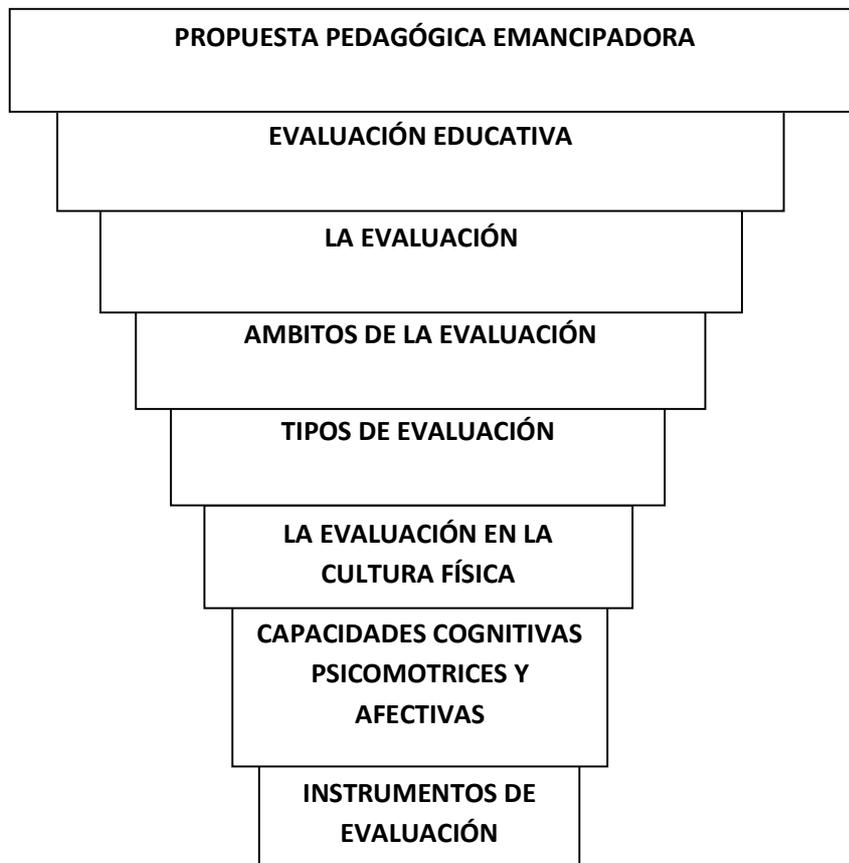


CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



1. PROPUESTA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

El ámbito de la situación actual de la educación que es eminentemente imperante, antihegemónica a nivel pedagógico se basa en dos aspectos. El primero que se basa en la resistencia creativa al modelo educativo preponderante, especialmente en la educación pública, que posibilita en primera instancia mayor capacidad de acción; y el otro que se sustenta en la construcción de una educación nueva en el sector popular de la sociedad.

La educación es un proceso social que refleja y concreta los objetivos de la reproducción ideológica, política y económica de una formación social. La educación, independientemente que en su seno se expresen algunas propuestas para los de abajo, reproduce las condiciones de explotación, las inequidades, del régimen económico y social vigente, como lo es en este instante el capitalismo. Sin embargo en la Educación se ve reflejado la lucha de clases que se desarrollan en la sociedad y por consiguiente, Las ideas de clases subordinadas, insurgentes en el ámbito de la escuela que pugnan por su transformación.

La educación en nuestro país no es equitativa y por ende no supera a los demás países desarrollados en el campo de la investigación científica y práctica, además cuenta con mejores centros educativos, docentes capacitados en las diferentes áreas de estudio para enriquecer al estudiante con nuevos conocimientos y logrando la satisfacción de los mismos.

Resistir y crear una educación alternativa a la que se ha analizado críticamente, y por ende coadyuve en el difícil proceso de desalineación de los estudiantes, trabajadores marginados, se requiere ir identificando socialmente una nueva teoría educativa, en base a la lucha permanente que permita alcanzar nuestros objetivos.

Al igual que en toda América latina, en el Ecuador se expresa la influencia del Neoliberalismo en la educación, la cual es concebida como simple instrumento al servicio del mercado, es decir, en base a la ley de la oferta y la demanda y no como un derecho humano, social y público.

Este concepto ha servido de base para las reformas de la educación básica y del bachillerato, que se sustentan en los conceptos de destrezas y competencias individuales y en la eficiencia de acuerdo a la inspiración neoliberal que solo analiza la relación costo beneficio y no las capacidades desarrolladas a partir de la realidad en la cual vivimos y trabajamos.

Además de las consecuencias negativas para la democracia que genera este modelo, promotor del individualismo y de la exclusión y , por lo tanto de una democracia más formal que real se dan consecuencias negativas también desde el punto de vista de la calidad, pues la educación no ha conseguido logros efectivos.

Como derecho humano, social y público, la educación solo alcanzará su plenitud cuando se logre su universalización desde los cero años hasta el décimo año, y aún mejor hasta el bachillerato. Un alto porcentaje de la población infantil en edad escolar esta fuera de la escuela; además de los millones de niños y niñas que están en las calles trabajando en condiciones de alto riesgo.

Para ello la Unión Nacional de Educadores (UNE) se ha trabajado el Proyecto Educativo Emancipador, con el que respaldamos una educación que sea generadora de oportunidades, por ello partimos del concepto de equidad.

El modelo neoliberal parte del concepto de que todas las personas son iguales y por lo tanto deben tener el mismo trato, supone que las oportunidades son dadas de manera igual para todas las personas; partimos de que la generación de oportunidades debe considerar las diferencias de una forma democrática.

Nuestra concepción defiende que el proceso educativo debe ser dignificante para la persona, pero además un impulsor de todas sus potencialidades, y por lo tanto debe contemplar todas las dimensiones humanas: individual, social, política económica; en consecuencia trabajar todos esos ámbitos del conocimiento: técnico, cultural y político. Para esto la educación debe tener un carácter público, laico y con cualidades sociales, esto es buscar la inclusión de todas y de todos.

El Proyecto Educativo Emancipador promueve una educación que prepare para el trabajo, pero para el trabajo con perspectiva colectiva, en la cual se defienden los derechos generales y se desarrolle una actitud crítica que posibilite apropiarse de un conocimiento sistematizado para comprender la historia de la humanidad.

En consecuencia los contenidos a ser trabajados en nuestro planteamiento tienen que ser contextualizados, o sea vinculados a las soluciones para los problemas de nuestra sociedad y de la humanidad.

El proceso de elaboración de una teoría emancipadora de la educación debe realizarse con la participación activa de los profesores, estudiantes y los trabajadores de la producción económica, política y cultural.

Para GUEVARA Gladys Emilia (1963, pág. 6- 46) “El problema es que aquellos que nunca han creído en nosotros. No nos creen capaces de ser constructores del conocimiento”. Que edificante y productivo sería que los funcionarios responsables de las políticas de Estado, de vez en cuando, tuvieran la disposición de escuchar a los actores principales de este escenario. Quizás esto redundaría en una mayor sensibilidad humana y un mejor criterio para orientar planes y programas.

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Para ALDAZ Carlos (Pág. 15) La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo de ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Los autores consideran que la evaluación es de vital importancia en el ámbito educativo ya que sin una verdadera evaluación no se puede verificar el cumplimiento de los objetivos.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide de facto el "que, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación. Es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los "exámenes".

En palabras de A. de la Torre (1989): "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación".

Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales. Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, etc., ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante.

3. LA EVALUACIÓN

Popham, Luis (Pag.35) Es importante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como evaluación calificación y medida .El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo

Los actores coinciden con el autor y expresan que la evaluación está presente en las diversas etapas de la vida

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación. Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989). La evaluación, por tanto, se caracteriza como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones. Finalmente, deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos procesos tienen muchos elementos comunes, aunque se diferencian en sus fines:

- La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata. Se centra en un fenómeno particular. No pretende generalizar a otras situaciones.
- La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes y teorías), no tiene necesariamente una aplicación inmediata (De la Torre, 1989).

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Comenzaremos por presentar algunas de las características que la definen

- La evaluación genera información que no se produce de manera casual o accesoria. Es decir, existe la intencionalidad en la búsqueda de información.

- Esa información es netamente retroalimentadora porque representa un mayor conocimiento de aquello que es evaluado. Este aspecto es sumamente importante puesto que, gracias a la retroalimentación que brinda tanto a alumnos, docentes y otros actores involucrados como directivos y padres, pueden tomarse decisiones.
- Poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecerían ocultos.
- Permite una aproximación más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, sus formas de organización, los efectos, las consecuencias, los elementos que intervienen.
- Otorgar un valor a esos procesos y resultados

3.2.FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Se pueden reconocer diferentes funciones en relación a la evaluación. Las mismas no son excluyentes sino complementarias y algunas se explican a través de las ideas más generalizadas que se tiene sobre la evaluación y todas se relacionan directamente con un concepto más completo y complejo de estos procesos.

3.2.1. Función Simbólica

Es una de las funciones más importantes como instrumento central para los procesos de la toma de decisiones a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Aquí la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos a nivel macro.

3.2.2. Función de conocimiento

De acuerdo con las definiciones que se fueron presentando y en la descripción de sus componentes, se identifica como central el rol de la evaluación que brinda información sobre aquello que se encuentra oculto.

3.2.3. Función de mejoramiento

Esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación puesto que permite definir la toma de decisiones con el objeto de mejorar la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones,

los programas. En la medida en que comprenden los componentes presentes es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y / o viabilidad de las acciones propuestas.

3.2.4. Función de desarrollo de las capacidades.

Si bien reviste un carácter secundario, porque el desarrollo de competencias no es un objetivo nodal de las acciones evaluativas, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas logran desarrollarlas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de la evaluación, estas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente.

3.2.5. Función contractual

El hecho de que los alumnos conozcan para que ser evaluados y con qué criterios, forma parte del contrato pedagógico que el docente establece con sus alumnos. Esta manera de entender la evaluación es, desde el punto de vista técnico “deseable” y desde el punto de vista ético “correcto“. El mismo cuidado habrá que tener presente con otros sujetos sobre los que recae la evaluación.

3.3.EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

3.3.1. ¿Qué evaluar?

En el caso de los objetivos, al tratarse de capacidades muy generales, no son directamente evaluables, mientras que los criterios, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a esas capacidades, se convierten en un referente más preciso.

Los criterios de evaluación responden a las capacidades básicas de cada una de las áreas en cada ciclo de enseñanzas comunes y referidas a aquellos contenidos específicos que se consideran especialmente importantes para su desarrollo. Son, pues, indicadores sobre qué es lo que el alumno debe alcanzar lo criterios de evaluación establecidos en el currículo no reflejan la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje.

Para que los criterios de evaluación puedan cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado debe distribuir secuencialmente los criterios de cada ciclo en los cursos que lo componen.

Por último, el maestro establecerá para cada Unidad Didáctica. Unos objetivos didácticos en los que se indiquen capacidades que específicamente se pretende conseguir con los contenidos y se establecerá el grado de los aprendizajes. Esto exige que los propios objetivos sean indicadores observables del resultado de cada Unidad Didáctica.

Por tanto, al realizar la evaluación en la Unidad Didáctica y disponer de objetivos didácticos directamente evaluables, utilizaremos éstos. Para evaluar al final del curso utilizaremos los criterios secuenciados por el maestro y para evaluar el ciclo, los criterios que ha previsto la Administración.

3.3.2. ¿Cuándo evaluar?

En esta evaluación cabe distinguir tres momentos o aspectos distintos y complementarios: inicial, continua y final.

La evaluación inicial permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos. Decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada cuando se accede a un nuevo aprendizaje, requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles son los esquemas de conocimiento del alumno, su actitud, interés, nivel de competencia curricular...

Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo. Esta evaluación es formativa, toda vez que permitirá detectar el momento en que se produce una dificultad, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir.

Por último, la evaluación final permite conocer si el grado de aprendizaje que para cada alumno habíamos señalado, se ha conseguido o no, y cuál es el punto de partida para una

nueva intervención. La evaluación final toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añade a éstos, otros obtenidos de forma más puntual.

4. AMBITOS DE LA EVALUACIÓN

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas.

Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

4.1.Evaluación/promoción

La decisión de promoción es la que, con más frecuencia, debe enfrentar el profesor, desde las promociones formales (curso a curso) hasta las promociones diarias (de una tarea a otra, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente). Por tanto, la evaluación puede resultar un elemento estimulante para la educación en la medida en que pueda desembocar en decisiones de promoción positivas, y para ello es preciso que el sistema educativo sea público y coherente, ofreciendo la información precisa para ofrecer las dificultades que puedan surgir. Para ello, es necesaria una definición clara de los objetivos previos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. En caso de que el fracaso sea reiterado, se hace imprescindible la utilización de procesos diagnósticos y terapéuticos. Por tanto, lo deseable es la promoción tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista del desarrollo armónico de la persona.

5. TIPOS DE EVALUACIÓN

CASTELLANO Aníbal (Pág. 65) manifiesta esta clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta, a los recursos con los que contemos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

5.1. Según su finalidad y función

- a. **Función formativa:** la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.
- b. **Función sumativa:** suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

5.2. Según su extensión

- a. Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El modelo más conocido es el CIPP de Stufflebeam.
- b. Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

5.3. Según los agentes evaluadores

- a. Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)
- Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

- b. Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

5.4. Según el momento de aplicación

- a. Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

- b. Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.
- c. Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

5.5. Según el criterio de comparación

Cualquier valoración se hace siempre comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

- a. En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la AUTOREFERENCIA
- b. En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, nos encontramos con dos posibilidades:

- **Referencia o evaluación criterial:**

Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

- **Referencia o evaluación normativa:**

El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores). Lo correcto es conjugar siempre ambos criterios para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autoreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

6. LA EVALUACIÓN EN LA CULTURA FÍSICA

En un sentido amplio podemos entender la Educación como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea la socialización del sujeto. Nos referimos, por tanto, a un "fenómeno social complejo, encaminado a la transmisión y apropiación de la herencia cultural y los valores, normas y patrones socialmente aceptados". Por su contenido tiene un marcado carácter histórico y clasista, mientras que su esencia se manifiesta en la socialización del individuo, mediante el desarrollo armónico y multifacético de la personalidad.

En la sociedad el papel del profesor como protagonista del proceso de transformación de la sociedad y de relación entre la educación y la sociedad es importante, y en este caso está la Educación Física ya que prepara al hombre como ser social para la vida.

TERAN Ramiro (Pág. 16) “expresa, el profesor como centro del proceso de enseñanza, es el principal trasmisor de conocimientos, agente fundamental de la educación, piensa y transmite de forma acabada los conocimientos a los alumnos, siendo estos, factor que tienen gran influencia en el desarrollo del alumno”

Consideramos que el maestro es el guía, el orientador, el facilitador en este importante proceso educativo.

Uno de los principios de la pedagogía en la enseñanza, es la participación del estudiante y el rol activo que este debe desempeñar en su formación, tratando de encontrar un proceso

que desarrolle las potencialidades intelectuales y afectivas de los educandos, que como proceso de retroalimentación, también se desarrolla las potencialidades del profesor.

El profesor de Educación Física trabaja para una enseñanza desarrolladora, lo que significa, trabajar para el desarrollo de las potencialidades de sus alumnos, que no se proyecte solo al presente, sino que se proyecte al futuro.

Valorar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su desarrollo real, es decir, lo que es capaz de enseñar y ejercer en su clase con los alumnos para el desarrollo sus potencialidades, siendo esto un proceso que también desarrolla las potencialidades individuales del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, producto de todas las interacciones sociales que se producen en la clase de Educación Física durante los 45 minutos. Esto nos da la importancia que tiene la participación activa en el proceso pedagógico.

Este proceso tiene en cuenta el desarrollo psicológico del hombre, del profesor, donde acumula su propia experiencia como profesional y como juez de su propia actuación, la transforma a sí mismo en función de su actividad y de la comunicación e intercambio que se establece en el proceso de evaluación de la clase a partir de su vivencia. Se crea una concepción de la personalidad, extendida como una expresión única e irrepetible del conjunto de relaciones sociales pero concretas.

6.1. CONCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CLASE DE CULTURA FÍSICA

Después del análisis realizado sobre la bibliografía donde hay definiciones sobre evaluación y no haber una definición sobre evaluación de la clase de Educación Física, teniendo en cuenta los criterios de diferentes autores sobre este tema, conceptualizamos el proceso de evaluación de la clase de Educación Física.

Evaluación de la clase de Educación Física: Proceso dirigido a valorar las habilidades profesionales y el conocimiento del profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

Coincidiendo con algunos autores como un proceso que incluye el análisis de la información recogida, la retroalimentación y la toma de decisión para ir rectificando el mismo proceso en la medida de las necesidades, en pro de un mayor éxito pedagógico, educativo e integral.

La evaluación de la clase de educación física debe estar dirigida a un **proceso integral, participativo y contemporáneo**. Un proceso dirigido a fortalecer la autoevaluación y autovaloración del profesor, valorar las habilidades profesionales, conocimiento y maestría pedagógica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física.

Integral: Valoración de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que intervienen en la clase de Educación Física.

Participativo: Influye el criterio del profesor como juez de su propia actuación, sentir la evaluación como suya, valorarse su decisión y como profesor, criterio de los alumnos sobre el desarrollo de la clase recibida. Participación de los alumnos en la valoración del cumplimiento de los objetivos de la clase. Garantiza el desarrollo de una comunicación efectiva y dialogada, un acercamiento participativo.

Contemporáneo: Bajo los principios de la clase de Educación Física contemporánea, las transformaciones en el sistema de educación, un enfoque histórico cultural, aprovechamiento de la zona de desarrollo próximo.

Para la evaluación de la clase de Educación Física hay que **tener en cuenta los siguientes aspectos:**

1. La evaluación ha de ser una actividad sistemática y periódica.
2. La evaluación ha de estar integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. La evaluación ha de tener en cuenta el criterio del profesor y los alumnos sobre la clase, carácter participativo.
4. La evaluación ha de tener un carácter integrador.
5. La evaluación ha de tener un carácter contemporáneo.
6. La evaluación ha de tener un enfoque histórico cultural y potencializador.

Para lograr cumplir los aspectos a tener en cuenta en la evaluación, la **finalidad de la evaluación** de la clase de Educación Física debe estar dirigida a:

1. Diagnosticar.
2. Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Valorar la aplicación de las técnicas de dirección de la clase de Educación Física.
4. Valorar la aplicación de los métodos y procedimientos en la clase de Educación Física.
5. Valorar el cumplimiento y orientación de los objetivos de la clase de Educación Física.
6. Valorar la preparación del profesor.
7. Valorar la profesionalidad y habilidades del profesor de educación física.
8. Obtener datos para las investigaciones en el proceso de enseñanza en la Educación Física.
9. Asignar calificaciones al profesor y a la asignatura.
10. Pronosticar las posibilidades del profesor y orientar.

7. CAPACIDADES COGNITIVAS.

Las personas poseen capacidades o habilidades mentales que les permiten razonar y resolver problemas, actuar de forma racional para conseguir objetivos; ver cosas, reconocerlas y dotar de significado a lo que vemos; formamos imágenes mentales de las cosas; hablar, comprender el lenguaje y comunicarnos; inventar cosas nuevas, diseñar cosas útiles, crear cosas bellas, La ciencia que estudia cómo se desarrolla todo esto en nosotros se llama ciencia cognitiva, pero que es Cognición.

7.1. COGNICIÓN

El concepto de cognición (del latín: cognoscere, "conocer") hace referencia a la facultad de los seres de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas que permiten valorar y considerar ciertos aspectos en detrimento de otros. El enfoque cognitivo ha insistido sobre cómo los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben información, actuando de acuerdo con ella.

Se considera que los sujetos son elaboradores o procesadores de la información. Los procesos cognitivos pueden ser naturales o artificiales, conscientes o inconscientes, lo que explica por qué se ha abordado su estudio desde diferentes perspectivas incluyendo la neurología, psicología, filosofía y ciencias de la información tales como la inteligencia artificial y la Gestión del conocimiento.

La cognición está íntimamente relacionada con conceptos abstractos tales como mente, percepción, razonamiento, inteligencia, aprendizaje y muchos otros que describen numerosas capacidades de los seres superiores, aunque estas características también las compartirían algunas entidades no biológicas según lo propone la inteligencia artificial. En las primeras etapas de desarrollo del concepto se creía que la cognición era una característica solamente humana pero con el desarrollo de la etología y la Inteligencia Artificial se discute la validez de tal argumento. El término de cognición es frecuentemente utilizado en el ámbito educativo.

7.1.1. DESARROLLO COGNITIVO.

Aunque Piaget hizo sus observaciones sobre el desarrollo intelectual de los niños mucho antes de las recientes investigaciones sobre la memoria, el aumento de la capacidad para recordar es fundamental para su descripción de la forma como se desarrollan los procesos del pensamiento durante la primera infancia. Cuando los niños pueden recordar hechos y objetos, pueden comenzar a formar y utilizar conceptos: representaciones de cosas que no están en el entorno presente. La comunicación mejora a medida que comparten sus sistemas de representación con otros.

Según Piaget, entre los tres y seis años, los niños se encuentran en la segunda etapa importante del desarrollo cognitivo: la etapa preoperacional; en ella, éstos pueden pensar en símbolos pero no pueden emplear la lógica.

En la etapa preoperacional, los niños pueden pensar en objetos, personas o sucesos que no están presentes, mediante representaciones mentales de ellos. Esta etapa es un paso significativo más allá del periodo sensoriomotor porque en ella los niños pueden aprender no sólo mediante los sentidos y la acción sino también mediante el pensamiento simbólico

y la reflexión sobre sus acciones. Sin embargo, afirmó Piaget, aún no pueden pensar en forma lógica como lo harán en la etapa de operaciones concretas, la cual alcanza la etapa intermedia. De nuevo parece que Piaget subestimó las capacidades de los niños; no obstante, su teoría es fundamental como punto de partida para estudiar el desarrollo cognoscitivo, y fuente de inspiración para buena parte de la investigación actual.

Durante la primera infancia, el lenguaje y la gramática se hacen más sofisticados. El lenguaje es de dos tipos: social y privado.

1.- El lenguaje social se pretende la comunicación con los demás.

2.- El lenguaje privado, cuando los niños hablan en voz alta consigo mismos, no busca comunicar pero parece ayudarles a controlar sus acciones. Por lo general desaparece alrededor de los 9 o 10 años.

7.2. CAPACIDADES PSICOMOTRICES

- Denominadas también capacidades perceptivas, psicomotrices...Según estos autores, las capacidades perceptivo-motrices básicas son:
 - La corporalidad o esquema corporal
 - La espacialidad
 - La temporalidad
- De la combinación de estas denominadas básicas van a surgir otras intermedias como:
 - La lateralidad
 - El ritmo
 - La estructuración espacio-temporal
 - El equilibrio
 - La coordinación
- **Capacidades físico-motrices:** La resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad o amplitud de movimiento.
- **Capacidades socio-motrices:** De la combinación de estas capacidades socio-motrices surgen otras como el juego colectivo y la creación.

- **Capacidades senso-motrices:** Dentro de estas capacidades se incluyen las sensaciones exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas.

En los siguientes apartados analizaremos por separado cada una de las capacidades perceptivo-motrices contempladas en la clasificación anterior.

7.2.1. El esquema corporal

Le Boulch (1987) lo define como “el conocimiento que tenemos de nuestro cuerpo en estático o en movimiento, en relación con sus diferentes partes y el espacio que le rodea”. Una mala o deficiente estructuración del esquema corporal puede manifestarse en tres planos (Castañer y Camerino, 1996):

- Perceptivo: dificultad en la percepción del mundo que le rodea
- Motor: defectuosa coordinación y torpeza.
- Social: dificultad en relaciones con el medio (fracaso escolar y familiar).

7.2.2. La espacialidad

Espacialidad es “el proceso mediante el cual se perciben, reconocen e incluso se representan mentalmente una serie de relaciones espaciales que facilitarán la relación con el entorno” (Le Boulch, 1990)

7.2.2.1. Componentes de la espacialidad

A. Orientación espacial. Es la capacidad que tenemos para colocarnos con respecto a las cosas. Su evolución dura hasta los 6 años. Al conjunto de relaciones espaciales simples se les denominan “relaciones topológicas”: delante-detrás, arriba-abajo derecha-izquierda, dentro-fuera, grande-pequeño, alto-bajo, etc.

B. Organización espacial: El alumno/a empieza a entender la situación relativa entre dos objetos (relación de tipo bidimensional). Se establece en esta etapa (a partir de 6 años): Entre, en medio, a la derecha, a la izquierda, en el centro, esquina, perpendicularidad...

C. Estructuración espacial: Capacidad de orientar y organizar los datos del mundo exterior y los del fruto de la imaginación. Relaciones de tipo tridimensionales. Permiten que el niño adquiera noción de volumen.

7.2.2.2. Evolución de la espacialidad

Piaget (1975) nos propone las siguientes fases:

- **Periodo sensorio-motor (0-2 años).** Espacio dividido globalmente: el espacio se vive según las sensaciones táctiles, auditivas, visuales, olfativas y gustativas, donde el espacio bucal circular es su primer espacio. Posteriormente se va ampliando por la manipulación de objetos.
- **Periodo preoperatorio (2-8 años):** Se percibe la posición que ocupa en el espacio nuestro propio cuerpo, se progresa en la orientación espacial y manifestaciones del espacio perceptivo y de las relaciones topológicas.
- **Periodo de operaciones concretas (8-12 años):** Espacio conocido: Se utiliza con precisión del espacio gráfico, traslada los conceptos de derecha e izquierda a otros objetos y sujetos (descentralización), mejora en la estructuración espacial.

7.2.3. La temporalidad

La temporalidad es definida como el “conjunto de acontecimientos que siguen un orden o distribución cronológica y una duración cuantitativa del tiempo transcurrido entre los límites de dichos acontecimientos” (Fraisie, 1989). Por ello, el niño que inicia una acción motriz debe prever su duración, la distribución de los componentes en el tiempo, el ritmo de ejecución óptimo, etc. (Conde y Viciano, 1997).

7.2.3.1. Componentes de la temporalidad

La percepción temporal se define mediante dos componentes (Contreras, 1998):

A. Percepción temporal u orientación temporal. Es “la capacidad de percibir las relaciones temporales (apreciar velocidades y ritmos)” (Le Boulch, 1991). El concepto de tiempo no es algo que se pueda plasmar objetivamente, por lo que habrá que recurrir a nociones

temporales significativas como: noche-día, invierno-verano, desayuno-almuerzo-cena... (Conde y Viciano)

B. Ajuste motor o estructuración espacial. Se centra en reproducir un movimiento a una velocidad o ritmo concreto (Le Boulch, 1991)

7.2.3.2. Evolución de la temporalidad

Siguiendo las fases aportadas por Piaget (1975):

- Periodo sensoriomotor (0-2 años): tiempo ritmo vivido: La primera noción que se conoce es la sucesión y progresivamente los ritmos naturales (corazón-respiración), el tiempo ligado al sueño y a la vigilia, al hambre y a la saciedad...
- Periodo preoperatorio (2-8 años): Tiempo ritmo percibido: a los 3-4 años es capaz de producir un orden sencillo de sucesos, a los cinco años se adapta a un ritmo dado, percibe el orden y la duración, distingue entre situaciones simultáneas y alternativas, mejora la orientación temporal y automatismos.
- Periodo de operaciones concretas (8-12 años): Tiempo ritmo conocido: se da la estructuración del orden, duración y otros conceptos temporales: sucesión, simultaneidad, velocidad, aceleración, consecutivo, etc.

7.2.4. La lateralidad

La lateralidad es definida como “el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, manifestándose en la preferencia de los individuos de servirse selectivamente de un miembro determinado para realizar operaciones que requieren de precisión y habilidad” (Le Boulch, 1990). No es una capacidad de la que se dispone desde el nacimiento, sino que a medida que maduramos se va estructurando la utilización selectiva de una parte u otra del cuerpo. De aquí que se denomine frecuentemente con el término “proceso de lateralización” (Castejón y cols, 1997).

7.2.4.1. Tipos de lateralidad

Según Ortega y Blázquez (1982) tenemos:

- Dextralidad (diestro): predominio de ojo, mano, pie y oído derechos.
- Zurdería (zurdo): predominio de ojo, mano, pie y oído izquierdos.
- Ambidextrismo (ambidiestro): no existe una manifiesta dominancia manual (suele darse al inicio del proceso de lateralización). En el argot deportivo, se habla de un “deportista ambidiestro” cuando domina con precisión ambos lados.
- Lateralidad cruzada o mixta: dominancia de la mano derecha y pie izquierdo, o de la mano izquierda y pie derecho y viceversa.
- Zurdería contrariada o lateralidad invertida: empleo preferente de la mano izquierda en niños virtualmente zurdos.

Las tres últimas formas pueden ser origen de ciertas anomalías y dificultades en los aprendizajes escolares básicos (escritura y lectura). Estudios de Bergès, Harrison y Stambak (citados en Ruiz Pérez y cols. 2001) unifican los tipos de lateralidad y distinguen dos tipos fundamentalmente. Cuando ambas lateralidades coinciden no suele haber ningún problema (niños diestros o zurdos), sin embargo, cuando no es así, suele ser fuente de trastornos y anomalías (ambidiestros, lateralidad cruzada...). Tenemos:

- Lateralidad de utilización. Es aquella que corrientemente se utiliza para cualquier actividad espontánea. Es por lo tanto la lateralidad de uso.
- Lateralidad natural. Se considera esta lateralidad como la correspondiente a la inclinación natural de ejecución de todos los gestos espontáneos. Se considera por tanto la lateralidad neurológica.

7.2.4.2. Evolución de la lateralidad

Siguiendo a Piaget (1975) y Picq y Vayer (1973) concretamos tres fases:

- Periodo sensoriomotor. Localización (0-2 años): En este periodo se evoluciona desde las primeras manifestaciones de lateralidad manual sin objetos a la prensión de los mismos, posteriormente se da una preferencia manual y se finaliza con un predominio lateral a nivel manual y estabilidad a nivel pédica.
- Periodo preoperatorio. Fijación y desarrollo (2-8 años): el inicio del periodo está caracterizado por la existencia de una bilateralidad, para después definir la lateralidad y

a los 5 años diferenciar la derecha e izquierda sobre sí mismo. A los 7 años se da un periodo de transición o inestabilidad. En esta fase debemos plantear tareas que movilicen el lado dominante y progresar en dificultad.

- Periodo de operaciones concretas (8-12 años): caracterizado por consolidación de la lateralidad, orientación corporal proyectada y desarrollo de la ambidextralidad. Realizar tareas tanto del lado dominante y no dominante.

7.2.3. El ritmo

Le Boulch (1991) lo concibe como una organización de fenómenos que se desarrollan en el tiempo”. Para la educación del ritmo debemos plantear tareas que permitan desarrollar la percepción, organización y representación temporal.

7.2.3.1. La estructuración espacio-temporal

Todas las actividades está sujetas a estos dos conceptos: el espacio y el tiempo. Cualquier movimiento se realiza en un espacio y a la vez consumimos un tiempo. El espacio que ocupamos con nuestro cuerpo nos sirve como referencia para estructurar el espacio del mundo exterior. Los aprendizajes de lectura y escritura dependen, en parte, de la estructuración espacio-temporal. Algunas alteraciones que el niño tiene, como la dislexia, tienen un origen en una perturbación de esta función.

7.2.4. El equilibrio

El equilibrio puede definirse como el estado en el que todas las fuerzas que actúan sobre el cuerpo están compensadas de tal forma que el cuerpo se mantiene en la posición deseada o es capaz de avanzar según el movimiento deseado (Melvill, 2001).

Es la capacidad de controlar el propio cuerpo y recuperar la postura correcta tras la intervención de un factor desequilibrador (Castañer y Camerino, 1993)

Además, estos autores los consideran como el componente principal del control y del ajuste corporal y no de forma aislada.

7.2.4.1. Clasificación del equilibrio

Siguiendo a Castañer y Camerino (1997), podemos encontrar diferentes tipos de equilibrio:

- a. Estable: Si el cuerpo, siendo apartado de su posición de equilibrio, vuelve al puesto que antes tenía, por efecto de la gravedad. En este caso el centro de gravedad está debajo del punto de suspensión.
- b. Inestable: Si el cuerpo, siendo apartado de su posición de equilibrio, se aleja por efecto de la gravedad. En este caso el centro de gravedad está más arriba del punto o eje de suspensión.
- c. Indiferente: Si el cuerpo siendo movido, queda en equilibrio en cualquier posición. En este caso el centro de gravedad coincide con el punto de suspensión.
- d. Hiperestable: Es el que se produce cuando el centro de gravedad se encuentra por debajo de la base de sustentación. (Aguado, 1993)

Además, puede ser:

- Equilibrio estático: cuando el cuerpo sostiene una determinada posición en un mismo estado.
- Equilibrio dinámico: Cuando podemos observar establemente una postura al realizar un desplazamiento.

7.2.4.2. Evolución del equilibrio

- 1ª Infancia (0-3 años): A los 12 meses el niño/a se da el equilibrio estático con los dos pies, y el equilibrio dinámico cuando comienza a andar.
- Educación Infantil (3-6 años): Hay una buena mejora de esta capacidad, ya que el niño/a empieza a dominar determinadas habilidades básicas. Algunos autores afirman que esta es la etapa más óptima para su desarrollo. Sobre los 6 años, el equilibrio dinámico se da con elevación sobre el terreno.
- Educación Primaria (6-12 años): Los juegos de los niños/as, generalmente motores, contribuyen al desarrollo del equilibrio tanto estático como dinámico. Las conductas de equilibrio se van perfeccionando y son capaces de ajustarse a modelos.

- Educación Secundaria y Bachillerato (12-18 años): Se adquiere mayor perfección y se complican los equilibrios estáticos y dinámicos. Muchos otros autores, señalan que esta etapa es idónea para la mejora del equilibrio dinámico. En edades más avanzadas, aparece cierta involución en dicha capacidad, debido al deterioro del sistema nervioso y locomotor, acentuándose ésta con la inactividad.

7.2.5. La coordinación

La coordinación, según Fetz, es “lo que crea una buena organización durante la ejecución de los gestos motores”. O bien, como señalan Castañer y Camerino (1996), es la “capacidad de regular de forma precisa la intervención del propio cuerpo en la ejecución de la acción justa y necesaria según la acción motriz prefijada”.

7.2.5.1. Tipos de coordinación

Tras realizar un análisis de varias propuestas de autores como *Le Boulch (1997)*, *Gutiérrez (1991)*, *Contreras (1998)*, *Escobar (2004)*, vamos a concretar una clasificación general sobre la Coordinación, en función de dos aspectos importantes:

- A. En función de si interviene el cuerpo en su totalidad, en la acción motriz o una parte determinada, podemos observar dos grandes tendencias:
 - *Coordinación Dinámica general*: es el buen funcionamiento existente entre el S.N.C. y la musculatura esquelética en movimiento. Se caracteriza porque hay una gran participación muscular.
 - *Coordinación Óculo-Segmentaria*: es el lazo entre el campo visual y la motricidad fina de cualquier segmento del cuerpo. Puede ser *óculo-manual* y *óculo-pédica*.

- B. En función de la relación muscular, bien sea interna o externa, la coordinación puede ser:
 - *Coordinación Intermuscular (externa)*: referida a la participación adecuada de todos los músculos que se encuentran involucrados en el movimiento.

- *Coordinación Intramuscular (interna)*: es la capacidad del propio músculo para contraerse eficazmente.

7.2.5.2. Evolución de la coordinación

- 1ª Infancia (0-3 años): Se adquiere la suficiente madurez nerviosa y muscular como para asumir las tareas de manejo del propio cuerpo. La mayoría de las coordinaciones son globales, aunque ya comienzan las primeras coordinaciones óculo-manuales al coger objetos. Entre los 18-24 meses, se aprecia un mayor desarrollo pudiendo abrir y cerrar puertas, ponerse los zapatos, lavarse, etc. (*Trigueros y Rivera, 1991*).
- Educación Infantil (3-6 años): El repertorio de posibilidades crece con los estímulos que le llegan al niño. Las acciones coordinadas dependerán de la adquisición de un perfecto esquema corporal y del conocimiento y control del propio cuerpo. La actitud lúdica propia de estas edades es protagonista por excelencia de la formación tanto motriz como cognitiva y hacen que las formas motoras se vayan enriqueciendo y complicando.
- Educación Primaria (6-12 años): Se determina el desarrollo del sistema nervioso y, por tanto, los factores neuro-sensoriales de la coordinación, de ahí que sea la etapa ideal para la adquisición de experiencias motrices. La mala aptitud de retención motriz en el *primer ciclo y parte del segundo* exige en estas edades una profundización del aprendizaje a partir de la repetición de los ejercicios, contribuyendo de esta manera a la automatización del movimiento. Al final del segundo ciclo y todo el tercer ciclo, debido al desarrollo sensitivo y cognitivo, se refleja una buena capacidad perceptiva y de observación. Los ajustes motores son muy eficaces.
- Educación Secundaria y Bachillerato (12-18 años): Desde comienzos de la pubertad hasta finales de la adolescencia, tiene lugar la maduración sexual y un crecimiento general del cuerpo, esto conllevará un retroceso en la coordinación de los movimientos. Más tarde, la coordinación mejorará en función de la mejora de las cualidades físicas.

7.2.6. CAPACIDADES AFECTIVAS

Los factores afectivo-relacionales: creatividad, confianza, tensiones, afectos, rechazos, alegrías, enfados, capacidades de socialización. Al permitir su expresión global, el niño

puede reflejar sus estados de ánimo, sus tensiones y sus conflictos. El ambiente de la sala de Educación Física es un contexto propicio para la observación de los comportamientos más genuinos, así como de las relaciones que tienen los niños entre ellos y con el adulto. En el ámbito psicoeducativo, el educador puede dar salida y tal vez resolver algunas de esas tensiones y conflictos internos de los pequeños. En el tratamiento de los factores afectivo-relacionales se concede importancia al lenguaje no verbal (diálogo tónico, mirada, gestos, sonidos, etc.), pero también a las habilidades de conducta verbal (preguntar, pedir, agradecer, disculparse, expresar afectos, proponer, explicar los sentimientos, etc.). Esto último significa que, en un momento dado o al final de la sesión, se puede pedir al niño que explique lo que siente. Sin emitir juicios de valor, que hable o hablar con él de sus vivencias puede ser necesario en determinadas ocasiones (Mendiara Rivas y Gil Madrona, 2003). Aceptarse Aceptación de la propia persona con sus características diferenciales; aceptar las características de los demás. Ser distinto es condición para ser persona.

Tomar decisiones Tomar decisiones que impliquen a la persona. Analizar antes de decidir y evaluar después. Saber expresar las opciones ante los demás.

Interpretar la expresión Ejercitar la percepción de gestos y actitudes, diferenciarlos, expresar los propios sentimientos. Al interpretar gestos, completar con el significado que les da la persona. Autonomía Mostrar autonomía personal en la realización de tareas, sin dependencia de cómo hacen los demás. Tener la autonomía como rasgo de la persona

Libertad interior Procurar realizar los ejercicios en diálogo consigo mismo: “¿Qué hago? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Habrá otra forma...?”. Conocer las posibles inhibiciones en la expresión. Iniciativa Hacer algo “voluntariamente”, interesarse por temas, actividades... sin que estén mandados. Hacer ejercicios o trabajos por propia iniciativa

Honradez Cumplir responsablemente los compromisos, no copiar, explicar objetivamente un comportamiento, tomar el tiempo para solucionar los ejercicios. Sinceridad Distinguir lo verdadero de lo falso, decir la verdad, justificar comportamientos o errores, actitud de escucha a los otros.

8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Como señalábamos antes, las técnicas e instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿Cómo evaluar? Es decir, a las pruebas que dispondremos para recoger información, y a los mecanismos de interpretación y análisis de la información (técnicas).

Para llevar a cabo los modelos de evaluación propuestos (enseñanza y aprendizaje), es necesario prestar atención a la forma en que se realiza la selección de información. Si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo.

Recoger y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión previa sobre los instrumentos que mejor se adecuan. Estos deben cumplir algunos requisitos:

- Ser variados
 - Ofrecer información concreta sobre lo que se pretende
 - Utilizar distintos códigos de modo que se adecuen a estilos de aprendizaje de los alumnos (orales, verbales, escritos, gráficos....)
 - Que se puedan aplicar a situaciones cotidianas de la actividad escolar.
 - Funcionales: que permitan transferencia de aprendizaje a contextos distintos.
- a. Instrumentos para evaluación de la enseñanza
- Cuestionarios: alumnos, padres...
 - Reflexión personal
 - Observador externo
 - Contraste de experiencias con compañeros
- b. Instrumentos para la evaluación del aprendizaje
- Observación directa y sistemática: escalas, listas de control, registro anecdótico...
 - Análisis de producción de los alumnos: resúmenes, trabajos, cuadernos de clase, resolución de ejercicios y problemas, pruebas orales, motrices, plásticas, musicales....
 - Intercambios orales con los alumnos: entrevista, diálogo, puestas en común...
 - Grabaciones
 - Observador externo
 - Cuestionarios

Con respecto a las técnicas, existen fundamentalmente dos:

- Análisis directo de contenido: se analiza directamente la información, y se toman decisiones, previa concreción de unidades de análisis o categorías.
- Triangulación: es una técnica que permite validar la información y asegurar niveles de objetividad:
 - Fuentes: recogida de información de diversa procedencia.
 - Métodos
 - Evaluadores
 - Temporal

CAPITULO II

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo investigativo se va a emplear la Investigación de carácter descriptiva que consiste en la elaboración de instrumentos de evaluación a ser aplicados por los Docentes de Cultura Física de la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujilí.

Combinada con varios criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar, o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio. Puede servir de base para la investigación que requiera un mayor nivel de profundidad.

2.2. METODOLOGÍA

La presente investigación será no Experimental en virtud de que se iniciará con la observación de los hechos que se presentan en las clases de cultura física con los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera, en la cual se ha podido detectar varias dificultades de manera especial a la evaluación aplicada a la Cultura Física.

2.3. UNIDAD DE ESTUDIO

La investigación se realizará en la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujilí, para lo cual contaremos con el apoyo de las Autoridades y Maestros de la institución antes mencionada. Los mismos que se detallan a continuación.

Descripción	N°
Autoridades	10
Docentes	50
TOTAL	60

2.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS

2.4.1. Métodos de Investigación

En la presente investigación se empleará métodos que permitirán conocer los procesos teóricos para dar la respectiva solución al problema, constituyen recursos necesarios para la enseñanza; son las vías de realización ordenada, adecuada y lógica.

2.4.1.1. Método Inductivo.

Es un método científico que obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares. Se trata del método científico más usual. Esto supone que tras una primera etapa de observación, análisis y clasificación de los hechos, se desprende una hipótesis que solucionara el respectivo problema planteado. La forma viable de llevar a cabo el método inductivo es proponer, a partir de la observación repetida de objetos o acontecimientos de la misma naturaleza, una conclusión para todos los objetos o eventos de dicha naturaleza.

Este método permitirá la observación del problema relacionado a la evaluación de la cultura física en los campos cognitivos, psicomotrices y afectivos que se presentan en los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujilí.

2.4.1.2. Método Deductivo.

El método deductivo sigue los procedimientos de razonamiento inverso, implica que se pasa de lo general a lo particular, de forma que partiendo de los enunciados de carácter universal y utilizando instrumentos científicos, se infieren enunciados particulares. Este método nos ayudará a seguir un procedimiento razonable con la investigación para aplicar de manera eficiente la evaluación en el campo de Cultura Física.

2.4.1.3. Método Analítico

Se distinguirá los elementos de la investigación y se procederá a revisar ordenadamente cada uno de ellos. Se partirá de la problemática de la investigación y la causa del déficit de instrumentos de evaluación a ser aplicados en el campo de la Cultura Física con los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujilí.

2.4.1.4. Método Sintético

El método sintético es un proceso de razonamiento que tiende a reconstruir un todo a partir de los elementos identificados por el análisis; se trata en consecuencia de hacer una exposición metódica y breve en resumen. Debemos señalar que la síntesis es un procedimiento mental que tiene como meta la comprensión cabal de la esencia de lo que ya conocemos en todas sus partes y particularidades.

Con este método empataremos todos los componentes y características previamente analizados que forman parte del problema para encontrar la solución factible para ser aplicados en los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pajulí en la evaluación eficiente de sus capacidades.

2.4.2 Técnicas de Investigación

Analizados de esa manera por cuanto su fundamento radica en la percepción directa del objeto de investigación y del problema, estos métodos permitirán receptor la información para conocer el diagnóstico que se presenta en el campo de la evaluación de las capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas de los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pajulí.

2.4.2.1. Observación.

La observación es la acción y efecto de observar el fenómeno objeto de estudio de manera directa y en el lugar donde se desarrollan los hechos o actividades.

El investigador conoce el problema y el objeto de investigación, estudiando su entorno natural, sin alteración de las condiciones naturales, es decir que la observación tiene un aspecto contemplativo. Con su técnica directa, reconoce en el proceso de la observación de sus elementos.

2.4.2.2. Encuesta.

La encuesta es uno de los métodos más utilizados en la investigación por que permite obtener amplia información de fuentes primarias.

Este método se aplicara a las Autoridades y Profesores de la Escuela Dr. Pablo Herrera, mediante la aplicación.

2.4.3 Instrumentos de Investigación

2.4.3.1. Guía de observación:

Se utilizará en la observación directa aplicada a los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera en las respectivas clases de Cultura Física-

2.5. POSIBLES ALTERNATIVAS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para la interpretación de los resultados obtenidos se deberá recopilar, tabular, analizar y representar los datos obtenidos a través de las técnicas de la observación y la encuesta.

Estos resultados serán procesados en programas computacionales como Excel, Word, PowerPoint, mediante tablas, cuadros estadísticos, gráficos, barras o pasteles que permitan la interpretación y análisis correctos de los resultados obtenidos.

2.6. ANTECEDENTES

CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA DR. PABLO HERRERA DE LA CIUDAD DE PUJILÍ

2.7. RESEÑA HISTÓRICA DE LA INSTITUCIÓN

Aunque no es posible precisar el año, se sabe que este plantel fue el primero que se instituyó en esta ciudad para emprender en la sublime tarea de educar a la niñez pujilense.

El 17 de abril de 1919, el Ministerio de Instrucción Pública expide la disposición formal denominando a la Escuela de Pujilí con el nombre de “DOCTOR PABLO HERRERA”, en reconocimiento a los relevantes servicios prestados permanentemente al país y temporalmente a nuestra ciudad por este meritisimo hombre público y escritor de nota.

La Escuela Dr. Pablo Herrera, por muchos años funciono en el local municipal ubicado en la calle Olmedo de esta ciudad, entre Bolívar y García Moreno. En 1942 pasa a funcionar en el edificio del Normal “Belisario Quevedo”.

La Escuela dependió primeramente de la Dirección Provincial de Educación hasta el año de 1942 en que pasa a formar parte del Normal “ Belisario Quevedo”, primero en calidad de adscrita y luego como anexa; en Diciembre de 1976 vuelve a depender de la Dirección Provincial de Educación.

En su condición de anexa, juega un rol de primera línea en la formación profesional de los alumnos maestros.

El primer Director de la Escuela que se recuerda, es el señor Juan Tulcanaz Arroyo. Luego desempeñan esta función otros destacados maestros que pusieron en alto el nombre de este plantel de tanta trascendencia en la acción educativa y renovadora en el proceso educativo, ellos fueron en este orden : Narciso Cerda Maldonado, Alejandro Alcides León, Manuel María Salgado, Cesar Mora Miranda, Luis Maldonado Tamayo Rumazo, Arturo Rodríguez Lara, Arturo Albán Villamarín, Guillermo Arroyo Grandes, Jorge Dávila Bastidas, Belisario MerizaldeBassante, Gonzalo Karolys Andino, Cesar Tinajero Abad, Gustavo Merizalde, Violeta Boada de Merizalde, Franklin Vásconez Jácome.

En calidad de profesores han servido a la Institución ameritados educadores dejando a su paso huellas imborrables por su acción positiva en bien de la educación, su gestión invalorable en el hacer educativo ha merecido el reconocimiento de yodos quienes se beneficiaron con sus sabias enseñanzas y el de la sociedad pujilense que siempre supo comprender y apreciar su fructífera labor.

En la actualidad la Escuela se encuentra dirigida por el Lic. Ramiro Camalle, en calidad de Director, consta de 37 maestros entre titulares y a contrato, 3 auxiliares de servicio y un total de 860 estudiantes.

El Ministerio de Educación con Acuerdo N° 3118 del 3 de junio de 1974, otorga la CONDECORACIÓN AL MÉRITO EDUCATIVO DE PRIMERA CLASE al pabellón de

la Escuela Dr. Pablo Herrera, como justo reconocimiento a la ponderada labor desarrollada por el plantel durante el tiempo de funcionamiento

La Escuela Dr. Pablo Herrera tiene a su favor la primicia de haber formado hombres y mujeres laboriosas, capaces y responsables, que responden positivamente a los requerimientos de la sociedad y que honran al plantel que los formó, desenvolviéndose con seguridad y altura en las distintas actividades del hacer cotidiano. Ayer como hoy, es dueña de un sitio preferente en el vasto campo de la educación y por su tarea cumplida se ha hecho merecedora al respeto y confianza de los padres de familia y de la sociedad en general.

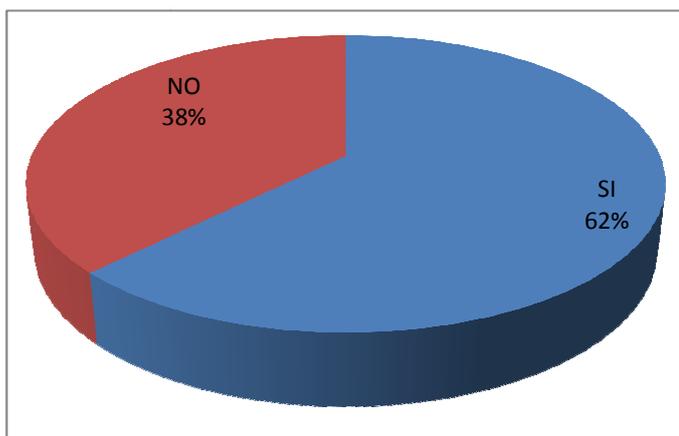
2.8 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS A LOS DOCENTES DE CULTURA FÍSICA DE LA ESCUELA “Dr. PABLO HERRERA”

PREGUNTA N° 1

¿Conoce usted en qué consiste la evaluación de la Cultura Física?

OPCIÓN	F	%
SI	5	62
NO	3	38
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig – Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

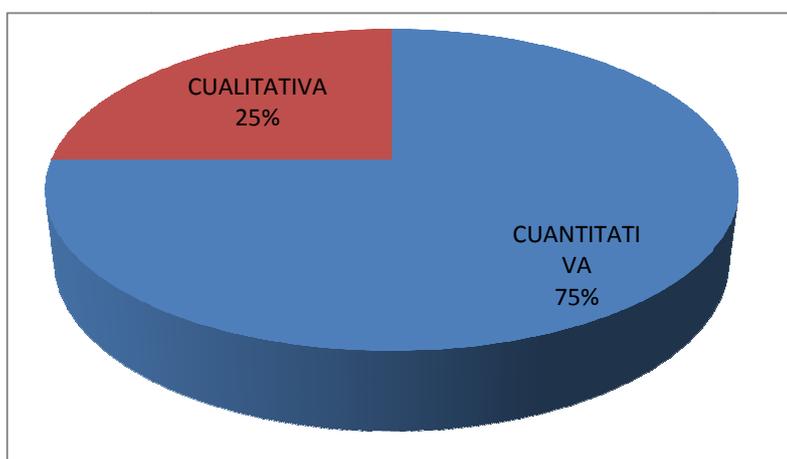
De los 8 docentes de Cultura Física entrevistados, en lo referente a la pregunta planteada 5 de ellos indican que conocen en qué consiste la evaluación de la Cultura Física y 3 de ellos respondieron que desconocen, razón por lo cual se hace necesario reforzar temas sobre evaluación de Cultura Física.

PREGUNTA N° 2

¿Qué tipo de evaluación aplica con los alumnos de su institución?

OPCIÓN	f	%
CUANTITATIVA	6	75
CUALITATIVA	2	25
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig- Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

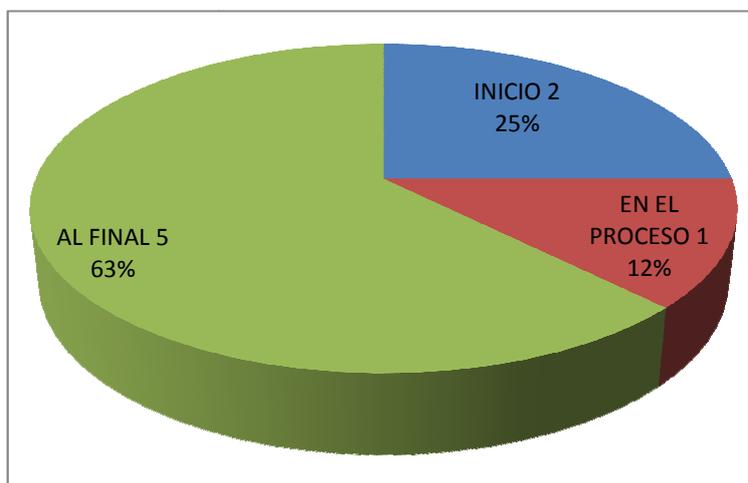
Seis docentes de Cultura Física manifiestan que el tipo de evaluación que aplican a los alumnos es cuantitativa, mientras que apenas dos maestros afirmaron que es cualitativa. Es muy importante entonces concientizar en los docentes de Cultura Física que la importancia de la evaluación son los aspectos cualitativos.

PREGUNTA N° 3

A su criterio la evaluación debería realizarse al:

OPCIÓN	F	%
INICIO	2	25
EN EL PROCESO	1	13
AL FINAL	5	63
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig- Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

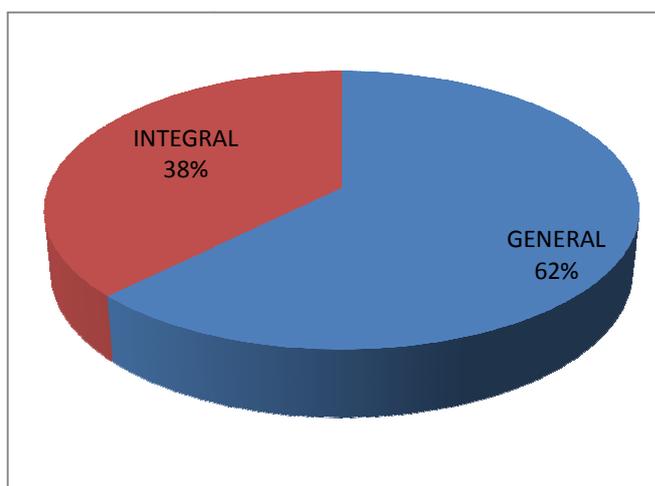
Cinco de los docentes de Cultura Física encuestados respondieron que la evaluación debe realizarse al final, dos que al inicio y solamente uno que durante el proceso. Razón por la cual nosotros hemos visto conveniente que es necesario dotar de nuevas técnicas para una mejor evaluación.

PREGUNTA N° 4

La evaluación permite una formación:

OPCIÓN	f	%
GENERAL	5	62
INTEGRAL	3	38
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Freddy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

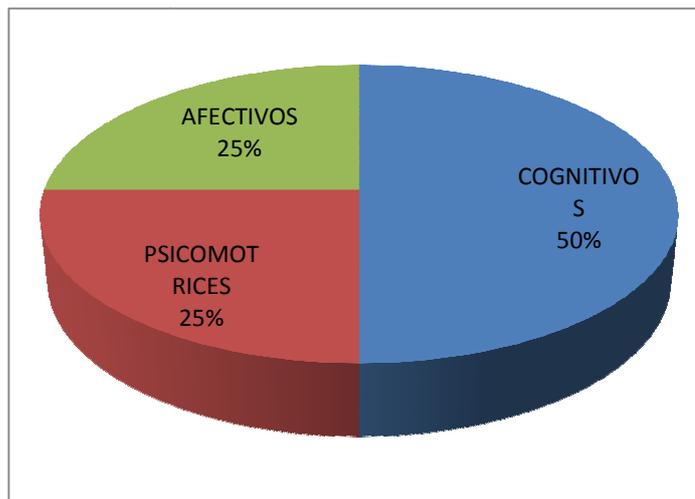
Cinco de los docentes entrevistados indican que la evaluación permite una formación general, mientras que tres de ellos respondieron que es integral. Para lograr que el aprendizaje sea significativo es necesario que la evaluación sea integral.

PREGUNTA N° 5

¿Qué aspectos evalúa usted en los niños?

OPCIÓN	F	%
COGNITIVOS	4	50
PSICOMOTRICES	2	25
AFECTIVOS	2	25
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

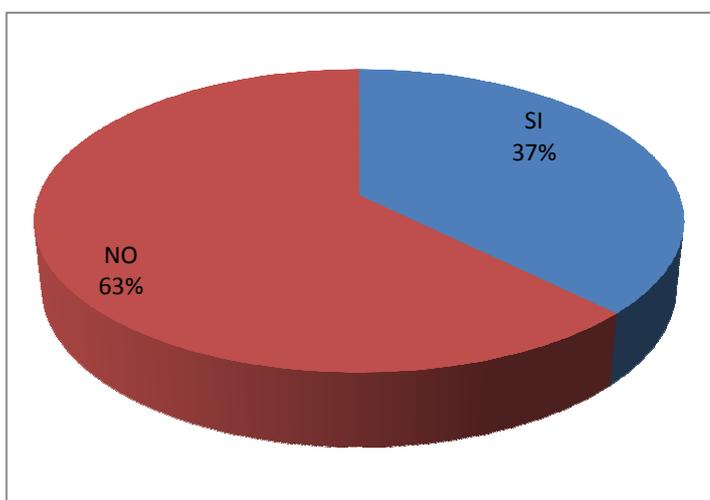
De los docentes entrevistados, cuatro de ellos respondieron que los aspectos que evalúan en los niños son los cognitivos, dos dijeron que son los aspectos psicomotrices y de igual manera dos manifestaron que son los aspectos afectivos. Consideramos que se debe evaluar todos los aspectos con la finalidad de formarle al niño de manera integral.

PREGUNTA N° 6

¿Usted ha recibido Cursos de capacitación de evaluación de la Cultura Física?

OPCIÓN	f	%
SI	3	38
NO	5	63
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

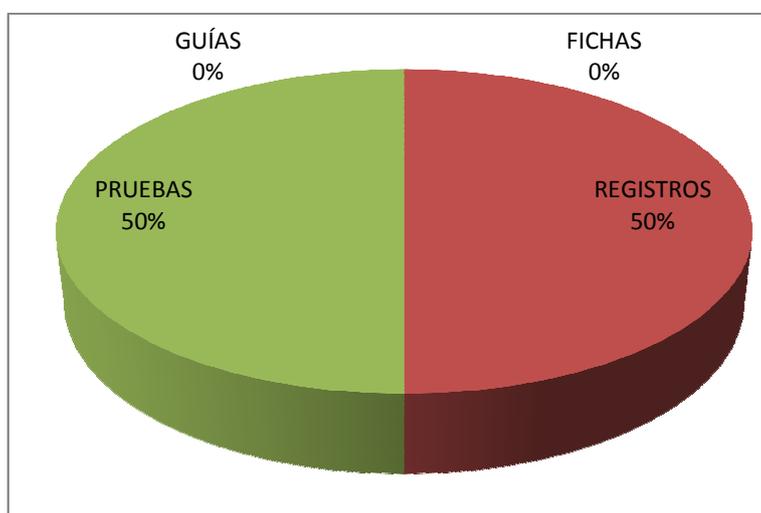
Cinco de los docentes manifiestan que no han recibido cursos de capacitación en lo referente a evaluación de Cultura Física, mientras que dos de ellos respondieron que sí. En consecuencia nosotros hemos visto conveniente a través de la propuesta capacitar a los docentes de Cultura Física en lo referente a este tema.

PREGUNTA N° 7

¿Qué tipo de instrumentos emplea para la evaluación de la Cultura Física?

OPCIÓN	f	%
FICHAS	0	0
REGISTROS	4	50
PRUEBAS	4	50
GUÍAS	0	0
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

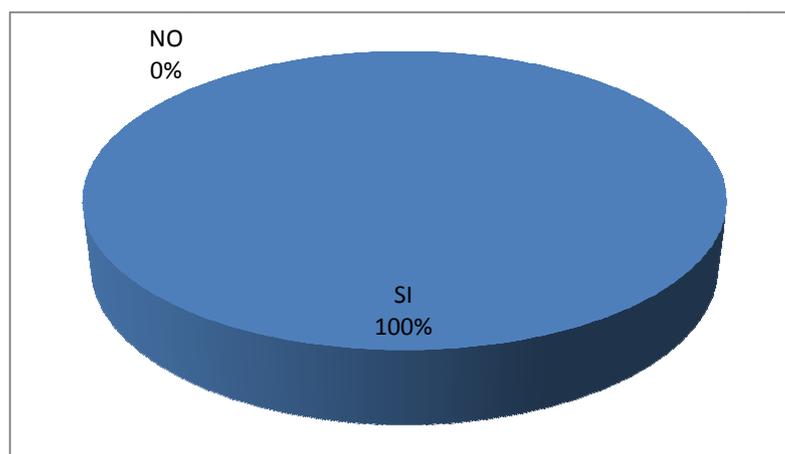
De los ocho docentes entrevistados cuatro de ellos dicen que los instrumentos que emplean para la evaluación son los registros, mientras que de la misma manera cuatro indican que son las pruebas y ninguno emplean fichas ni guías. Para ello afianzaremos estos instrumentos en nuestra propuesta ya que de la aplicación de estos depende una buena evaluación.

PREGUNTA N°8

¿Considera usted que es necesaria la actualización en lo referente a instrumentos de evaluación en la Cultura Física?

OPCIÓN	F	%
SI	8	100
NO	0	0
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

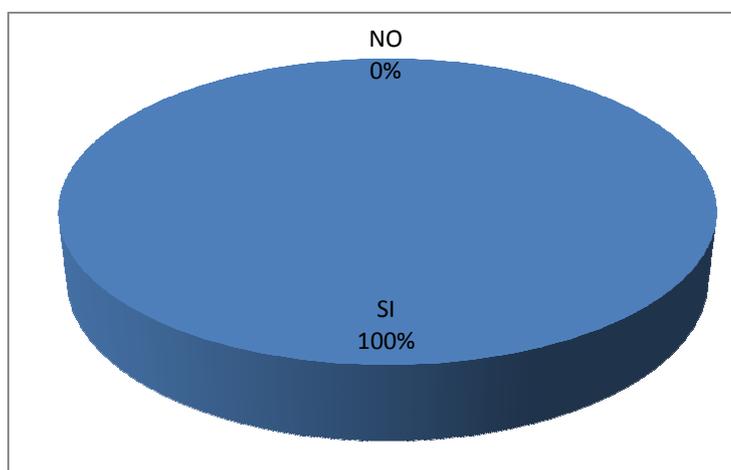
De los docentes entrevistados todos indican que si necesaria la actualización en lo referente a instrumentos de evaluación en la Cultura Física. Es por esto que nosotros consolidaremos todo lo referente a este tema.

PREGUNTA N° 9

¿Le gustaría contar con instrumentos de evaluación de la Cultura Física actualizados?

OPCIÓN	f	%
SI	8	100
NO	0	0
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

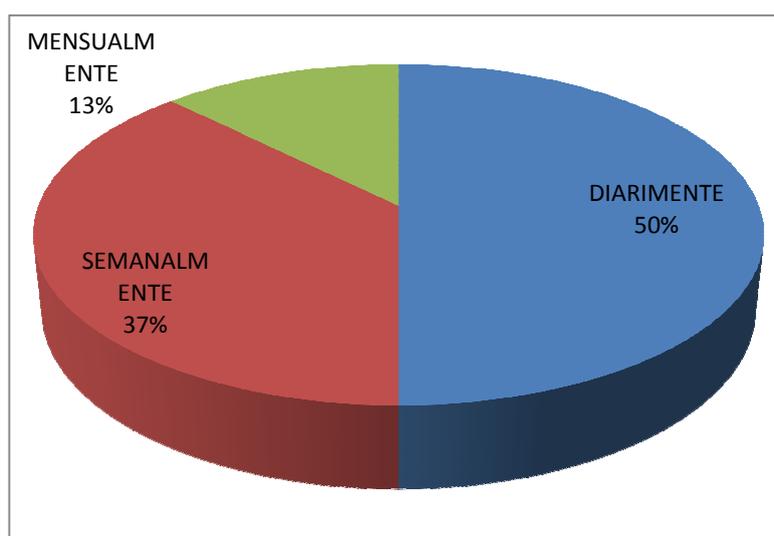
De los ocho docentes de Cultura Física todos manifestaron que si les gustaría contar con instrumentos de evaluación de la Cultura Física. Razón por la cual es sumamente necesaria la aplicación de nuestra propuesta.

PREGUNTA N° 10

¿Con la aplicación de los nuevos instrumentos usted con qué frecuencia evaluaría a sus estudiantes?

OPCIÓN	F	%
DIARIMENTE	4	50
SEMANALMENTE	3	38
MENSUALMENTE	1	13
TOTAL	8	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

De los ocho docentes entrevistados cuatro de ellos indican que con la aplicación de los nuevos instrumentos la frecuencia de evaluación a sus estudiantes sería diariamente, mientras que tres de ellos dicen que semanalmente y uno manifiesta que mensualmente. De esta manera demostrando la aplicabilidad de nuestra investigación.

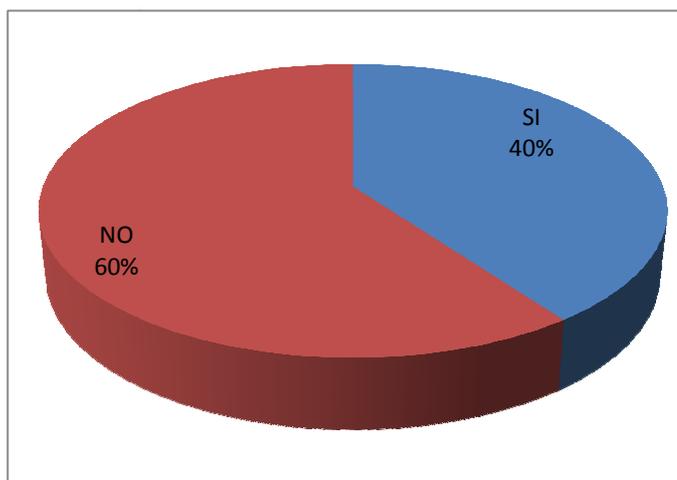
2.9 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS A LOS DOCENTES Y AUTORIDADES DE LA ESCUELA “Dr. PABLO HERRERA”

PREGUNTA N° 1

¿Considera usted que los docentes de Cultura Física de la institución conocen procesos de evaluación?

OPCIÓN	f	%
SI	18	40
NO	27	60
TOTAL	45	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig- Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

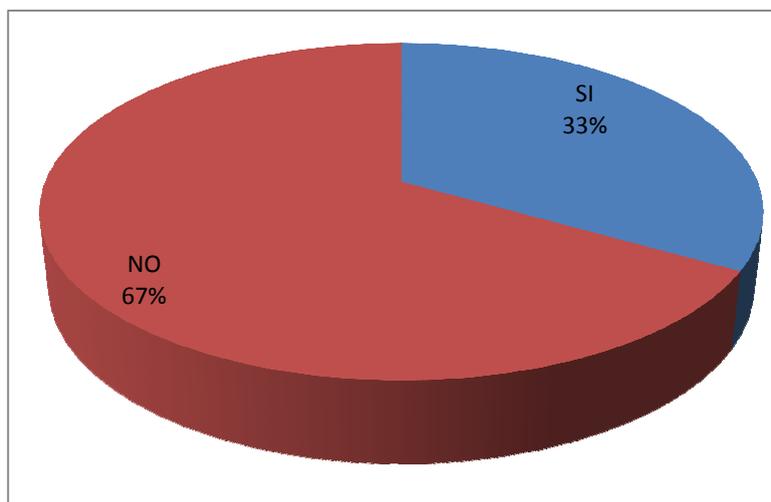
Con respecto a esta pregunta el 60% de docentes y autoridades de la institución expresan que los docentes de Cultura Física desconocen procesos de evaluación y el 40% manifiesta que si conocen. Deduciendo que hace falta conocimientos básicos sobre evaluación de la Cultura Física.

PREGUNTA N° 2

¿La evaluación que realizan los maestros de Cultura Física está acorde a la realidad educativa actual?

OPCIÓN	F	%
SI	15	33
NO	30	67
TOTAL	45	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

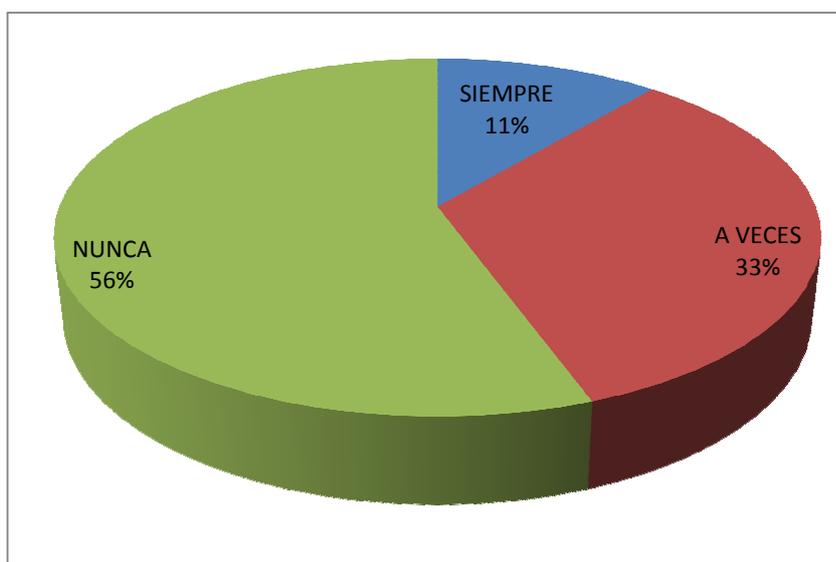
Del total de docentes y autoridades encuestados, el 67% manifiestan que la evaluación que realizan los maestros de Cultura Física no está acorde a la realidad educativa actual, mientras que el 33% expresan que sí. De esta manera se evidencia que existe poca capacitación en lo referente a evaluación de la Cultura Física.

PREGUNTA N° 3

¿Con qué frecuencia los maestros de Cultura Física aplican instrumentos de evaluación?

OPCIÓN	f	%
SIEMPRE	5	11
A VECES	15	33
NUNCA	25	56
TOTAL	45	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

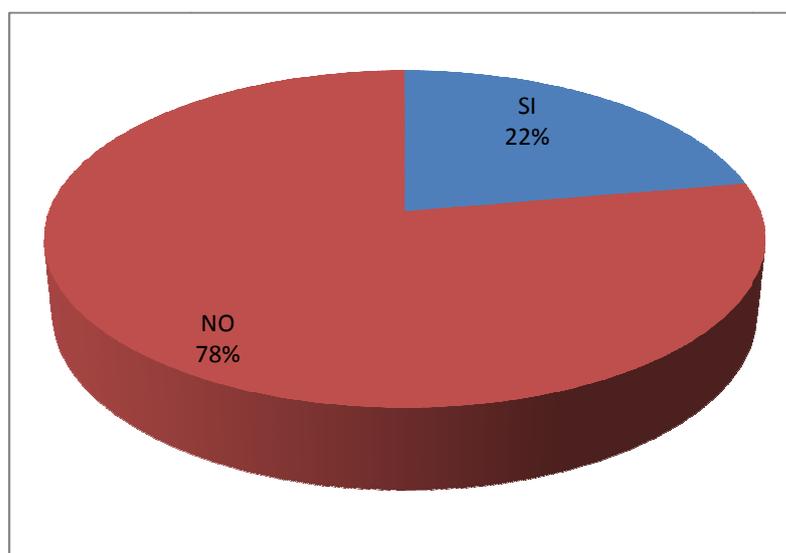
Del presente cuadro y gráfico estadístico se desprende que el 56% de docentes y autoridades encuestados manifiestan que los maestros de Cultura Física nunca aplican instrumentos de evaluación, un 33% expresan que a veces y un 11% indican que siempre. Lo que determina que hacen falta conocimientos en instrumentos de evaluación para llegar a un aprendizaje significativo.

PREGUNTA N° 4

¿Los maestros de Cultura Física de la institución han recibido cursos de capacitación?

OPCIÓN	f	%
SI	10	22
NO	35	78
TOTAL	45	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

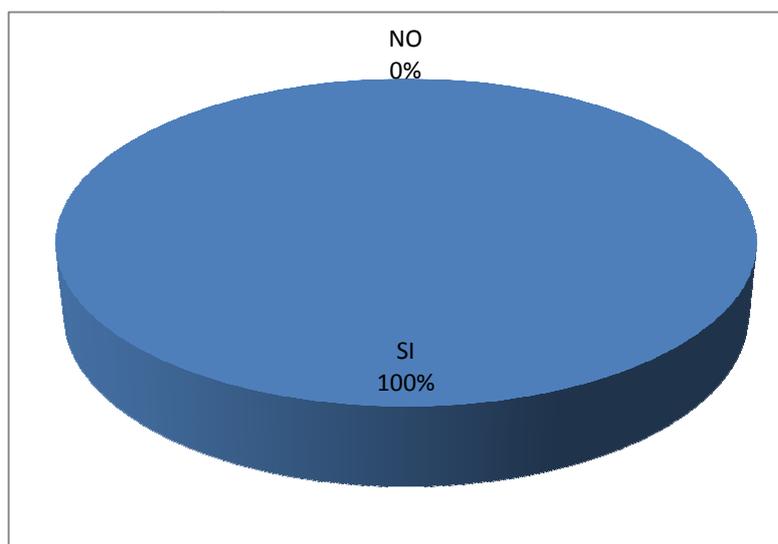
En el presente cuadro y gráfico estadístico el 78% de docentes y autoridades encuestados manifiestan que los maestros de Cultura Física no han recibido cursos de capacitación y un 22% expresan que sí. Lo que determina que existe despreocupación por parte de los docentes de Cultura Física en actualización de conocimientos.

PREGUNTA N° 5

¿Considera usted que los maestros de Cultura Física de la institución se capaciten en el campo de la evaluación de esta asignatura?

OPCIÓN	F	%
SI	45	100
NO	0	0
TOTAL	45	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

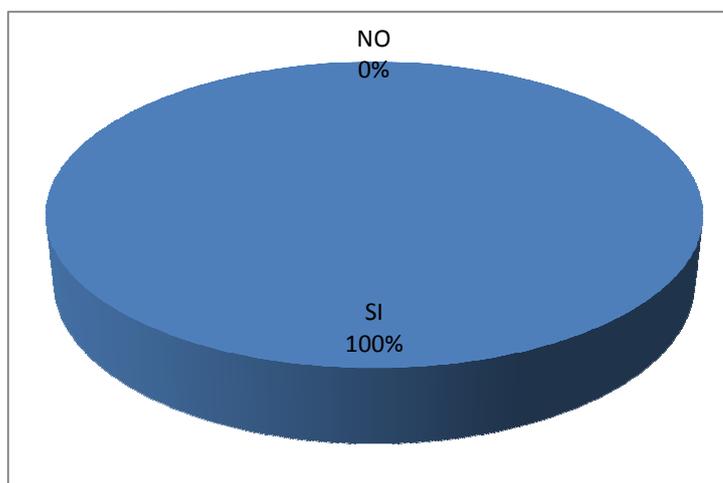
De los docentes y autoridades de la institución encuestados el 100% opina que si es necesario que los maestros de Cultura Física de la institución se capaciten en el campo de la evaluación de esta asignatura. Lo que demuestra que nuestro proyecto es indispensable para la formación de los maestros de Cultura Física.

PREGUNTA N° 6

¿A su criterio los maestros de Cultura Física deberían utilizar instrumentos de evaluación actualizados?

OPCIÓN	f	%
SI	45	100
NO	0	0
TOTAL	45	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA



FUENTE: Escuela “Dr. Pablo Herrera”

ELABORACIÓN: Santiago Chancusig - Fredy Gómez.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Del presente cuadro y gráfico estadístico se puede apreciar que el 100% de docentes y autoridades manifiestan que si deberían utilizar instrumentos de evaluación actualizados los maestros de Cultura Física. Determinando una vez más que es necesario implementar y ejecutar este trabajo investigativo.

2.10. CONCLUSIONES

- Existe desconocimiento de la evaluación de la Cultura Física
- Los Maestros continúan evaluando de manera tradicional
- Los Maestros no reciben cursos de capacitación en el campo de la Cultura Física.
- No elaboran Instrumentos de evaluación aplicado a la Cultura Física
- No aplican instrumentos de evaluación actualizados.

2.11 RECOMENDACIONES

- Los Maestros de Cultura Física de la Institución deben asistir a cursos de capacitación
- Evaluar de manera integral durante todo el proceso
- Diseñar Instrumentos de evaluación actualizados
- Aplicar eficientemente los instrumentos de evaluación aplicados a la Cultura Física

CAPÍTULO III

3. APLICACIÓN O VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Diseño de instrumentos para evaluar de manera eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje de la Cultura Física y el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotoras y afectivas de los niños y niñas de la escuela “Dr. Pablo Herrera” de la Ciudad de Pujili en el año lectivo 2010 – 2011.

3.2. DATOS INFORMATIVOS

El presente trabajo investigativo está destinado a favorecer directamente a los niños y niñas de la escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujili en el año lectivo 2010 – 2011 , como también a los docentes de Cultura Física de la Institución, por medio de la Universidad Técnica de Cotopaxi como institución pionera en el campo de la investigación y con la responsabilidad de los tesisistas y el respectivo asesoramiento del MSc. Segundo Paucarima Director de Tesis.

3.3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente investigación es de vital importancia en el ámbito educativo de manera especial en el campo de la Cultura Física y por ende en lo que tiene que ver a la evaluación de las capacidades cognitivas, psicomotoras y afectivas. Con los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes de Cultura Física , Docentes y Autoridades de la Escuela se ha podido determinar que se ha dado poca importancia a la cultura física y por ende a la manera de cómo se les viene evaluando a los niños y niñas en esta importante área de estudio.

Por medio de la investigación se ha podido determinar que los maestros no utilizaban instrumentos para evaluar a los niños y niñas de la escuela en tal virtud están muy conscientes que la evaluación cumple una función muy importante, ya que de esta manera

podrán evaluar eficientemente a sus dirigidos y durante todo el proceso , en base a ello estaremos logrando aprendizajes significativos.

Se espera que con la aplicación de este proyecto, contribuya a mejorar de manera sistemática el proceso de la evaluación de las actividades cognitivas, psicomotoras y afectivas de los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujili.

La presente investigación va a servir de base fundamental para motivar y desarrollar de manera eficiente la práctica de la Cultura Física de manera especial la forma correcta de qué, como, cuando y con qué evaluar.

3.4. OBJETIVOS

3.4.1. OBJETIVO GENERAL.

- Aplicar permanentemente los instrumentos de evaluación en las clases de Cultura Física con los niños y niñas de la escuela Dr. Pablo Herrera de la Ciudad de Pujili.

3.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Socializar los instrumentos de evaluación a ser aplicados con los docentes de Cultura Física de la Institución.
- Valorar la importancia que tiene la evaluación de la Cultura Física en la actualidad.
- Verificar el grado de avance de los niños y niñas en el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

3.5. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Los profesionales de la Cultura Física necesitamos de varios elementos para poder emitir un juicio y evaluar. Estos elementos son los exámenes, test, pasos, etc. Nos servirán para medir y ver si lo enseñado se cumplió o no Debemos tomar en cuenta que lamentablemente tenemos solo dos horas a la semana y una cantidad grande de alumnos lo cual dificulta una evaluación personalizada y exhaustiva. Por todo ello jamás podemos descuidarnos ni bajar

la guardia y debemos valernos de elementos e instrumentos que nos permitirán evaluar eficientemente a los niños y niñas de la Escuela Dr. Pablo Herrera.

Es importante señalar que todo profesional de Cultura Física debe elaborar la respectiva ficha médica o de salud por seguridad al inicio del año, y preferiblemente antes de iniciar las actividades, esto dará mayor garantía al docente para el desarrollo de sus actividades.

A continuación se presenta varios instrumentos que servirán de mucha importancia para los profesionales de la Cultura Física con la finalidad de que apliquen y evalúen de manera acertada las actividades en el campo de esta importante área de estudio como lo es la Cultura Física.

3.6. PLAN OPERATIVO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE
Presentar la Propuesta a las Autoridades de la Escuela	Dialogo con las Autoridades de la Escuela	Documentos	Grupo de Tesistas
Socializar la Propuesta con los Profesores de Cultura Física	Aplicación de un Taller	Documentos Proyector	Grupo de Tesistas
Aplicar de los Instrumentos elaborados con los alumnos	Aplicación de los instrumentos en una clase de Cultura Física	Instrumentos de Evaluación	Grupo de Tesistas Profesores de Cultura Física
Analizar la aplicación de los instrumentos	Socializar con los Profesores de Cultura Física	Instrumentos aplicados	Grupo de Tesistas Profesores de Cultura Física
Emitir juicios de valor en relación los instrumentos propuestos	Taller de Socialización	Instrumentos de Evaluación	Grupo de Tesistas Profesores de Cultura Física

3.7. INTRODUCCIÓN

Muchas veces hemos visto profesores de educación física dictando buenas clases pero al momento de evaluar renuncian a hacerlo; por desconocimiento o "mucho trabajo", la buena actuación dirigiendo una clase no debe ser justificación. Por el contrario al no evaluar se omite el único mecanismo imprescindible para saber *que aprendieron, que están aprendiendo y que aprenderán*. Es mayor el problema cuando encontramos a todos los alumnos de un salón "sobresalientes" o la evaluación al "ojómetro" sin ningún respeto a la formación del alumno. Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo conocer, discutir, analizar y reflexionar el tema de la evaluación en la educación física.

3.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La selección de técnicas y la construcción de instrumentos ocupan un lugar central en el proceso de evaluación. A través de ellos, los docentes recogen información sobre los elementos que constituyen el "objeto2 de evaluación y analizan la información recogida.

De la pertinencia de las técnicas seleccionadas y de la calidad de los instrumentos que se construyan, se derivará la calidad de la información obtenida; de los cual dependen los juicios y las decisiones que posteriormente se tomen.

Por ello, es importante considerar algunos principios básicos. En primer lugar, la elección de técnicas e instrumentos que el docente realice debe guardar relación con el objeto de evaluación sobre el cual busca información y con la finalidad que persigue.

En segundo lugar, dado que el docente requiere información sobre distintos tipos de manifestaciones de aprendizaje de los alumnos, necesitará recurrir a distintas técnicas e instrumentos. Un solo tipo instrumento no puede abarcar por completo objetos tan complejos como los que los docentes necesitan evaluar.

Finalmente, dado que cada técnica y cada instrumento cuenta con ventajas y limitaciones, deben ser empleados de manera variada y complementaria. Mientras más variados sean las técnicas y los instrumentos que se empleen en la evaluación de los aprendizajes, rica será la información obtenida.

A continuación describiremos la técnica de la observación con algunos instrumentos que se pueden aplicar durante el desarrollo del trabajo de la Cultura Física de mayor utilidad para el docente:

LA OBSERVACIÓN.-

En la práctica cotidiana los docentes observan a los estudiantes en múltiples oportunidades y obtienen, por este medio, información valiosa. Pero como lo hacen a través de una observación espontánea o asistemática, en general no se registra la información recogida ni se procede con el rigor necesario para poder emitir un juicio de valor sobre la base de los datos obtenidos por este medio. En las observaciones espontáneas se suele ver lo que más llama la atención y lo que estamos más dispuestos a mirar y pasan inadvertidos otros hechos importantes.

Para obtener informaciones precisas y poder aprovechar los datos recogidos para la evaluación, la observación debe ser planificada.

Esto significa:

1. Definir los objetivos de la observación.-

Se deberá definir si se intenta conocer el logro de los objetivos por parte de los alumnos, o bien, las fortalezas o las dificultades que encuentran en la tarea escolar, las características de los alumnos que pueden afectar el aprendizaje, los aspectos referidos a sus intereses, afectos o emociones. La idea es renunciar a “observarlo todo”, a abarcar la complejidad de los sucesos de la escuela o del aula para, en cambio, focalizar la atención en ciertos fenómenos.

2. Especificar el tipo de datos a obtener.-

Esto significa tener claridad sobre lo que se va a observar y, en lo posible, definirlo a través de rasgos concretos, claros y medibles. Por ejemplo: si en una clase deseo observar la comunicación que entablan los alumnos entre sí, deberé precisar los comportamientos que tomaré como manifestaciones de un tipo determinado de comunicación (si hablan entre sí de manera espontánea, si participan en el diálogo todos los miembros del grupo o solo algunos, quiénes inician el diálogo, con qué tono se dirigen a sus compañeros).

3. Elaborar o seleccionar los instrumentos adecuados.-

Aquellos que permitan recoger los datos previstos. Más adelante presentaremos algunas opciones.

4. Registrar lo observado.-

Es necesario hacerlo en forma inmediata, para evitar que datos importantes sean olvidados o, según transcurra el tiempo, la versión vaya evolucionando en función de la reinterpretación personal que se elabora.

5. Contrastar la información recogida.-

Se puede recurrir a otros observadores, y valorar las diferencias que pueden aparecer entre ellos, de modo de superar la “subjetividad” y “selectividad” propia de cualquier observador.

Existe una diferencia.

INSTRUMENTOS DE LA OBSERVACIÓN.-

1. Registro anecdótico:

Es un instrumento que permite registrar, de manera puntual y en el momento que sucede, incidentes o hechos ocurridos dentro del ámbito escolar – sean de signo negativo o positivo –, que se consideren relevantes.

La observación debe realizarse sobre hechos y no basarse en impresiones del observador o en interpretaciones de esos hechos. Es importante registrar datos de la situación en la cual los hechos ocurrieron, dado que el contexto puede otorgar diferentes significados y ayudarnos a comprender por qué ciertos comportamientos suceden precisamente en ese momento o lugar.

Ahora bien, esto no impide que el docente incluya “comentarios” en el registro anecdótico, siempre que no reemplacen a la descripción de los hechos o comportamientos, ni se confundan con esa descripción. Con la aclaración de que se trata de comentarios o impresiones, estos pueden ser útiles en el análisis posterior de los datos. Ejemplo:

REGISTRO ANECDÓTICO

NOMBRE DEL ALUMNO:

FECHA:

AÑO DE BÁSICA:

HECHO OBSERVADO: Carlitos se mostraba tímido en la cancha, pero había sido incluido por sus compañeros a jugar fútbol, entonces el balón cae sobre su rostro, sus compañeros se ríen de lo sucedido y Carlitos decidió no jugar más y se sentó en las gradas y se puso a llorar.

COMENTARIO:

El niño en primer lugar estaba nervioso y no quería integrarse al grupo.

PROFESOR / A:

Es aconsejable la elaboración de un *anecdótico resumen* que recoja varias observaciones sobre el alumno, registradas por uno o más profesores y permita, de esta manera, contar con una perspectiva más completa sobre su comportamiento. Ejemplo:

ANECDOTARIO RESUMEN

FECHA	HECHO OBSERVADO	PROFESOR
1 - 01- 2011	Formación de los alumnos en la cancha	Santiago Chancusig
5 - 01 – 2011	Participación en los Juegos	Santiago Chancusig
7- 02- 2011	Actividades de Integración	Freddy Gómez
14- 03- 2011	Actividades Lúdicas	Freddy Gómez

2. Registro Descriptivo:

Es un instrumento que permite recoger información sobre el desempeño del alumno en relación con una destreza que se desea evaluar.

Esta debe ser explicitada en el registro y, a continuación, debe describirse la actuación del alumno en función de la misma; finalmente, se registra la interpretación del docente sobre el hecho evidenciado. Ejemplo:

REGISTRO DESCRIPTIVO

NOMBRE DEL ALUMNO: AÑO DE BÁSICA: LUGAR: MOMENTO: DESTREZA ESPERADA En una ejecución de rol simple hacia adelante, el niño aplica las progresiones básicas para lograrlo de manera eficiente	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Al inicio de la ejecución el niño tuvo dificultades, estaba nervioso e inseguro es decir tímido	Mientras el niño tenga confianza y seguridad lo va a ejecutar correctamente el rol hacia adelante

3. Lista de cotejo, comprobación o control:

Consiste en un listado de actuaciones o destrezas que el alumno debe alcanzar, cuyo desarrollo o carencia se quiere comprobar; permite registrar “presencia o ausencia” de determinado hecho o comportamiento.

Para construir una lista de cotejo se recomienda:

- Especificar la actuación, la destreza o el producto a ser observados.
- Enumerar los comportamientos o rasgos centrales de tal actuación.
- Ordenar los elementos enumerados y agruparlos en categorías afines.
- Diseñar el formato de la lista; hay que disponer de un lugar donde señalar la presencia de cada comportamiento o rasgo, de modo dicotómico (presencia / ausencia, si / no). Ejemplo:

LISTA DE COTEJO

LISTA DE CONTROL PARA LA OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE MOVIMIENTOS NATURALES	
ALUMNO:	ÁREA:
.....	
ACTIVIDAD: CAMINAR Y CORRER	FECHA
DESTREZAS	SI / NO
Cuando el alumno ejecuta correctamente las actividades de caminar y correr a la señal impartida por el maestro	
Camina coordinadamente	
Camina en diferentes direcciones	
Camina librando varios obstáculos	
Corre libremente en la cancha	
Realiza la carrera en diferentes direcciones	
Aplica diferentes ritmos en la carrera	

LISTA DE COTEJO

Este es un instrumento para recoger información precisa sobre manifestaciones conductuales.

ROL HACIA ADELANTE	SI	NO
<ul style="list-style-type: none"> • Apoya las manos separadas en el piso • Flexiona las rodillas, llevándolas hacia el pecho • Apoya su espalda desde la nuca • Rueda sobre la colchoneta hacia adelante • Inicia y termina con los pies juntos 		

LISTA DE COTEJO UTILIZANDO INDICADORES DE LOGRO

Categorías de evaluación: sí , no, en proceso.

EL FUNDAMENTO TÉCNICO DEL PASE EN EL BÁSQUET					
INDICADORES DE LOGRO	CARLOS	PATRICIO	RODRIGO	JUAN	PEDRO
<ul style="list-style-type: none"> Ejecuta el pase de pique estático y en movimiento 					
<ul style="list-style-type: none"> Realiza los diferentes dribles de manera ordenada 					
<ul style="list-style-type: none"> Propone nuevas formas de organización frente al fundamento que se está aprendiendo 					
<ul style="list-style-type: none"> Muestra actitud de atención frente a las opiniones de sus compañeros 					
<ul style="list-style-type: none"> Demuestra disciplina en el trabajo en conjunto 					

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

CONDICIÓN FÍSICA	MUCHO	POCO	NADA
• Realicé los ejercicios de manera ordenada			
• Trabajé con mis compañeros			
• Me esforcé al realizar los ejercicios físicos			
• Corregir los errores que me dijo el profesor			
• Apliqué disciplina en el trabajo			

FICHA DE COEVALUACIÓN

LOS COMPAÑEROS DE EQUIPO	JUGÓ EN EQUIPO	UTILIZÓ EL FUNDAMENTO TÉCNICO	RESPETÓ LAS IDEAS DE LOS DEMÁS
• María			
• Sonia			
• Gloria			
• Jairo			

ESCALA DE OBSERVACIÓN

INSTRUCCIONES: Conteste el cuestionario marcando con una X la categoría que considere se ajuste a su caso			
SITUACIÓN	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
La práctica de la gimnasia en este trimestre fue difícil			
Tuviste problemas para aprender los ejercicios gimnásticos			
Estuviste motivado al practicar los diferentes ejercicios gimnásticos			
Tuviste miedo al realizar los ejercicios gimnásticos			

CUESTIONARIO

OBSERVACIÓN EN LOS JUEGOS DE COORDINACIÓN OCULO MANUALES				
RASGO DEL GRUPO	SIEMPRE	HABITUAL	A VECES	NUNCA
Disfrutan de los juegos				
Muestra preferencias para hacer grupos				
Manifiestan respeto por las limitaciones de sus compañeros				
Preguntan sobre como mejor lanzar la pelota				

4. Lista de cotejo para un grupo:

La presente lista de cotejo tiene una doble entrada que permite cruzar destrezas y alumnos. Se valora si se ha conseguido o no cada competencia. Si el proceso de aprendizaje avanza según lo esperado, la lista de control se irá completando en todas sus cuadrículas. Consecuentemente, este instrumento tiene una aplicación clara y muy útil para el docente tanto en evaluaciones formativas como sumativas, así como en la elaboración de los informes que debe compartir con alumnos y padres de familia.

Ejemplo:

ÁREA:

AÑO DE BÁSICA:

DESTREZA: Conservación de la Salud	ESTUDIANTES			
	ROSA	PEDRO	MARÍA	JUAN
Valora la importancia de la Cultura Física				
Valora el Cuidado de su cuerpo				
Valora los ejercicios en cada actividad				
Aplica normas de aseo				
Cuida su imagen personal				
Demuestra cooperación en las actividades				

5. Escala de valoración:

La escala permite registrar el grado de desarrollo de las destrezas que se desea evaluar, en relación con una persona o una situación.

La ventaja sobre la lista de control es, precisamente, que la valoración graduada de cada destreza, otorga mayor precisión al registro de lo observado.

Para construirla se recomienda:

- Especificar la destreza, el procedimiento, el rasgo o el producto a ser observados.

- Enumerar las características centrales de cada resultado (igual que al construir listas de control).
- Definir la escala según las características: establecer cómo medir la cantidad o calidad de las mismas.
- Especificar las instrucciones: qué es lo que se está evaluando y cómo registrar las marcas en el instrumento.

En cuanto a su modo de presentación, las escalas pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas.

a. Escalas numéricas:

Estas escalas valoran el grado de desarrollo de una destreza mediante una serie ordenada de números, cuya significación es determinada por el evaluador. Ejemplo:

ÁREA: Cultura Física.						
DESTREZA: SALTAR						
INSTRUCCIONES: Encierre en una circunferencia el número que corresponde, teniendo en cuenta que el 1 supone la valoración mínima y el 6, la máxima.						
ALUMNOS	VALORACIÓN					
Patricio						
Alfonso						
David						
Soledad						
José						
Piedad						

Para elaborar una escala numérica es recomendable considerar los siguientes aspectos:

- El nivel de discriminación que el docente desea conseguir; así la escala puede ir desde tres valores numéricos hasta diez valores.
- La elaboración de escalas con un número par de grados de valoración; de lo contrario, siempre quedará un grado medio que no informará significativamente.

- La conveniencia o no de empezar la escala numérica desde cero; esto depende de los objetivos del docente; si quiere dejar muy clara la ausencia total del comportamiento que observa, el número cero es muy ilustrativo; pero entonces se debe el mismo rigor para el número superior de la escala. Se recomienda comenzar por el número uno y la graduación de las escalas más corrientes acostumbran a ser de 4, 6, 8 o 10 niveles de valoración.

b. Escalas gráficas:

Son similares a las anteriores, sólo que la valoración no se efectúa sobre una serie numérica, sino sobre determinados símbolos (puntos, aspas) dentro de un continuo, cualquiera de los puntos de la línea puede representar el grado deseable. Luego, al unir los puntos señalados al valor cada ítem, se obtiene un perfil gráfico de los rasgos relacionados de comportamiento.

Ejemplo:

Marque el aspa que asignará a cada alumno, teniendo en cuenta que el aspa de la izquierda supone la orientación mínima y la situada a la derecha, la máxima.

Ejemplo:

ÁREA: CULTURA FÍSICA

AÑO.

DESTREZA: DESARROLLO DE LA LATERALIDAD						
ALUMNOS	-..... ASPAS.....+					
Rodrigo	X	X	X	X	X	X
Juan	X	X	X	X	X	X
Pedro	X	X	X	X	X	X
Luis	X	X	X	X	X	X

c. Escalas descriptivas:

Al igual que las anteriores, presentan un escalonamiento de la calidad del objeto evaluado desde un grado mínimo hasta un grado máximo pero, como su nombre lo indica, lo hacen describiendo el grado de desarrollo de una destreza, a través de un conjunto de expresiones verbales. Esta descripción de las categorías, permite su adecuación a las necesidades y particularidades de cada situación, con la obtención

de la información precisa sobre el desarrollo paulatino de las destrezas de cada alumno. Ejemplo:

AÑO DE BÁSICA: QUINTO

NOMBRE Y APELLIDO DEL ALUMNO: Carlos Arias

FEHCA DE LA APLICACIÓN:

DESTREZA: Participación y colaboración en las Actividades Recreativas

EL ALUMNO	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Expresa espontáneamente sus ideas en los juegos		x		
2. Participa activamente en las actividades recreativas			x	
3. Demuestra colaboración en el juego y con sus compañeros		x		

La escala anterior permite registrar frecuencia de manifestación de un comportamiento. Ahora bien, la escala descriptiva adecuará sus categorías según la situación; por ejemplo, si se trata de observar la “calidad” de una característica o un producto, las categorías podrán ser:

Características de los JUEGOS	Excelente	Muy bueno	Bueno	Insuficiente
Integración				
Cooperación				
Solidaridad				
Inteligencia				

BIBLIOGRAFÍA

CITADA

- ALDAZ Carlos. Guía Didáctica y Metodológica de las Unidades,
- Boulch Leu. Manual de Desarrollo del Esquema Corporal Primera Edición 2009
- CASTEJON y COLS. Guía Didáctica y Metodológica de las Unidades, Editorial Limusa. Segunda edición, Madrid España 2001
- CASTELLANO Anibal, Estrategias de Enseñanza, Tercera Edición 1988
- CASTAÑES y CAMERINO., Manual de los Deportes, Tomo II. Cuarta Edición, Madrid – España 2002
- DE LA TORRE Alex, Hacia un nuevo enfoque Didáctico 1999.
- GARCÍA RAMOS, Estrategias Innovadoras, Tomo II. Segunda Edición Barcelona 2001
- ORTEGA y BLASQUEZ. Desarrollo de la Lateralidad 2009
- PHOPAN, Luis. Estrategias Metodológicas y Evaluativas Segunda Edición España 2010
- Terán Ramiro, Guía Didáctica para el Educador Físico, Primera edición Quito Ecuador 2001

CONSULTADA

- Álvarez, Jesusa. CONTE, Luis. DÍAZ, Arturo. García, José. Guerrero, Carmen. Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. Madrid. Editorial Gymnos. 1998.
- Bissonette, Rémi (2000). *Tareas de evaluación en educación física*. España. Editorial Paidotribo.2000.
- Blázquez Sánchez, DOMINGO. Evaluar en Educación Física.

- Cooper, M. James. Estrategias de Enseñanza. México. Editorial Limusa. 1998.España.1995
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel.Comprender y transformar la enseñanza. España. Editorial Morata. 1993.
- ISCF. Fundamentos Generales de la Teoría y Metodología de la Educación Física. La Habana. Empresa Medios de Propaganda Deportiva. INDER. 1977.
- Klingberg, L. Introducción a la Didáctica General. La Habana. Editorial pueblo y Educación. 1990.
- Pansza, González, Margarita. Instrumentación didáctica. Conceptos generales. México. Editorial Gernika. 1988.
- Ruíz Larraguivel, Estela. *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa.* México. Editorial CESU. 1998.
- Spencer, Rosa. Giudice, María, Nueva Didáctica General. Argentina. Editorial Kapelusz. 1998.

ANEXOS

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y HUMANÍSTICAS

ESPECIALIDAD CULTURA FÍSICA

**ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE CULTURA FÍSICA DE LA
ESCUELA “Dr. PABLO HERRERA”**

OBJETIVO:

- Indagar de qué manera se viene evaluando las prácticas de la Cultura Física en la institución.

INSTRUCCIONES:

Sírvase contestar con honestidad el presente cuestionario, el mismo que servirá para conocer y mejorar la evaluación en el campo de la Cultura Física.

1. ¿Conoce usted en que consiste la evaluación de la Cultura Física?

Si () No ()

2. ¿Qué tipo de evaluación aplica con los alumnos de su institución?

Cuantitativa ()

Cualitativa ()

3. A su criterio la evaluación debería realizarse al:

Inicio ()

En el proceso ()

Al final ()

4. La evaluación permite una formación:

General ()

Integral ()

5. ¿Qué aspectos evalúa usted en los niños?

Cognitivos ()

Psicomotrices ()

Afectivos ()

6. ¿Usted ha recibido Cursos de capacitación de evaluación de la Cultura Física?

Si () No ()

7. ¿Qué tipo de instrumentos emplea para la evaluación de la Cultura Física?

Fichas ()

Registros ()

Pruebas ()

Guías ()

8. ¿Considera usted que es necesaria la actualización en lo referente a instrumentos de evaluación en la Cultura Física?

Si ()

No ()

9. ¿Le gustaría contar con instrumentos de evaluación de la Cultura Física actualizados?

Si ()

No ()

10. ¿Con la aplicación de los nuevos instrumentos, usted con qué frecuencia evaluaría a sus estudiantes?

Diariamente ()

Semanalmente ()

Mensualmente ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y HUMANÍSTICAS

ESPECIALIDAD CULTURA FÍSICA

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES Y AUTORIDADES DE LA ESCUELA

“Dr. PABLO HERRERA”

OBJETIVO:

- Indagar de qué manera se viene evaluando las prácticas de la Cultura Física en la institución.

INSTRUCCIONES:

Sírvase contestar con honestidad el presente cuestionario, el mismo que servirá para conocer y mejorar la evaluación en el campo de la Cultura Física.

1. ¿Considera usted que los docentes de Cultura Física de la institución conocen procesos de evaluación?

SI ()

NO ()

2. ¿La evaluación que realizan los maestros de Cultura Física está acorde a la realidad educativa actual?

SI ()

NO ()

3. ¿Con qué frecuencia los maestros de Cultura Física aplican instrumentos de evaluación?

SIEMPRE ()

A VECES ()

Nunca ()

4. ¿Los maestros de Cultura Física de la institución han recibido cursos de capacitación?

Si ()

No ()

5. ¿Considera usted que los maestros de Cultura Física de la institución se capaciten en el campo de la evaluación de esta asignatura?

Si ()

No ()

6. ¿A su criterio los maestros de Cultura Física deberían utilizar instrumentos de evaluación actualizados?

Si ()

No ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN