), en función de la forma de trabajo y evaluación que prefiera seguir cada uno (continua, mixta o final). En la “vía continua” el alumno sigue un sistema de trabajo dirigido, sin necesidad de examen final, pero con una evaluación continua que le permite regular su propio aprendizaje. En la “vía mixta” se abre una posibilidad para aquellos que no tienen una asistencia completa pero sí se han implicado en la realización de ciertos trabajos (habitualmente colaborativos) y en el funcionamiento habitual de la asignatura.

La “vía examen” es para el alumnado que no suele ir por clase o que no ha realizado ninguna de las actividades y documentos requeridos. Los tipos de exámenes que se incluyen en las dos vías tienen los mismos criterios de exigencia.

Para poder mantenerse dentro de la vía de “evaluación formativa”, el alumnado debe cumplir una serie de requisitos (asistencia continuada, realización de actividades de aprendizaje y entrega de documentos en los plazos y forma establecidos, reelaboración de los trabajos incorrectos, etc.). En los tres casos, la calificación final viene por un conjunto de actuaciones acordadas anteriormente con los estudiantes al principio de la asignatura, donde se explican con claridad un conjunto de criterios que se terminan consensuando. Por ejemplo, el alumnado que cumple todos estos requisitos y criterios, o bien no tiene que realizar el examen final (caso A); o bien ese examen es un elemento más de un amplio proceso (casos B y C). Por tanto, en dos de los tres casos aparecen vías mixtas intermedias, en las que el alumnado tiene que cumplir ciertos requisitos y realizar el examen final.

La vía de evaluación exclusivamente final supone la realización de un único examen final (casos A y C), o un examen final más un trabajo (caso B). La calificación procede de estas aportaciones. El alumnado no tiene que cumplir ningún requisito, salvo aprobar ese examen (en el caso B, también el trabajo).

Esta vía debe mantenerse para cumplir con las actuales normativas sobre evaluación y calificación del alumnado en la mayoría de las universidades, dado que los estudiantes tienen derecho a dos convocatorias de evaluación anuales por el mero hecho de estar matriculados. Lógicamente, los estudiantes de las vías mixta y final pueden ir a clase y realizar las actividades de aprendizaje que deseen, así como asistir a tutoría cuando lo necesiten. La única diferencia es que, en su caso, no es obligatorio hacerlo. Sólo un pequeño porcentaje de este alumnado no puede ir a clase cuestiones laborales, en cuyo caso se realizan tutorías siempre que lo solicitan. A continuación se detallan los sistemas de aprendizaje y evaluación que se lleva a cabo en cada caso. También se aporta alguna aclaración precisa en los casos B y C.

Vía continua y formativa: Requiere asistencia completa y entrega de documentos en fechas indicadas, no hay examen final, todos los trabajos se devuelven corregidos y con

feed-back en menos de una semana, si algún documento está mal elaborado, se informa al alumnado y se le da la opción de reelaborarlo y volverlo a entregar (en una semana), la calificación es dialogada, en función de los criterios acordados al principio del curso, respecto a las actividades de aprendizaje realizadas.

Vía mixta: Requiere asistencia más o menos regular y realización del proyecto de aprendizaje grupal, pero no de todos los documentos, pueden realizar todos los documentos que quieran (recensiones, fichas de sesiones prácticas, informes, etc.), pero en su caso no es obligatorio, los documentos entregados se devuelven corregidos y con feedback en menos de una semana, hay que realizar el examen final que vale hasta 7 puntos, la realización del proyecto colaborativo supone hasta 3 puntos, el resto de actividades y documentos realizados puede ayudar a subir nota, una vez aprobado el examen.

Vía examen: Se reserva para el alumnado que no va nunca o casi nunca a clase por razones laborales, o porque simplemente no asiste, hay que realizar dos exámenes finales: uno teórico y uno práctico, el examen teórico vale hasta 7 puntos y el práctico hasta 3 puntos, hay que aprobar los dos exámenes por separado para poder superar la asignatura.

Análisis de datos: Se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo de los datos de rendimiento académico, en función de la vía de aprendizaje y evaluación elegida. El aprendizaje del alumnado se evalúa a través de las evidencias recogidas a lo largo del proceso de aprendizaje llevado a cabo, de acuerdo al sistema de evaluación establecido en cada caso. En las vías de aprendizaje continuas la calificación final proviene de dichas evidencias. En la vía de examen final la calificación proviene de la prueba o pruebas realizadas en el examen final establecido. En el caso C, se han utilizado las entrevistas finales con el alumnado para encontrar explicaciones a las fuertes diferencias de rendimiento entre la primera convocatoria y la segunda.

Resultados de las tres vías de aprendizaje y evaluación: La mayoría del alumnado ha optado por el proceso de trabajo y evaluación continua, aunque suele ocurrir que algunas personas desean cambiar y pasar a la forma mixta según va desarrollándose la asignatura.

Al analizar el rendimiento académico en función de las vías de aprendizaje y evaluación utilizadas, hemos encontrado diferencias relevantes. Los estudiantes que han elegido las opciones continua y mixta obtienen mejor rendimiento, entre notable y sobresaliente (dos de ellos con matrícula de honor), mientras que los que han optado por la vía del examen muestran un rendimiento académico mucho más bajo. El alumnado de la modalidad mixta es el que presenta una mayor dispersión, aunque la mayor parte de los mismos se concentran entre el aprobado y el notable, también aparecen algunos casos de elevado rendimiento académico (dos sobresalientes y una matrícula de honor). También se comprueba que de los siete alumnos que optan por la vía de examen, cuatro sólo logran obtener un aprobado, uno suspende y dos no se presentan al examen final.

Como puede comprobarse, hay un alto porcentaje de alumnado que supera la asignatura (94%) y una diferencia importante de rendimiento académico en función de la vía de aprendizaje y evaluación elegida.

Hay un alto porcentaje de alumnos con la calificación de notable (el 81,1%), que es la calificación más elegida, quizá porque el alumnado se ve con posibilidades de acceder a esta nota. La distribución entre las notas positivas extremas (aprobadas y sobresalientes), tienen resultados similares, aunque con muy pocos estudiantes (10%). Comparando los resultados entre las modalidades, los estudiantes que siguen la modalidad III (evaluación sin asistencia) y aprueban, sólo alcanzan la calificación de aprobado. No obstante, hay que resaltar que en esta modalidad III, el 60% del alumnado suspende, mientras que en la modalidad I y II, sólo es el 2,2%.

Discusión: La implementación práctica de la evaluación formativa en la docencia universitaria ofrece muchas posibilidades diferentes, según el tipo de materia y la forma de organizar los aprendizajes. En este estudio se han revisado tres casos que ofrecen

diferentes vías de aprendizaje y evaluación al alumnado, en estudios de FIPEF, analizando cómo influyen en el rendimiento académico.

Los resultados de estos tres casos parecen indicar que cuando al alumnado se le ofrece la posibilidad de optar entre vías de aprendizaje y evaluación continua o vías tradicionales, la mayor parte del alumnado suele preferir las primeras, a pesar de que suponen una mayor carga de trabajo y una serie de compromisos a cumplir (Julián, Zaragoza, Castejón, y López-Pastor, 2010).

Estos resultados coinciden con los de la mayoría de estudios piloto que han experimentado este tipo de sistemas de evaluación en FIPEF (López-Pastor, Martínez y Julián, 2007; Santos et al., 2009; Vallés et al., 2009; Zaragoza et al., 2009).

Dichos estudios recogen numerosas evidencias, que indican que el alumnado universitario realiza valoraciones muy positivas sobre la utilización de este tipo de sistemas de evaluación y señalan que se sienten más satisfechos de su mayor aprendizaje, aunque se les exija más implicación y dedicación.

Los resultados de los tres casos aquí presentados coinciden en que el alumnado que sigue la vía de evaluación continua obtiene un mayor rendimiento académico que el alumnado que sigue la vía de examen final. En la misma línea, el trabajo de Black y Wilian (1998) en su revisión de 250 investigaciones sobre esta cuestión en contextos no universitarios, señalan que el rendimiento académico de los alumnos sometidos a procesos de evaluación continua y formativa es mejor que el rendimiento académico de los alumnos sometidos a otros tipos de evaluación. Y también el trabajo de Gibbs (2003), en estudios de ingeniería, apunta que aplicando evaluación formativa, el rendimiento académico pasó de un 45% a un 75%. Hemos encontrado dos posibles explicaciones de dicho resultado. La primera es que los estudiantes que están más implicados en sus estudios suelen optar por la vía de evaluación continua, mientras que la vía de examen final suelen elegirla estudiantes que no pueden ir a clase por motivos laborales o familiares, o bien suelen estar poco implicados en sus estudios universitarios (Buscá y Capllonch, 2008; López-Pastor, 2009). La segunda posible explicación es que los sistemas de evaluación continua brindan al alumnado feed-back rápido sobre la calidad de las actividades y documentos que van realizando, ofreciendo

habitualmente la posibilidad de mejorarlos y volverlos a presentar. Lógicamente, este proceso de mejora genera más y mejor aprendizaje (Black y Wilian, 1998), lo cual tiene una marcada influencia en el logro de un mayor rendimiento académico (López-Pastor, 2008; Santos et al., 2009).

Por otra parte, los datos de los tres casos muestran que, en general, el desarrollo de sistemas de evaluación formativa parece mejorar los resultados globales de rendimiento académico, alcanzando porcentajes elevados de éxito (94% en el caso A, 98% en el B y 86% en el C). Estos datos coinciden con los que aportan otros autores sobre la fuerte influencia que la evaluación formativa puede tener en el aprendizaje y el rendimiento académico por parte del alumnado (Álvarez, 2003; Brown y Glasner, 2003; Falchikov, 2005; Fernández- Balboa, 2005; Gibbs, 2003; López-Pastor, 2009; Sanmartí, 2007). Los resultados parecen reforzar la tesis de que los procesos de evaluación formativa ayudan a generar aprendizajes más profundos y exigentes en mayor número de alumnos por grupo, lo cual se materializa en un mejor rendimiento académico.

En cuanto a los porcentajes de éxito académico, existen fuertes diferencias entre los casos A y B respecto al C. Creemos que la principal explicación se debe a que en el caso C no se fijaron plazos concretos para la realización de las actividades de aprendizaje y la entrega de documentos. Ante esta situación, la mayoría del alumnado fue dejando pendiente de realización las diferentes actividades, acumulando todas al final del cuatrimestre y no pudiendo realizarlas. Por tanto, parece que en los sistemas de evaluación formativa es importante fijar plazos concretos de realización de actividades y entrega de documentos, para obtener un mayor provecho en el aprendizaje que redundará en un mejor rendimiento académico. Esto coincide con lo señalado por Biggs (2005) y lo encontrado por Pérez et al. (2008) en un estudio sobre cuestiones clave en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en enseñanza superior.

Conclusiones: Los resultados de este estudio de casos parecen indicar que los sistemas de evaluación formativa pueden ayudar a lograr un mejor rendimiento académico del alumnado. En el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la FIPEF, parecen ser prioritarios la participación y el compromiso del alumnado, pues requieren un mayor esfuerzo e implicación para funcionar correctamente.

Hay requisitos muy marcados, como la asistencia, que tiene que ser elevada para poder mantenerse en las vías de evaluación continua. También parece ser importante establecer plazos concretos de entrega para cada actividad de aprendizaje y documento a realizar.

Dado que se trata de un estudio de casos, las conclusiones no pueden ser generalizables a toda la FIPEF, aunque si pueden ser transferibles a casos similares, con las necesarias adaptaciones según el contexto y el programa.

Por otra parte, al tratarse de grupos naturales y de vías de aprendizaje y evaluación que se eligen libremente por parte del alumnado, el número de estudiantes que siguen la vía continua es muy superior a los que siguen otros tipos de vías. Podría derivarse que unos resultados académicos en esos estudiantes se deban, precisamente, a que sean estudiantes con predisposición a trabajar de forma continua como manera de conseguir esos mejores resultados académicos. Tal como hemos explicado en el apartado de discusión, es un factor que puede explicar en parte los resultados tan diferentes en función de la vía elegida. Ahora bien, esto último se cumple en los casos A y B, pero no se cumple en la primera convocatoria del caso C. La única explicación que encontramos para las fuertes diferencias en rendimiento académico entre dichos casos, es que en los casos A y B se pusieron plazos concretos de realización de actividades y entrega de documentos a lo largo de todo el cuatrimestre, mientras que en el caso C no se fijaron dichos plazos. Al no existir plazos, la mayor parte de los estudiantes (incluidos los de la vía continua, supuestamente más implicados e interesados) no lo realiza y suspende.

Creemos que, con lo expuesto en este artículo, hay aspectos que pueden ser de interés para el profesorado de los centros de FIPEF, tanto en Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio como en Facultades de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, especialmente entre los que ya estén implicados en los nuevos estudios de grado. También puede ser útil para los docentes universitarios que todavía no están involucrados en los nuevos grados, pero que lo van a impartir en próximos cursos. De la misma manera, puede servir como referencia para las personas que estén llevando a cabo investigaciones sobre docencia universitaria y evaluación del aprendizaje del alumnado en la

FIPEF, pues pueden ayudar a ampliar la línea de investigación centrada en desarrollar sistemas de evaluación orientada al aprendizaje en la FIPEF y analizar su influencia en el logro de mejores resultados de aprendizaje y rendimiento académico.

Autor: Beatriz Chaverra Fernández, en la Revista página Scielo da a conocer el estudio

Título de la investigación: Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física.

Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia.

Resumen: Este texto presenta algunos resultados de la investigación realizada sobre los significados que le otorgan los maestros a la evaluación en educación física. El diseño metodológico es cualitativo con un enfoque hermenéutico.

Los participantes fueron cinco maestros de educación física de enseñanza primaria con diversidad de años de experiencia docente. Se utilizó la entrevista en profundidad como técnica principal para la recolección de la información. Los resultados determinan que los significados otorgados por los maestros a la evaluación, están orientados hacia la reflexión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Sus ideas y creencias, están más vinculadas hacia una racionalidad práctica. La evaluación de los aprendizajes es asumida de manera participativa y permanente, buscando desarrollar actitudes de autonomía y reflexión en los estudiantes. Sin embargo, la evaluación de la enseñanza es un camino poco explorado, no se encuentran acciones sistemáticas y planificadas a este respecto.

Palabras clave: educación física, pensamiento del profesor, evaluación, enseñanza.

Introducción: Sin lugar a dudas, la evaluación es uno de los aspectos educativos que ha generado mayores dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje (López-Pastor *et al.*, 2013), algunos autores han llegado a considerarla como el elemento más complejo de la educación (Cabezas, González y Carpintero, 2009; Salinas, 2002; Santos, 2003). Esta concepción se basa en los múltiples factores que determinan las ideas y estilos de

evaluación, por ejemplo, el concepto que tenga el docente de conocimiento, enseñanza, educación, aprendizaje, estudiante, etc., guiará directamente su manera de evaluar (Brown, 2002), de ahí la importancia de profundizar en sus esquemas de pensamiento.

La evaluación forma parte de estructuras conceptuales más amplias, no sólo está relacionada con el paradigma de educación física en que se apoya, sino también con la concepción de currículo e idea de educación que se tiene en un momento histórico determinado. López (1999), la racionalidad técnica está amparada en las ciencias naturales y especialmente en el positivismo, donde la medición y la “objetividad” son los principios más importantes para conocer los fenómenos. Este tipo de pensamiento científico pretende dar respuesta a los problemas humanos, incluidos los problemas de la educación, aplicando un modelo técnico centrado en el control y la productividad. Esta característica conduce a que la evaluación constituya un fin en sí misma y gire en torno a ella el proceso de enseñanza, ya que si todo lo enseñado es demostrado por el estudiante en la evaluación, será una prueba “objetiva” de que fue un buen proceso de enseñanza. En consecuencia, el papel que desempeña el estudiante es pasivo y no tiene más participación que la otorgada por la respuesta ante un cuestionamiento o la ejecución ante una prueba. En esta misma línea, el papel del maestro no es otro que ser un calificador y verificador de los aprendizajes, por tanto, la heteroevaluación es la manera más común en que se relacionan los actores.

Esta racionalidad técnica ha marcado fuertemente la manera de evaluar en educación física. La finalidad ha estado dominada por la medición del cuerpo, con el objetivo fundamental de comparar los resultados con unos parámetros estandarizados. Esta forma de evaluación está íntimamente ligada a los objetivos operativos que propone una visión de educación física tradicional anclada a elementos cuantificables y verificables del movimiento. Para identificar estos aprendizajes se ha acudido a instrumentos fiables y técnicas cuantitativas, entre las más destacadas encontramos las baterías de test de condición física y de habilidad motriz (Cit. en Penney *et al.*, 2009: 345) o *Physical Fitness Tests* (López, 2006). Estos test fueron incluidos en el contexto educativo como imitación de las evaluaciones biológicas, para dar cuenta de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades motrices de los estudiantes. Como lo plantea López (2000), la mayoría de los test que se utilizan en Educación física, provienen del

rendimiento motor y la antropometría, campos de conocimiento cercanos a las ciencias biomédicas.

Como alternativa a este paradigma tradicional surge la racionalidad práctica, amparada en una concepción cualitativa de la educación y más cercana a los paradigmas interpretativos, comprensivos y fenomenológicos. Este nuevo enfoque de la evaluación ha tomado diversos nombres en la literatura: evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje o evaluación integral (López *et al.*, 2013), aunque el término más común es evaluación formativa. Desde esta racionalidad, la evaluación se convierte en parte fundamental del sistema educativo, ya que pretende mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y a la vez convertirse en herramienta investigativa. Para lograrlo, rescata el papel activo de los actores implicados en el proceso y la convierte en una oportunidad de diálogo y construcción colectiva.

La enseñanza en Educación Física como proceso interpersonal e intencionado, no sólo incluye el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices específicas, sino también el desarrollo de capacidades humanas fundamentales para el desarrollo humano y social de los estudiantes (Uribe, Gallo y Castro, 2004).

Según lo anterior, el vínculo entre el pensamiento del profesor y la evaluación en educación física es un objeto de estudio escasamente explorado. ¿Cómo planifican la evaluación? ¿Para qué evalúan? ¿Qué papel cumple la evaluación en su proceso de enseñanza? ¿Qué implicaciones tiene la evaluación que realiza en el proceso formativo de los estudiantes? ¿Cómo es la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo? ¿Qué influencia tiene la formación inicial en las prácticas evaluativas que realiza?, es decir, surgen diversas preguntas sobre las prácticas evaluativas que aún están por ser abordadas.

Como un aporte a estos interrogantes, esta investigación indagó sobre el significado que le otorgan los maestros a la evaluación con el interés de conocer desde sus propios relatos cómo inciden en ellos las prácticas evaluativas que realizan, qué reflexiones surgen a partir del proceso o cómo los transforman, dicho de otro modo, se buscó identificar el sentido que le confieren a la evaluación como un elemento cotidiano en sus aulas. La pregunta que orientó esta investigación fue: ¿cuál es el sentido que le

otorgan los maestros de educación física a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje?

Metodología: Este estudio se desarrolló con un diseño metodológico de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico, el cual se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo. Con el término investigación cualitativa suele entenderse el tipo de investigación que por sus características se puede utilizar para “obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 2002: 13).

Tales procesos de pensamiento fueron el centro de atención de este estudio, identificando los significados que le otorgan los maestros a la evaluación y por ende a sus prácticas evaluativas.

La hermenéutica, entendida como ciencia y arte de la interpretación de los discursos, fue la estrategia metodológica determinante para el proceso de análisis de la información.

Como lo apunta Habermas, “La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones” (1982: 69).

Esta alternativa de investigación cualitativa, aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica, donde la comprensión de la realidad se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de interpretaciones (Sandoval, 1996). Metodológicamente, la hermenéutica requiere comprender los textos a partir de un ejercicio interpretativo intencional, donde se traspasen las fronteras de la palabra literal para comprender el sentido con el cual se expresan.

Para esta investigación, los textos fueron las entrevistas realizadas a los maestros, tanto su expresión oral, como su transcripción al papel. Asimismo, fueron elementos de interpretación los documentos aportados por los participantes.

Técnicas e instrumentos: La entrevista es la más común y una de las más importantes herramientas de recolección de información en la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005; Myers & Newman, 2007), en este estudio se optó por emplear la entrevista en profundidad.

Este tipo de entrevista requiere encuentros entre el investigador y los participantes para comprender la visión que tienen sobre el tema de investigación expresado en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Los encuentros siguieron un modelo de conversación discursiva que permitió conocer las experiencias y concepciones de los maestros sobre la evaluación, y a partir de allí, interpretar su significado y sentido. Si bien la entrevista en profundidad es una conversación oral, se elaboró un guion de preguntas, que pasó por la validación de un grupo de profesores(as) universitarios expertos(as) en educación física y evaluación para determinar su validez.

Otra técnica utilizada fue el análisis documental, el cual permitió complementar, contrastar y validar la información obtenida en la entrevista. En este caso los documentos de carácter oficial como los denomina Woods (1987) fueron proporcionados por los maestros para su análisis (instrumentos, unidades didácticas, programaciones).

También se utilizó como instrumento el *diario del entrevistador* (Taylor y Bogdan, 1987) donde fue registrada diversa información sobre lo acontecido en las entrevistas: una descripción general de lo ocurrido, interpretaciones, intuiciones, expresiones no verbales de los maestros; que luego dieron luces para analizar la información.

Análisis de la información: Para analizar la información tuvimos en cuenta la propuesta de Taylor y Bogdan (1987) quienes plantean que debe ser un proceso en continuo progreso durante la investigación, e iniciar el análisis profundo de la información recolectada lo más pronto posible, realizándose éste de forma paralela a la recolección de información. Estos autores proponen tres fases para el análisis de los datos. La primera es la *fase de descubrimiento*, en la cual se identificaron categorías y temas, desarrollando además conceptos y proposiciones. Para realizar este paso, se hizo una lectura detallada de todas las entrevistas y los documentos aportados por los maestros. En esta lectura, se fueron registrando ideas y reflexiones que emergían de los datos en función del objetivo de investigación.

En la *fase de codificación* se refinaron las interpretaciones de los datos y la comprensión del objeto de estudio. En esta fase se realizó un listado preliminar de categorías, se codificaron los datos y se redefinió el análisis de toda la información. La categorización se realizó por vía inductiva, es decir, a partir de las ideas y el conocimiento previo de las teorías, se hizo lectura de los discursos, esperando que de ellos emergieran las categorías.

Una vez identificadas las principales categorías de la codificación, se repasó la lista inicial nuevamente y se realizó una depuración. Los datos se codificaron de acuerdo al tipo de información suministrada y el nombre de los maestros.

En la *fase de relativización de los datos* se buscó interpretar la información a la luz del contexto en que acontecieron. En esta fase se tuvo en cuenta no generalizar lo dicho por los maestros, sino comprenderlo desde la realidad que cada uno vive y revisarlo en virtud de los elementos teóricos sobre el tema y las investigaciones actuales. Las entrevistas fueron transcritas conservando el lenguaje y la expresión de los participantes. Las categorías y subcategorías siguen la propuesta de Strauss y Corbin (2002) desde la codificación axial. Los supuestos surgen de la experiencia propia como docente y del diálogo con los maestros participantes de la investigación, también de la relación con los elementos teóricos sobre el tema y las orientaciones que sobre evaluación tiene el currículo español.

La triangulación se desarrolló por medio del contraste teórico. Los datos suministrados por los participantes fueron contrastados con las investigaciones actuales y teorías sobre el tema abordado. Este contraste teórico también se presentó entre el discurso y los documentos entregados por los participantes. Como criterio de credibilidad se hizo una devolución del texto (transcripciones) a los participantes para su revisión.

Los entrevistados firmaron un consentimiento informado, el cual explicaba los objetivos de la investigación, la técnica de recolección de información, los compromisos voluntarios que adquirirían al participar del estudio y la utilización de la información recolectada.

Pensamientos y creencias de los maestros respecto a la evaluación: En los discursos de los maestros no se encuentran conceptos o significados que hagan alusión a la evaluación como elemento de medición y control, por el contrario, se percibe en sus

palabras una concepción de evaluación al servicio de los actores implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje con miras a mejorarlo. Se podría decir que esta visión está en la línea de los resultados del estudio de Guío, quien concluye que la evaluación es asumida por los profesores desde un sentido humanista y fundamentalmente cualitativa donde se reconoce al estudiante en todas sus dimensiones “y sus propósitos son esencialmente educativos”. Para los participantes de este estudio la evaluación como un proceso permite la reflexión, el análisis y el mejoramiento de su labor docente. Por ende, se puede decir que tienen una concepción de evaluación más inclinada hacia una racionalidad práctica. En esta línea, las finalidades que le otorgan los maestros a la evaluación, es decir, el para qué realizan sus procesos evaluativos, se pueden vincular a las dos concepciones que plantea López (1999): como proceso de reflexión y como proceso de análisis y mejora.

La evaluación como un proceso de reflexión implica reconocerse como un profesional que debe pensar su labor docente, es decir, asumirse como un profesional reflexivo (Schön, 1992), que requiere una visión abierta hacia las situaciones y actuaciones que realiza día a día en las aulas. Para López, una característica de la evaluación como reflexión es el pensar sobre “los éxitos y los fracasos (dentro de los aprendizajes) y la necesidad de una evaluación y reflexión sobre los propios errores como requisito de cambio” (1999: 130)

Conclusiones: La evaluación es un proceso complejo, en el cual intervienen múltiples factores que determinan su desarrollo: la edad de los estudiantes, los contenidos, las características del contexto, los lineamientos legales y curriculares y especialmente la formación y experiencia del maestro. Todos estos elementos intervienen en los pensamientos y prácticas que un docente pueda tener sobre la evaluación.

A partir de los resultados presentados en este estudio, se puede concluir que los significados otorgados por los maestros a la evaluación están relacionados con la reflexión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Sus ideas y creencias están más vinculadas a una racionalidad práctica que permite reconocer la evaluación como un ejercicio crítico que revisa las interacciones que se van produciendo entre estudiante, profesor y conocimiento.

En sus discursos, se pueden identificar elementos que evidencian cómo a partir de sus prácticas evaluativas, los pensamientos y prácticas han sido transformados o modificados hacia una visión de evaluación que centra su atención en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Las concepciones, creencias y pensamientos que tienen los docentes sobre la evaluación influyen directamente sobre sus prácticas, y a la vez, estas prácticas reconfiguran sus pensamientos y creencias; es una relación dialógica que permite una constante revisión de su labor.

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje es asumida como una acción participativa que pone al estudiante en el centro del proceso. Los maestros manifiestan un gran esfuerzo por evaluar los aprendizajes de manera permanente, construyen instrumentos acordes a la edad, reconocen la importancia de la participación de los estudiantes y, por tanto, utilizan la coevaluación y la autoevaluación. En general, buscan desarrollar actitudes de autonomía y reflexión por parte de los niños y niñas desde edades tempranas.

Para realizar la evaluación del aprendizaje, la observación se convierte en el procedimiento privilegiado, esta acción, acompañada de fichas o diarios, permite reconocer los logros y dificultades que se presentan en el proceso educativo.

Los instrumentos aportados por los maestros son adecuados al ciclo de enseñanza y, por tanto, a la edad de los estudiantes. Las fichas presentadas para realizar ejercicios de coevaluación y autoevaluación se muestran bien estructuradas, lo que facilita un mejor desarrollo y acción por parte de niños y niñas para lograr los propósitos de enseñanza.

En relación a los contenidos a evaluar, se evidencia en los discursos de los maestros un gran interés por evaluar las actitudes, aunque en los instrumentos sí se hacen evidentes los procedimientos y conceptos. Esta situación puede deberse a la necesidad de privilegiar las actitudes como un medio de formación integral y no sobrevalorar los elementos técnicos del área. De igual manera, los maestros referencian la importancia de valorar los esfuerzos y el comportamiento en relación a la edad en que están los niños y niñas de primaria, y no sólo los elementos técnicos.

En cuanto a la evaluación de la enseñanza, no se encuentran acciones sistemáticas y planificadas hacia la evaluación de su quehacer, y se presenta como un camino poco

explorado. Las razones son variables, sin embargo, las más relevantes se relacionan con el tiempo que disponen para hacerlo y de encontrar el camino más apropiado para que sus estudiantes en todos los grados puedan participar y aportar.

Los estudiantes no tienen voz en este proceso, puede ser por su edad o por no encontrar la manera de vincularlos, pero aún así, los estudiantes están desdibujados cuando se habla de evaluar la labor docente.

En relación a la evaluación de la enseñanza, las acciones que realizan quedan relegadas a conversaciones informales con los compañeros de la institución educativa. Se realizan autoevaluaciones sobre situaciones concretas que suceden en sus aulas, pero no se evidencia un proceso de recolección de información, análisis y toma de decisiones durante un periodo de tiempo determinado. No hay sistematicidad en este ejercicio, no se evidencian elementos que permitan asumir que hay una evaluación en las fases preactivas y activas; las pocas alusiones realizadas por los maestros se centran en las fases post-activas.

La ausencia de la evaluación de la enseñanza puede deberse a varios aspectos: las directrices del sistema educativo, las dinámicas institucionales, la formación del maestro, sus experiencias, intereses o motivaciones hacia el proceso evaluativo, etc., es decir, no se puede juzgar por qué este proceso no se lleva a cabo, sólo proponer que los maestros piensen en las razones que los llevan a actuar de determinadas formas y no de otras.

La evaluación, desde una racionalidad práctica, es un paradigma que va ganando terreno en nuestros centros educativos, y especialmente en los pensamientos de los maestros, por tanto, no se puede esperar que sea una cuestión del todo o nada, sino reconocer los grandes avances que puede hacer un maestro desde su realidad y contexto.

Autor: Ghina Elizabeth Foglia Ortegata

Título de la investigación: Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes (Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia)

Marco teórico sobre 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, 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 rendimiento 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 un 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, partiendo 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.

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).

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. 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 llevada 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 evaluaran 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.

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.

Autor y Título: El Ministerio de Educación de Guatemala da a conocer los instrumentos de evaluación de la clase de educación física Nivel Pre-primario.

Objetivos: En la cual es proveer el acceso a la educación de calidad con equidad, en el marco de la Multiculturalidad e Interculturalidad de los centros educativos del país, enfocado en la aplicación de contenidos evaluativos contextualizados.

Que los docentes cuenten con las herramientas ideales para evaluar el proceso educativo a los estudiantes.

Contenidos: La evaluación de los aprendizajes debe de mantener una función formativa, la que permite detectar logros, avances y dificultades para realimentar e iniciar un nuevo proceso de aprendizaje.

Hallazgos: Para promover el aprendizaje significativo debe de haber una estrecha relación entre la forma de enseñar y la forma de evaluar, es decir el maestro debe de evaluar conforme a lo que los estudiantes han aprendido, manteniendo y mejorando las estrategias de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no debe hacerse antes de que los alumnos no hayan aprendido sobre lo que se les va a evaluar. Guatemala, agosto de 2013. Editorial Educativa

Comentario: El desarrollo evaluativo dentro del campo educativo, requiere de un proceso que se adecue a las necesidades prioritarias de los estudiantes, así como la relación inevitable con el contexto donde se lleve a cabo el proceso de comprobación de capacidades y conocimientos adquiridos. Por lo que el docente debe de contar con aquellas herramientas primordiales para un trabajo adecuado.

Autor y Título: Sergio Tobón Tobón, Aprendizaje y evaluación de competencias.

Objetivos: Contribuir a una mejor comprensión, planeación y mediación de los procesos de aprendizaje y evaluación desde el modelo de competencias en los diversos niveles

educativos y brindar los elementos mínimos a tener en cuenta, fundamentales para el desarrollo del proceso.

Contenidos: El modelo de competencias, bases teóricas y filosóficas de la formación de las competencias, secuencias didácticas, la evaluación de las competencias como proceso de valoración, el empleo del portafolio en la evaluación de las competencias, metodología de proyectos formativos y competencias docentes y formación.

Hallazgos: La educación debe promover un pensamiento complejo en los estudiantes para que la formación sea integral y las cosas se asuman en su sistema y totalidad, el desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano. México 2010, Pearson, Primera Edición

Comentario: La evaluación es uno de los elementos más importantes, ya que va a dar calidad a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma en que se relacionan, determinan el éxito o fracaso del mismo. La evaluación tiene claramente dos funciones, las cuales son: por una parte, se ha de evaluar para ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los estudiantes mediante aproximaciones sucesivas, lo que implicaría llevar a cabo evaluaciones iniciales y formativas y por otra parte, la evaluación debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto, lo que implica llevar a cabo una evaluación sumativa o final.

Autor y Título: Carlos Tünnermann, La transformación de la educación superior: retos y perspectivas.

Objetivos: Seguir alimentando la discusión y enriquecer así los horizontes de la reflexión que acompaña las decisiones concretas de transformación institucional y continuar dinamizando espacios académicos.

Contenidos: La transformación de la educación superior, calidad y evaluación de la educación superior, un nuevo concepto de extensión universitaria

Hallazgos: Una práctica permanente, sistemática, institucional e intrínseca de la Universidad, por parte de los actores involucrados, permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos, e implica la reflexión permanente sobre la propia tarea. Costa Rica 1988, Editorial de la Universidad nacional. Primera Edición.

Comentario: La educación superior constituye en la actualidad una de los instrumentos principales con que cuentan los poderes públicos en su intento de asegurar el desarrollo de sus países, para consolidar el crecimiento y posterior desarrollo. En este sentido resulta relevante analizar las diferentes estrategias que las universidades han llevado a cabo en las últimas décadas con el objetivo de capacitar a la población, con ello hacer frente a la revolución tecnológica y científica a la que se asiste en las últimas décadas en un contexto internacional cada vez más globalizado.

Autor y Título: Sarni, M. A, Educar para este siglo.

Objetivos: Afianzar de manera sustentable la transformación social, estudiar los desafíos que enfrentan aquellos procesos educativos militarizados y determinar los conocimientos alcanzados mediante la evaluación interna y externa.

Contenidos: La calidad de la educación como verdadero desafío para el logro del militar requerido en el siglo XXI, el sistema educativo del ejército, la educación superior. , área técnico-profesional militar y área académica, área investigación, área extensión, área evaluación, área no universitaria, escuela de idiomas, diseño y gestión de un proyecto educativo de calidad y reflexiones finales.

Hallazgos: El proceso formativo dentro del ámbito militar contribuye a la formación cultural y social de quienes se encuentran inmersos en el desarrollo. La educación superior es el escaparate educativo para rescatar la ideología cultural de los países y aumentar el valor cultural como político de los mismos. Argentina, 2005, Editorial Dunken, Primera Edición.

Comentario: Es pertinente a la hora de intentar responder sobre cuáles son los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que deben desarrollar los

jóvenes quienes son los ciudadanos del siglo XXI, y cuáles son, en consecuencia, los retos que se deben asumir en el sistema educativo para la preparación de las nuevas generaciones. Por lo que el conocer el proceso de desarrollo formativo dentro de los espacios militarizados y su alcance social, contribuye a una mejor perspectiva e ideología docente.

Autor y Título: Mesa técnica de formación inicial docente. Ministerio de educación Guatemala (MINEDUC). Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente.

Objetivos: Desarrollar varios seminarios y talleres extraordinarios, en los cuales sus miembros intercambien puntos de vista con especialistas de distintos países latinoamericanos y se nutran de lo que ocurra en ellos en materia de formación docente. Integrar las siguientes secciones: marco filosófico, diseño curricular, caracterización de la formación inicial docente (etapa preparatoria y etapa de especialización), estructuras curriculares y rutas de cada etapa.

Contenidos: Subsistemas de Formación Inicial Docente, la nueva formación inicial del docente, estructuras curriculares, ruta de etapa preparatoria y la ruta de etapa de especialización.

Hallazgos: La transformación del sistema educativo es vital para el país, por cuanto la educación se constituye en factor de crecimiento económico, oportunidad de construcción de mayor equidad social y vía para la consolidación de la democracia. El acompañamiento pedagógico es similar a la actualización y la formación permanente de los docentes en cuanto a su necesidad. De hecho, es una manera de formación, la cual deberá articularse con el Sistema Nacional de Acompañamiento Escolar (SINAE), con la formación de directores escolares y con el mecanismo de actualización que se establezca para todos los docentes activos en el Sistema Educativo Nacional. Guatemala, 2012, Editorial Educativa, Primera Edición.

Comentario: El proceso de enseñanza y aprendizaje del modelo educativo enriquece de manera significativa el aprendizaje de los estudiantes al incorporar conocimientos relevantes y significativos, actividades que promueven la colaboración, una autogestión

del aprendizaje por parte de los alumnos, así como una orientación a comportamientos fundamentados en la ética. Por lo que la formación de los docentes y actualización continua, permitirá de manera amplia crear estrategias que respondan fundamentalmente al espacio social donde se desenvuelven.

Autor y Título: Díaz, F. Y Barriga, Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista.

Objetivos: Conocer la naturaleza y características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas y lograr que los alumnos vayan dominando las operaciones autorreguladoras de anticipación y planificación de las acciones.

Contenidos: Tipos de evaluación: Diagnóstica, formativa y sumativa.

Hallazgos: La aplicación de las evaluaciones diagnóstica inicial y puntual puede ayudarle en varios sentidos: a tomar conciencia de sus conocimientos previos, a conocer qué es lo que realmente sabe y qué es lo que creía saber y por desgracia no fue así; a reconocer sus modos de razonamiento y los obstáculos o dificultades que tiene para comprender ciertos temas. La evaluación diagnóstica le permite tomar conciencia del lugar en que se encuentra de cara al programa o tema que va a enfrentar. México, 2002, Editorial San Bernardino, Única Edición.

Comentario: Por medio de la evaluación se permite un juicio con respecto a ciertos valores; la valoración es el nivel que se alcanza en relación a las conductas esperadas, mientras que la medición es la escala de orden de acuerdo a lo que saben o pueden hacer los estudiantes. La evaluación en todos sus momentos, es también una guía, ya que nos da los datos necesarios que nos permite tomar acciones concretas con el fin de corregir o mejorar nuestro accionar dentro del proceso educativo.

Autor y Título: Tiburcio Moreno Olivos. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

Objetivos: Establecer métodos adecuados para la formación evaluativa de los docentes, determinar la productividad media de cada uno de los recursos empleados en el proceso educativo, establecer la importancia de los conceptos de sistematización y continuidad de la evaluación, debido a que es imprescindible conocer y hacer conocer los niveles alcanzados durante el proceso, como forma de retroalimentación y optimización del programa y la tarea docente.

Contenido: Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum escolar. El papel de la motivación y la retroalimentación en la evaluación. Evaluación formativa y sumativa: algunos desafíos. Métodos y técnicas de evaluación cualitativa. De la evaluación convencional a la evaluación de competencias. Consideraciones éticas en la evaluación.

Hallazgos: Para entender el texto de la evaluación hay que tener en cuenta el contexto. La evaluación se realiza en el marco de una cultura que hoy se sustenta en unos pilares de naturaleza inquietante: individualismo, competitividad, obsesión por la eficacia, relativismo moral, olvido de los desfavorecidos; en un contexto digital que a veces se ignora, y en el marco institucional universitario que impone condiciones no siempre favorables. Educar no se reduce a un agregado para el consumo, sino que es una capacidad de autorresponsabilidad para rehacerse a uno mismo de forma continua. México, 2016, Editorial Mexicana, Primera Edición

Comentario: El proceso evaluativo sirve de referencia para permitirnos emitir un juicio de valor o una calificación. Para lo cual nos podemos manejar con una comparación en relación a una norma (tabla, escala, etc.) o la evaluación en relación a un criterio fijado de antemano, luego de un preciso establecimiento de él o los objetivos, estableciendo el grado de actuación o desarrollo alcanzado por el estudiantes, que nos ayude a observar el ámbito de aplicación de la evaluación, en relación a si está realizada por

personas implicadas directamente en el proceso educativo (Evaluación interna) o es realizada con intervención personal o institucional externa (Evaluación externa).

Autor y Título: Pablo Aranda. Derecho a aprender, Educación de calidad, educación transformadora.

Objetivos: Aclarar que el destino de la educación no se juega al margen de las dinámicas que se recrean en el resto de la sociedad. Identificar si las políticas públicas que se pongan en marcha aborden otros aspectos externos a la escuela, pero que tienen su reflejo en la misma.

Contenido: La calidad educativa, una exigencia de nuestro tiempo. La equidad y la participación como ejes definidores de la calidad educativa. Los factores de la calidad. Políticas y estrategias para la mejora de la calidad educativa.

Hallazgos: En la filosofía educativa se sitúa el crecimiento personal de los alumnos y alumnas en el centro del proceso de aprendizaje. La educación se debe de entender mucho más allá de la “instrucción” y de la transmisión de conocimientos y procurar la formación integral de las personas en convivencia y valores. La educación debe promover la inclusión y la igualdad, y llevar a cabo medidas específicas que compensen las desventajas de partida cuando son necesarias. Madrid, España, 2013, Editorial. Artes Gráficas. Tercera edición.

Comentario: La educación se debe de entender mucho más allá de un proceso instructivo que busca el transmitir pensamientos, y verlo como la herramienta necesaria para fomentar el desarrollo y aplicación de conocimiento, el cual procure de forma especial la formación integral de las personas en convivencia y valores, fomentando la igualdad y el valor por la vida, las necesidades y el respeto por la perspectiva de los demás.

Autor y Título: Ministerio de educación de Guatemala. Herramientas de evaluación en el aula

Objetivos: Proponer actividades de autoevaluación y coevaluación para que el docente lleve a cabo la evaluación de proceso. Promover información acerca de cómo utilizar los resultados de una evaluación y el plan de mejoramiento de los aprendizajes que tiene que realizar con aquellos estudiantes que están por alcanzar o lograr la competencia. Dar herramientas para la evaluación en el aula que los docentes podrán tener como referencia, ya sea para utilizarlos o para crear sus propios instrumentos.

Contenido: Enfoque de la evaluación en un curriculum organizado en competencias. Herramientas de evaluación. Dos nuevas propuestas de evaluación: situaciones problema y monitoreo del proceso de adquisición de la lectura. Actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación. Proceso de mejoramiento de los aprendizajes. Instrumentos para la heteroevaluación.

Hallazgos: Para ser objetiva la autoevaluación, es conveniente que se contraste con la opinión de los compañeros y del docente, que dispongan todos de los criterios contra los que van a comparar la situación. Sin embargo, como guía del proceso, el docente sigue siendo siempre el responsable de la calificación del estudiante. El estudiante debe formar parte primordial de la evaluación multidireccional, que contribuya a una mejor comunicación, que lleve a un desarrollo educativo ameno y adecuado a las necesidades socio-educativas. Guatemala, 2011, Editorial Educativa, Tercera Edición

Comentario: La evaluación educativa, es una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente, ya que sustenta que el propósito fundamental de la educación es corroborar los alcances de los objetivos previamente trazados con respecto al aprendizaje. A partir de la evaluación, es posible analizar el proceso enseñanza-aprendizaje; por ello, abordar la problemática de la evaluación, es encarar las fallas fundamentales de un sistema educativo. Por lo que es necesario llevar a cabo la evaluación en todos sus tipos, para conocer nuestros errores, conocer la perspectiva de nuestros errores, plantear estrategias y formular soluciones.

Autor y Título: Héctor Augusto Palma Chinchilla, Fundamento y necesidad de la Evaluación escolar.

Objetivos: Contribuir a la investigación de temas de evaluación que se encuentran magistralmente tratados, unos; y escasamente trabajados, otros: para determinar que tienen en común. Establecer un carácter predictivo por lo que se debe indicar aquello que el profesional en formación no ha logrado, pero puede lograr por la acción transformadora del proceso formativo desde los postulados del enfoque Histórico cultural y la necesidad de mejorar el espacio personal donde se desenvuelve.

Contenido: Evaluación en General. Evaluación educativa. Evaluación y medición.

Hallazgos: En el proceso de investigación se asume críticamente un enfoque integral de la evaluación, considerándola como proceso, que trasciende su concepción como categoría didáctica, lo que le impone mayor complejidad al proceso evaluativo, pero lo hace más objetivo, multifacético y holístico. La evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales que son los objetivos y el contenido de la evaluación, ajustados a este término enfatizamos en la necesidad de sistematizar la evaluación y a la vez otorgarle un carácter cualitativo en aras de garantizar el seguimiento del diagnóstico e influir además en los intereses y motivaciones de los alumnos.

Guatemala, marzo 1985, Editorial McGraw Hill

Comentario: El considerar que la enseñanza va delante y conduce el desarrollo, aun cuando debe tener en cuenta las leyes del mismo, exige de la evaluación una función predictiva, de manera que se oriente hacia el mañana y no hacia el ayer del desarrollo formativo y aporte información que en cierta medida anticipe el desempeño del profesional en educación. Para poder determinar y desarrollar el proceso pedagógico en la zona de desarrollo progresivo, que impone la necesidad de que el diagnóstico de lo que sabe o puede hacer el estudiante resulta la base o punto de partida para el desarrollo futuro y para establecer las direcciones correctas del mismo.

Autor y Título: Mariano Fernández Enguita, Historia de la educación física en la antigüedad

Objetivos: Recopilar los hallazgos de libros antiguos, ya que empiezan a desaparecer y por tal motivo se escribe el presente en forma de síntesis sobre la historia de la educación física en la antigüedad

Contenido: Educación antigua y moderna, orígenes de la educación clásica de Homero a Isócrates, la educación Homérica, la educación espartana, la pederastia como educación, la antigua educación Ateniense, el aporte innovador de la primera escuela Sofista, los maestros de la tradición clásica, Roma adopta a la educación griega.

Hallazgos: La historia que se construye en el presente libro abarca una quincena de siglos, o sea, desde el año 1000 d.C. Hasta el 500 d.C, mostrando una evolución de fases complejas.

España, 2004, Editorial Akal

Comentario: Es importante saber que la educación física tiene sus orígenes en Roma y Grecia por medio de la competición en estadios, en donde el hombre por mucho tiempo era el único que competía, años después la mujer se da a conocer incorporándose en la práctica deportiva; en aquel entonces el cuerpo físico tenía una gran prioridad y hasta se le podía llenar que se le idolatraba, en las competencias hasta se perdía la vida. A Grecia se le considera como la cuna de la civilización Occidental, sus influencias incluyen los primeros juegos deportivos de la historia. La educación física tuvo una edad de oro durante la Grecia antigua. Los atenienses veían en el deporte y la gimnasia un instrumento para la paz.

La Educación en Atenas: El programa de educación física para los varones adultos se concentraba en el gimnasio. El nombre deriva de la palabra "desnudo", pues los griegos se ejercitaban al desnudo. El gimnasio era elaborado, ya que necesitaban un gran espacio para correr y lanzar. La palestra era una edificación que contaba con cuartos para las actividades, tenía un espacio abierto para ciertas actividades, como los saltos y la lucha. Un maestro de ejercicio físico se llamaba paidotribo y era como hoy es un

entrenador de educación física. Los que entrenaban a los atletas para la competencia eran llamados gimnastas, era un especialista responsable del entrenamiento para las diferentes contiendas gimnásticas. Eran atletas retirados.

La Educación Física en Roma del 500 a.C. se produce la ruptura completa entre los ejercicios atléticos y los ejercicios higiénicos. En la palestra los jóvenes romanos practicaban gimnasia. Los juegos atléticos de Roma tenían un carácter de espectáculo. Los jóvenes iban al anfiteatro como espectadores. Los romanos creían que el ejercicio era necesario para la salud y para el entrenamiento bélico, no como algo placentero para el tiempo libre; ni la dejaron ni tuvo la consideración que en la época griega. En el hogar los padres enseñaban destrezas físicas necesarias para la milicia, como el uso de la espada, lanza, el escudo, la jabalina y montar a caballo. Se reforzaba desde edades tempranas las aptitudes físicas especializadas necesarias para un soldado Romano.



Por: Lic. Elder Rohel Valiente Medrano

Maestría en docencia universitaria

Cohorte 2017-2018

Tesis: La evaluación del aprendizaje y su incidencia en la Formación Inicial Docente en Educación Física.

Tipo de Investigación: Sincrónico

Enfoque: Cuantitativo, correlacional explicativo (Causa y efecto)

H₁. Hipótesis de la investigación: El tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

H₀. Hipótesis Nula: El tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física

Comprobación matemática de la Hipótesis:

- 40 estudiantes de la segunda cohorte/sesto semestre
- 37 estudiantes de la tercera cohorte/cuarto semestre
- 32 estudiantes de la cuarta cohorte/segundo semestre.

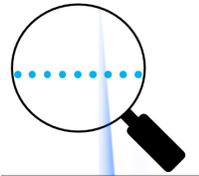
La población finita es de 151 estudiantes de las tres cohortes/semestres, de los cuales 109 fueron tomados en cuanta según formula y muestreo aleatorio simple sin reposición.

El método de selección fue por sorteo: Es un tipo de muestreo probabilístico en el cual todos los elementos de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados

Objetivos de la investigación

General: Analizar el tipo de evaluación de los aprendizajes para determinar la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del

Programa Formación Inicial de Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.



Específicos:

Definir los tipos de evaluación que se emplean en el aprendizaje de los estudiantes del Profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

Determinar los instrumentos de evaluación utiliza dos para la acreditación por los profesores de la Formación Inicial Docente de Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

Aplicar la evaluación del aprendizaje de manera innovadora hacia los estudiantes del profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de Educación Física Sede Quetzaltenango de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Análisis e Interpretación de Resultados: Tomando en cuenta que el valor obtenido del Chi cuadrado 6.99 es mayor que el de la tabla 5.9915 en base a Grados de Libertad 2, Valor p Asignado 0.05 y Valor p obtenido 0.0303785, se acepta la hipótesis de la investigación, el tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física y se rechaza la hipótesis nula, el tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

Propuesta: Implementar un taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango

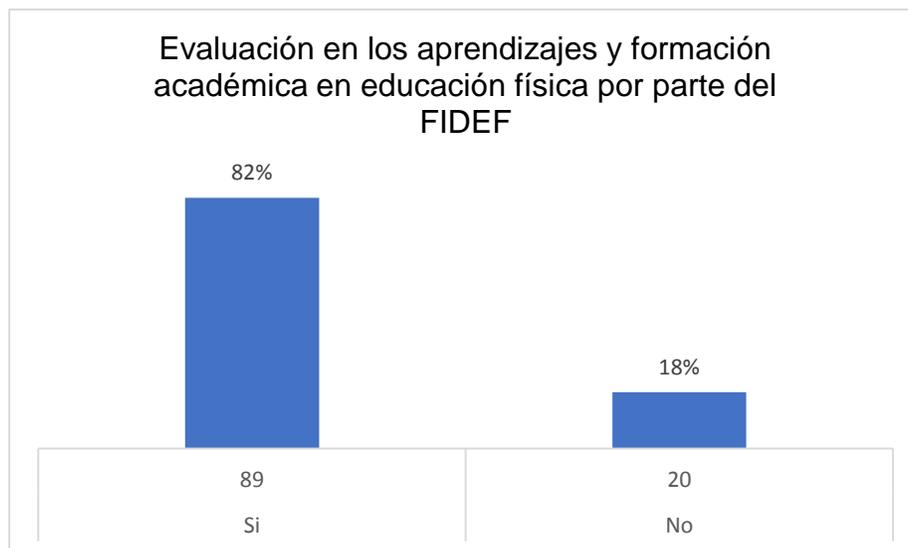
Hallazgos Significativos Encontrados: Luego de la investigación teórica y de la realización del trabajo de campo, se determinó realizar Implementar un taller sobre la evaluación del aprendizaje y su innovación dirigido a docentes del Profesorado en

educación física del Programa FIDEF Sede Quetzaltenango, con los siguientes temas: Evaluación del y para el aprendizaje, expectativas de la evaluación, evaluación sostenible y formadora, la pedagogía de la evaluación y del error, currículo y reforma educativa, evaluación cualitativa, evaluación educativa, la calidad del trabajo docente, evaluación y medición, rendimiento académica, evaluación diagnostica y formativa, la rúbrica, lista de cotejo y escala de rango, la coevaluación y autoevaluación

Objetivos vinculados a las Preguntas de las gráficas

General: Analizar el tipo de evaluación de los aprendizajes para determinar la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física del Programa Formación Inicial de Docente en Educación Física de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

Grafica No. 6



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Específico

1. Definir los tipos de evaluación que se emplean en el aprendizaje de los estudiantes del Profesorado en educación física de la Formación Inicial Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sede Quetzaltenango.

2. Gráfica No. 1



Fuente: Trabajo de campo 2018.

Relación de la hipótesis

Para determinar la relación entre las variables que conforman la Hipótesis “El tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física”, fue utilizada la Prueba de estadística descriptiva de Chi-cuadrado, para analizar la independencia entre variables, a través del contraste de hipótesis.

Como es habitual, la hipótesis nula indica que ambas variables son independientes, mientras que la hipótesis de la investigación indica que las variables tienen algún grado de asociación o relación.

Comprobación de hipótesis por el Chi cuadrado

Valores observados que se recolectan de la boleta en el trabajo de campo

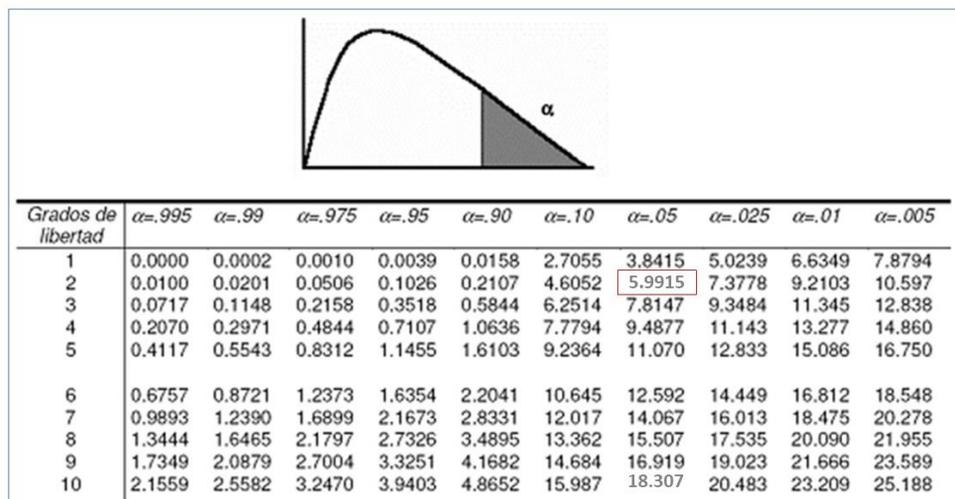
Respuestas 1 y 6	Relación Con la Formación Académica		Total
	Si	No	
Evaluación			
Siempre	23	0	23
Casi Siempre	62	18	80
Nunca	4	2	6
Total	89	20	109

- 89 estudiantes respondieron que les realizan algún tipo de evaluación como se detalla con anterioridad en la tabla de doble entrada, y que la misma si determina su formación académica.
- 20 estudiantes respondieron que si les realizan algún tipo de evaluación como se detalla en la tabla de doble entrada, pero que ello no determina su formación académica.
- Cabe resaltar que el mayor porcentaje en su aplicación está en casi siempre

Cálculo de Chi cuadrado para cada uno de los valores

	Relación Con la Formación Académica		
Evaluación	Si	No	Total
Siempre	0.95	4.22	5.17
Casi Siempre	0.17	0.75	0.92
Nunca	0.17	0.73	0.90
Total	1.28	5.71	6.99

Cálculo de Grados de Libertad:	2
Valor Chi obtenido	6.99
Valor chi tabla con 95 % confiabilidad	5.9915
Valor p =DISTR.CHICUAD.CD(3.36;2)	0.030378458
Valor p Asignado	0.05



Resultado: Tomando en cuenta que el valor obtenido del Chi cuadrado 6.99 es mayor que el de la tabla 5.9915, se acepta la hipótesis de la investigación, dando como resultado que si existe relación entre la variable evaluación y la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

H. Hipótesis de la investigación: El tipo de evaluación del aprendizaje determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

H^o. Hipótesis nula: El tipo de evaluación del aprendizaje no determina la formación académica de los estudiantes del profesorado en educación física.

Conclusiones:

Derivado de la fórmula del Chi Cuadrado, se ha obtenido un valor de 6.99, el cual es mayor que el de la tabla 5.9915, aceptando la hipótesis de la investigación, dando como resultado que si existe relación entre las variables evaluación y la formación académica de los estudiantes del Profesorado en Educación Física del Programa FID-EF Sede Quetzaltenango, esto significa que los estudiantes consideran que la evaluación es determinante como proceso de aprendizaje en su formación académica, por lo mismo los docentes deben de estar preparados para adecuar la evaluación a la metodología de enseñanza.

Un 82% (89 personas), afirman que las evaluaciones realizadas por sus docentes si determinan su formación profesional, pues evidencian el conocimiento adquirido, además que forma parte determinante de su desarrollo cognitivo con relación a su labor futura, por otro lado el 18% (20 personas), dicen que para nada, las evaluaciones no determinan los aprendizajes, pues se tiende a aprender antes, durante y después de las clases; muchas veces posterior al proceso educativo en la universidad y que su trabajo en el campo laboral determinara sus capacidades y habilidades muchas veces.

Es vital de parte de los docentes realizar evaluación diagnostica, formativa y sumativa en los tiempos correspondientes, ya que el 21% (23 personas) respondieron que siempre sus docentes la realizan, un 73% (80 personas) dijeron que casi siempre la



realizan y por último el 6% (6 personas) mencionan que nunca la realizan. Ahora bien es necesario llegar a un 100% en la utilización de la evaluación de este tipo para crear un mejor aprendizaje.

Un instrumento de evaluación responde a la pregunta ¿con qué se va a evaluar?, ya que es el medio a través del cual se obtendrá la información, los docentes del FID-EF los utilizan de la siguiente manera. El 23% (25 personas) la lista de cotejo, el 38% (42 personas) la escala de rango, un 33% (36 personas) la rúbrica y el 6% (6 personas), otras herramientas como pruebas objetivas, test, entre otros. Cabe resaltar que lo ideal sería utilizar la rúbrica y la escala de rango para ser más objetivos a la hora de acreditar los puntos respectivos, las mismas deben ser conocidas de preferencia con anterioridad por sus estudiantes, sin hacer de menos a la lista de cotejo, la cual se le puede utilizar en trabajos de mayor acreditación con varios criterios de evaluación solicitados, con sus criterios de desempeño, que rigen a poder lograr algo o lo contrario.

