

# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación  
de Profesorado  
y Educación / 16-17

Ciencias de la Actividad  
Física y del Deporte

**Pensamiento  
y planificación  
evaluativa  
del profesorado  
de Educación Física  
Secundario  
de Temuco – Chile**  
*Edson Aroldo García  
Díaz*



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,  
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  
Especialidad en Innovación y Calidad en Educación Física

PENSAMIENTO Y PLANIFICACIÓN EVALUATIVA DEL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA  
SECUNDARIO DE TEMUCO – CHILE

Autor: Edson Aroldo García Díaz

Director: Oscar Veiga Núñez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2016 – 2017



## RESUMEN

Este estudio identifica y analiza las concepciones evaluativas de cuatro docentes de educación física. Se indaga en el pensamiento de los docentes sobre la evaluación y los elementos que la constituyen (protagonistas, instrumentos, contenidos y momentos), focalizándose en la fase pre-interactiva de la enseñanza, es decir, como toman las decisiones para programar el proceso enseñanza y aprendizaje.

La investigación utilizó un diseño cualitativo basado en el estudio de caso múltiple y las estrategias utilizadas fueron la entrevista y el análisis documental.

Los principales hallazgos muestran que las concepciones docentes sobre evaluación no tienen apego a una determinada racionalidad, presentando una combinación de discursos que reflejan sus deseos, pero que no se corresponde a lo programado. En ella el docente es el protagonista, centrándose más en la calificación que en la reflexión. Esta concepción excluye totalmente del discurso y del análisis la evaluación de la enseñanza, la cual es asumida como un reflejo del aprendizaje. Se plantea una evaluación segregada, evaluando conceptos, procedimientos y actitudes de forma aislada, asignándoles valor porcentual disímil, enfatizando en lo procedimental y siempre como una evaluación direccionada y administrada por el docente como protagonista.

En relación con sus decisiones pre-interactivas, se encontró una escasa valoración para la planificación de la evaluación, asignándole escaso tiempo a su programación y reflexión, basando su propuesta principalmente en las experiencias anteriores, debido a la escasa formación inicial y continua.

Del análisis del discurso surgieron tres categorías y cuatro subcategorías, destacándose lo referido a las concepciones y planificación evaluativa en mayor medida, siendo el aspecto curricular el aspecto menos relevante.

**Palabras clave:** educación física, pensamiento del profesor, evaluación del aprendizaje, evaluación de la enseñanza, discurso evaluativo.

## **ABSTRACT**

This research identifies and analyzes four P.E. teachers' assessment conceptions. It inquired into the teachers' appreciation, about assessment and its elements (protagonist, instruments, contents and moments), focusing on the pre-interactive phase of teaching, that is, how they make the decisions to program the teaching and learning process.

The research used a qualitative design based on the multiple case study, and the strategies used were the interview, and the documental analysis.

The main inquiries show that teacher conceptions about assessment have no attachment to a determined rationality, presenting a combination of discourses that show their desires, but don't match to what was programmed. There, the teacher is the main protagonist, being focused on the mark, more than thought. This conception totally excludes teaching assessment from the discourse and analysis, although it is considered as a reflection of learning process. It proposes a separated assessment, evaluating concepts, procedures and attitudes in isolation, assigning a dissimilar percentage value to them, being focused on procedural aspects and always as a directed evaluation and administrated by the teacher as the main protagonist.

In relation to their pre-interactive decisions, it was found a poor valuation for assessment planning, assigning a very short time to their planning and preparation, and building its proposal mainly on previous experiences, because of the poor initial and continuous training.

Three categories and four sub-categories emerged from the discourse analysis, highlighting those that were related to the conceptions and assessment planning, and being the curricular aspect the less important.

**Keywords:** Physical Education (P.E.), teachers' appreciation, learning assessment, teaching assessment, evaluative discourse.

# ÍNDICE

<b>Índice</b>	5
<b>Índice de Figuras</b>	8
<b>INTRODUCCIÓN</b>	39
<b>1. OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN</b>	
Objeto de estudio	11
<b>2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL, ANTECEDENTES Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO</b>	13
2.1 Educación y educación física	13
2.1.1 La investigación educativa y el fenómeno social	15
2.2 El pensamiento docente	16
2.2.1 El pensamiento docente como objeto de estudio	18
2.2.2 Las investigaciones sobre el pensamiento docente	19
2.3 La planificación	20
2.3.1 El currículo chileno	29
2.3.2 Los contenidos en la planificación de la evaluación	30
2.4 La evaluación	31
2.4.1 Pensamiento evaluativo	34
2.4.2 Planificación de la evaluación	35
2.4.3 La evaluación del aprendizaje en Chile	37
2.4.4 La evaluación de la enseñanza en Chile	38
2.4.5 Evaluación e Institucionalidad	40
<b>3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	41
3.1 Objetivo General	41
3.2 Objetivos específicos	42
<b>4. METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	42
4.1 La investigación cualitativa	43
4.1.1 Estudio de caso múltiple	44
4.2 Participantes	46
4.2.1 Criterios de selección	46
4.2.2 Movilización de los participantes	47
4.3 Estrategias para la obtención de la información	48
4.3.1 Entrevista	48
4.3.1.1 Aplicación de la entrevista	50

4.3.1.2	El Guion	50
4.3.1.3	Realización y registro de las entrevistas	51
4.3.1.4	Transcripción de las entrevistas	51
4.3.2	Análisis documental	52
4.4	Momentos de la investigación	53
4.5	Análisis de la información	55
4.6	Tratamiento de la información	56
4.7	Criterios de rigor	57
4.8	Aspectos éticos	59
4.9	Identificación geográfica, poblacional y educativa	59
4.9.1	Geografía	59
4.9.2	Población	61
4.9.3	Educación	62
4.9.3.1	Colegios	63
4.9.4	Generalidades	65
<b>5.</b>	<b>PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>65</b>
5.1	Caso Marcela	66
5.1.1	Currículo	66
5.1.2	Concepciones de evaluación	67
6.1.2.1	Discurso evaluativo	67
6.1.2.2	Conceptualización	68
5.1.3	Planificación evaluativa	70
6.1.3.1	Actores – momentos	70
6.1.3.2	Instrumentos – contenidos	71
5.1.4	Síntesis del caso.	72
5.2	Caso Rodrigo	72
5.2.1	Currículo	73
5.2.2	Concepciones de evaluación	74
6.1.2.1	Discurso evaluativo	74
6.1.2.2	Conceptualización	75
5.2.3	Planificación evaluativa	75
6.1.3.1	Actores – momentos	76
6.1.3.2	Instrumentos – contenidos	76
5.2.4	Síntesis del caso.	77
5.3	Caso Karen	78

5.3.1	Currículo	78
5.3.2	Concepciones de evaluación	79
5.1.2.1	Discurso evaluativo	79
5.1.2.2	Conceptualización	80
5.3.3	Planificación evaluativa	81
5.1.3.1	Actores – momentos	81
5.1.3.2	Instrumentos – contenidos	81
5.3.4	Síntesis del caso.	82
5.4	Caso Diego	82
5.4.1	Currículo	83
5.4.2	Concepciones de evaluación	84
5.1.2.1	Discurso evaluativo	84
5.1.2.2	Conceptualización	84
5.4.3	Planificación evaluativa	85
5.1.3.1	Actores – momentos	85
5.1.3.2	Instrumentos – contenidos	86
5.4.4	Síntesis del caso.	87
5.5	Análisis e interpretación de casos cruzados	87
5.5.1	Currículo	87
5.5.2	Concepciones evaluativas	88
5.5.3	Planificación evaluativa	89
<b>6.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	91
6.1	Conclusiones sobre el primer objetivo específico	91
6.2	Conclusiones sobre el segundo objetivo específico	93
6.3	Conclusiones sobre el tercer objetivo específico	94
6.4	Conclusiones sobre el cuarto objetivo específico	94
<b>7.</b>	<b>BENEFICIOS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	95
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	99
	<b>ANEXOS</b>	110



# ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO–CONCEPTUAL, ANTECEDENTES Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO</b>	
Figura 1. Modelo conceptual general para el procesamiento clínico de la información en la enseñanza y el aprendizaje	17
Figura 2. Investigaciones del pensamiento docente desde el área de creencias, valores, percepciones y preocupaciones	22
Figura 3. Investigaciones del pensamiento docente desde el área de planificación y evaluación	24
Figura 4. Investigaciones del pensamiento docente desde el área de la relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos	26
Figura 5. Investigaciones del pensamiento docente desde el área del conocimiento y problemas prácticos	28
Figura 6. Macro estructura educativa y niveles de concreción para planificar la evaluación en educación física en Chile	39
<b>4. METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
Figura 7. Características de la investigación cualitativa	44
Figura 8. Caracterización del profesorado participante en la investigación	47
Figura 9. Características de la entrevista en profundidad	49
Figura 10. Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad	57
Figura 11. División político-administrativa de la región de la Araucanía	60
Figura 12. Segregación residencial de la ciudad de Temuco	61

## INTRODUCCIÓN

El proceso enseñanza aprendizaje, es demasiado complejo de abarcar y posee una variedad importante de dimensiones o aspectos que lo ubican en el centro de la investigación educativa, dicho interés radica en la posibilidad de comprender su dinámica y de generar mejoras que permitan fortalecer dicho proceso educativo. Debido a lo anterior, esta investigación se encuentra posicionada en este paradigma, puesto que aborda la relación entre pensamiento docente y evaluación con la intención de recopilar, analizar y proveer de información valiosa que aporte a la mejora de los procesos evaluativos llevados a cabo en educación física.

Hoy en día, el modelo económico imperante ha contribuido a promover el carácter social de la evaluación, atribuyéndole funciones de medición, selección, clasificación y estandarización de conocimientos y personas, distanciándose significativamente de la mirada pedagógica que debiese tener, más cercana a lo formativo y como fuente de aprendizaje para los actores del proceso educativo.

Bajo una mirada crítica y reflexiva, son múltiples los estudios que han avanzado en asignarle el valor que realmente tiene la evaluación y en este sentido esta investigación intenta transformarse en un aporte más, contribuyendo a ampliar esta mirada.

Específicamente, esta investigación se propuso indagar lo que piensa un grupo de profesores de educación física de enseñanza secundaria con respecto a evaluación, a partir del análisis de los procedimientos de reflexión y programación llevados a cabo en la etapa pre-interactiva de la enseñanza.

El proceso de planificación de la evaluación implica para el docente evidenciar, a través de la programación, una serie de recursos como sus conocimientos cognitivos, su lectura del contexto donde se desarrolla la clase, así como sus creencias e ideas sobre el alumnado, el contenido, la evaluación, la educación y la educación física.

Dichas creencias y pensamientos se encuentran influidos por el contexto social, político y cultural, reflejando también los procesos formativos y experiencias que el docente ha vivido en el ejercicio profesional, por tanto, esta investigación tiene una relevancia significativa por el contexto específico en el cual se desarrolla, aportando un nuevo conocimiento que permita ampliar el campo de estudio.

Por otro lado, los resultados de esta investigación favorecieron un acercamiento a las concepciones evaluativas del docente, motivando en ellos un proceso reflexivo de sus prácticas, posibilitando determinar posibles puntos de mejora en su práctica evaluativa.

En relación con los aspectos formales de esta investigación, tenemos que ésta se encuentra estructurada como sigue: una introducción y ocho apartados, además de las referencias bibliográficas y anexos que complementan la información contenida en los apartados.

En el primer apartado se presenta el objeto de estudio y su justificación. Se trató de abordar el pensamiento del profesor durante la fase pre-interactiva de la enseñanza, como un campo de conocimiento que ha sido poco explorado y que puede aportar elementos teóricos y prácticos que favorezcan la calidad de la enseñanza en educación física. En él se presentan los diversos elementos que han sido explorados para tratar de dar respuestas a la interrogante que orienta nuestra investigación: ¿Cuál es el pensamiento y la acción programática del profesorado de educación física, de enseñanza media de la ciudad de Temuco en Chile?

El segundo apartado corresponde al marco teórico – conceptual, antecedentes y estado del conocimiento; el cual recoge las diversas concepciones de las categorías que dieron sentido al estudio. Inicialmente se abordan algunos conceptos como educación, educación física,

creencias y percepciones; para luego tratar las fases de la enseñanza, con énfasis en la etapa pre-interactiva y su relación con la evaluación.

También se incluyen los antecedentes y el estado del conocimiento que vienen a complementar el marco teórico, presentando una visión general de los modelos de investigación de la enseñanza y su vínculo con la evaluación, enfatizando la línea del pensamiento del docente.

En el tercer apartado se señalan los objetivos que sirvieron de guía para la investigación. Concretizado en un objetivo general y cuatro objetivos específicos, cada uno de los cuales fue explicado brevemente.

El cuarto apartado describe detalladamente la metodología utilizada, instrumentos, técnicas y procedimientos de recolección de la información, participantes, contexto, análisis de los datos y aspectos éticos. Además de exponer los elementos teóricos en los cuales se basaron las decisiones tomadas y la organización temporal de las diversas etapas llevadas a cabo en el desarrollo de la investigación.

El quinto apartado entrega una visión detallada de los resultados, además del análisis y discusión de los hallazgos junto a sus referencias conceptuales y a las investigaciones tratadas en el marco teórico. Estructuralmente se sigue la secuencia planteada en los objetivos del estudio; en primer término, la conceptualización y luego el impacto de la institucionalidad en la evaluación, para finalmente relacionar el rol de la evaluación en la etapa pre-interactiva de la enseñanza.

En el sexto apartado se presentan las conclusiones, estructuradas y relacionadas con los objetivos planteados para el estudio. Finalizando con el capítulo ocho donde se recoge la autocrítica formulada al trabajo realizado, así como posibles líneas de investigación a futuro y preguntas que puedan seguir aportando a la discusión.

Cerrando el documento, se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración y comprensión del marco teórico – conceptual, concreción del objeto de estudio y aportes de antecedentes, además de la fundamentación del conjunto de apartados que componen esta investigación.

Finalmente, los anexos incluyen toda aquella información que ha sido analizada y que permitió la elaboración de cada uno de los apartados dedicados a la discusión, análisis, conclusión y perspectivas futuras; por su extensión algunos de estos documentos se adjuntan en formato digital.

## 1. OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

*“El conocimiento no es una vasija que se llena, sino un fuego que se enciende”.*  
Plutarco

Variados han sido los cuestionamientos que se han formulado con respecto al pensamiento y acción docente. Sin embargo, escasamente explorada ha sido la relación pensamiento y evaluación, a pesar de la importancia atribuida a cada uno de ellos en el proceso enseñanza y aprendizaje. Siendo un factor determinante de las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado de educación física.

El propósito de este capítulo es presentar el objeto de estudio que orientó el desarrollo de esta investigación y las motivaciones personales que focalizaron mi atención en él.

### 1.1 Objeto de estudio

Elaborar y llevar a cabo un proceso de investigación con estas características conlleva una motivación intrínseca, que constantemente estimule e incite a derribar cada uno de los obstáculos encontrados y a continuar con el trabajo emprendido. La satisfacción que otorga el descubrimiento, la comprensión o reafirmación de los saberes, sumado a los momentos de dificultad, requieren de una fuerza extra que nos ayude a mantener nuestro interés y a canalizar la energía, avanzando hacia el logro de los objetivos propuestos.

En este sentido, mi experiencia como profesor fue la motivación inicial para elegir el tema evaluativo y el pensamiento docente, siendo el motor que genera nuevas interrogantes en la medida que avanzamos en esta largo, incomprendido, pero motivante camino por descubrir.

Al mismo tiempo, la relación con alumnos en formación debido a sus prácticas profesionales, las cuales he podido observar y guiar como docente de aula, me hacen ver la evaluación no sólo como parte del ejercicio profesional, sino que también como un potencial investigativo de crecimiento y desarrollo de la actividad educativa, además de fomentar procesos de reflexión que van más allá de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. Todo lo cual ha desembocado en el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado como punto culmine de la etapa formativa de Maestría en la Universidad Autónoma de Madrid.

Respecto de la temática central del presente trabajo, he de precisar que existe una multiplicidad de visiones, funciones y concepciones que han complejizado su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dificultando la comprensión que el docente tiene de la misma y llevándola, como analizaremos más adelante, hacia un terreno inestable y polarizado, lo cual desde mi punto de vista no es errado pensar.

El sistema económico actual ha centrado su atención en lo cuantificable de la evaluación, otorgándole un valor superlativo a los resultados, atribuyéndole funciones acreditativas y de selección, restándole el valor educativo y formativo que esta tiene.

En este sentido, la visión que se tenga de la evaluación cobra relevancia pues de ella dependen las acciones que se emprendan. Lo subjetivo del acto evaluativo se basa en las concepciones fundamentales que la persona tiene sobre conocimiento, pensamiento y creencias; reflejándose en cada acción o palabra del docente. Por lo tanto, todos aquellos conceptos que el profesorado tiene de conocimiento, enseñanza, educación, aprendizaje, estudiante, profesor, etc., se plasmaran en su forma de evaluar. Como lo plantea Brown (2002), la relación entre el pensamiento y la acción dejan en evidencia la necesidad de profundizar en los esquemas de pensamiento que orientan las prácticas.

Es así como surge otra de las categorías fundamentales para esta investigación, el pensamiento del docente. Al respecto podemos mencionar que a nivel internacional, existe una corriente investigativa en este campo, la cual se ha centrado principalmente en el estudio del pensamiento docente y la acción en el aula (Carreiro da Costa, 2004; Clark & Peterson, 1990; Janeiro, 1992; Pradas, 2010; Shulman, 1989); validando las concepciones existentes y dando cuenta de las relaciones establecidas entre pensamiento y acción docente, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Carreiro da Costa (2004), sugiere estudiar el pensamiento del profesor, pues de él se genera información relevante para la reflexión de la acción docente, permitiéndole pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional (p. 56).

En el caso de las investigaciones sobre evaluación del aprendizaje y la enseñanza, estas se han centrado fundamentalmente en el análisis y estudio de aquellos mecanismos de acción que favorecen la aplicación de postulados de racionalidad práctica (Benevides & Santos, 2004; Hein, Vieira & Méndez, 2007; Navarro & Jiménez, 2012). Sin embargo, podríamos mencionar que el estudio de la relación entre el pensamiento del profesor de educación física y la evaluación es más bien limitada y reciente.

En relación con ello, encontramos investigaciones que han profundizado en aspectos tales como la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación y otras que se han centrado en las concepciones evaluativas y sus prácticas; pero de ellas han surgido nuevos cuestionamientos que motivan o generan nuevos impulsos investigativos que permiten conectar lo que el docente piensa antes de sus prácticas y como estas prácticas modifican su forma de pensar la evaluación. Profundizar en ello supone un avance de calidad en la enseñanza de la educación física.

Es precisamente en este aspecto de calidad educativa, en el que algunos autores como Penney, Brooke, Hay y Gillespie (2009), han propuesto que para su mejora es necesario el estudio de tres ámbitos o áreas muy relacionadas entre ellas: currículo, pedagogía y evaluación. Debido a esto es que esta investigación pretende indagar en cómo se planifica o programa el proceso evaluativo, aportando desde esta mirada una mejora en la comprensión de los elementos que la componen y que influyen en ella a la hora de su programación y posterior puesta en práctica.

De esta manera, se pretende contribuir en la mejora de los aprendizajes del alumnado y en los procedimientos de enseñanza de los docentes, aportando elementos de reflexión que pueden contribuir a lograr una educación física de calidad.

Concretando, el objeto de estudio se centra en conocer el pensamiento del docente sobre la evaluación de los aprendizajes y el grado de apropiación de las propuestas curriculares en este sentido; para así lograr comprender el porqué de las acciones planificadas, conocer sus argumentos conceptuales, identificar las influencias del contexto educativo, identificar posibles acciones de mejora, generar nuevas interrogantes de investigación; en definitiva, contribuir con los procesos reflexivos tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza de la educación física.

En efecto, esta investigación determinó comprender las concepciones evaluativas de los docentes, utilizadas en la fase inicial de la enseñanza propuesta por Jackson (1992) y que posteriormente Hernández y López (2004) denominaron fase pre-interactiva. Es decir, que piensa el profesor sobre la evaluación y los elementos que la constituyen, en qué elementos se basa para tomar decisiones y si es posible, identificar aquellos elementos que influyen en esta programación.

Al respecto, esta investigación gira en torno a los siguientes elementos:

- a) Interpretar las concepciones docentes respecto a: la evaluación, los elementos que la componen (actores, momentos y contenidos).
- b) Conocer las decisiones pre interactivas sobre la evaluación: cómo planifica, qué criterios utiliza, que estrategias utilizará, en qué momento se realiza la evaluación y cual es rol del alumnado dentro del proceso evaluativo programado.

Por otro lado, en lo referido a la realidad local del estado investigativo de la comuna de Temuco, tenemos que la evaluación en educación física no ha sido objeto de estudio, ni siquiera de forma compartida con otras investigaciones; de ahí la relevancia de iniciar estudios que favorezcan la comprensión de la realidad docente y educativa de la ciudad, brindando a los centros formadores, presentes en la comuna, información propia y relevante del contexto en el cual se encuentran inmersas y el estado formativo de los docentes.

Para finalizar, dejar de manifiesto la interrogante que orientó esta investigación: ¿Cuál es el pensamiento y la acción programática en evaluación del profesorado de educación física, de enseñanza media de la ciudad de Temuco en Chile?

## **2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL, ANTECEDENTES Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO**

*"El conocimiento no es una vasija que se llena, sino un fuego que se enciende"*  
Plutarco (45 - 120 d.c.)

En el presente apartado, desarrollaremos las principales líneas de investigación que sustentan el marco teórico-conceptual, antecedentes y estado del conocimiento de este estudio. En primer lugar, entregaremos el sustento teórico y su relación con el pensamiento docente como objeto de estudio, relacionándolo con los modelos de investigación y su vinculación con los paradigmas evaluativos, principalmente con el modelo mediacional centrado en el pensamiento del profesor, incluyendo también las investigaciones llevadas a cabo en esta área del conocimiento.

Posteriormente, se incluye la propuesta relacionada a las fases de la enseñanza planteadas por Jackson (1992), pero focalizada en la fase pre-interactiva de la planificación y su relación con la evaluación. También se incorpora la visión institucional de la evaluación, a través del análisis del marco curricular y su vinculación con el contexto evaluativo en el cual se planifica.

### **2.1 Educación y educación física**

Carr (1990) señala que:

La educación es una actividad intencional conscientemente realizada, que solamente puede ser entendida por referencia a la estructura de pensamiento, en términos de lo cual, sus practicantes dan sentido a lo que están haciendo y a lo que están tratando de realizar. (p.46)

Hoy en día, las concepciones educativas se encuentran unidas al currículo y a la enseñanza, persiguiendo distintos fines y utilizando métodos diferentes. Por un lado, una educación que Freire (2005) denomina "bancaria", basada en un modelo técnico del currículo y programada por objetivos (Gimeno, 1985; Hernández, 2004); y por otro, un modelo que se relaciona con un currículo práctico y crítico (Hernández, 2004); el que en palabras de Freire (2005) se denominó problematizador.

Bajo estos ideales, la educación implementada con una mirada técnica o positivista procura transmitir y almacenar datos e información, siendo el docente quién posee y controla este conocimiento, quedando el estudiante ajeno e ignorante de él; la institución y el docente son quienes determinan cuánto y cómo debe aprender el alumno, asumiendo un rol repetitivo y memorístico de las respuestas, transformando al docente en un mero ejecutor de lo que los programas señalan.

Esta visión educativa se ve reafirmada con los planteamientos de Fernández Balboa (1993), quién señala que los conceptos sociales ocultos en los modelos curriculares tradicionales refuerzan la idea hegemónica de los intereses de grupos privilegiados. Esta mirada de una educación bancaria, enmarcada en un currículo técnico constituye la llamada racionalidad técnica, la cual se encuentra fundamentada en los principios de objetividad, fiabilidad y cuantificación (López, 1999; López, Monjas & Pérez, 2003).

Como cuestionamiento a este modelo, Devis (2000) menciona que: “podemos decir entonces que la educación física se reduciría a un mero adiestramiento y siempre en conexión con logros cuantificables” (p.31). Por su parte López y Gea (2010) señalan que el fin de la educación física bajo esta racionalidad es el desarrollo de la condición física y la habilidad motriz, por tanto, “los contenidos más trabajados son la condición física y las habilidades deportivas, generalmente aplicando sistemas de entrenamiento deportivo”. (p.247)

Por otro lado, como alternativa a este modelo técnico, surge un planteamiento mucho más práctico y crítico del currículo, con una visión educativa problematizadora (Freire, 2005), asumida como un proceso flexible y abierto, orientado al equilibrio social y personal del desarrollo (Hernández, 2004); el que es definido “como una práctica social cuyos fines principales son la autonomía del individuo y su libertad” (López et al., 2003, p.50)

Esta tendencia transformadora de la cultura pretende formar mujeres y hombres con competencias y habilidades que incentiven su auto aprendizaje, su toma de decisiones, su adaptación continua al cambio y su adecuación al conflicto; favoreciendo un liderazgo constructivo, donde “quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento” (Álvarez, 2001, p.30).

En este contexto, la educación y la educación física deben propender a la participación y al dialogo, favoreciendo la formación integral de los estudiantes. Para que la educación física sea realmente educativa, debe cultivar las potencialidades físicas, mentales, sociales y políticas de los estudiantes y responder así a las necesidades y características que estos requieren, mediante alternativas que sustenten su vida y puedan contribuir de forma positiva a la sociedad (Fernández Balboa, 1999).

En este sentido, la concepción educativa que el docente asuma como propia, influirá en las prácticas evaluativas que implemente; de esta forma el paradigma, concepción o racionalidad pedagógica cobra relevancia, pues a partir de ello, el docente diseña y orienta su enseñanza (López et al., 2003).

Ahora bien, focalizarnos en los procesos evaluativos implica reconocer la pertenencia de éstos a marcos conceptuales mucho más amplios, reflejando en su puesta en práctica la idea de educación física, currículo y educación en la que se basa o apoya el maestro. De esta manera, la postura asumida por los docentes determinará el rumbo de las acciones evaluativas implementadas. Por esta razón, cobra relevancia indagar en el pensamiento evaluativo del docente ya que sólo así se podrá llegar a comprender sus prácticas.

### 2.1.1 La investigación educativa y el fenómeno social.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son sólo algunos de los principales temas de reflexión en educación, es por este motivo que el proceso de investigación ha pretendido comprenderlos y descubrir nuevas formas de mejora y fortalecimiento; nutriéndose de múltiples corrientes de pensamiento y estableciendo una gran variedad de temas de investigación, con influencia en la didáctica y vinculando a los actores del proceso educativo.

Lo anterior, ha generado el desarrollo de nuevos modelos de educación física; las investigaciones sobre didáctica han logrado un amplio desarrollo, permitiendo describir y comprender la complejidad del proceso enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, enfatizando en los procedimientos didácticos y su mejora, distanciándose de aquellos modelos técnicos, basados en patrones mecánicos sobre el desarrollo corporal, obsesionados por el rendimiento; que enfatizan el carácter inquieto e innovador de la asignatura.

Concebir al docente y la enseñanza de esta forma, implica enfrentar los procesos investigativos con una metodología de estudio eminentemente fenomenológica, tratando problemas y situaciones individualmente. Esto originaría un cambio en las estrategias de investigación, especialmente en el estudio de los procesos de pensamiento, los cuales han seguido dos enfoques: el modelo de la toma de decisiones y el de procesamiento de la información.

En el ámbito de la didáctica de la educación física, hasta los años '80 las investigaciones se realizaron principalmente desde el paradigma proceso – producto, donde la premisa era que el comportamiento del docente es la causa principal del aprendizaje de los estudiantes, definiéndose incluso las características del “profesor eficaz”, identificando las variables de su comportamiento y la influencia de éstas en el rendimiento académico de los alumnos.

Posteriormente, el cuestionamiento de esta perspectiva de análisis originó el surgimiento y desarrollo del paradigma mediacional, trasladándose el foco de estudio a los procesos cognitivos del docente, considerándose pioneras del estudio del pensamiento docente las investigaciones realizadas desde este planteamiento, por considerarlo organizador y guía de su conducta y actividad.

Siguiendo con esta propuesta organizativa, variados autores (Clark & Peterson, 1990; Contreras, 1985; Marcelo, 1987; Pérez & Gimeno, 1988), agruparon este tipo de investigaciones en tres grandes ámbitos o esferas de análisis: aquellas centradas en los procesos de planificación; las orientadas al pensamiento y decisiones interactivas del docente, y aquellas dedicadas al estudio de las teorías y creencias del profesor.

Posteriormente, González, Carrasco y García (2003), proponen una diferenciación en cuatro ámbitos de estudio: creencias, planificación o programación del proceso, problemas prácticos de los docentes y la relación entre planificación y conductas del docente y los estudiantes.

Una tercera alternativa de estudio es el denominado modelo ecológico o “ecología del aula” planteado por Shulman (1989); Angulo (1999); Contreras (1990); Pérez (1992). Quienes focalizan el estudio y entendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del análisis de lo que acontece en éste, cobrando relevancia los elementos contextuales.

Así, comportamientos, pensamientos, emociones, conocimiento del docente y del estudiante, no se pueden desligar de la situación en la que suceden; lo cual supone un cambio radical en el tipo de investigación y en su orientación metodológica, fomentándose investigaciones de tipo cualitativo.



En este mismo contexto, encontramos que también existe una serie de matices e interpretaciones de los modelos investigativos, como por ejemplo la evolución del modelo proceso – producto, propuesta por Tinning (1992), la cual le da una mirada más interpretativa y de análisis profundo a la interacción y al contexto.

Enriqueciendo esta mirada, los aportes de Schön (1992, 1998), le dan una perspectiva integradora de las características ecológicas y mediacionales, fundamentándose en que la investigación en el ámbito de la docencia debe realizarse desde la práctica, ya que el conocimiento del docente sobre la propia práctica profesional surge de la reflexión, planteando la necesidad de analizar lo que hacen y piensan los docentes en su práctica.

Desde esta perspectiva, Béguin y Clot (2004), no niegan la importancia de una programación o planificación previas, puesto que estas acciones obedecen a la ejecución de una instrucción preestablecida (planificación cognitiva previa); sino que se considera que el docente constantemente interpreta y reinterpreta la situación, adecuando el curso de su acción a la dinámica de la situación, justificándose dicha acción en la medida que ésta se ajuste a los elementos contextuales que tienen sentido para él.

Por otro lado, el carácter más abierto, participativo y democrático de la sociedad actual ha permitido que las decisiones sobre planificación, desarrollo y evaluación de los currículos se puedan ir concretando, ofreciendo mayores posibilidades de participación a los docentes, propiciando procesos reflexivos de la práctica.

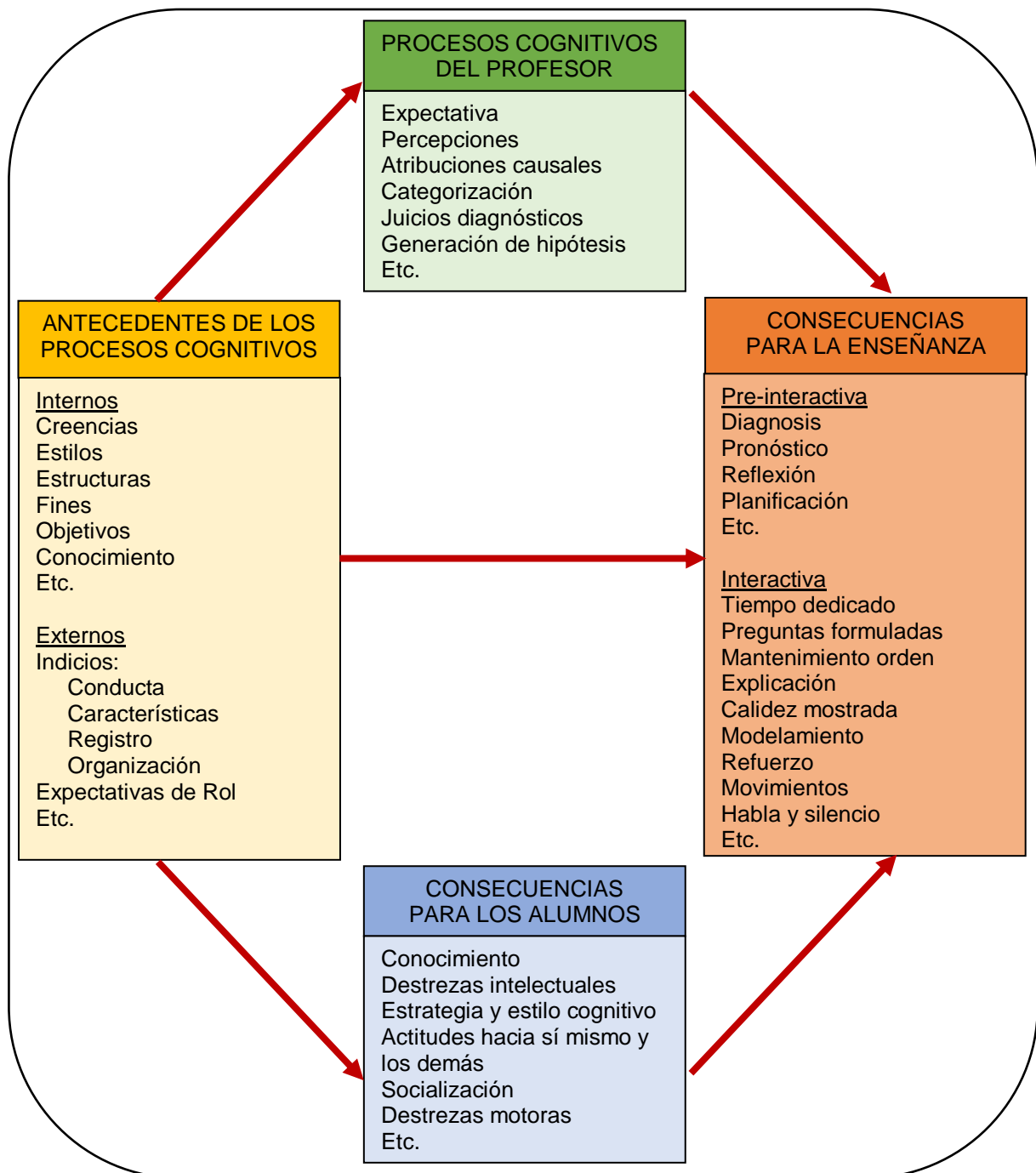
Este nuevo enfoque de análisis requiere entender el trasfondo del pensamiento docente para comprender su realidad educativa. En este sentido, Clark y Yinger (1979) señalan que estos procesos responden a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a uno ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas). Generando así, la necesidad de profundizar más allá de las relaciones conductuales del docente con el rendimiento del alumno (Clark & Peterson, 1990), vinculando pensamiento, conducta docente y efectos en el estudiante.

## **2.2 El pensamiento docente**

Profundizando en el origen de la corriente de análisis del pensamiento docente, encontramos que es a partir de 1975 cuando cobra notoriedad, más específicamente en el congreso del National Institute of Education, pues fue aquí donde se presentó uno de los primeros trabajos de investigación centrado en el estudio del “procesamiento clínico de la información” en la enseñanza (Good, Jackson, Morine, Slovic, Weiner & Marx, 1980; citados por Marcelo, 1987, p.14).

Por otro lado, Villar (1986) publica el primer libro en español, “Pensamientos de los profesores y toma de decisiones”, el cual es fruto del congreso celebrado en la Rábida (Sevilla), y en el cual se recogen los postulados que hasta la fecha había en otros idiomas. Posteriormente, aparece el libro de Marcelo (1987), “El Pensamiento del Profesor” y desde entonces las revistas especializadas, comienzan a divulgar los estudios realizados en diversas áreas.

Es a partir de la investigación diseñada y presentada por Good, et al. (1980; citados por Marcelo, 1987, p.14), que se comienza a visualizar el rol del docente como agente educativo que toma decisiones, emite juicios, reflexiona, tiene creencias y actitudes; por lo que se estructura y propone un esquema de la vida mental del docente, según el cual, el docente posee antecedentes internos y externos que determinan su conducta. (figura 1)



**Figura 1.** Modelo conceptual general para el procesamiento clínico de la información en la enseñanza y el aprendizaje. (Gage, 1975)

Estos antecedentes, influyen en los procesos cognitivos del docente, incidiendo directamente en la enseñanza, especialmente en las etapas pre-interactivas e interactivas. Como consecuencia de esto, los conocimientos, actitudes y creencias de los alumnos también se verían afectados, reiniciando toda una cadena de influencias, ya que la modificación de los alumnos generaría nuevamente cambios en el pensamiento de los docentes; siendo esta visión cíclica de la acción docente su principal aporte.

Visto de esta forma, las creencias, pensamientos e ideas que el docente tiene sobre la enseñanza, le permiten actuar consecuentemente, reconociendo así, la importancia de éstas en su quehacer práctico. Como consecuencia de esto, la enseñanza se ve influenciada por

los pensamientos e ideologías que generan en el docente de educación física una identificación con determinadas tendencias de enseñanza, posturas o estilos de vida.

En definitiva, podríamos decir que el pensamiento docente es el resultado de concepciones personales elaboradas a partir de la adquisición de conocimientos, apropiación de creencias y percepciones recibidas, las cuales influyen y determinan las conductas observables que el docente tiene en clases; ya que actúa según lo que piensa, influenciado por su motivación y percepción relacionada con los contenidos, contexto y alumnos que tenga a su cargo; permitiendo comprender y fundamentar esta visión, siendo el punto de partida de la mirada investigativa en la que se basa este estudio.

Carreiro da Costa (2004), puntualiza un poco más esta cuestión, al definir tres ámbitos o áreas que nos permiten llegar a comprender el pensamiento docente. La primera de ellas son las creencias, valores, percepciones y preocupaciones; en segundo lugar, las decisiones durante la planificación y la evaluación (fase pre-interactiva y post interactiva) y finalmente decisiones y pensamientos durante la interacción con los alumnos (fase interactiva).

Por otro lado, Moreno y Azcárate (2003) definen las creencias como componentes subjetivos creados por el individuo para poder entender y explicar las decisiones y comportamientos realizados, afectando directamente las conductas del docente en el aula. Al respecto, Llinares (2000) precisa que estas creencias son influenciadas por las experiencias, sentimientos, afectos, evaluaciones, memorias y conocimientos sobre un tema específico.

Finalmente, Hashweh (1996) señala que pueden afectar la eficacia del profesor dentro de la clase y la elaboración del repertorio de estrategias didácticas, reforzando así la creencia de que pueden favorecer o perjudicar la enseñanza del docente, influenciando de manera directa al aprendizaje del estudiante.

### 2.2.1 El pensamiento docente como objeto de estudio

El enfoque investigativo basado en el comportamiento docente no entrega claridad a los cuestionamientos presentados. Debido a esto, los modelos mediacionales brindan nuevas posibilidades de investigación, vinculando al estudiante y al docente como actores principales de lo que sucede en el aula.

Estos modelos mediacionales, originan el desarrollo de dos corrientes investigativas, la primera focalizada en el análisis de los procesos mentales del docente, donde su comportamiento “es en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales” (Pérez, 1989 p.115); y la segunda, preocupada de los procesos mentales y afectivos de los estudiantes.

En este sentido, es relevante el aporte inicial de Jackson (1992) y la profundidad con la que impulsa este modelo, ya que propone considerar el pensamiento docente como un aspecto influyente en el aula, comprendiendo así el proceso enseñanza y aprendizaje. Díaz (2001), lo reafirma cuando menciona que el profesor es un “sujeto activo y creativo, cuyo pensamiento influye y determina su conducta, teniendo una incidencia trascendental en la enseñanza”. (p.63)

Pérez y Gimeno (1988) y García (2003) agrupan la mayoría de las investigaciones sobre el pensamiento docente en dos corrientes o enfoques principales: cognitivos y alternativos. El primero, trata de comprender los procesos u operaciones mentales que ocurren en los docentes durante la planeación, su actividad en el aula, y creencias fuera de ella. Presentándose como alternativa a los modelos conductuales de investigación, centrados en el comportamiento del docente, que excluían sus creencias.

En relación con los enfoques alternativos, tienen como objetivo principal relacionar teoría y práctica, intentando comprender el sentido histórico y social de las prácticas docentes, indagando en el contenido de los pensamientos y en el porqué de éstos. Requieren, además, de métodos de investigación más cualitativos, debido a la complejidad con la que enfocan la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, ambos enfoques entregan una visión pormenorizada de sus objetos de estudio, pero desde una mirada holística, parcializando un proceso que a todas luces necesita y puede nutrirse de la complementariedad de ambos, con el fin de acercarse con mayor rigor al fenómeno educativo; favoreciendo así una mejora en la calidad de la enseñanza.

### 2.2.2 Las investigaciones sobre el pensamiento docente

Las líneas de investigación sobre pensamiento docente en educación física se encuentran en un proceso de evolución permanente, orientándose a la búsqueda de propuestas que favorezcan procesos formativos y de reflexión constante de las prácticas, con la intención de lograr una enseñanza de calidad.

Como hemos visto en el apartado anterior, hasta bien entrada la década de los setenta, los procesos de investigación en educación física se centraban básicamente en el paradigma proceso – producto, el cual focalizaba su atención en el feedback pedagógico, la organización de la clase, la disciplina y el tiempo de aprendizaje académico.

Este tipo de investigaciones generó un volumen enorme de conocimientos que explicaban el proceso de enseñanza y aprendizaje (Shulman, 1989); lo que permitió establecer una línea de desarrollo a partir de la cual continuar las investigaciones, al punto de que aún hoy es posible ver la repercusión de sus principios en la enseñanza (Rosenshine, 1995).

Como respuesta al cuestionamiento del modelo anterior, Uribe, Gallo y Castro (2004) plantean que la enseñanza en educación física es un proceso interpersonal e intencionado, que incluye el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices específicas, además del desarrollo de capacidades fundamentales para el desarrollo humano y social de los estudiantes.

Carreiro da Costa (2004), agrega que “moviliza las capacidades, los pensamientos, y las acciones de profesores y alumnos” (p. 56). Esto origina que el estudio de los procesos de pensamiento de docentes y estudiantes se convierta en un objeto de estudio fundamental y relevante, ya que permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que también incluye al área de la educación física.

En relación con los estudios sobre el pensamiento docente, García (2003) elabora una secuencia evolutiva de las diversas investigaciones en el área; partiendo desde el paradigma proceso – producto, hasta los enfoques cognitivos y alternativos, en un intento por ordenar de forma coherente “los antecedentes, la evolución y las aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor” (p.105).

En este sentido, Carreiro da Costa (2004, 2008) menciona cuatro grandes áreas de influencia, sobre las cuales el análisis del pensamiento docente ha incidido y que sirven de guía para agrupar las investigaciones en este ámbito.

- a) Creencias, valores, preocupaciones y percepciones.
- b) Planificación y evaluación.
- c) Relación planificación-comportamiento del profesor y del alumno.
- d) Conocimientos y problemas prácticos.

En relación con ello, la revisión documental permitió descubrir una gran variedad de estudios y tesis doctorales que se ubican dentro de las áreas de esta clasificación, llama la atención el número de tesis doctorales lo que nos estaría indicando la relevancia de la temática y el nivel de estudios que se ha llevado a cabo; lo que de alguna forma evidencia el desarrollo del pensamiento docente como objeto de estudio de la educación física.

Más adelante se muestran algunos ejemplos ordenados por áreas de influencia, donde se aprecia claramente que existe una tendencia mayor de estudios en el área de las percepciones y creencias, debido quizás a que fue este tipo de estudios el que abrió el camino a las investigaciones en esta área, manteniéndose vigente en la actualidad debido a la incorporación de la acción en el aula como parte del objeto de estudio.

Por último, en relación con las metodologías de trabajo, se aprecia un predominio de las metodologías cuantitativas y mixtas, debido quizás a que estas permiten una cobertura poblacional mayor y en el caso de las mixtas sumándole el componente cualitativo con el propósito de lograr una mayor profundidad y comprensión de los aspectos particulares de los participantes y de sus interacciones. En las figuras 2, 3, 4 y 5 se presentan algunas investigaciones agrupadas por área de desarrollo.

### **2.3 La planificación**

La planificación como actividad intencionada y consciente, la podemos encontrar en innumerables ámbitos del quehacer profesional, siendo la mayoría de las veces correctamente comprendidos y utilizados. A pesar de esto, algunos profesionales la consideran restrictiva e inútil, debido a las limitaciones de acción que supone.

Son varios los autores que plantean que ésta, se encuentra directamente relacionada con el enfoque científico del contenido, pues le entrega a éste el sustento conceptual sobre el cual se basa, proyectando la actividad de acuerdo con los principios y recomendaciones científicas de la actividad. En otras palabras, la planificación favorece el logro de mayores grados de eficiencia.

Cuando observamos al docente de educación física en directa relación pedagógica con sus alumnos, promoviendo en ellos situaciones de aprendizaje, la actividad percibida responde a tareas características del trabajo de enseñar y por tanto responsabilidad del docente. Éstas representan una clara demostración del proceso reflexivo sobre la acción llevada a cabo por el docente, determinando los juicios y decisiones que se generan en la fase pre-interactiva.

En educación física, la planificación está representada por la predicción del proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente planifica las actividades de aprendizaje basándose en diversos factores como la estructura del año escolar, la didáctica, su experiencia, la tradición y el tipo de alumno con que trabajará.

A pesar de todos estos elementos que podríamos denominar estables dentro del proceso de diseño, existe también una serie de variables que deben ser atenuadas por el docente, quien ajustará la enseñanza muchas veces mientras se lleva a cabo y dando origen a diferencias entre el currículo prescrito (planificado) y el real (interactuado).

En este contexto, la planificación se presenta como una guía o imagen mental de la lección, influyendo significativamente en el contenido que se pretende trabajar, en el enfoque dado a la lección, en las oportunidades de aprendizaje, en la interacción docente – estudiante y en la organización de estos (Griffey & Housner, 1991). Por tanto, el proceso de planificación sería la conexión entre currículo, instrucción y aprendizaje (Hill, Yinger & Robbins, 1981; Peterson & Comeaux, 1987).

Área de desarrollo		Creencias, valores, percepciones y preocupaciones		
Autores / Año	Población	Objetivo	Metodología / Instrumentos	Resultados / Conclusiones
Azevedo (2009) Tesis doctoral	12 maestros Educación Física Tres colegios Sur de Brasil.	Comprender la percepción de los profesores en relación con la organización y sistematización de los contenidos de educación física en la etapa inicial (1 a 5 años).	Diseño cualitativo. Entrevistas semiestructuradas.	Las nuevas exigencias de la sociedad brasilera, en especial a las nuevas orientaciones curriculares para los años iniciales, llevan a los profesores a preparar y adaptar nuevas propuestas de contenidos, metodologías y concepciones educativas. Además, manifiestan preocupación por redimensionar sus propuestas y prácticas pedagógicas hacia una perspectiva interdisciplinar.
Carreiro Da Costa, Carvalho, Onofre y Diniz. (1992)	122 docentes.	Analizar las representaciones de éxito y fracaso profesional.	Cuestionario.	Los profesores asocian el éxito o fracaso profesional a factores relacionados con las condiciones de relación educativa y a sus propias características.
Correa y Martínez (2006)	19 docentes	Describir e interpretar los pensamientos y creencias que tienen los licenciados sobre el desarrollo de sus clases.	Diseño etnográfico. Cuestionarios, entrevista y observación.	Se analizaron los pensamientos y creencias que tienen en relación a los elementos constitutivos del modelo pedagógico, finalidades, contenidos, concepciones de desarrollo, procesos metodológicos y relación profesor–alumno. Encontrándose una incoherencia entre lo expresado por los maestros en las entrevistas y las observaciones realizadas a sus prácticas.
Fernández (2007) Tesis doctoral	180 estudiantes Educación Física.	Determinar las diferencias entre el pensamiento del Licenciado de educación física y el Diplomado de educación física (maestro). Conocer los valores que se le dan a la educación física: Estética o Desarrollo Motriz.	Cuestionario de 12 preguntas abiertas.	La conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc. “Los factores personales de cada profesor influyen en cualquier acto de enseñanza y en la planificación, ya que pueden determinar qué, cuánto y cómo se enseña. Estas creencias o factores personales influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional” (p. 293).

Molina (2003)	20 docentes.	Analizar las creencias del profesorado de las escuelas públicas de Porto Alegre – RS	Metodología cualitativa. Etnografía. Técnicas: observación, entrevista y diario de campo.	Los pensamientos y creencias se articulan entorno a cuatro creencias básicas integradas entre sí: a) El poco valor de la actividad docente (la enseñanza no es valorada social y económicamente). b) El profesor diferente (consideran que el profesor de EF se relaciona con el estudiantado y el profesorado de manera diferente, debido a la especificidad de su trabajo y los modelos de intervención pedagógica). c) Finalidades educativas distintas (la naturaleza de la educación física, pareciera que llevara a abordar contenidos diferentes a las demás áreas). d) Un modelo de profesor para la escuela pública (las condiciones sociales, económicas y culturales tan diversas en la escuela pública requiere de cualidades especiales y de un carácter reflexivo y humanista).
Moreno y Álvarez (2010)	8 docentes.	Conocer las concepciones implícitas del profesorado universitario de educación física en relación con los conceptos de cuerpo y salud.	Metodología cualitativa. Teoría fundada. Entrevistas a profundidad.	A pesar del desarrollo de la educación física actual, las creencias del profesorado universitario en relación a los conceptos de cuerpo y salud siguen vinculados a la idea de educación física tecnocrática, donde el cuerpo es asumido como un “cuerpo máquina” limitado a la esfera biológica, por ende, el concepto de salud se vincula con el funcionamiento adecuado de los diferentes sistemas orgánicos.
Vieira (2003)	190 docentes.	Analizar las orientaciones educativas para profesores de Educación Física y ver cómo estas influyen en la interpretación y puesta en práctica de los Programas Nacionales de Educación Física (PNEF) de Portugal.	Se estudiaron las variables: edad, género, experiencia profesional, ciclo de enseñanza y habilitaciones literarias, con la versión reducida del VOI (Value Orientations Inventory). El tratamiento estadístico de los datos fue descriptivo. Entrevista a 12 profesores sobre su interpretación del currículo (PNEF).	No existieron diferencias significativas en las variables estudiadas, a excepción de las habilitaciones literarias. Después del análisis de contenido realizado en el discurso del profesorado, se concluye que las Orientaciones Educativas de los Profesores de educación física influyen considerablemente en la lectura e interpretación de los programas nacionales en vigor.

**Figura 2.** Investigaciones del pensamiento docente desde el área de creencias, valores, percepciones y preocupaciones (Carreiro da Costa, 2004 y 2008).

Área de desarrollo		Planificación y evaluación		
Autores / Año	Población	Objetivo	Metodología / Instrumentos	Resultados / Conclusiones
Anacleto (2008)	20 profesores practicantes del curso de educación física de la Universidad Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais Brasil).	Describir las características de los pensamientos en la fase pre-interactiva de profesores de educación física en formación e identificar las decisiones pre-interactivas de planeación.	Entrevistas Análisis de contenido	“Se constató la importancia que la planeación tiene para los profesores en formación entrevistados, pues es una herramienta que le brinda seguridad, control y promueve cambios en sus prácticas pedagógicas, permitiendo establecer sus metodologías, hacer selección de contenidos y de actividades pedagógicas más adecuadas a sus alumnos según el interés o sus necesidades y dificultades” (p. 115). La traducción es propia.
Díaz (2001, 2002) Tesis doctoral	Maestros de primaria y profesores de secundaria especialistas en EF de los centros educativos públicos y privados de Cataluña (curso 1999-2000)	Determinar pautas y principios que ayuden al profesor de educación física a tomar las decisiones que comporta la programación de la educación física.	Paradigma descriptivo- interpretativo Cuestionario.	Se comprobó y confirmó la hipótesis inicial: “las decisiones que el maestro y los profesores toma en el diseño y desarrollo de las programaciones están condicionadas por su formación docente, nivel de experiencia, por las teorías implícitas que éstos tienen sobre la enseñanza y por su actitud frente al acto didáctico” (Díaz, 2001, p. 655)
Henrique (2004)	10 profesores expertos y 5 practicantes También hacen parte de la muestra 272 alumnos de 6º a 8º año de enseñanza básica en Brasil.	Procesos mediadores de los profesores y los alumnos. Identificar las acciones de los profesores “más” y “menos” eficaces y las habilidades y progreso académico percibido de los estudiantes.	A los profesores: - Entrevista a profundidad - Entrevista retrospectiva de la planeación de la clase - observaciones de clase  A los estudiantes: - Cuestionario sobre: autopercepción de competencia y empeño académico, actitudes en relación con la educación física, al profesor y al contenido de las clases de educación física.	En lo que respecta a los profesores, se puede concluir en términos generales que existen grandes diferencias entre los profesores “más” y “menos” al momento de realizar la planeación y el desarrollo de la clase.



Ruiz (2006)	12 licenciados en educación física y Recreación.	Indagar el pensamiento que tiene sobre el área y los procesos de enseñanza que llevan a cabo.	Diseño cualitativo de corte comprensivo Cuestionario de preguntas abiertas y observaciones de clase.	<p>Visiones del concepto de educación física:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionada con la educación física como “ciencia” del movimiento, lo que implica automatización de movimientos y desarrollo de aprendizajes mecánicos.</li> <li>2. Ligada a la idea del Fitness y, por tanto, un cuerpo como un instrumento para moldear, tonificar y desarrollar muscularmente.</li> </ol> <p>En este sentido los propósitos planteados por los profesores es la enseñanza para el desarrollo de lo corporal, de una buena forma física que facilite el ejercicio de alguna disciplina deportiva. Asumida por los docentes con una tendencia deportivista en los contenidos.</p>
-------------	--	---	--	--

**Figura 3.** Investigaciones del pensamiento docente desde el área de planificación y evaluación (Carreiro da Costa, 2004 y 2008).

Área de desarrollo		Relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos		
Autores / Año	Población	Objetivo	Metodología / Instrumentos	Resultados / Conclusiones
<p>Januário (1992) Tesis doctoral</p> <p>Januário y Carreiro da Costa (2010)</p>	22 docentes de educación física.	<p>Relación entre pensamiento y acción del profesor.</p> <p>Analizar la relación entre las decisiones pre-interactivas, los comportamientos interactivos del profesor y la participación de los alumnos (empeño motor y empeño cognitivo) en la clase.</p>	<p>Se analizó los pensamientos y decisiones pre-interactivas a través de entrevista retrospectiva antes y después de cada clase.</p> <p>Se observaron 2 clases de cada profesor.</p> <p>Se aplicaron 8 sistemas de análisis de contenido para caracterizar la planificación, 5 sistemas de observación del comportamiento del profesor y un sistema de observación de los estudiantes.</p> <p>Se utilizaron técnicas de correlación y de estadística multivariada.</p>	<p>1. Existe un carácter intencional de los pensamientos pre-interactivos en la conducta dentro de la clase.</p> <p>2. El proceso de planificación más extensa del profesor está unido con los mejores estándares de la conducta de enseñanza interactivas.</p> <p>3. La motivación del alumno está afectada por la conducta y por las decisiones pre-interactivas que toma.</p> <p>4. El tiempo empleado en el manejo y dirección de las tareas que propone el profesor en la clase, depende de las decisiones pre-interactivas.</p> <p>5. La conducta verbal del profesor en la clase está muy poco relacionado con las decisiones de planificación.</p> <p>6. Los profesores con experiencia mostraron una profunda complejidad en los procesos del pensamiento y tuvieron su propio perfil pre-interactivo (Januário &amp; Carreiro da Costa, 2010).</p>
Tristán (2010)	4 profesores de primaria: 2 con más de 5 años de experiencia, 2 principiantes con menos de 5 años de servicio.	Conocer la relación de la planificación en el comportamiento, tanto del profesor como del alumnado, durante la clase de educación física, según el género y experiencia del profesorado	<p>Enfoque mixto.</p> <p>El enfoque cualitativo fue empleado en las técnicas de pensamiento en voz alta, plan escrito y la entrevista estructurada.</p>	<p>En la fase interactiva el profesorado careció de habilidades pedagógicas para observar los errores del estudiantado y decidir cuándo otorgar un feedback, modificar la tarea o cambiarla por completo.</p> <p>“Los profesores tienen dificultades para redactar los objetivos o simplemente los</p>

	Los alumnos fueron elegidos de forma aleatoria. 4 niños y 4 niñas.		A través del enfoque cuantitativo se llevó a cabo la observación del comportamiento, tanto del profesor como del alumno. Se observaron 2 sesiones de la clase, una sin planificar y otra planificada con tareas cerradas.	omiten, no llevan a cabo un análisis, secuencia y progresión del contenido como de las tareas, y no establecen criterios de evaluación o excluyen este componente en el plan de sesión. En otras palabras, independientemente de la experiencia, el profesor no tiene la habilidad para planificar” (p. 323).  “La acción de planificar tiene una relación positiva o negativa con el comportamiento del profesor y del alumno, según la experiencia del profesor y la cantidad de decisiones que él tome sobre los componentes de la planificación basados en el alumnado, pero no se encontraron diferencias según el sexo” (p. 324).
Twardy & Yerg (1987)	30 estudiantes de educación física.	El estudio exploró la relación entre la planificación y el comportamiento de los futuros profesores en una sesión de 30 minutos cuyo objetivo principal era enseñar el remate en voleibol.	Los 30 docentes realizaron tres fases consecutivas: fase de planificación (30 min.), fase de instrucción (30 min.) y una breve fase de autoinforme.  En la fase de planificación se utilizó la reflexión en voz alta. Inmediatamente después de la planificación cada profesor desarrolló su clase.  El comportamiento en la clase fue codificado por tres observadores entrenados utilizando: Birdwell's Academic Learning Time – Physical Education – Teacher Behavior Observation System (ALT-PE- TB).	“The results of this study suggest there are significant relationships between teacher planning behaviors and in class teacher and learner behavior” (p. 146)  La estructura de la actividad constituía el punto central de la planificación. Entre 25 y 30 profesores indicaban la actividad, la analizaban, la evaluaban y consideraban su secuencia de enseñanza. Ninguno de ellos examinaba la concordancia entre el objetivo y la instrucción.  Los profesores dedicaron la mayor parte del tiempo de la sesión a presentar la actividad, a observar al alumno y a proporcionarle feedback.

**Figura 4.** Investigaciones del pensamiento docente desde el área de la relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos (Carreiro da Costa, 2004 y 2008).

Área de desarrollo		Conocimientos y problemas prácticos		
Autores / Año	Población	Objetivo	Metodología / Instrumentos	Resultados / Conclusiones
Ayvazo y Ward (2011)	2 educadores físicos experimentados de enseñanza primaria.	Investigar como los docentes adaptan la instrucción para cada estudiante cuando enseñan unidades donde tienen conocimientos más fuertes y más débiles.	Los investigadores observaron y midieron las interacciones estudiante-profesor y sus adecuaciones basados en el análisis funcional propuesto por Hanley, Iwata y McCord, (2003, citado por Ayvazo & Ward, 2011).	Los resultados demostraron que el análisis funcional de adaptaciones de instrucción es una estrategia eficaz para examinar el Conocimiento Pedagógico del Contenido y que los profesores encontraron una mejor respuesta a las necesidades de los estudiantes en la unidad más fuerte.
Jinhong (2012)	3 docentes de educación física expertos	Investigar la naturaleza de la reflexión de profesores de educación física con experiencia, en cuanto a su enfoque y papel. Research questions that guided this study were: a) what is the focus of reflection-in/on-action of exceptional PE teachers? And b) in what ways does the reflection influence the teachers' practice?	Estudio de caso múltiple. <u>Técnicas:</u> - Entrevistas semiestructuradas - Observaciones no participantes - Reflexiones escritas del profesorado - Muestras de trabajo de los estudiantes - Notas de campo del investigador.	Los resultados más significativos indicaron que la reflexión del profesorado se enfocó en cuatro asuntos principales: "(a) los estudiantes, (b) la instrucción, (c) el contexto, y (d) los incidentes críticos. La reflexión influyó en la práctica de los profesores desempeñando cuatro funciones clave, tales como (a) dar sentido a los acontecimientos imprevistos, (b) desarrollar el conocimiento en acción, (c) tomar decisiones sobre el terreno y (d) reconstruir el sistema de creencias de los maestros" (p.1). La traducción es propia.
Pradas (2010)	Una profesora de educación física de un grupo de 5º curso de Educación Primaria.	Cuál es el pensamiento del profesor en relación con las características, la dirección y las consecuencias de su toma de decisiones, durante la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física escolar a partir del conocimiento, análisis e interpretación de sus propias explicaciones.	Cualitativo. Estudio de casos único e intrínseco. Grabación en vídeo de seis sesiones de clase y uso de micrófonos inalámbricos a la profesora y a cuatro estudiantes. Entrevistas de auto confrontación y análisis de documentos.	"Las decisiones interactivas de la profesora se dirigen en primer lugar, a prevenir, eliminar, controlar o modificar conductas de los alumnos no deseadas; en segundo lugar, a guiar la actuación de los alumnos o a ayudarlos en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizajes en tercer lugar, a recoger información sobre el grado de consecución de los objetivos preestablecidos; y, finalmente, a intentar aprovechar al máximo el tiempo" (p. 34).

Tsangaridou (2005)	2 futuras maestras de educación física	Explorar la reflexión de los futuros profesores en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física y describir cómo las reflexiones de los profesores están relacionadas con sus prácticas.	<p>Estudio cualitativo que Incluyó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observación de las clases por parte del investigador.</li> <li>- Diarios de campo llevados por las profesoras.</li> <li>- Documentos (unidad didáctica y planeación de clases).</li> <li>- Entrevistas formales e informales antes y después de las clases.</li> </ul>	<p>Las experiencias reales de enseñanza son esenciales para fomentar el desarrollo de habilidades pedagógicas y habilidades de reflexión de los futuros profesores.</p> <p>Cuatro grandes temas surgieron de los datos: (a) el papel de la reflexión, (b) la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, (c) Agencia de los cambios en las prácticas de enseñanza, y (d) la naturaleza y el enfoque de la reflexión.</p> <p>"Los resultados también indicaron que las reflexiones de los participantes relacionados a las cuestiones pedagógicas, de contenido, y enseñanza de temas sociales, así como al conocimiento pedagógico del contenido, y la naturaleza de su reflexión, fue más positiva a través de las lecciones" (p. 24). Traducción propia.</p>
--------------------	--	---	---	---

**Figura 5.** Investigaciones del pensamiento docente desde el área de conocimientos y problemas prácticos (Carreiro da Costa, 2004 y 2008).

La revisión bibliográfica generada a partir de nuestro objeto de estudio nos lleva señalar que las decisiones de planificación del docente de educación física o la forma en que el docente estructura y realiza la enseñanza está directamente relacionada con los procesos cognitivos y de toma de decisiones; los cuales, estarían directamente relacionados con los comportamientos docentes en la clase.

Byra y Coulon (1994), ejemplificaron la importancia de planificar la enseñanza, comparando dos grupos de docentes. Los resultados demostraron el efecto que tuvo la planificación, transformándose en una experiencia positiva de aprendizaje, ya que aquellos estudiantes enseñados con las lecciones planificadas tuvieron mayor tiempo de práctica y por su parte los docentes centraron más su atención en los alumnos, realizando presentaciones más claras, retroalimentando con más frecuencia, especificidad y congruencia a sus alumnos.

Considerando las diferencias encontradas, podemos asumir que las rutinas de planificación reflejan la individualidad y personalidad del docente. En relación con esto, Smith y Sendelbach (1979) señalan que al elaborar los planes anuales, los docentes reflejan su experiencia, las indicaciones del currículo de referencia, secuencian adecuadamente, anticipan potenciales respuestas de sus alumnos y referencian sus planificaciones con el calendario escolar; siguiendo un curso de acción similar al de los profesores eficaces.

### 2.3.1 El currículo chileno

El sistema educativo chileno y más específicamente el currículo nacional, ha enfrentado un proceso de reforma continuo y acumulativo, que ha recogido de forma sistemática las experiencias anteriores, incorporando aquellas actualizaciones disciplinarias e innovaciones pedagógicas y de comunicaciones curriculares en la Ley general de educación 20.370, vigente desde el año 2009.

En el citado cuerpo legal, se establecen los niveles y modalidades educativas imperantes en Chile, estableciéndose que la educación formal o regularse organizará en cuatro niveles: parvulario, básico, medio y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender poblaciones específicas (científico-humanista, técnico-profesional, técnicos de nivel superior y universitario).

El nivel parvulario tiene una duración que va desde los 0 a 5 años; la enseñanza básica comprende cursos desde 1° a 8° básico (6 a 14 años); la enseñanza media incluye cuatro cursos que van desde 1° a 4° medio (15 a 18 años) y el nivel superior que incluye carreras técnico-profesionales y universitarias comprendidas entre los 3 y los 7 años de duración.

Por otro lado, a partir de 1990 y 1998, se establecieron los fundamentos curriculares vigentes, estableciéndose el instrumento que define de forma genérica las directrices educativas que las instituciones deben tener presentes para elaborar sus programas de estudio, dando continuidad y estabilidad a los objetivos fundamentales transversales, incluidos desde 1996, los cuales reflejan consensos generales con relación al rol de la educación, la visión de hombre y de sociedad.

De igual forma, la promulgación de la ley general de educación implicó la continuidad de algunos de los procesos iniciados anteriormente y es así como se ha mantenido el proceso progresivo de renovación curricular en todos los niveles de enseñanza obligatoria, correspondiendo a partir de este año 2017, la entrada en vigor de nuevas bases curriculares y programas de estudio, para los niveles de enseñanza media: 1° Medio - 2017; 2° Medio - 2018; 3° Medio- 2019 y 4° Medio - 2020.

Adicionalmente a esta ley, existen decretos y disposiciones que orientan el proceso educativo en ámbitos particulares. Los decretos 83 Exento y 112 Exento (Ministerio de Educación, 2001, 1999), reglamentan la evaluación y promoción de alumnos y alumnas de 3° y 4°; 1° y 2° año de enseñanza media, y que deben tener presentes las instituciones educativas que opten por elaborar sus proyectos educativos institucionales, en lo referido a evaluación y convivencia escolar.

Con respecto a esto, el reglamento de evaluación institucional deberá incorporar los criterios de evaluación y promoción (con carácter inclusivo), la escala de valoración institucional, y si corresponde, su equivalencia con la escala propuesta por el ministerio, porcentaje de asistencia necesario para la aprobación, periodo escolar, inclusión de un informe (cualitativo) sobre desarrollo personal y eximiciones.

### 2.3.2 Los contenidos en la planificación de la evaluación

No es posible comprender la evaluación como un elemento aislado, ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación al igual que los contenidos, los medios, los objetivos y las metodologías son parte de este proceso, por lo que es necesario destacar el rol que juegan los contenidos en la comprensión del accionar evaluativo del docente y en sus concepciones.

Como hemos mencionado, el currículo chileno posee una estructura determinada, a pesar de la cual el docente tiene ciertas libertades al momento de escoger los contenidos y la forma en la que serán abordados; siendo prerrogativa del docente adecuarlos a las características de los estudiantes, al contexto y a los recursos disponibles. La elección, priorización y jerarquización de los contenidos se basa en el conocimiento del docente y en las exigencias sociales a las que debe responder el sistema educativo Pozo (2003).

En su investigación Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), establecen la siguiente subdivisión entre los tipos de contenidos:

- Procedimentales (lo que el alumno aprende a hacer), donde se incluye la ejecución técnico-deportiva, las habilidades motrices y las capacidades físicas. Centrándose la evaluación en la valoración cuantitativa del movimiento a través de test y pruebas estandarizadas.

Al respecto, Velázquez y Hernández (2004), consideran que la evaluación de los contenidos procedimentales se puede realizar cuantitativa y cualitativamente. La primera tal como se mencionó antes y cualitativamente apoyándose en una observación sistemática y estructurada, por medio de hojas de registro, que contengan indicadores claros y concretos, además de actividades de autoevaluación y coevaluación.

- Conceptuales o verbales (lo que se aprende a decir), o como se conocen en educación física teórico-conceptuales, según la propuesta de Hernández y López (2007). Su evaluación generalmente está vinculada a la aplicación práctica, variando los instrumentos de evaluación utilizados y en directa relación con la finalidad educativa. Entre ellos tenemos: exámenes, cuestionarios, informes escritos, presentaciones, mapas conceptuales, lluvia de ideas, etc.
- Actitudinales (las formas de comportamiento aprendidas), pueden incluir o dividirse en: actitudes, valores y normas. Según Prat (2003) “mantienen una estrecha relación y es frecuente que se los considere globalmente bajo esta denominación” (p.21). La evaluación se puede realizar de diversas formas, pero requieren de mucho esfuerzo del docente, por lo poco sistemático y subjetivo de los criterios. En cuanto a los instrumentos, estos son similares a los utilizados anteriormente en los otros contenidos (cuestionarios, registros

anecdóticos, cuaderno del alumno, etc.); lo relevante aquí es el diseño y la concreción de los indicadores.

Al respecto, el estudio llevado a cabo por Vargas (2012), pretendió comprender y analizar las creencias de los docentes sobre la evaluación de las actitudes y determinar la conexión entre estas creencias y la práctica evaluativa. Para ello, cuatro profesores de primaria fueron observados y entrevistados; realizándose un análisis documental de sus instrumentos, encontrándose que desde el discurso oral y escrito se mantiene la relevancia de evaluar las actitudes, pero en la práctica éstas se evalúan de forma aislada, sin una sistematización y de forma inconsciente.

En este sentido, la evaluación debe planificarse con la clara intención de recabar información sobre el desarrollo de todos los contenidos propuestos, explicitando aquellos que se evaluarán y cómo se realizará, definiendo anticipadamente los instrumentos y procedimientos que serán utilizados para recoger información, cuidando de que estos no signifiquen una sobrecarga para las tareas docentes.

## **2.4 La evaluación**

La evaluación como concepto dinámico y coherente con los modelos educativos, ha evolucionado a través del tiempo, respondiendo a los requerimientos impuestos por el paradigma educativo imperante. Respecto de ello, Guba y Lincoln (1989), identifican cuatro generaciones: medición, descripción, juicio y concertación; vinculando las dos primeras a la idea de evaluación como producto, consecuentes con el concepto de enseñanza y educación de los años 50; independiente de su ausencia o permanencia como modelo evaluativo actual.

Esta primera generación utiliza los resultados de los estudiantes bajo el paradigma proceso – producto, en el que los resultados pueden entenderse como expresiones reales de lo aprendido por el alumno. Evaluar es medir con instrumentos específicos, las pruebas son científicamente construidas, “estandarizadas, elaboradas por expertos, técnicos preparados para ello” (Chaverra, Salcedo & Barbosa, 2011, p.8). Los resultados pasan a ser una prueba “objetiva” del proceso de enseñanza, calificando al docente de eficaz de acuerdo con los resultados obtenidos.

El rol del docente es el de evaluador y verificador de los aprendizajes, focalizándose en el logro de los objetivos propuestos. Por su parte, los estudiantes son el objeto de medición, por lo que su participación pasa a ser escasa, debiendo responder a las mediciones a las que es sometido, generalmente al término de las unidades.

En la segunda generación, se adiciona a la medición, la descripción. El rol del estudiante sigue siendo pasivo, solo que ahora se le adiciona a la medición factores y situaciones que definen su proceso de aprendizaje (el medio, los recursos, el currículo, los docentes), los cuales influyen en el logro de los objetivos.

La tercera generación o del juicio, mantiene el rol pasivo del estudiante, asignándole al docente el rol de juez, quien debe emitir juicios respecto al rendimiento académico de los estudiantes, y finalmente, la cuarta generación, en la cual el docente se inserta activamente en la acción, pasando la evaluación a ser un proceso interactivo, en palabras de Bolseguí y Fuguet (2006), “se caracteriza por la concertación y la negociación, donde se respeta su dignidad e integridad, y se tiene en cuenta la intersubjetividad”. (p.88)

Las generaciones de medición y descripción se corresponden con la denominada racionalidad técnica en evaluación (López et al., 2003), caracterizada por su vínculo con el positivismo, donde medición, fiabilidad y cuantificación son los principios más importantes para conocer



los fenómenos (Kemmis, 1988; López, 1999); vinculándose el principio de cuantificación del aprendizaje al surgimiento de la evaluación sumativa.

En referencia a ello, Velázquez y Hernández (2004) plantean que la evaluación tiene un carácter sumativo “cuando lo que se pretende conocer son los logros o resultados netos de aprendizaje que han obtenido los alumnos y alumnas al final de un determinado proceso de enseñanza”. (p.77)

En este punto, es cuando entramos en el terreno relativo al discurso sobre evaluación. Tinning (1996) establece la existencia de dos tipos de discursos en educación física, uno orientado al rendimiento que gira en torno a la selección, el entrenamiento, la selectividad y la competencia; dejando el campo de la motivación al discurso orientado a la participación, más ligado al ámbito educativo y apegado a conceptos de igualdad, inclusión, compromiso, justicia social y movimiento.

En relación con la forma de entender y practicar la educación física, López y Gea (2010) mencionan dos, una orientada al rendimiento y otra orientada a la participación, cada una con “una forma concreta de entender y poner en práctica los diferentes elementos curriculares: finalidades, objetivos, metodología, evaluación, contenidos, estructura de sesión, atención a la diversidad, etc.”. (p.247)

Como consecuencia de lo anterior, surge la calificación, transformándose en la máxima expresión de producto, llegando a convertirse en el fin último de este tipo de evaluación; lo cual significa una enorme presión sobre los estudiantes por conseguir los resultados que de ellos se espera.

En contraposición a lo anterior, Álvarez (2012) plantea que “el profesor debe eliminar de la evaluación los usos que no corresponden estrictamente a actividades de formación, de desarrollo personal, de crecimiento intelectual y humano” (p.156). es decir, una evaluación alejada de la medición y centrada en el alumno.

De esta nueva perspectiva, más cercana al modelo ecológico del aula, la investigación rompe con el paradigma proceso – producto, al establecer como objetivo la comprensión de las dinámicas propias del aula, otorgándole un significado a lo que sucede en ella a partir de los actores, distanciándose de la búsqueda de rendimiento estudiantil y de la generalización aplicable a todos los contextos.

En este sentido, la visión de la enseñanza, desde una mirada ecológica focaliza su atención en las interacciones profesor – alumno, sin dejar de lado el contexto en el cual se suceden. Lo que implica modificaciones sustanciales tanto en el campo investigativo de la enseñanza, como para la formación docente inicial y continua.

Por otro lado, junto a la visión integral del modelo ecológico, se establece un nexo de relación importante con la generación de la evaluación concertada (Guba & Lincoln, 1989), la cual involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, resaltando entre sus características la intersubjetividad y la utilización de instrumentos investigativos como la observación, la descripción, la entrevista y las encuestas.

Como puede apreciarse, la evaluación adquiere un significado que trasciende lo recopilatorio y repetitivo, convirtiéndose en una herramienta para el desarrollo de las potencialidades del ser humano; tomando características de integralidad.

En palabras de Velázquez y Hernández (2004):

Supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo. (p.18)

Bajo esta visión constructivista e integral de la evaluación, la literatura registra una amplia variedad de conceptos que la identifican, aludiendo, con matices diferentes, a la misma idea: evaluación alternativa, auténtica, para el aprendizaje o integral; siendo la más común “evaluación Formativa” (López, Kirk, Lorente, MacPhail & Macdonald, 2013; López, 2012; Pérez, López & Castejón, 2014).

Esta idea de evaluación se convierte en una oportunidad de dialogo y construcción colectiva; así lo plantean Díaz, Hernández y Castejón (2010) cuando resaltan una de sus características principales al involucrar el aprendizaje cognitivo del alumno por medio de preguntas y respuestas, siendo este uno de los propósitos de este tipo de evaluación. En otras palabras, potenciar el pensamiento y la reflexión del alumno convirtiendo al profesor en objeto de evaluación y reflexión sobre su enseñanza.

Desde la racionalidad práctica (López, 1999), el docente es invitado a reflexionar y criticar su propia labor, siendo la evaluación una oportunidad de mejora y análisis, pues supone la interacción permanente de sus características: como comprensión y ayuda; como aprendizaje; como vínculo de cambio, como perfeccionamiento y mejora, potenciando la evaluación informal. Para ello debe capturar información de forma oportuna, sistematizando la recogida de datos, su análisis y la toma de decisiones; o sea debe convertirse en una evaluación formativa.

Pérez, Julián y López (2009) así lo señalan:

La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje que tienen lugar... por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más...y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (p.35)

Como hemos visto, la concepción formativa de la evaluación supone el análisis reflexivo del aprendizaje, pero también de la enseñanza; reflexionando sobre sus prácticas, decisiones y propuestas, con vistas a mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

La inclusión de la evaluación de la enseñanza en los procesos evaluativos significa un aporte sustantivo a la investigación de ésta, ya que sitúa a estudiantes y docentes como protagonistas, favoreciendo procesos reflexivos para la mejora de técnicas, métodos y estilos de enseñanza; lo que sin duda requiere de docentes con actitud investigadora, capaces de analizar y de tomar de decisiones; permitiendo determinar en qué medida los logros se deben a la disposición, motivación o interés del estudiante o si se deben a la propuesta del docente.

Este tipo de evaluación abarca las tres fases de la enseñanza propuestas por Jackson (1992), contribuyendo específicamente en la fase pre-interactiva a la reflexión sobre las decisiones tomadas en relación con la programación de metodologías, contenidos, evaluación y toda acción educativa contemplada para el proceso.

En la fase interactiva, que es donde se lleva a cabo la interacción docente – estudiante, se hace evidente la influencia que ejercen los contenidos y el contexto educativo y finalmente en

la fase post-interactiva, que corresponde al proceso reflexivo de lo acontecido en las dos etapas previas, es la oportunidad ideal para fortalecer la enseñanza recomenzando el ciclo.

Finalmente, es necesario precisar que tradicionalmente en el contexto educativo chileno, la responsabilidad evaluativa de la enseñanza ha recaído en las administraciones educativas, las que de manera general la ven como una posibilidad de verificar y controlar los resultados del aprendizaje y su correlación con la enseñanza.

#### 2.4.1 Pensamiento evaluativo

Hasta aquí, se han presentado argumentos en favor de la evaluación formativa como una acción pedagógica que puede suponer una mejora en la calidad de la educación en oposición con la evaluación sumativa o tradicional, lo que de alguna forma estaría indicando una fuerte dicotomía de funciones entre lo formativo y lo sumativo; y que en la práctica significa que ambas concepciones caminan entre estas dos posiciones (Remesal, 2007, 2011).

Si tenemos presente la variedad de elementos y la diversidad de prácticas en las instituciones educativas; es posible encontrar múltiples concepciones y prácticas evaluativas, las cuales no terminan de alinearse por uno u otro enfoque educativo. Ante esto, Remesal (2006, p.156) agrupó las concepciones evaluativas en cinco categorías, surgidas del análisis de diversos indicadores construidos para su tesis doctoral:

- a) Exclusivamente pedagógicas: cuyo rol es regular la enseñanza y el aprendizaje para la mejora continua, sus indicadores son netamente pedagógicos y es transversal al aula y al sistema escolar.
- b) Mixtas con predominio de pedagógicas: cuya función principal es pedagógica, presentando indicadores mayoritariamente pedagógicos, pudiendo tener algunos indicadores sociales – acreditativos.
- c) Mixtas indefinidas: en ellas las funciones pedagógicas y acreditativas se encuentran igualadas, presentando indicadores repartidos equilibradamente entre lo pedagógico y lo social – acreditativo.
- d) Mixtas predominantemente sociales – acreditativas: en ellas la evaluación tiene una función fundamentalmente social, ya que los indicadores son principalmente sociales – acreditativos, con presencia de aspectos pedagógicos.
- e) Exclusivamente sociales – acreditativas: su función es netamente social y los indicadores en su totalidad se ubican en el polo social – acreditativo de la evaluación.

La tesis doctoral de Brown (2002) se ubica en esta misma línea investigativa. En ella el autor identifica cuatro tendencias básicas de las concepciones evaluativas, las cuales perfectamente pueden interactuar entre si (p.25):

- a) Utilitaria, que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, entregando información relevante para la toma de decisiones.
- b) De responsabilidad del estudiante, ya que son ellos quienes certifican los procesos
- c) A que los maestros y las escuelas son los responsables del proceso evaluativo, a través de la aplicación de evaluaciones internas y externas.
- d) A pensar que ésta es irrelevante y perjudicial, tanto para el maestro y su trabajo, como para el alumno y su aprendizaje.

En relación con lo anterior, debemos señalar que estas tendencias son el resultado de la aplicación del cuestionario elaborado para su tesis doctoral denominado *teachers' conceptions of assessment (COA – III)*. Por último, ambos autores sostienen que si bien pueden encontrarse similitudes entre todas estas investigaciones, las concepciones evaluativas de los docentes pueden verse influenciadas por el contexto y el sistema educativo.

En los últimos años, el estudio sobre el pensamiento docente ha sido escasamente abordado, encontrándose todas estas investigaciones amparadas en la racionalidad práctica o alternativa (López-Pastor et al., 2013), profundizando en las metodologías, estrategias e instrumentos que favorezcan una evaluación formativa (Conte & Moreno, 2000; López, Barba & González, 2005; Ureña, Ureña, Velandrino & Alarcón, 2006), y en menor cantidad aquellos estudios orientados a la evaluación de la enseñanza (Benevides & Santos, 2004; Hein et al., 2007; Navarro & Jiménez, 2012).

Directamente relacionado con el pensamiento docente, encontramos el trabajo de Vera y Moreno (2007) y Vera (2010), quienes investigaron el pensamiento docente referido a la cesión de responsabilidad hacia el alumno, en situaciones evaluativas como el desarrollo de estrategias y la planificación de tareas.

Entre sus conclusiones destacan:

- El beneficio de la participación de los estudiantes en la evaluación es vista de forma positiva, pero aun así no existe disposición para ceder el poder que otorga la evaluación; justificando su posición en el mantenimiento del “orden social del aula”. (p. 13)
- El elemento subjetivo que representa la realización de la evaluación por parte de los estudiantes y su falta de criterio, son esgrimidos como impedimentos para ceder la responsabilidad de la evaluación.

Derribar las barreras encontradas, posibilita avanzar en la dirección de un proceso evaluativo realmente formativo. Lo que sin duda avala la importancia de llevar a cabo investigaciones en el área del pensamiento evaluativo del docente, con la finalidad de proponer alternativas formativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza.

Con la finalidad de consensuar en los conceptos utilizados, en los estudios precedentes, es necesario definir un término común a todos ellos, las concepciones, por lo que, para efectos de precisión terminológica, en este estudio se asumirá la propuesta de Remesal (2006, 2011), que las define como el conjunto de creencias que una persona posee acerca de la realidad, y cómo estas pueden cambiar a lo largo de la vida, influenciadas por el contexto social en que participa.

#### 2.4.2 Planificación de la evaluación

Como mencionamos anteriormente, Jackson (1992) dividió el proceso de enseñanza en tres fases, las que para efectos de este estudio denominaremos fase pre-interactiva, interactiva y post-interactiva. Centrando nuestro foco de estudio en la primera de ellas, la fase pre-interactiva.

- Fase pre-interactiva: la planificación de la evaluación

Para Hall y Smith (2006), la planificación es el proceso que conecta el plan de estudios, la instrucción y el aprendizaje del estudiante. Por su parte, Díaz (2001) enfatiza en la programación, planificación y diseño curricular como aquellos conceptos utilizados en la literatura para referirse a todas aquellas acciones docentes realizadas en la fase pre-

interactiva, con la intención de organizar coherentemente las acciones que se realizarán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la planificación en educación física es un asunto complejo que obliga al docente a recurrir a sus conocimientos teóricos y a realizar una lectura del contexto, poniendo en juego conocimientos, creencias e ideas respecto a los alumnos, al contenido y a la educación física.

Así para Tristán (2010), la planificación es un proceso psicológico de reflexión constante, donde el docente visualiza el futuro y “hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento escrito que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz”. (p.8)

De igual forma, Viciana (2002) señala que la planificación consiste en “organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de educación física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz”. (p.45)

No planificar la evaluación, en palabras de Velázquez y Hernández (2010), puede llevar a realizar acciones aisladas que no brinden la información necesaria para conocer el estado de del proceso educativo, y por consiguiente no lograr el objetivo de la evaluación. Los docentes deben visualizar la evaluación cuando diseñan su planificación, pues permite evidenciar los aprendizajes, emitir juicios de valor y tomar decisiones en relación con los resultados (Tristán, 2010).

Una vez identificado el sentido de la evaluación, se debe determinar que instrumentos se utilizarán; en este sentido Hamodi (2014) establece una clasificación de medios, técnicas e instrumentos que pudiesen orientar la planificación de la evaluación con fines formativos:

a) Medios: “son las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido”. (p.23)

b) Técnicas: son las estrategias utilizadas para recoger la información y varían de acuerdo con la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación:

- Cuando la técnica es aplicada por el docente
  - Escrito: análisis documental y de producciones
  - Oral o práctica: observación o análisis de grabaciones (audio o video)
- Cuando el estudiante participa en el proceso evaluativo
  - Autoevaluación
  - Coevaluación (entre iguales)
  - Colaborativa o Compartida (p.23)

c) Instrumento: es la herramienta que tanto docente como estudiante utilizan para organizar la información recogida. En palabras de Castejón, Capllonch, González y López (2009), “es el medio a través del cual recabamos información y registramos los datos que nos van a permitir emitir una valoración” (p.66). Por tanto, un instrumento tiene sentido formativo dependiendo del uso, del momento y de la utilización que se haga de la información.

Una evaluación formativa de los aprendizajes necesariamente requiere que los instrumentos y procedimientos favorezcan la mayor participación de los estudiantes y un conocimiento de los resultados, pero de igual forma del proceso educativo. En general, combinando diversos instrumentos se favorece un incremento en la cantidad de información sobre la evaluación, posibilitando la implementación de mejoras al proceso.

### 2.4.3 La evaluación del aprendizaje en Chile

Bajo la estructura antes mencionada, el sistema educativo chileno concibe la evaluación como una herramienta pedagógica que forma parte integral del proceso, favoreciendo el mejoramiento educativo. En lo referido a la educación física los programas de estudio la definen como: “parte constitutiva del proceso de enseñanza – aprendizaje y cumple un rol central en la promoción, la retroalimentación y el logro de los aprendizajes”, constituyéndose en una asignatura central de la educación escolar (programas de educación física 2°, 3° y 4° Medio, 1999; programa de educación física y salud 1° medio, 2017, p.24).

Para cumplir esta función, la evaluación contempla los siguientes propósitos:

- Dar cuenta de manera variada, precisa y comprensible del logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que favorezca la autorregulación de los estudiantes, permitiéndoles comprender el nivel de desarrollo de sus aprendizajes y de los desafíos que debe asumir para mejorarlos.
- Proporcionar al docente información sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes, permitiéndoles analizar la efectividad de sus prácticas y propuestas, ajustándolas al grado de avance real de sus alumnos y alumnas (programa de educación física y salud 1° medio, 2017, p.24).

De igual forma, se establecen aspectos o sugerencias orientadoras del desempeño docente con la intención de promover el aprendizaje a través de la evaluación:

- Dar a conocer los criterios de evaluación a los estudiantes antes de la evaluación.
- Retroalimentar las actividades evaluativas, entregando información certera y oportuna acerca de su desempeño.
- Analizar los resultados generados por las evaluaciones, organizándolos por objetivo, eje, ámbito, habilidades u otro componente evaluado, de modo de definir los ajustes pedagógicos y apoyos necesarios de realizar.
- Considerar los estilos de aprendizaje, sean estos visuales, auditivos u otros; incluyendo estímulos y recursos de distinto tipo, para su desarrollo.
- Utilizar diferentes métodos de evaluación, según el objetivo a evaluar y el propósito de la evaluación (actividades de aplicación / desempeño, portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación, informes, presentaciones, exámenes entre otros).

En relación con el proceso de diseño e implementación de las evaluaciones, se establece una relación motivacional con el proceso de aprendizaje, planteando una clara dependencia con los objetivos propuestos, sugiriendo su diseño en el momento de la planificación de las unidades programáticas, cuidando de seguir las acciones propuestas en el programa de estudio:

1. Identificar los objetivos de aprendizaje de la unidad y los indicadores de evaluación correspondientes. Estos ayudarán a visualizar los desempeños que demuestran que los estudiantes han logrado dichos objetivos.
2. Reflexionar sobre la forma de evidenciar que los estudiantes lograron aprender lo que se espera, es decir, qué actividades permitirán a los estudiantes aplicar lo aprendido, demostrando así, un aprendizaje profundo.

3. Definir actividades de evaluación complementarias, que permitan ir evaluando el logro de ciertos aprendizajes más específicos o concretos que son condicionantes para lograr un desempeño más complejo.
4. Definir las actividades de evaluación diagnóstica que permitan evidenciar las concepciones, creencias, experiencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes que los estudiantes tienen respecto de lo que se trabajará en dicho periodo, permitiendo ajustar las actividades de aprendizaje planificadas.
5. Identificar los momentos en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa más o menos formales, con el objeto de monitorear de forma permanente el avance en el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo retroalimentarlos sobre sus aprendizajes y cómo seguir avanzando. Por otra parte, permitirá retroalimentar al docente respecto de las oportunidades de aprendizaje diseñadas y los ajustes a lo planificado. Finalmente, es necesario procurar que las actividades de aprendizaje realizadas en clases sean coherentes con el objetivo y la forma de evidenciar su logro o evaluación.
6. Informar con precisión a los estudiantes, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo y los criterios con los que se juzgará su trabajo. Asegurándose que los estudiantes realmente comprenden lo que se espera, basándose en modelos de los niveles de rendimiento deseado, comparando modelos de alta calidad con otros de menor calidad (programa de educación física y salud 1° medio, 2017, p.26).

La figura 6, presenta una explicación gráfica de la macro estructura educativa chilena y de los niveles de concreción que debe tener la planificación evaluativa en educación física.

#### 2.4.4 La evaluación de la enseñanza en Chile

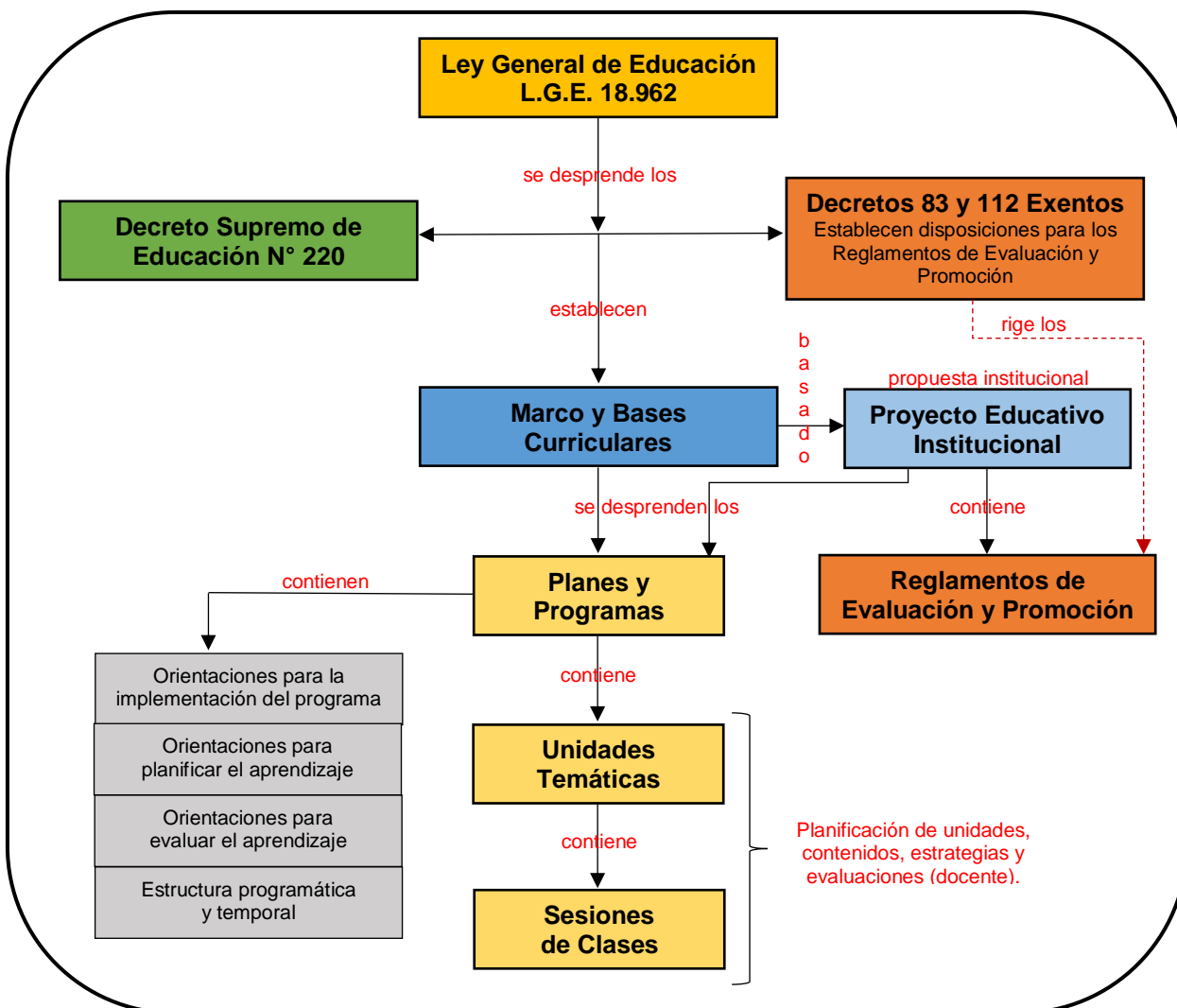
En relación con la evaluación de la enseñanza en Chile, es a partir del año 2002, cuando se decide replantear el sistema de calificaciones existente desde 1990 y fijar los principios básicos para instalar un sistema de evaluación orientado al desempeño profesional de los docentes, con una función formativa y de desarrollo profesional.

De esta forma, se inicia un proceso en el cual participaron docentes, representantes de los gobiernos locales y del ministerio de educación; el cual tuvo como resultado la propuesta y posterior implementación del marco para la buena enseñanza, documento que recoge entre sus ideas centrales los estándares de desempeño que fundamentan la evaluación docente.

Por otro lado, también se acordó estructurar el sistema de evaluación del desempeño profesional docente, en el que se definen los elementos centrales que hasta hoy caracterizan esta evaluación:

- ¿Para qué se evalúa?

Con el propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores. Tiene carácter formativo y permite al docente, identificar sus fortalezas como los aspectos deficitarios.



**Figura 6.** Macro estructura educativa y niveles de concreción para planificar la evaluación en educación física en Chile.

- ¿Qué se evalúa?

La calidad de la enseñanza, a partir de los dominios y criterios establecidos en el marco para la buena enseñanza, la cual es explícita, pues el docente conoce previamente los criterios con los cuales será evaluado en su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve.

- ¿Cuáles son las consecuencias de la evaluación para los docentes?

La evaluación final de cada docente corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional, dominios y criterios. En ella se estipulan cuatro niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. A partir de los cuales, se establece un sistema de apoyo a la labor en el caso de los más bajos y de incentivos para los niveles más altos.



- ¿Quiénes se evalúan?

Se evalúan cada cuatro años todos los docentes del ámbito educativo municipal (público) que cuenten con, a lo menos, un año de ejercicio profesional, con excepción de quienes han obtenido resultado de nivel Insatisfactorio, los que deben evaluarse al año inmediatamente siguiente.

- ¿Cuáles son los instrumentos y fuentes de información para la evaluación?

Las evidencias del desempeño profesional docente son recogidas a través de cuatro instrumentos: autoevaluación, entrevista por un evaluador par, informes de referencia de terceros y portafolio de desempeño pedagógico.

- ¿Quiénes determinan la evaluación final de cada docente?

Es realizada por la comisión comunal de evaluación, integrada por docentes previamente seleccionados y capacitados por el centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del ministerio de educación, quienes han de contar con un nivel de desempeño destacado o competente en su evaluación docente.

- ¿Cómo son corregidos los instrumentos?

El portafolio es revisado en los centros de corrección, que funcionan en las universidades del país. Allí, los docentes con experiencia en la modalidad, nivel y subsector que están evaluando, asignan un nivel de desempeño a cada aspecto o indicador evaluado. Los resultados de la entrevista del evaluador par son digitados por él, en un sistema computacional. Los resultados de la autoevaluación y del informe de referencia de terceros son digitados centralmente.

La información de todos los instrumentos se ingresa en un sistema computacional que recoge los puntajes y calcula el nivel de desempeño global de cada docente, generando un reporte de resultados a ser revisado por la respectiva comisión comunal de evaluación. (Manzi, González, & Sun, 2011, p.20-23)

#### 2.4.5 Evaluación e institucionalidad

En relación con este apartado, Hernández y López (2004) señalan que “el análisis de las tareas docentes estaría incompleto si no lo situamos en un contexto más amplio en el que dichas tareas deben tener significado” (p.58). Con este planteamiento se resalta la relevancia que tiene el contexto, más específicamente la institucionalidad como limitante de las formas de ser y actuar de los docentes.

El término institucionalidad es más que una descripción técnico-conceptual, conlleva múltiples sentidos, siendo la propuesta por Fernández (1998), la más cercana al ámbito educativo y en la que se asume como sinónimo de establecimiento u organización con una labor especializada, la de educar, cumpliendo cada integrante una función determinada. De igual forma, no todas las instituciones pueden ser asumidas como iguales, cada una posee características originadas a partir de las personas que las constituyen y de su tradición histórica.

En este contexto es donde se mezclan variados actores con funciones determinadas y explícitas, quienes en definitiva configuran la institucionalidad, caracterizando así a la escuela como la plantea Stenhouse (1984), “la cultura de la escuela influye, en formas no previstas, sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores que en ella trabajan” (p.73). A lo que Fernández (1998) agrega que son ellos los que pueden influir en su desarrollo.

Lo anterior nos lleva a indagar centrando nuestra mirada en la influencia institucional sobre la acción de sus integrantes. Al respecto, los estudios que aborden esta temática en el ámbito educativo son más bien escasos y más aún si nos focalizamos en la influencia de la institucionalidad sobre la evaluación.

En la realidad chilena esta institucionalidad está claramente delimitada por la estructura normativa presentada con anterioridad; la cual entrega posibilidades de desarrollo individual para el docente y la institución, salvaguardando así la individualidad de la institución y sus integrantes.

A pesar de todas las posibilidades que entrega el marco legislativo para el desarrollo colectivo, en materia evaluativa, las instituciones se deben ceñir a los lineamientos que marcan las pautas propuestas, entregando directrices en cuanto al aprendizaje y más recientemente a la enseñanza, motivo por el cual es necesario conocer los alcances de las directrices institucionales en el pensamiento y prácticas evaluativas de los docentes, siendo un aspecto relevante que investigar.

### 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

*“Quien quiera alcanzar un propósito distante tiene que dar pequeños pasos”  
Helmut Schmidt (1918 - 2015)*

En la exposición del apartado donde se precisa el objeto de estudio, se pusieron de manifiesto diversas interrogantes sobre los pensamientos del docente, sus percepciones y creencias, las cuales pueden configurar el pensamiento y la acción de los docentes de educación física, participantes en esta investigación. Éstas interrogantes son presentadas en forma de objetivos, más específicamente, un objetivo general desglosado posteriormente en cuatro objetivos específicos.

#### 3.1 Objetivo general

- Identificar y comprender el pensamiento del profesorado, en relación con la programación evaluativa de un grupo de docentes de educación física de enseñanza media de la comuna de Temuco.

Este objetivo general focaliza la atención de la investigación en: los pensamientos docentes, a la hora de programar el proceso evaluativo. Identificando los protagonistas y el contexto en el cual se ha desarrollado el estudio.

Por otro lado, se ha considerado necesario desglosar este objetivo general en objetivos más específicos, con el fin de orientar el alcance del objetivo general a través de una mayor precisión de los logros que se esperan conseguir con el diseño metodológico de la investigación y su ejecución.

A continuación, se exponen los objetivos específicos de la investigación con una breve explicación de cada uno de ellos.

### 3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen los docentes participantes sobre la evaluación y los elementos que la constituyen.

Las concepciones sobre el proceso evaluativo reflejan el pensamiento que los docentes tienen de la educación en general y de la educación física en particular. En este sentido, este objetivo, intenta identificar en el discurso docente las concepciones que fundamentan las prácticas evaluativas llevadas a cabo, o las posibles faltas de coherencia entre los planteamientos personales, curriculares y la propuesta docente volcada en la programación.

- Analizar las decisiones pre-interactivas de los docentes sobre la evaluación antes de iniciar el periodo académico o unidad didáctica.

Explorar las concepciones existentes en el pensamiento docente podría, en si mismo, ser un objeto de estudio, entre otras posibilidades, a través de la comprensión de las decisiones adoptadas en la etapa de planificación de acciones pedagógicas que se implementarán en el desarrollo de las unidades. En este contexto, este objetivo pretende explorar y observar, a través de los documentos curriculares y del discurso docente, las decisiones tomadas y los motivos que las justifican.

- Analizar las reflexiones surgidas en los docentes, en lo referido a la propuesta evaluativa sugerida en el currículo.

Las propuestas curriculares y su implementación en el aula dependen en gran medida del grado o nivel de apropiación que el docente tiene con ella. Esto se traducirá en que el docente programará el proceso evaluativo en concomitancia con la propuesta curricular. En este sentido, la intención de este objetivo es tratar de analizar, desde el discurso reflexivo del docente, los puntos de encuentro y discordancia con la propuesta marco y su intencionalidad de llevarla a cabo.

- Analizar los fundamentos conceptuales del proceso evaluativo propuestos en el currículo y su relación con la programación realizada.

La posibilidad de apropiarse de los fundamentos evaluativos, propuestos en el currículo y volcarlos en la acción programática genera en el docente la aceptación de la propuesta o su disconformidad con los postulados entrando en contradicciones programáticas debido a la incapacidad de revelar sus propios preceptos. En este sentido, la intención de este objetivo es tratar de analizar, desde el discurso del profesorado, la posible reflexión existente, sobre la propuesta evaluativa contenida en el currículo y sus propios preceptos evaluativos, así como la tendencia a implementar algunas de estas propuestas.

## 4. METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

*“No existe un camino único para llegar a reconstruir la realidad,  
para conocerla, para explorarla e interpretarla”  
(Miguel Ángel Santos, 1942).*

En este apartado se detallan las decisiones metodológicas tomadas en el transcurso de este estudio, las cuales se justifican a partir de la teoría de la investigación. En primer término, el diseño cualitativo como la opción que favorece una aproximación al contexto real del docente, por medio de sus palabras.

También, se argumenta el estudio de caso múltiple y la selección de los participantes, a través de la presentación de los criterios de selección, de los mecanismos de convocatoria y de un breve resumen del perfil docente de ellos (años de docencia, características del curso o nivel seleccionado para llevar a cabo esta investigación).

A continuación, se presentan las estrategias utilizadas para recabar la información (cuestionario, entrevista y análisis documental), detallando los pasos para su construcción y posterior aplicación.

De igual forma, se describen los tres momentos metodológicos de la investigación cualitativa: a) exploración, diseño y descripción; b) focalización, interpretación, recolección, registro y sistematización; c) profundización, análisis y presentación de los resultados.

Finalmente, un resumen cronológico de cada una de las acciones planificadas y que permitieron dar respuesta a las necesidades investigativas que se plantearon al inicio del proceso.

#### **4.1 La investigación cualitativa**

Según Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa es mucho más que un conjunto de técnicas para recabar información es una forma de abordar el mundo empírico, en otras palabras, constituye una manera de comprender el mundo, acercándose de manera particular a la realidad.

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) señalan que este tipo de investigaciones pretende “obtener detalles complejos de algunos fenómenos tales como: sentimientos, procesos de pensamiento y emociones difíciles de extraer o aprehender por métodos de investigación convencionales” (p. 13). Dichos procesos de pensamiento fueron el centro de atención de este estudio; investigándolos a partir de la fase pre-interactiva de la enseñanza.

La metodología cualitativa fue seleccionada a partir del planteamiento hecho por Galeano (2004b), quien señala que ella permite un abordaje de la realidad subjetiva e intersubjetiva, focalizándose en la búsqueda de la interioridad de los actores y las lógicas de pensamiento que guían su actuar, lo que implica un reconocimiento de las prácticas sociales y rescatar aspectos internos de los participantes, sus percepciones, emociones, vivencias, opiniones y significados de sus relaciones contextuales y sociales.

La mirada cualitativa que proponen Massot, Dorio & Sabariego (2012), reconoce “que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma” (p. 330); por tanto, esta investigación intentó descubrir el pensamiento del docente sobre la evaluación desde su experiencia, escuchando su voz y estimulando su recuerdo de lo acontecido cuando programaban sus clases.

Considerando esa voz interior y sus recuerdos, se intenta construir una interpretación y descripción detallada de aquello que los docentes participantes en el estudio hacen y creen hacer, de lo que afirman o niegan, de lo que perciben de su realidad, del contexto en el que se desenvuelven profesionalmente y de su rol en el marco de la enseñanza institucional, específicamente en lo que involucra a los procesos de evaluación como objeto de central de este estudio.

Sandin (2003), resume las características principales de la investigación educativa en la siguiente figura.

<b>Características de la investigación cualitativa</b>		
(Taylor y Bogdam, 1987)	(Esneider, 1998)	(Rossman y Rallis, 1998a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es inductiva.</li> <li>✓ Perspectiva holística.</li> <li>✓ Sensibilidad hacia los posibles efectos debido a la presencia del investigador.</li> <li>✓ Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</li> <li>✓ Suspensión del propio juicio.</li> <li>✓ Valoración de todas las perspectivas.</li> <li>✓ Métodos humanistas.</li> <li>✓ Énfasis en la validez.</li> <li>✓ Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es un arte.</li> <li>✓ Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</li> <li>✓ El yo (propio investigador) como instrumento.</li> <li>✓ Carácter interpretativo.</li> <li>✓ Uso del lenguaje expresivo.</li> <li>✓ Atención a lo concreto, al caso particular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es creíble gracias a su coherencia y utilidad instrumental.</li> <li>✓ Se desarrolla en contextos naturales.</li> <li>✓ Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</li> <li>✓ Focaliza en contextos de forma holística.</li> <li>✓ El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</li> <li>✓ Naturaleza emergente.</li> <li>✓ Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</li> <li>✓ Fundamentalmente interpretativa</li> </ul>

**Figura 7.** Características de la investigación cualitativa. (Sandin, 2003, p.125)

Basándonos en lo propuesto por Taylor y Bogdam (1987) cuando señalan que “la investigación cualitativa es un arte” (p. 23), y que por lo tanto, no se rige por reglas fijas o estandarizadas, sino que es el investigador quien diseña su propio método, guiado por directrices orientadoras básicas; se planificó la investigación a partir de una serie de interrogantes, que en función de mi experiencia profesional y del contacto permanente con estudiantes en práctica profesional, reflejan mis inquietudes. Consciente de la posibilidad de que la naturaleza del estudio, las características de los participantes y del contexto, podrían redireccionar el rumbo de las acciones, planteamos nuevas interrogantes o redimensionar las programadas.

#### 4.1.1 Estudio de caso múltiple.

Para esta investigación se definió como diseño el estudio de casos, el que se inserta en los estudios cualitativos y en la indagación naturalista (Pérez, 2008). Este tipo de estudio permite comprender situaciones que no siempre son posibles de analizar cuantitativamente; los contextos son dinámicos y particulares, por tanto, el estudio de caso profundiza en las interacciones complejas, en la evolución de los sucesos, en las relaciones humanas y en todos aquellos factores que surjan en el desarrollo de la investigación del caso (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

El caso puede ser una persona, un programa, un evento, un proceso, un grupo social; el que puede apreciarse en su singularidad y complejidad al insertarse en sus contextos y su interrelación con ellos (Galeano, 2004b).

En relación con el tiempo, éste depende de la intencionalidad del estudio, según Stake (2010), “podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos” (p. 15).

En esta investigación, el tiempo definido para comprender el caso fue una sola entrevista personal, por cada uno de los participantes, ya que el objeto de estudio y el factor tiempo disponible, requerían de un proceso de análisis y sistematización de la información más acotado, porque, como acabamos de señalar en la cita anterior, la concentración en cada caso ha tenido tiempos pre, intra y posteriores al desarrollo de cada entrevista.

Por otro lado, un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras, que se analiza en su contexto real y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar, o construir un conocimiento o una parte de él por su valor intrínseco (Coller, 2000).

En este sentido, para responder a las preguntas de esta investigación era necesario comprender el contexto en que se llevaban a cabo las acciones programáticas del profesorado, los tiempos de realización, y el entorno administrativo y social en el cual se desarrolla la programación evaluativa.

Esta tarea requería realizar entrevistas a los docentes, estimulando el recuerdo de esos momentos, ya que la temporalidad de las acciones impedía vivenciar en tiempo real la programación docente, además de analizar los documentos que utilizaban o construían para evaluar, y del marco curricular propuesto en materia evaluativa, el que entrega las orientaciones generales para el accionar docente; acciones que se corresponden con la manera en que se lleva a cabo un estudio de casos.

Cada caso tiene límites, pudiendo ser en el número de personas entrevistadas o el tiempo de observación alguno de ellos. Puntualmente para esta investigación ambos aspectos limitaron su accionar, sin embargo, el número de casos fue el elemento fundamental.

Basándonos en los tipos de estudio definidos por Yin (2003), esta investigación consideró que el estudio de caso múltiple o colectivo era el adecuado para llevar adelante la investigación, pues este nos permitía explorar las diferencias dentro y entre varios docentes sobre sus procesos de planificación evaluativa y fortalecer el análisis en la unión de los casos.

Para ello se consideró lo sugerido por Tójar y Mena (2011), en relación con que una vez analizados los casos individualmente se deben estudiar las convergencias y divergencias entre ellos y así llegar a plantear afirmaciones sobre el objeto de estudio. De esta forma, se procedió a llevar adelante esta investigación.

Es necesario precisar que, de acuerdo con lo planteado por Yin (2003), este tipo de estudio tiene ventajas y desventajas, por un lado, los hallazgos con esta metodología pueden ser más convincentes y densos, pero a la vez, son más costosos y requieren más tiempo para su desarrollo. A pesar de ello, se asumió el riesgo en la investigación por tener cuatro docentes participantes y un tiempo para la recogida de información breve.

Basándonos en el planteamiento de Sánchez (2013), quién señala que los estudios de caso no suelen ser de un tipo exclusivo; esta investigación optó por un estudio de caso múltiple con un propósito descriptivo (Yin, 2003), ya que el análisis intenta describir la forma en la que cada docente lleva a cabo la programación de sus evaluaciones, los contextos y elementos que considera para ello, permitiendo comprender esta situación en particular y aportar a la teoría hasta ahora existente en relación a las ideas y conceptos que tiene el profesorado sobre la evaluación, generando nuevas preguntas de investigación.

Por otro lado, es necesario recordar que el objetivo principal del estudio de caso no es generalizar, si no que comprender y entender su esencia, generando proposiciones teóricas que podrían ser aplicables a otros contextos. Eso si, reconociendo también que su alcance es limitado, subjetivo, con poco rigor metodológico y como ya mencionamos con escasa

capacidad para generalizar resultados (Álvarez & San Fabián, 2012; Biddle, 1989; Brown, 2008; Martínez, 2006; Sánchez, 2013; Simons, 2011; Yin, 2003).

Como mecanismo de contraste frente a estas críticas, Álvarez y San Fabián (2012) recuerdan que para garantizar la credibilidad del estudio y confiar en los resultados se deben seguir varias estrategias: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación. Procesos que se llevaron a cabo en este estudio, tal y como se explica más adelante.

## **4.2 Participantes**

### **4.2.1 Criterios de selección**

En la investigación cualitativa y más específicamente en el estudio de casos, no existen reglas que determinen el tamaño de la muestra o un número determinado de casos que deban abordarse (Patton, 1990), básicamente porque su naturaleza y fines no requieren de muestras representativas. Al respecto, Eisenhardt (1989) plantea que “un número entre 4 y 10 casos por lo general funciona bien” (p. 545). Justificando su planteamiento en que con menos de 4 casos es difícil generar teoría y con más de 10 casos el volumen de información sería complejo de manejar.

En consideración a lo anterior, los participantes en esta investigación fueron cuatro docentes de educación física de enseñanza media (sistema educativo chileno), que actualmente imparten docencia en el área, en colegios públicos, subvencionados y privados de la comuna de Temuco.

La selección de la muestra fue intencional, lo que Goetz, y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios, pues el investigador “determina anticipadamente un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio” (p.93). Para Galeano (2004a), los criterios deben ser de representatividad cualitativa y no estadística, lo que implica seleccionarlos por su conocimiento, experiencia y motivación para participar en el estudio.

En una primera instancia, el criterio de selección fundamental en este estudio fue la accesibilidad, lo que implica la disposición de los docentes a participar en el estudio de forma voluntaria, destinando tiempo a responder la encuesta para recopilar antecedentes y posteriormente llevar a cabo la entrevista, si es que eran seleccionados, permitiendo su grabación en video.

A partir de esta primera etapa de aplicación de la encuesta de recogida de datos, se configuró un segundo grupo de criterios, los cuales tenían como finalidad, homogenizar la muestra seleccionada, entre ellos se seleccionaron:

- Tipo de establecimiento a la cual pertenecían, pues se disponía de colegios o liceos públicos, subvencionados y privados.
- Modalidad de enseñanza, pues la amplia cobertura permitió encuestar colegios y liceos con formación Científico-Humanista y Técnico-Profesional. Los primeros orientados a la formación universitaria y los segundos orientados a la formación técnica de oficios industriales, forestales, salud, comercial, etc.
- Nivel académico, ya que encontramos docentes con título de grado, licenciatura y magister o maestría.
- Experiencia docente.

A continuación, se presenta un resumen con las características individuales de los profesores participantes. Como parte de la confidencialidad asumida, sus nombres han sido cambiados, utilizando pseudónimos para la redacción y presentación de estos antecedentes.

<b>Pseudónimo (edad)</b>	<b>Nivel Académico</b>	<b>Experiencia docente</b>	<b>Niveles en los que se desempeña</b>
Diego (26 años)	- Licenciatura en educación física, deportes y recreación.	5 años	Enseñanza Básica (7° a 8°) Enseñanza Media (1° a 4°)
Karen (35 años)	- Licenciatura en educación física, deportes y recreación. - Magister en gestión de la actividad física y deportes.	9 años	Enseñanza Media (1° a 4°)
Marcela (44 años)	- Licenciatura en educación física, deportes y recreación.	19 años	Enseñanza Básica (1° a 8°) Enseñanza Media (1° a 4°)
Rodrigo (55 años)	- Licenciatura en educación física, deportes y recreación. - Magister en educación	32 años	Enseñanza Básica (7° a 8°) Enseñanza Media (1° a 4°)

**Figura 8.** Caracterización del profesorado participante en la investigación.

#### 4.2.2 Movilización de los participantes

Mi labor como docente un colegio privado de la comuna de Temuco, conlleva asumir variadas tareas en el ámbito deportivo y docente que generan una estrecha conexión con todos aquellos profesores de otras instituciones, tanto privadas como públicas y subvencionadas. Este vínculo favoreció la selección de los participantes de la investigación porque existía un conocimiento previo, sin embargo, la puesta en marcha del proyecto generaba una incertidumbre debido al desconocimiento de este tipo de estudios, razón por la cual, muchos dudaban de su participación.

Luego de varias visitas en algunos casos a los colegios de la comuna, concrete la participación de 46 docentes, quienes respondieron la encuesta para recopilar la información necesaria y firmar la carta de consentimiento.

Al iniciar la tercera semana del mes de mayo, se concluyó con el proceso de encuestar a los docentes de los 37 colegios y liceos pertenecientes a la comuna, que estuvieron dispuestos a participar, procediendo a la selección de los 4 docentes que serían entrevistados. Se visitó en su centro educativo a cada uno informándoles de los protocolos de la investigación, los compromisos adquiridos y del procedimiento a realizar (entrevista).

El trabajo de campo se realizó durante la tercera y cuarta semana del mes de mayo, en ese periodo se programó la entrevista con cada uno, fijando el día, hora y lugar; respetando el tiempo disponible de los docentes seleccionados y la accesibilidad del lugar de reunión; el cual debía ser cercano a los participantes, por lo ajustado de su agenda de trabajo.

El término del trabajo de campo estuvo marcado por la entrevista realizada, continuándose el contacto con los docentes en los días posteriores, para obtener alguna información adicional o requerir documentación necesaria para la investigación.



### 4.3 Estrategias para la obtención de la información

El investigador “busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (Massot et al., 2012, p. 330).

Esta proximidad pasa por definir las estrategias de recolección de información que le permitirán comprender su objeto de estudio y constituirse en el vínculo entre investigador y participantes (Tójar, 2006). Sin olvidar que esta obtención de información debe estar directamente relacionada a los objetivos del estudio y del contexto en que se desarrolla la investigación (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

En esta línea, Hernández, Fernández, y Baptista (2006) mencionan que las estrategias deben centrarse en despejar los sentidos, ideas, conceptos, creencias, acciones, emociones, interacciones, etc., que los participantes tienen sobre el objeto de estudio, para posteriormente analizarlos, comprenderlos y generar un nuevo conocimiento.

El enfoque cualitativo frecuentemente recurre a variadas fuentes que permitan contrastar la información obtenida, enriqueciéndola. Esto favorece el tratamiento de la misma desde ángulos de visión particulares. Esta recolección de información generalmente se lleva a cabo en los ambientes cotidianos de los participantes (Hernández et al., 2006).

Considerando el objeto de estudio de esta investigación y el rol que le cabe al docente como protagonista de la misma, las estrategias que se utilizaron para la obtención de la información fueron:

- Entrevistas: permitieron conocer cuál es la concepción de evaluación que orienta su proceso de enseñanza y aprendizaje; cómo lleva a cabo el proceso de programación de la evaluación, que elementos considera para su planificación y puesta en práctica y que reflexión lleva a cabo sobre el proceso evaluativo programado e implementado.
- Análisis documental: la documentación aportada por el profesorado (planificaciones, instrumentos evaluativos, programas de asignatura, etc.), permitieron complementar la información obtenida con la estrategia anterior y visualizar la coherencia entre el discurso evaluativo y la programación.

#### 4.3.1 Entrevista

La entrevista es una de las herramientas más comunes e importantes en la recolección de información en la investigación cualitativa. La interacción entre el participante y el entrevistador supone un tema de conversación central, en el marco de un proceso investigativo, con el fin de conectar prácticas y significados (Merlinsky, 2006); estableciéndose una comunicación de significados, “una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación” (Rodríguez et al., 1999, p. 171).

La entrevista es un medio exploratorio que permite visualizar la forma en que los participantes entienden su mundo, permitiendo acceder a los conocimientos, creencias e ideas respecto del tema estudiado, desde el lenguaje del propio sujeto (Rodríguez et al., 1999).

Debido a lo anterior, en esta investigación se asumió la entrevista como la estrategia para obtener información sobre las concepciones que tienen los docentes respecto a la evaluación, planificación, currículo, enseñanza y aprendizaje. Todo ello a través de su propio relato, indagando en profundidad sobre el proceso de programación de la evaluación y de reflexión o meta evaluación realizada.

Los límites teóricos y prácticos entre uno y otro tipo de entrevistas son poco claros, para algunos autores la entrevista semi estructurada es un encuentro que parte de una guía definida anticipadamente, pero a la vez flexible y modificable (Folguera, 1994; Massot et al., 2012).

Por otro lado, la entrevista en profundidad es propuesta como un acto discursivo, una conversación que no tiene un esquema de categorías rígido, pero que cuenta de igual forma con un guion previo de temas que sirven para orientar el discurso (Rodríguez et al., 1999; Tójar, 2006)

Ruiz (1996), presenta las características más representativas de la entrevista en profundidad o no estructurada, las cuales, siendo coherentes con lo expuesto hasta el momento, fueron asumidas en la entrevista realizada. (Figura 9)

<p>La entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende comprender más que explicar.</li><li>• Busca maximizar el significado.</li><li>• Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.</li><li>• Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.</li></ul> <p>El entrevistador:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.</li><li>• Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.</li><li>• Explica el objetivo y motivación del estudio.</li><li>• Altera con frecuencia el orden y la forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.</li><li>• Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.</li><li>• Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.</li><li>• Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.</li><li>• Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.</li><li>• Establecer una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.</li><li>• Adopta el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas.</li></ul> <p>El entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas</li><li>• El orden y formato puede diferir de uno a otro.</li></ul> <p>Las respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.</li><li>• Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.</li></ul>
--

**Figura 9.** Características de la entrevista en profundidad. (Ruiz, 1996, p.170).

Hasta aquí se han mencionado los aportes y beneficios de la utilización de la entrevista, pero no se debe olvidar que también es susceptible a las críticas. Algunos autores consideran que los datos obtenidos son poco fiables y objetivos (Denzin & Lincoln, 2005). Sin embargo, desde una visión naturalista, la subjetividad no es un inconveniente, sino una característica inmersa en los estudios.

Al respecto Taylor y Bogdan (1987), manifiestan que, para generar un mayor nivel de credibilidad en la información suministrada durante la entrevista, es necesario reconocer la palabra de los entrevistados como una opinión válida, con presupuestos de verdad que permitan un diálogo sincero.

En consecuencia, esta investigación optó por un tipo de entrevista abierta, flexible y discursiva, que permitiera la expresión de los docentes sobre sus pensamientos, creencias y propuestas relacionadas a la evaluación, como docente de educación física. En palabras de Rodríguez et al. (1999), que cada pregunta estimulara al participante a entrar en detalles sin limitaciones.

#### 4.3.1.1 Aplicación de la entrevista

Santos (1993), menciona que cada entrevista tiene una dinámica particular, por lo cual no es posible señalar un formato ideal para su realización. Sin embargo, la realización de buenas entrevistas necesita, por parte del investigador, de una experiencia que nos ayude a obtener el máximo de provecho de los momentos compartidos con los participantes. En este caso, es relevante señalar que, en mi desempeño docente como docente encargado de curso por aproximadamente 10 años, constantemente debo llevar a cabo reuniones con padres donde la entrevista es la técnica utilizada para indagar en la dinámica familiar y escolar.

Sin duda que las entrevistas llevadas a cabo durante este periodo contribuyeron al entrenamiento en el uso de la técnica, aunque me parece innegable el hecho de que cada entrevista es en si misma una experiencia nueva de aprendizaje.

En esta investigación, el principal objetivo de la entrevista fue obtener información relevante que permitiera responder a los objetivos planteados, especialmente los relacionados con las concepciones evaluativas y las decisiones pre-interactivas de la planificación. En este contexto, el interés estaba puesto en indagar sobre:

- Las concepciones de los docentes acerca de la evaluación.
- La programación de la evaluación, es decir, que decisiones toma cuando planifica el proceso evaluativo.
- Cuál es su percepción del proceso evaluativo propuesto desde la administración y en qué medida es comprendido, compartido e incluido en sus planificaciones.

#### 4.3.1.2 El guion

El guion de esta entrevista se asume como incompleto, pues se reconstruye constantemente con las nuevas interrogantes surgidas durante su aplicación. Sin embargo, se construyó una serie de preguntas guías que permitieran mantener y guiar la conversación dentro de la temática en estudio, estimulando al entrevistado a producir un relato continuo. Garantizando de esta forma que se aplique el mismo enfoque temático durante la entrevista (Qu & Dumay, 2011).

Su construcción se llevó a cabo en tres etapas: elaboración de las preguntas, validación del guion y reconfiguración final.

En la primera etapa se llevó a cabo una lluvia de ideas teniendo presentes en todo momento los objetivos que se perseguían y el objeto de estudio. Luego se hizo una selección de aquellas preguntas más pertinentes y se eliminaron aquellas que estuviesen repetidas o fueran de difícil comprensión, una vez finalizado este proceso, el tutor del trabajo de fin de máster revisó el guion, realizando las sugerencias y modificaciones pertinentes.

Una vez construido el guion más depurado, fue presentado a un grupo de tres profesores masters y doctorandos en educación, con experiencia en la elaboración de instrumentos evaluativos y entrevistas. El objetivo de este proceso fue evaluar la pertinencia y claridad de las preguntas, validando así las preguntas.

A partir de los comentarios de los expertos, se reestructuró el guion y se procedió a implementar un ensayo de entrevista, basándonos en la propuesta de Stake (1998) quien alude a la importancia de llevar a cabo esta actividad con la finalidad de probar las preguntas, tomar notas sobre si estas son claras y no dan pie a interpretaciones erróneas, “asegurándose de que se dijo lo que se dijo, o preguntando si se quería decir lo que era evidente que no se quería decir”. (p.64); para luego proceder a su aplicación.

#### 4.3.1.3 Realización y registro de las entrevistas

Cada docente fue entrevistado una vez. Todas se realizaron una vez iniciado el periodo escolar y habiendo transcurrido 2 meses de clases, en la mitad de la segunda unidad. Tres de ellas fueron repetidas una segunda vez, debido a la pérdida del material producto de un suceso delictual.

Las primeras entrevistas fueron grabadas en video y la segunda vez que se llevaron a cabo solo se grabó el audio. El tiempo transcurrido entre una y otra grabación fue variable, en un caso dos semanas y en otro caso 4 semanas, a causa de la disponibilidad de los docentes y a que el periodo en el cual se debían repetir las entrevistas coincidía con las vacaciones invernales de los colegios en Chile.

Las primeras entrevistas se llevaron a cabo durante la jornada escolar de cada docente, en las horas que no tenían clases con alumnos. El escenario principal fueron las oficinas docentes, directivas o salas de entrevista gestionadas por el docente para tal efecto. Sólo la primera de las entrevistas fue realizada en horario alterno a la jornada escolar, por motivos de agenda de la docente y el recinto utilizado fue su casa, por la comodidad y libertad que significaba para ella este espacio.

A pesar de que se procuraba estar en el espacio más apropiado, inevitablemente en algún momento se presentaban ruidos exteriores o interrupciones, sin embargo, siempre se logró llevar a cabo las entrevistas, sin mayores inconvenientes.

Debido a la pérdida del material grabado en una primera instancia, se intentó realizar las entrevistas de forma remota (vía Skype), situación que no prospero en parte por la diferencia horaria existente con Chile y por la acotada disponibilidad de los docentes involucrados.

Debido a esto y luego de varios intentos para concretar las entrevistas online, estas no se pudieron realizar y se recurrió a la contratación de un alumno de quinto año de la carrera de pedagogía en educación física de la Universidad de la Frontera, quien contaba con experiencia en la utilización del instrumento, pues asistía en su trabajo investigativo a los docentes de la mencionada universidad.

Con el fin de aproximarle al objeto de estudio, se le entregó un resumen del proyecto y marco teórico para su lectura y comprensión, además se realizaron tres asesorías online relativas a la temática y dos ensayos de entrevista para aclarar dudas y posibles problemáticas.

#### 4.3.1.4 Transcripción de la entrevista

Luego de concluir con el proceso de entrevistas, sigue otro igual de complejo como es la transcripción de cada una de ellas. Este es un paso crucial debido a la posibilidad de perder información vital, la distorsión y la reducción de la complejidad que puede presentarse. Esto cobra notoriedad en palabras de Cohen et al. (2007) cuando dicen que, si la entrevista es una conversación o un encuentro, la transcripción no puede convertirse en una simple acta de datos, sino en un registro de ese encuentro.

Hay dos elementos importantes para tener en cuenta en la transcripción de las entrevistas, fiabilidad y validez (Kvale, 2011; Valles, 2002). La primera relacionada con elementos de tipo técnicos, en cuanto a la calidad de la grabación y su posterior audición para la transcripción; por lo que estos niveles de fiabilidad pueden mejorarse utilizando un buen instrumento de grabación y un espacio adecuado sin demasiada interferencia sonora.

Al respecto para este estudio, se utilizó en primera instancia un iPhone 6 Plus, de última generación, que garantiza la nitidez y fiabilidad del audio, sin mayores interferencias durante las entrevistas. Las entrevistas repetidas, fueron grabadas en audio con un iPhone 5S de cuarta generación, lo que disminuyó la nitidez y fiabilidad, por la calidad de la señal online.

En segundo lugar, está la validez; mucho más compleja que el elemento anterior, ya que como menciona Kvale (2011), implica “traducir de una lengua oral, con su propio conjunto de reglas, a una lengua escrita con otro conjunto de reglas [...] no hay una transformación verdadera, objetiva del modo oral al escrito” (p.130). Al respecto y como sugerencia metodológica del autor se recomienda preguntarse cuál es el tipo de transcripción más útil según la investigación y definir sus parámetros.

Las transcripciones fueron realizadas por el investigador, quién una vez transcritas, comparó nuevamente texto y audio. Al finalizar este proceso, se enviaron a los docentes entrevistados para su lectura y aprobación, a modo de contraste y revisión de sus discursos.

En esta investigación, la confrontación de lo grabado con lo escrito fue el principal parámetro de validez de las entrevistas, evidenciando la fidelidad de las palabras, pausas y sentido del discurso que puede manifestarse en texto (risas, risa nerviosa, voz dubitativa, etc.)

#### 4.3.2 Análisis documental

El análisis documental permite complementar, contrastar y validar la información que aportan otras estrategias, en otras palabras, triangular la información recogida (Bowen, 2009; Massot et al., 2012). Es a través de la observación y la entrevista donde se pueden identificar los textos creados o utilizados por los participantes; y que no se conocían previamente, un ejemplo son los documentos formales que cada institución exige a sus docentes (Goetz y LeCompte, 1988).

Según Bowen (2009), implica encontrar, seleccionar, evaluar y sintetizar los datos contenidos en los documentos. Estos documentos, pueden ser: oficiales o personales (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995; Woods, 1987). Los primeros pueden ser: registros, actas de reuniones, estadísticas, artículos de periódicos, programaciones, planificaciones, fotografías, etc. La información contenida en estos debe ser analizada en su contexto con las circunstancias de su construcción (Woods, 1987).

Por otro lado, los documentos personales son aquellos textos producidos por el participante de manera natural, en palabras de Del Rincón et al. (1995), “elaborados por los propios sujetos, no incentivados ni solicitados, sino descubiertos por el investigador”. Entre estos encontramos diarios, escritos, cartas o notas personales, etc. (Woods, 1987).

Por su parte, Bowen (2009) asigna cinco funciones específicas al material documental: proporcionar antecedentes y contexto, generar más preguntas en las entrevistas, aportar datos complementarios, observar los posibles cambios a los programas y su evolución; y finalmente, verificar hallazgos.

En esta investigación, la función principal de estos documentos aportados fue contrastar la información obtenida en las entrevistas, aumentando así la credibilidad del estudio. De igual

forma, estos documentos favorecen la contextualización del ámbito en el que se desempeñan los participantes.

Entre los documentos aportados tenemos: programas de asignatura, planificaciones de unidades, instrumentos de evaluación conceptuales y procedimentales aportados por los docentes y documentos oficiales como: leyes, decretos, bases curriculares y programas oficiales de asignatura, obtenidos de la web. Es necesario mencionar que el análisis de documentos se restringió a textos oficiales, pues se desconoce la existencia de documentos personales en el profesorado.

Es relevante mencionar que no todos los docentes aportaron la documentación requerida o lo hicieron de forma parcial, desconociéndose las motivaciones; a pesar de la insistencia del investigador con referencia a ello.

#### **4.4 Momentos de la investigación**

Como ya vimos anteriormente, Galeano (2004a y 2004b) propone tres momentos para la investigación con estudio de casos, estos se entremezclan y complementan, por lo tanto, no son lineales; característica fundamental de las investigaciones cualitativas.

- Primer momento: exploración, diseño y descripción. En esta etapa se llevaron a cabo una serie de actividades que permitieran configurar el objeto de estudio y entrar en contacto con el contexto que sería investigado.

En palabras de Galeano (2004b) revisar “los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que soportan el estudio; plantear objetivos; establecer criterios de selección del caso; identificar el fenómeno o tema y sus características más importantes; elaborar las preguntas de investigación; contextualizar el estudio”. Estas acciones, surgen en la exploración teórica, logrando configurar el diseño de la investigación.

El interés investigativo sobre el pensamiento y la acción evaluativa de los docentes surge de la experiencia del propio investigador y la realización del programa de maestría en ciencias de la actividad física, instancia donde se profundizó en relación con el pensamiento docente, generando nuevas interrogantes, las que permitieron centrar la atención en la manera de abordar este objeto de estudio.

Con la finalidad de profundizar en el diseño investigativo, se amplió la búsqueda bibliográfica a la investigación de la enseñanza, el pensamiento docente y la evaluación como proceso; buscando investigaciones que dieran cuenta de estos temas, de su interrelación y conocer el estado de la cuestión.

Lo anterior permitió afinar el sentido del estudio, formular preguntas orientadoras del trabajo y definir el enfoque metodológico, lo que permitió definir aspectos como estrategias de recolección de la información y criterios de selección de los casos.

En relación con esto último, las estrategias de recolección de la información se determinaron a partir de la fase de la enseñanza seleccionada para focalizar la investigación, la fase pre-interactiva. Por ello se seleccionó la entrevista como técnica fundamental. El análisis documental surgió como la opción de profundizar en el conocimiento contextual de la institución educativa y triangular la información.

En relación con la selección de los casos, como se mencionó anteriormente, fueron escogidos en términos de representatividad cualitativa (Goetz & LeCompte, 1988). Una vez recogida la información de la encuesta informativa y disponiendo de los antecedentes aportados por cada docente, se procedió a seleccionarlos en términos de cobertura muestral, por lo que se

consideró el segundo grupo de criterios: tipo de establecimiento, modalidad de enseñanza, nivel académico y experiencia docente.

- Segundo momento: focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización. En este momento es donde se inicia el trabajo de campo, se establece un segundo contacto para concertar día y hora para llevar a cabo las entrevistas.

Llegado el momento de entrevistar a los docentes seleccionados, se procedió a explicar la dinámica de la entrevista, los protocolos que se seguirían para la confidencialidad de sus datos y respuestas, tiempos destinados y la libertad de hablar y desarrollar la temática en toda su amplitud.

De igual forma se les explico que por motivos temporales y como la etapa a la cual apuntaría la entrevista ya había sucedido, se les insistiría en situarse y recordar ese momento, utilizando el método de estimulación del recuerdo (stimulated recall), mencionado por Carreiro da Costa (2004), “en ella se le pide que recuerde las percepciones, juicios o pensamientos que expliquen su acción en determinados episodios de enseñanza” (p. 47).

De forma paralela, se inició la transcripción de las entrevistas y la recolección de la documentación, parte de la cual fue extraída online (marco curricular y programas de asignatura) y otra aportada por los docentes (planificaciones, planillas de evaluación y evaluaciones teóricas).

Por razones de tiempo y disponibilidad de los docentes seleccionados, las entrevistas concluyeron la cuarta semana de mayo, periodo que coincidió con el regreso del investigador a la ciudad de Madrid, razón por la cual el trabajo de transcripción se pospuso hasta el arribo.

Todo proceso investigativo conlleva necesariamente inconvenientes que de una u otra forma el investigador debe ser capaz de solucionar y en otras situaciones sobreponerse a las dificultades; por ello cobra importancia la pérdida de casi la totalidad de las grabaciones de las entrevistas realizadas por un hecho delictual ocurrido en la biblioteca de la universidad al regresar a Madrid, lo que originó replantear las entrevistas, las cuales por motivos de tiempo y disponibilidad como ya se mencionó, se debieron realizar por un entrevistador ajeno a la investigación y grabadas sólo en audio, implicando una alteración notoria del tiempo y proceso de elaboración del informe final.

Una vez solucionado el inconveniente y repetidas las entrevistas (audio), se comenzó un nuevo proceso de transcripción, el cual concluyó la cuarta semana de junio, con un mes de retraso a lo programado.

Aunque se recomienda que el análisis de la información se lleve a cabo durante toda la etapa de desarrollo de la investigación (Taylor & Bogdam, 1987), el trabajo y el tiempo acotado con que se contaba, sumado al proceso de repetición de las entrevistas, alteró el análisis de la información en paralelo como se sugiere. En esta investigación el trabajo de campo fue ejecutado paralelamente a la identificación de las categorías o temas relevantes.

Sin embargo, la demanda de tiempo para transcribir y repetir las entrevistas impidió realizar el trabajo con la celeridad y profundidad deseada. El análisis de los audios y video demandando una cantidad de tiempo importante, en correspondencia con lo planteado por Bottorff (2003), “no es raro que cinco minutos de interacción exijan entre dos y tres horas de análisis” (p.289).

- Tercer momento: profundización, análisis y presentación de resultados. Para Galeano (2004a), “La profundización pretende reconfigurar el sentido de la acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías” (p. 29).

Una vez concluidas las transcripciones de las entrevistas y recolectados los documentos aportados por los docentes, se procedió a categorizar, triangular y confrontar la información. En primera instancia, un análisis profundo caso a caso y luego comparándolos entre ellos con la finalidad de establecer diferencias y similitudes.

#### 4.5 Análisis de la información

En esta etapa se pretende extraer la mayor información de los datos, para Yela (1994), “su objetivo final es conocer lo que hay y sucede, y explicar y comprender por qué hay lo que hay y por qué sucede lo que sucede” (p. 230). Por otro lado, Pérez (1994) señala que esta etapa consiste en reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información, para obtener una visión completa de la realidad objeto del estudio.

Taylor y Bogdam (1987), señalaron tres fases para llevar a cabo esta etapa, las cuales fueron utilizadas para realizar este análisis:

1. Descubrimiento. Se identificaron categorías y temas a partir de la lectura de las entrevistas, las transcripciones y documentos aportados, registrándose los conceptos, proposiciones, ideas y reflexiones basadas en los objetivos de la investigación.
2. Codificación. Se refinaron, ampliaron o eliminaron las interpretaciones iniciales, implementándose un listado inicial de categorías. Se codificó y redefinió la información.

Emergieron categorías a partir de la reiteración de patrones y recurrencias presentes en la información, una vez identificadas están nuevas categorías, se contrastó con el listado inicial y se complementó o eliminó algunas de las categorías propuestas inicialmente y no detectadas en la información analizada.

En esta investigación la información se codificó de acuerdo con el tipo de información suministrada con letras mayúsculas y el nombre asignado al docente.

Por ejemplo:

- TE3K : Transcripción Entrevista 3 Karen
- Er : Entrevistador
- Ea : Entrevistado
- Eo : Entrevistada

Los documentos aportados, también fueron codificados con las letras en mayúscula del tipo de documento y el nombre asignado al docente.

Por ejemplo:

- EPM : Evaluación práctica Marcela
- PUK : Planificación de unidad de Karen
- ETR : Evaluación teórica de Rodrigo
- D112 : Decreto exento 112

Es necesario precisar que la documentación aportada por los profesores es variada y no tienen una estructura similar, por lo que se presenta una breve descripción de ellos, para una mejor comprensión:

- Evaluación teórica: en el colegio de Marcela y Karen se institucionalizó la aplicación de un examen teórico en cada unidad. Este es elaborado por el propio docente y aplicado al final de la unidad. Rodrigo evalúa los contenidos teóricos con el formato de investigación y exposición de un tema a elección, aplicando una rúbrica para calificar el aspecto teórico.



- Evaluación práctica: corresponde al instrumento utilizado por cada docente para evaluar los contenidos motrices al término de las unidades, variando en cada institución (rúbrica, lista de cotejo, escala de apreciación, etc.).
- Registro Actitudinal: sólo el colegio de Marcela tiene un formato específico y separado para evaluar este aspecto, el cual consiste en una planilla de registro clase a clase de algunas conductas visibles de los alumnos con respecto a las actitudes. En el caso de Rodrigo, este aspecto es incluido en el instrumento utilizado para evaluar de forma práctica al final de la unidad.
- Planificaciones de unidad: cada institución propone su formato para la programación de una unidad. En este caso sólo Karen y Marcela decidieron compartir su programación de algunas unidades.
- Programa anual de asignatura: documento oficial, donde se indica la estructura programática anual sugerida por el gobierno y que orienta el trabajo de programación docente, en él se indican además de la asignación de tiempo para cada unidad, los criterios y sugerencias metodológicas y evaluativas.
- Bases curriculares: documento oficial que incluye las directrices generales de la educación chilena, como los objetivos generales de la educación, los objetivos fundamentales transversales, orientaciones para el aprendizaje, principios valóricos y definiciones.

Para la presentación de los resultados se muestran citas textuales de las entrevistas y de los documentos aportados, indicando al final de cada cita textual los códigos antes presentados.

3. Relativización de los datos. Se intentó interpretar la información basándose en el contexto en el que sucedió; tratando de no generalizar lo dicho por los docentes, entendiéndolo desde la perspectiva contextual de cada uno y contrastándolos con los elementos teóricos aportados en el marco teórico.

#### **4.6 Tratamiento de la información**

El volumen de información recolectada durante la investigación, presuponía optar por el uso de alguna de las posibilidades que entrega la tecnología para el análisis cualitativo de datos o software para el tratamiento de la información, pero basándonos en factores tales como el aprendizaje en el tratamiento de datos cualitativos, el manejo y filtración de los datos utilizando procesos comprensivos y la riqueza que aporta esta metodología en el crecimiento como investigador inclinó la decisión por el método de análisis manual.

La utilización de este método si bien retardo el proceso en lo referido al manejo de los datos (importación de las transcripciones de las entrevistas, videos, audios, material digital aportado por los docentes, etc.), dificultando la depuración y refinación propuesta por Taylor y Bogdam (1987); permitió enriquecer el proceso comprensivo y de interpretación de datos, a través del manejo de los mismos y ampliar el conocimiento del discurso docente producto de la reiteración de su lectura y análisis.

Como se mencionó anteriormente, algunas de las categorías emergieron de la lectura repetitiva y rigurosa de la información recopilada. Una vez refinadas y depuradas las categorías, se consideró lo propuesto en los objetivos del estudio para determinar las siguientes categorías:

**Currículo:** aquí se encasillan todas aquellas repercusiones e influencias que tienen las directrices institucionales con referencia a la evaluación que cada docente realiza, que nos

propone el currículo desde el punto de vista evaluativo, que exigencias tiene la institución en ese aspecto.

Concepciones evaluativas: se incluyen todos aquellos elementos constitutivos de la evaluación, como el tipo de contenidos que se evalúa, como piensa que sería el proceso de evaluación ideal, como se realiza la evaluación hoy.

Planificación pre-interactiva de la evaluación: incluye todos aquellos aspectos relacionados con la etapa previa a la interacción con los estudiantes, cómo se llevó a cabo la planificación del proceso evaluativo, en qué momentos, qué instrumentos, qué contenidos, cuáles elementos se consideraron.

#### 4.7 Criterio de Rigor

De acuerdo con lo planteado por autores como Goetz & LeCompte (1988); Guba (1989); Rodríguez et al. (1999). La fiabilidad, objetividad, y validez son conceptos que se identifican de forma distinta en la investigación cualitativa al otorgado en otros enfoques. Así, el significado de objetividad corresponde a una construcción conjunta de la realidad que tanto investigador como participantes perciben.

A raíz de lo anterior, Lincoln y Guba (1989) y Guba (1989), propusieron un sistema alternativo para valorar rigor y credibilidad; para ello consideraron que el rigor científico debe erigirse sobre cuatro aspectos: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

A continuación, se presenta la similitud entre los conceptos de los términos racionalistas y del paradigma naturalista.

Aspecto	Término Científico	Término Naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

**Figura 10.** Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1989, p.153).

El rigor de la presente investigación se asume desde la perspectiva naturalista:

**Credibilidad:** referida a la capacidad de contrastar las creencias del investigador con las diversas fuentes de información. (Guba, 1989). El mismo autor plantea la necesidad de ejecutar acciones que evidencien la complejidad de las realidades, siendo necesario contrastar las interpretaciones por medio de diferentes procedimientos.

Por ello, esta investigación llevó a cabo las siguientes acciones de contraste:

- Recogida de material referencial. Se refiere al material documental (videos, audios y documentos) que permitan evidenciar los descubrimientos y volver a ellos en el tiempo. Este material avala las conclusiones de la investigación.

- Comprobación. Se refiere a la aprobación que dan los participantes del estudio, del material generado en el proceso y que en este caso se llevó a cabo al finalizar las transcripciones de las entrevistas, pues se les entregó la grabación y la transcripción escrita para su lectura, comentarios y posibles correcciones.
- Triangulación. Al examinar la información recogida, el investigador puede corroborar los hallazgos de los conjuntos de datos y reducir así el impacto de los sesgos potenciales que pueden existir (Bowen, 2009). Por lo que para esta investigación se utilizó dos estrategias para la recogida de información (entrevista y análisis documental), con la intención de darle credibilidad a los hallazgos y conclusiones.

**Transferibilidad:** capacidad de poder transferir, sin generalizar, los resultados de la investigación a otros contextos (Pérez, 1994). Dado el carácter único de los participantes y contextos, es necesario recordar que la generalización no es un fin de la investigación cualitativa.

Para asegurar la transferibilidad, se llevó a cabo la siguiente acción:

- Recogida de datos descriptivos. Se aporta la mayor cantidad disponible de datos contextuales del entorno donde se desarrolló la investigación, los perfiles docentes y se incluyen los anexos para su revisión y lectura.

**Dependencia:** corresponde a la “posibilidad de obtener idénticos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares participantes y contextos” (Sánchez, 2013).

Para asegurar la dependencia en esta investigación, se realizaron las siguientes acciones:

- Métodos solapados. Método de triangulación que permite visualizar resultados similares en diferentes métodos, reforzando así la estabilidad de los mismos (Guba, 1989). Por este motivo esta investigación utilizó dos estrategias de recolección de información.
- Revisión del proceso. Examinar minuciosamente los procesos llevados a cabo para recoger e interpretar la información y cómo se hicieron las interpretaciones (Guba, 1989). Esto se aprecia en el detalle con que se informa de los procesos metodológicos realizados durante la investigación para acceder, analizar e interpretar la información.
- Revisión de observador externo. Se sometió a revisión de un agente externo (tutor, profesores del máster, profesores de educación física, profesores invitados) cada uno de los instrumentos y procedimientos utilizados con motivo de esta investigación, para su reflexión, comentarios y sugerencias.

**Confirmabilidad:** en palabras de Rodríguez et al. (1999), “tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador” (p.288).

Para ello se utilizaron las siguientes estrategias:

- Triangulación. Comparar y contrastar información disminuye el error de las interpretaciones.
- Reflexión. Revisión durante todo el proceso, de los docentes de apoyo a la tutoría; de la información utilizada para sustentar las interpretaciones y conclusiones a las que se ha llegado.

## **4.8 Aspectos éticos**

La subjetividad humana es uno de los factores a considerar en una investigación cualitativa, por tanto, los aspectos éticos pasan a ser un elemento relevante en lo que a respeto por el intercambio de opiniones, ideas o juicios y conceptos se refiere. En palabras de Galeano (2004b) “al hacer un trabajo investigativo, cualquiera que sea el propósito del mismo, no se otorga licencia para invadir la privacidad de los participantes” (p. 80).

Debido a esto, en esta investigación se tuvieron presente algunas consideraciones éticas consideradas fundamentales para el proceso implementado:

- **Consentimiento informado:** los participantes deben ser informados y llegar a acuerdos básicos de participación. Por ello, cada participante fue informado de los objetivos de la investigación, las estrategias para recolectar los datos, los compromisos voluntarios de vinculación, los acuerdos de tiempo de dedicación y permanencia en la investigación, además del compromiso de confidencialidad con los datos aportados, firmando el correspondiente consentimiento.
- **Confidencialidad:** los docentes fueron identificados con un pseudónimo, y los nombres de instituciones o alumnos que surgieron en el desarrollo de las entrevistas y documentos fueron modificados. La descripción del contexto es detallada y prolija, cuidando de omitir cualquier información que permita reconocer la identidad de los participantes.
- **Retorno de la información:** la información obtenida fue socializada y puesta en consideración de los participantes; por lo tanto, cada docente conoció la transcripción de su entrevista, de igual forma, las conclusiones y resultados fueron presentados a cada participante, con el fin de conocer sus opiniones y comentarios al respecto.

Se propuso a cada docente la posibilidad de proporcionarles el material grabado, quedando a disposición de sus requerimientos sin ningún inconveniente.

## **4.9 Identificación geográfica, poblacional y educativa**

La influencia del contexto en la comprensión de las situaciones y procesos llevados a cabo en esta investigación quedan de manifiesto en este apartado. En él se abordan temas como: ubicación geográfica, población e institución. Favoreciendo con ello, el acercamiento a las características y condiciones del contexto en el cual se desenvuelven los docentes participantes.

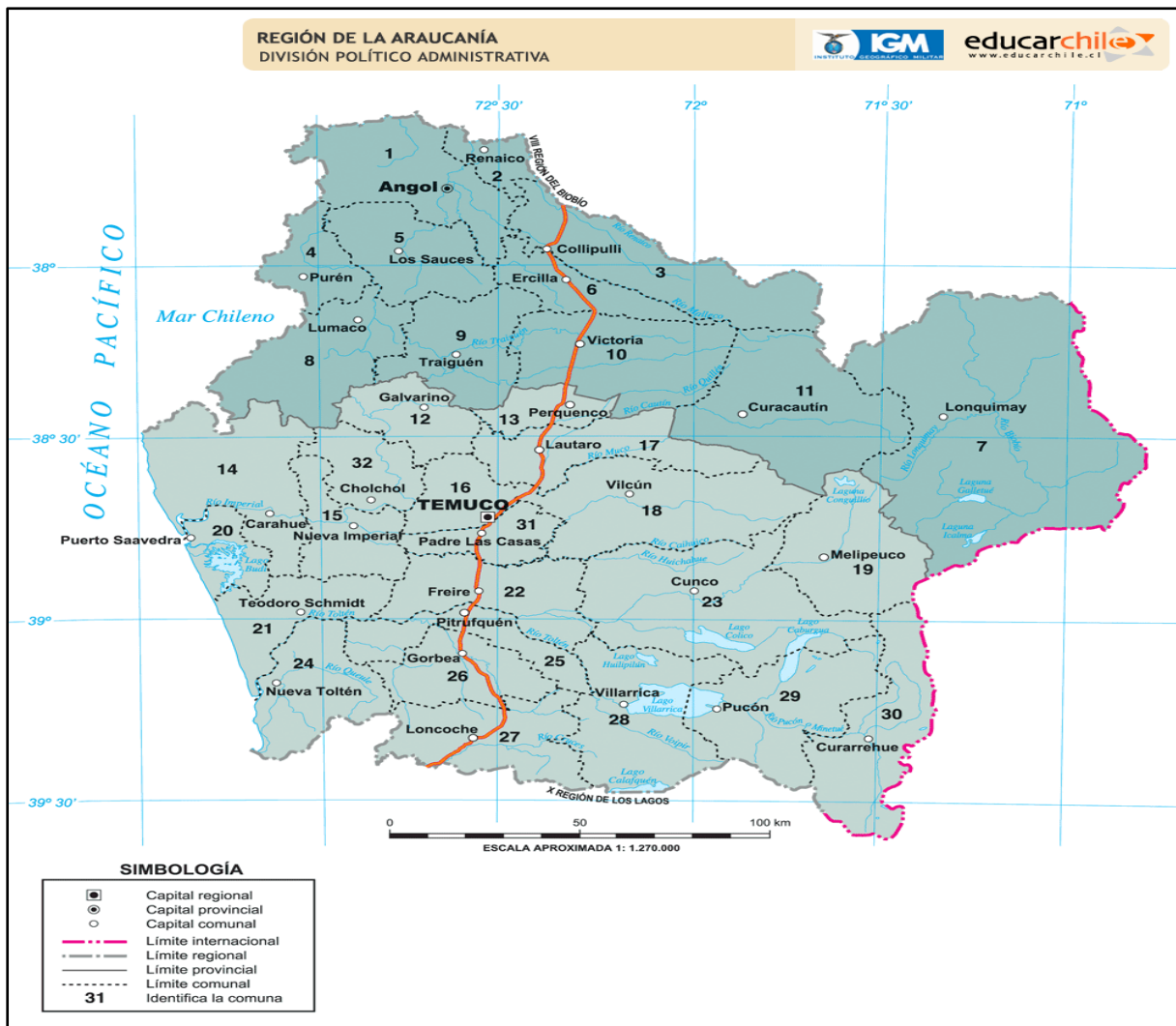
### **4.9.1 Geografía**

Esta investigación fue realizada en la ciudad de Temuco, capital de la región de la Araucanía, asentamiento ubicado a 670 km al sur de Santiago de Chile, capital del país. La ciudad nace a partir de la construcción del fuerte militar el año 1881 a orillas del río Cautín, donde actualmente se ubica el regimiento de infantería N°8 “Tucapel”, junto a la plaza fundacional que aun rememora los inicios de la ciudad (Plaza Manuel Recabarren).

Ya cerca del 1900 se registran los primeros intentos de planificación de la incipiente ciudad de Temuco con la llegada de la comisión topográfica de Teodoro Schmidt. Se crean las primeras institucionalidades públicas como la intendencia provincial de Cautín (1887); municipalidad (1888) y la aprobación del primer plan regulador de la ciudad (1892).

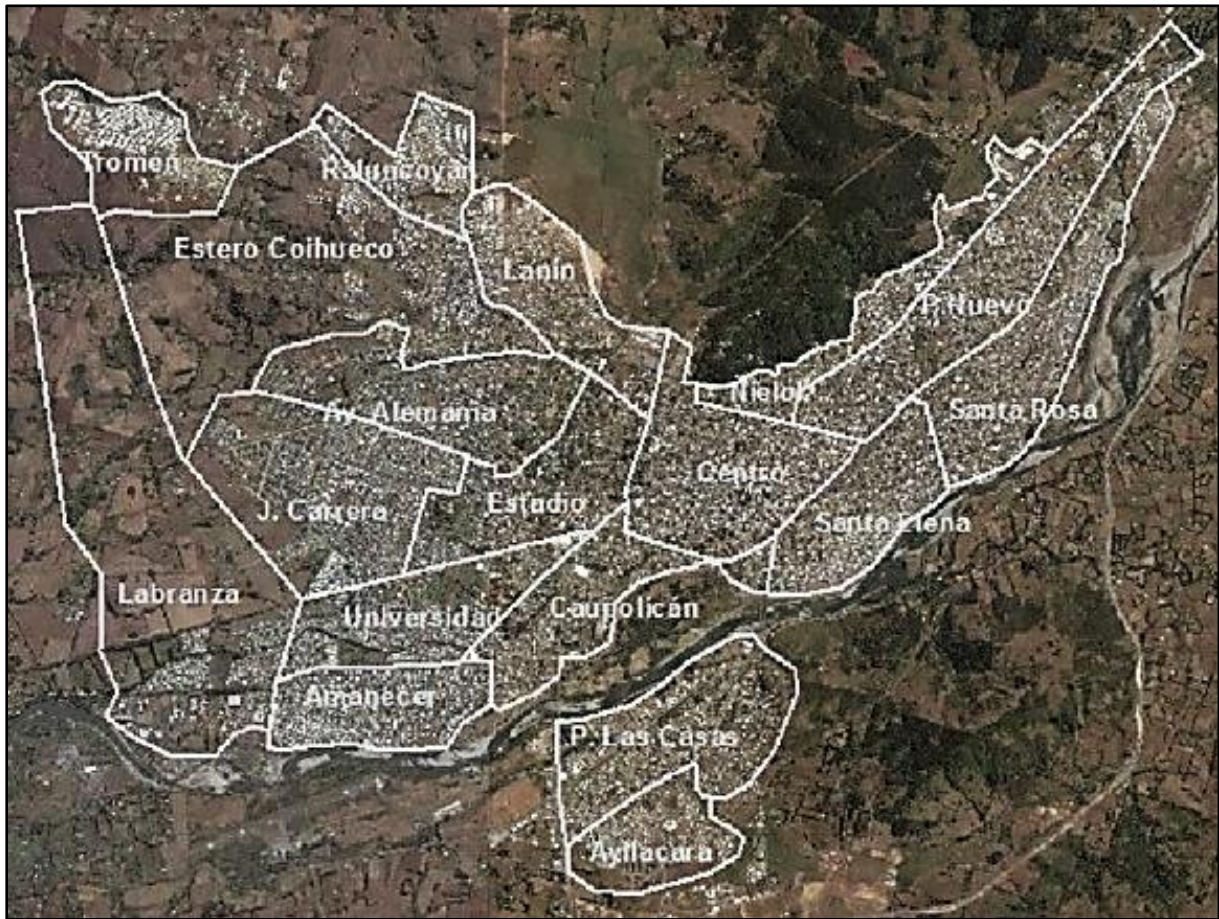
Hacia 1893, con la inauguración del ferrocarril, la ciudad se transformaba en el centro de comunicaciones con el norte y sur del país, propiciando el desarrollo del centro comercial y cívico hacia la estación ferroviaria. A partir de este hecho, Temuco se consolida como un

importante centro comercial y de servicio funcional al mundo campesino y al enclave minero del norte, de tal manera que el espacio de la nueva ciudad fue el resultado de negociaciones y conflictos entre los distintos usuarios del territorio.



**Figura 11.** División político-administrativa de la región de la araucanía. (Fuente: Ministerio de Educación, 2017)

La ciudad de Temuco se encuentra dentro de la comuna del mismo nombre, ubicada en el corazón de la Región de la Araucanía. Está dividida en 18 sectores, con una elevada dispersión o poca concentración al interior del territorio. Santa Rosa es el distrito más poblado, pero con niveles muy cercanos están Pueblo Nuevo, Javiera Carrera, Amanecer, Lanín, Labranza, Santa Elena y Estero Coihueco. Por su parte, los distritos menos poblados, como Tromén, Nielol, Boyeco, San Carlos y Deille, los que tienen un carácter más rural, a diferencia del resto, que son casi totalmente de carácter urbano.



**Figura 12.** Segregación residencial de la ciudad de Temuco (Fuente: Municipalidad de Temuco, 2015).

#### 4.9.2 Población

Actualmente y según el último Censo de Población y Vivienda, realizado en 2012 (Censo 2017, en proceso de revisión); la población total de la comuna de Temuco es de 280.613 personas (52,3% de mujeres y 47,7 de hombres), que representaba el 28,2% de la población total de la región, mientras que a nivel país su representatividad era del 1,6%.

Desde el punto de vista regional la cantidad de población es muy relevante, sobre todo considerando su extensión territorial, lo que se asocia a que concentra al principal centro urbano de la región. En cuanto a la extensión territorial, Temuco es una comuna pequeña, la superficie total de esta comuna es de 464 kilómetros cuadrados. Esto es sólo el 1,5% de la superficie de la región y el 0,06% de la superficie total del país (fuente: Ministerio de Salud, 2017).

En el caso de Temuco hay que destacar que tiene un carácter mucho más urbano que el promedio de toda la región en estos años, e incluso es superior al promedio nacional. También hay que tener en cuenta que como capital de la provincia de Cautín y regional, ofrece un conjunto de servicios sociales y gubernamentales de forma intensiva en comparación a lo que ocurre con otras zonas urbanas al interior de la región. Además, las actividades económicas fundamentales no tienden a estar vinculadas al ámbito agropecuario y forestal, sino al comercio y a los servicios indicados anteriormente.

### 4.9.3 Educación

El sistema educativo chileno posee la siguiente estructura secuencial:

- Educación Preescolar: que va desde los 0 – 5 años, dividida en cuatro niveles, sala cuna, medio menor, medio mayor y transición.
- Educación Básica: dividida en ocho cursos o niveles que van desde 1° básico (6 años) a 8° básico (14 años).
- Educación Media: dividida en cuatro cursos o niveles I° medio (15 años) a IV° medio (18 años). Esta a su vez presenta una diferenciación formativa, ya que es en este nivel donde encontramos las instituciones Científico-Humanistas, con una formación orientada a continuar con estudios superiores o universitarios. Por otro lado, aquellas instituciones con una formación técnico-profesional, focalizadas en la formación de alumnos en alguna carrera u oficio técnico de nivel medio. En este tipo de centros, generalmente se incluye un quinto año de formación destinado a la práctica del oficio.
- Educación Superior: Dividida en universitaria y técnico-profesional de nivel superior, las que incluyen una variada oferta de carreras que en el caso de las universidades van desde los cuatro a los siete años de formación y en el caso de los centros de formación técnico-profesionales, entre dos y cinco años.

Por otro lado, todas las instituciones se agrupan de acuerdo con el tipo de financiamiento que poseen, estableciendo una dependencia administrativa y económica con su sostenedor o administrador:

- Instituciones públicas o municipales: generalmente administradas por el estado a través de los municipios locales; su financiamiento, administración y supervisión educativa es estatal.
- Instituciones particulares subvencionadas: administradas por un sostenedor, el cual generalmente es una persona natural o corporación dedicada a la educación; su financiamiento es compartido entre el estado que aporta fondos en relación con la matrícula de estudiantes y el sostenedor que aporta la administración e infraestructura. De igual forma la supervisión educativa es estatal.
- Instituciones particulares pagadas o privadas: generalmente administradas y financiadas por corporaciones educacionales, instituciones religiosas dedicadas a la educación, corporaciones privadas sin fines de lucro o personas naturales; en ellas sólo la supervisión del cumplimiento de la ley y de los marcos curriculares es estatal, a través de las secretarías regionales ministeriales de educación, en las instituciones del ámbito técnico-profesional reciben el nombre de administración delegada.

Po otro lado, para todas las instituciones básicas y medias, la reforma educativa implantó la Jornada Escolar Completa, lo que significa que el horario de las instituciones contempla un espacio de tiempo destinado a la alimentación de los alumnos y por consiguiente una extensión horaria que vas desde las 08:00 a las 17:00 horas aproximadamente; encargándose el estado de proporcionar la alimentación en los colegios públicos y de aportar una cierta cantidad de raciones a los colegios subvencionados que lo soliciten. Todos sin excepción deben destinar el espacio necesario para el uso de comedores y las instalaciones correspondientes.

#### 4.9.3.1 Colegios

A nivel comunal encontramos un total de 76 instituciones educativas que imparten enseñanza media en las modalidades de educación de adultos, científico – humanistas, técnico – profesionales y especial. De ellas, 45 fueron invitadas a participar del estudio, excluyendo a las orientadas a la educación de adultos y especial. Fue así como 37 instituciones respondieron afirmativamente (46 docentes respondieron la encuesta de antecedentes).

Con relación a los liceos o colegios donde realizan sus labores docentes los profesores participantes, podemos mencionar:

- La institución educativa de Marcela se encuentra ubicada en el sector centro de la ciudad. Es una institución de carácter confesional (administrada por una orden religiosa), de tipo particular-pagada, su población escolar es mixta e imparte los niveles de preescolar, básica y media, con jornada escolar completa, su orientación formativa es al área científico-humanista.

Fue fundada en 1904. Actualmente posee una matrícula aproximada de 500 estudiantes. Cuenta con un personal docente y administrativo compuesto por: un rector, un inspector general, una jefe técnico-pedagógica, un coordinador de pastoral, un evaluador, dos psicólogas, 43 docentes, un contable, dos secretarias, una bibliotecaria, una auxiliar de enfermería, un técnico computacional, 2 asistentes de la educación y 4 auxiliares de servicio.

La asignatura de educación física tiene una carga horaria de cuatro horas semanales, cada hora pedagógica es de 45 minutos. Las cuatro horas se trabajan en bloque, por tanto, el encuentro de Marcela con cada grupo es dos veces a la semana.

Las clases se realizan principalmente en uno de los dos gimnasios deportivos (pabellones) que tiene la institución, sala de musculación o de ser necesario en el patio al aire libre. Poseen diversidad de material didáctico como: Balones de baloncesto, fútbol sala, voleibol, balonmano, balones de gimnasia rítmica, pelotas de goma – espuma. implementos de musculación y entrenamiento físico, colchonetas, equipo de sonido y amplificación, cuerdas, aros, bastones, balones medicinales, porterías de balonmano, redes de voleibol y bádminon, raquetas de bádminon, paletas y mesas de tenis de mesa, juegos de petos.

- La institución educativa de Karen se encuentra ubicada en el sector estadio de la ciudad. Es una institución particular subvencionada, administrada por un sostenedor (persona natural), con aporte del estado, su población escolar es mixta (mayoritariamente mujeres) e imparte enseñanza media técnico profesional en las especialidades de técnico en enfermería y asistente de párvulos (preescolar); con jornada escolar parcial de mañana y tarde, por el espacio disponible.

La institución fue fundada en 1998. Actualmente posee una matrícula aproximada de 300 estudiantes. Cuenta con un personal docente y administrativo compuesto por: un director, un inspector general, una jefe técnico-pedagógica, diecisiete docentes, una secretaria, una bibliotecaria, y dos auxiliares de servicio.

La asignatura de educación física tiene una carga horaria de cinco horas semanales, cada hora pedagógica es de 45 minutos, divididas en dos horas de educación física por la mañana y tres de deportes por la tarde, incluidas en su horario semanal. Las horas se trabajan en bloques de dos y tres horas, por tanto, el encuentro de Karen con cada grupo es dos veces a la semana.



Las clases se realizan principalmente en el patio al aire libre del colegio o en sala. Poseen diversidad de material didáctico como: Balones de baloncesto, fútbol sala, voleibol, colchonetas, cuerdas, balones medicinales, juegos de petos y equipo de sonido y amplificación.

- La institución educativa de Rodrigo se encuentra ubicada en el sector Alemania de la ciudad. Es una institución particular subvencionada, administrada por un sostenedor (corporación educacional), con aporte estatal; su población escolar es mixta, que cuenta con niveles de básica y media, con jornada escolar parcial de mañana y tarde, su orientación formativa es al área científico-humanista, orientada específicamente a la preparación para las pruebas de selección universitaria.

La institución fue fundada en 1982 y actualmente posee una matrícula aproximada de 2916 estudiantes distribuidos en 66 cursos. Cuenta con un personal docente y administrativo compuesto por: una directora, un director académico, cuatro subdirectores administrativos, un gerente, un representante legal, 8 paradocentes inspectores, una trabajadora social, una orientadora, un inspector general, una jefe técnico-pedagógica, un contador, un periodista, un evaluador, ocho asistentes de la educación, 76 docentes, cinco secretarías, una bibliotecaria y 4 auxiliares de servicio.

La asignatura de educación física tiene una carga horaria de dos horas semanales, cada hora pedagógica es de 45 minutos. Las dos horas se trabajan en bloque, por tanto, el encuentro de Rodrigo con cada grupo es una vez a la semana, en jornada alterna, lo que significa que los alumnos que tienen clases por la mañana asisten a clases de educación física por la tarde y por el contrario aquellos con clases por la tarde, asisten a clases de educación física por la mañana. En relación con la forma de trabajo, los alumnos seleccionan un deporte que reemplazará las clases de educación física, dedicando todas las horas anuales a la práctica de éste, pudiendo cambiar solamente al año siguiente, en este sentido la oferta deportiva del colegio incluye: fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, danza y gimnasia rítmica.

Las clases se realizan principalmente en el gimnasio deportivo (pabellón) que tiene la institución, en un lugar diferente al recinto escolar; también se dispone de campos deportivos en arriendo en la ciudad (canchas de fútbol y pista atlética), para la realización de aquellas actividades deportivas que el alumno seleccionó. Poseen diversidad de material didáctico como: balones de baloncesto, fútbol, voleibol, balonmano, gimnasia rítmica, aros, colchonetas, equipo de sonido y amplificación, cuerdas, bastones, balones medicinales, porterías de balonmano, redes de voleibol, juegos de petos y conos.

- La institución educativa de Diego se encuentra ubicada en el sector Caupolicán de la ciudad. Es una institución pública municipalizada, administrada por la municipalidad de Temuco, a través de su departamento de educación, su población escolar es mixta e imparte los niveles de básica y media, con jornada escolar completa, su orientación formativa es del área científico-humanista, contemplada dentro de los proyectos de excelencia educativa promovidos por el gobierno de Chile.

La institución es de reciente fundación, ya que reabrió sus puertas el año 2012, luego de una remodelación estructural y cambio de proyecto educativo, pues anteriormente era una escuela pública con enseñanza básica solamente. Actualmente posee una matrícula aproximada de 480 estudiantes distribuidos en 18 cursos. Cuenta con una estructura organizacional compuesta por: un director, un equipo de gestión, una consejería de formación y disciplina, una coordinación pedagógica, 4 paradocentes, 2 asistentes de la educación, 28 docentes, dos secretarías, una bibliotecaria y 3 auxiliares de servicio.

La asignatura de educación física tiene una carga horaria de dos horas semanales, cada hora pedagógica es de 45 minutos. Las dos horas se trabajan en bloque, por tanto, el encuentro de Rodrigo con cada grupo es una vez a la semana.

Las clases se realizan principalmente en el patio techado que tiene la institución o en la sala de musculación y entrenamiento. Poseen diversidad de material didáctico como: balones de baloncesto, fútbol, voleibol, balonmano, gimnasia rítmica, aros, colchonetas, equipo de sonido y amplificación, cuerdas, bastones, balones medicinales, porterías de balonmano, redes de voleibol, juegos de petos, conos y material específico de musculación y entrenamiento.

#### 4.9.4 Generalidades del contexto

Los docentes manifestaron en sus discursos, varias situaciones que son parte del contexto educativo y que, bajo su particular visión, influyen en su acción programática de la evaluación.

Por un lado, el elevado número de estudiantes por curso ya que, desde las entrevistas, los docentes señalaron esta situación como una dificultad para llevar a cabo una adecuada acción evaluativa. Al respecto, se indagó que en promedio los grupos estaban constituidos por 45 alumnos. Marcela tenía el grupo menos numeroso con 34 estudiantes, mientras que Karen, Rodrigo y Diego llegaban a los 45.

Otra situación mencionada por los docentes como una dificultad para realizar una adecuada programación evaluativa, es la interrupción o suspensión de las clases. Las razones más frecuentemente mencionadas por los docentes son: los cambios de horario o actividades, las jornadas de huelga de los funcionarios, incapacidades médicas y suspensiones por restricción medioambiental.

Estas situaciones, son un elemento que se debe considerar a la hora de planificar los procesos evaluativos, con la finalidad de perseguir una educación y enseñanza de calidad en estas instituciones educativas. Sin embargo, debemos mencionar que el pensamiento de los docentes frente a estas circunstancias refleja una aceptación tácita de la intermitencia como un aspecto cotidiano en sus instituciones.

Es necesario precisar que, si bien estas situaciones no son competencia de los docentes, es una realidad que ellos, a través del discurso, asumen y con la cual deben lidiar en su contexto.

## 5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

*“Lo importante en la ciencia no es tanto obtener nuevos datos,  
sino descubrir nuevas formas de pensar sobre ellos”*

*William Lawrence Bragg (1890-1971)*

En este apartado se presenta el análisis de la información de los participantes. Su intención es identificar e interpretar el pensamiento que cada docente tiene sobre la evaluación.

Los casos presentados representan a un colectivo más amplio, pero que en su individualidad reflejan la subjetividad presente en cada docente, sus experiencias, creencias, formación académica y la influencia contextual.

Una vez analizado los casos individualmente, se presenta la discusión e interpretación de los casos en relación con la teoría e investigaciones abordadas en el marco teórico y en el estado

del conocimiento, esta acción nos permitirá interpretar de forma transversal los casos, analizando sus puntos de encuentro y divergencia (Tójar & Mena, 2011).

## 5.1 El caso de Marcela

Para comprender la forma en que Marcela asume el proceso evaluativo, es necesario agudizar la mirada y profundizar en su desarrollo docente. En este sentido, sus concepciones educativas y más específicamente sobre la educación física determinan y orientan su labor.

### 5.1.1 Currículo

El tema curricular surge de la relación que el docente establece con las políticas educativas propuestas (ministeriales e institucionales); las cuales son adoptadas o adaptadas en cada establecimiento, pasando a ser un factor que considerar al momento de planificar la acción evaluativa.

En relación a esta propuesta curricular su discurso es contradictorio ya que por un lado plantea su disconformidad con la propuesta, cuestionando a quienes la elaboran, las actividades y los contenidos:

...primero los programas de educación física me merecen bastante..... eemm no se.... No sé quién los hace.....(TE1M, L.562-563)

...pero la verdad es que.. se alejan bastante de lo que sucede en el aula... (TE1M, L.565-566)

Pero, por otro lado, se establece cierta adhesión a la propuesta evaluativa, en lo relativo a incorporar y ordenar los procesos evaluativos:

...ahí son un poco más acertados en el tema de de de la evaluación porque te proponen alguna evaluación de proceso porque te propone una evaluación sumativa en el sentido de que abarque obviamente lo que.. lo que tuuu.. o lo que te solicitaron... (TE1M, L.577-579)

...me parece bien queee evalúen la parte actitudinal porque es un unnn un elemento importante dentro del del hacer también... (TE1M, L.588-589)

En relación con la propuesta evaluativa del currículo, Marcela mantiene una visión crítica sobre lo descontextualizada de la propuesta, basándose principalmente en el contenido.

...entonces son como en ocasiones muy muy básicas y en ocasiones muy muy elevados entonces no hay un no hay un equilibrio de esto... (TE1M, L.571-572)

De igual forma, se manifiesta claramente un apego a las directrices institucionales y ministeriales en lo relativo a la programación de las unidades, evaluaciones y contenidos; corroborando la visión de dependencia y apego a la normativa

... colegio tiene algunos formatos por distrito como como el colegio tiene a nivel nacional internacional entonces tiene algunos algunos formatos que se ponen de acuerdo entre todos los colegios... en este caso estamos haciendo la planificación T que tiene los eeehh objetivos ..... no contenidos .... Yyyy ..... no me acuerdo ..... contenidos yyyy ..... conceptuales o algo por el estilo después tiene los objetivos yyy los eeeeh valores y las actitudes por ejemplo .... ese tipo de de formato... (TE1M, L.85-90)

En este mismo sentido, y en lo referido a las exigencias evaluativas, la institución, asumiendo la propuesta estatal, aplica las indicaciones que establece el decreto respectivo y los criterios evaluativos establecidos en los planes y programas.

... Artículo 4º: El Reglamento de Evaluación que elaboren los establecimientos educacionales de Enseñanza Media diurna para 1º y 2º año, deberá considerar las orientaciones técnico-pedagógicas del marco curricular de la Enseñanza Media contenidas en el decreto supremo N° 220 de 1998. Además, los establecimientos educacionales que apliquen los programas de estudio oficiales del Ministerio de Educación deberán tener presente los lineamientos de evaluación que estos programas consignan.

Del mismo modo, deberá, a lo menos, contener disposiciones sobre los siguientes aspectos:

- Período escolar adoptado: trimestre o semestre.
- Formas, tipos y carácter de los procedimientos que aplicará el establecimiento educacional para evaluar los aprendizajes de sus alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales, de acuerdo con su Proyecto Educativo.
- Sistema de registro de los logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, incluyendo los Objetivos Fundamentales Transversales.
- Procedimiento para establecer la calificación final de los alumnos.
- Determinar si se aplicará o no un procedimiento de evaluación final a los alumnos y en qué subsectores de aprendizaje o asignatura, indicando quiénes deben rendirlo... (D112)

Por otro lado, la visión de una propuesta más focalizada en el desarrollo integral del alumnado, enfatizando en la transversalidad de la educación como un mecanismo de desarrollo personal y social, se ve plasmada en las afirmaciones relativas a la incorporación de los aspectos actitudinales a la evaluación

...el hecho de que a lo mejor te evalúen eee ee la responsabilidad o lo que tiene que ver con con con un juego limpio un juego honesto creo que que es importante... (TE1M, L.589-591)

Considerando estas condiciones, en el discurso y propuesta programática de la evaluación se evidencia, que Marcela lleva a cabo un proceso evaluativo ajustado a las exigencias del marco curricular, pero con un sello propio, según sus conceptos y experiencias.

### 5.1.2 Concepciones de evaluación

Antes de conocer el pensamiento de Marcela respecto a la evaluación, es importante mencionar que ella en ningún momento alude a su formación en evaluación, basando su conocimiento en la experiencia.

En este sentido, aunque la formación teórica en evaluación ha sido escasa, Marcela ha construido sus propias ideas al respecto, basada en la interacción con sus colegas del departamento de educación física del colegio donde se ha desempeña.

#### 5.1.2.1 Discurso evaluativo

Marcela grafica claramente en su discurso la complejidad con la que ella se encuentra al construir un instrumento evaluativo, esto debido a su visión técnica de la evaluación en el

sentido de abarcar todos los aspectos indicados en el instrumento, evidenciando detalladamente lo observado como señal de prolijidad y respaldo a su acción evaluativa.

... sabes lo que yo veo que es más difícil que nos cuesta cualquier cantidad, es emm cuando planificamos loooooos eehh las pautas de evaluación.. sumativas en este caso eeeee .... nos dificulta o me dificulta cualquier cantidad por la cantidad de indicadores que tiene que tener esta pauta para tratar de hacer muy objetiva la evaluación... (TE1M, L.179-182)

En este sentido, la complejidad que trae la aplicación de instrumentos tan detallados, contrasta con esa visión de cumplimiento de las exigencias institucionales en el sentido de estructurar procesos coherentes y dinámicos de evaluación de los aprendizajes.

... eficiente .. para mí no no es .. te fijas porque para mí sería eficiente ya pasa pasa pasa .. y evaluar y evaluar .. pero no no es así .. demora mucho .. tiempo... (TE1M, L.198-200)

Se asume desde el discurso la imposibilidad de los procesos reflexivos con relación a la evaluación, por otro lado, la dificultad de evaluar constantemente es presentada como un obstáculo, quizás por la dificultad mencionada de abarcar cada una de los aspectos posibles de observar

... Creo que no estamos muy alejados nosotros en ese sentido o sea tratamos de evaluar eee si no en forma constante tratar de.. parar en en algún momento y ver cómo va este proceso... (TE1M, L.573-575)

#### 5.1.2.2 Conceptualización

Antes de someter a evaluación el discurso de la profesora, es necesario conocer cuál ha sido su formación en evaluación. De lo mencionado se desprende que ha sido escasa o nula; reconoce el aporte escaso de la universidad en ese sentido y que la autoformación ha sido la herramienta que la ha llevado a adquirir experiencia teórica y práctica sobre el área.

... lo que es la planificación y la evaluación considero ... de repente que los chiquillos que están saliendo ahora de la universidad no están ..... eemm bueno yo tampoco en el tiempo que salí de la universidad pero .... Eemm uno como se preocupaba de buscar más información o de ser más ee proactivo en ese sentido entonces aquí no hay muchaaa ..... colaboración o cooperación o o a veces interés por por tratar de .. de hacer algo distinto... (TE1M, L.487-491)

Partiendo de esta idea de evaluación, donde no hay más fundamento que la experiencia adquirida, Marcela asume la evaluación como un proceso que le entrega información sobre el alumnado, ligada a un mecanismo de comprobación de los aprendizajes, muy próxima a una racionalidad técnica. Sin embargo, sin cerrarse a la posibilidad de decidir con relación a como se está llevando adelante el proceso; con la clara intención de mejorarlo.

... en este momento nosotros en el colegio creo estamos.. logrando un equilibrio dentro del tema de del proceso evaluativo por lo que te decía..... partimos de una evaluación diagnóstica donde obviamente vemos en qué nivel vienen los chiquillos en qué nivel motriz en este caso eemm y luego de aquello eee luego de un tiempo.. podemos ver comooo a través de esta evaluación de proceso podemos ver como el chiquillo vaaa avanzando o no avanzando en la unidad y de acuerdo a ello también poner remediales para... este.. no avance..... eeeeeamm incluir también estos aspectos... actitudinaless ennn en la evaluación... (TE1M, L.644-651)

Se podría pensar que los vacíos formativos señalados por Marcela, pueden ser un motivo para asumir la evaluación y la calificación como dos conceptos diferentes en el discurso, pero sin la claridad necesaria que permita afianzar lo propuesto en las programaciones donde normalmente se tiende a confundir ambos conceptos.

... una evaluación no es unaaaaa un un juicio que tuuu bueno la evaluación también... ya me refiero a la calificación también es un juicio emitido a través de una nota.. peroooo..... la diferencia es que una... una entre comillas va a valer como calificación como nota para unnnn un tema de unidad un tema de informe de notas como querai y la otra es unaaa apreciación que tú tienes no más me imagino de... de de de de tu comportamiento de tuuuu eeee ejecución deeee de destrezas que se yo.... Creo... (TE1M, L.699-704)

En ciertos momentos de su discurso, sus dichos inducen a pensar que sus criterios de evaluación se fundamentan en aspectos actitudinales, otorgándole un valor social a la evaluación, pero más enfocado en la integralidad del individuo, asociándolo de esta manera a la evaluación formativa.

tratar de eem equiparar un poco su nota con con esta parte teórica o actitudinal entonces para mí... lo ideal del proceso evaluativo es eso.. tratar de ver a los chiquillos en su.... Integralidad.. eso para mí sería o o es lo ideal... (TE1M, L.655-658)

los otros contenidos siguen siendo el eje central de la actividad docente, ocupando gran parte de los tiempos de planificación y evaluación centrada en ellos, focalizada en la medición y control de los mismos.

tratar de ..... de abarcar la mayor cantidad de elementos que puedas e e tener en esa planificación para que después te sean útiles ... ya sea en el tema de la parte motriz o en la parte de evaluación... (TE1M, L.253-255)

Por otro lado, en el discurso de Marcela deja en evidencia que su método fundamental de evaluación de los aprendizajes es la heteroevaluación

los chiquillos eee recibieron información tanto teórica como práctica yo hago esta evaluación sumativa teórica y para finalizar eee la evaluación práctica... (TE1M, L.336-337)

En este mismo aspecto, la participación del estudiantado es mencionado como escasa o nula, alejándose de los fundamentos de una evaluación formativa, pero manteniéndose abierta, al menos en el discurso a la inclusión del alumnado en el proceso evaluativo.

... lo hemos intentado también en ese sentido y la verdad es que yo creo que nosotros... específicamente como.. departamento deeee de este colegio.. de educación física e no nos hemos dado el tiempo no más para tratar de quee.. justamente como tú dices estos chiquillos tengan participación en.. esa evaluación... o en esa auto evaluación o en esa co evaluación... (TE1M, L.669-673)

Claro que esta inclusión generalmente se encuentra condicionada a aspectos de control de la calificación, validándola indirectamente como un elemento primordial del proceso educativo, tanto desde el punto de vista docente, como social.

... hay que elaborar pautas que sean lo más justa posible que abarquen la mayor cantidad deeee de indicadores que no dejes nada así comooo suelto...queeee que

que le de la completa libertad deee..... de evaluarse por ejemplo con un siete yo creo que ese es el mayor miedo que hay a...el tema de que... a se va evaluar y se va se va a evaluar con un siete entonces tú inmediatamente pensai a ya entonces le voy a dar menor porcentaje a la valoración que se haga él... y y y creo que a lo mejor no debiera ser así pu... yo creo que a lo mejor hay que partir dándole la confianza con respecto a eso... (TE1M, L.686-693)

De igual forma se avala la no participación del alumnado en los procesos evaluativos en que estos carecen del desarrollo necesario para su implementación

resulta que generalmente los chiquillos no tienen la madurez suficiente como para... eee hacer la crítica o eee a autocriticarse.. que están bien o que están mal...todavía no nos hemos sacado ese prejuicio... (TE1M, L.677-680)

### 5.1.3 Planificación evaluativa

En este apartado, se informa de las decisiones pre-interactivas de Marcela, en torno a los elementos constitutivos de la evaluación, como son los momentos, actores, instrumentos y contenidos, identificados a partir de la entrevista a la profesora.

#### 5.1.3.1 Actores – momentos

Para Marcela, los momentos tienen una estructura clara en cuanto a que los tiempos y los formatos de planificación, se designan desde la institución, con la finalidad de ordenar la visión del nuevo año.

... la primera segunda semana de diciembre ee ya está terminando el año escolar, por tanto, uno ya está ... con la cabeza metida en el tema de planificaciones... (TE1M, L.77-79)

Bajo su mirada, esto genera una descontextualización de lo planificado, fundamentalmente en el tema evaluativo puesto que se produce una desconexión del instrumento que se planificó para el diagnóstico con el resultado al aplicarlo, pues se utiliza como respuesta a una exigencia, pero sin aprovecharla información recogida, pues ya está todo programado y no se ajusta a la realidad.

..yo planifico en diciembre .. no conozco la cantidad de niños no conozco eehh me entiendes .. lo que lo que me va a llegar entre comillas como elemento motriz y de acuerdo a eso yo trato después de ajustar la planificación a los a los chiquillos .. para mí sería totalmente bueno .. eemmm ver lo chiquillos .. ver .. en qué condiciones están y de acuerdo a eso planificar... (TE1M, L.223-227)

Se tiende a confundir los procesos evaluativos con la distribución temporal de los contenidos y la planificación de los procesos evaluativos con la designación de fechas de aplicación e instrumentos que se utilizarán para evaluar una determinada unidad.

... Dentro de esa misma planificación, tengo que ver el tema de las evaluaciones, el fechaje de las evaluaciones yyy y considerar algunas algunas que a lo mejor puedan haber cambiado ... (TE1M, L.57-59)

En relación a lo anterior, queda de manifiesto en el discurso que la elaboración de instrumentos de evaluación es ajena a la planificación, puesto que estos normalmente son diseñados y construidos una vez que lo planificado ya está en marcha

... luego la nosotros hacemos evaluación teórica durante la durante la unidad por tanto esa también la planificoooo .. dentro del mes obviamente pero ... una semana antes .. por ejemplo y lo que tiene que ver con la evaluación pra sumativa práctica también... (TE1M, L.278-280)

Una forma de validar las acciones evaluativas propuestas es a través de los consensos, los cuales llegan por vía departamental, avalando los procesos emprendidos, muchas veces sin la reflexión debida, haciendo evidente la falta de reflexión en los procesos asumidos.

... vamos a tener que tener una conversación como departamentooo ee primero en cómo vamos a ... a evaluar .. laa unidad ... porque por ejemplo lo que se había venido venía haciendo hace ya varios años ... eee el año pasado colapsó y ya nooo ... y ya no va a ser así .. o sea porque el año pasado por ejemplo nosotros teníamos .. hacíamos investigar a los chiquillos sobre un tema y ese tema era evaluado teóricamente después y después en la parte práctica .. eee por ejemplo si los chiquillos e investigaron sobre un baile ese baile eeee por ejemplo ... se ... se evaluaba en la parte práctica ... pero esas pautas de evaluación la verdad es que están medias out... (TE1M, L.493-500)

Se hace evidente en el discurso de Marcela, la ascendencia que implica la experiencia especialmente en el colegio, ya que es un elemento que tiene un peso superlativo debido quizás al conocimiento de los procesos y a una mayor participación en la elaboración de todos aquellos elementos que inciden en los procesos de planificación y evaluación.

... nosotros somos dos colegas con mas experiencia que dos que vienen llegando entonces ... eeem es necesario hacer ese tipo de guía porque los chicos que vienen llegando no traen todooo este bagaje... (TE1M, L.461-463)

### 5.1.3.2 Instrumentos – contenidos

Al indagar en los instrumentos utilizados, marcela refiere información con relación a la utilización de evaluaciones teóricas, pautas de observación o escalas de apreciación (procedimentales).

... las pautas dee evaluación.. sumativas en este caso eeeee .... nos dificulta o me dificulta cualquier cantidad por la cantidad de indicadores que tiene que tener esta pauta para tratar de hacer muy objetiva la evaluación .. te fijas entonces.. te sale una pauta de evaluación práctica que tienen que hacer 60 cabros chicos por ejemplo con 10 indicadores.. entonces tú tratas de de evaluar la mayor cantidad y tratar de rellenar esa pauta con con con todos esos chiquillos que están ahí es como... (TE1M, L.180-185)

Por otro lado, se reitera la escasa disponibilidad de tiempo para construir los instrumentos evaluativos, dejando en evidencia que la planificación de la evaluación, solo se asume como la designación de los tiempos en que se llevará a cabo y mencionar el instrumento que se utilizará, sin incorporar su construcción en esa programación.

..no el diagnostico yo no lo planifico debiera planificarla porqueee obviamente es un elemento importante que te va a indicar que es lo quee .. que es lo que vas a evaluar qué es lo que vas a considerar... Bueno hago valer mi experiencia no más y de acuerdo a lo que .. yooo ... creo que es lo que necesitan de acuerdo a esta planificación eeh los hago jugar no más ese para mi es mi evaluación diagnóstica una observación directa de las acciones motrices que debieran .... eeeh mostrarme... (TE1M, L.352-358)



... para mí lo ideal sería contar primero con los tiempos obviamente para.. hacer este tipo de evaluaciones de cualquier tipo ya sea diagnóstico de proceso sumativo práctico teórico... (TE1M, L.637-639)

#### 5.1.4 Síntesis del caso

Tomando en consideración la información recolectada y el contexto en el que se desenvuelve Marcela, se puede concluir que para la profesora la evaluación es un proceso que representa una complicación por la multiplicidad de factores a controlar, principalmente procedimentales. Evaluar forma parte de su quehacer docente, un proceso que se lleva a cabo para cumplir con los requerimientos sistémicos, pero que no genera cuestionamiento ni relevancia para el proceso de aprendizaje, sólo para la certificación del proceso a través de la calificación; siendo algo que por su experiencia no implica más reflexión que el visualizar las posibilidades de agilizar el proceso para hacerlo más eficiente o útil.

La concepción evaluativa no se puede encasillar en un solo paradigma o racionalidad, dado que sus expresiones y acciones programáticas se entremezclan. Por un lado, se acercan a la racionalidad técnica, al visualizar la calificación como el resultado principal de la evaluación; pero por otro lado es asumida como un mecanismo que permite al docente conocer el avance del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la vez, su marcado interés por evaluar asignándole un mayor tiempo de evaluación y valoración porcentual a los contenidos procedimentales, refuerzan su cercanía con la racionalidad técnica.

El discurso de Marcela pretende reflejar una visión formativa de la evaluación, pero la visión formativa es asumida erróneamente a través de acciones que más tienen que ver con la integralidad del proceso formativo al incorporar los aspectos actitudinales y conceptuales, nada más alejada de una intencionalidad práctica real.

En relación con los instrumentos, la escala de apreciación es la herramienta principal para registrar los procesos evaluativos, la planilla de registro clase a clase donde se consignará el aspecto actitudinal y las evaluaciones teóricas (pruebas de papel y lápiz, informes escritos y exposiciones teóricas), vienen a refrendar lo propuesto, en relación con que el docente es el protagonista de la evaluación, a través de la heteroevaluación de los aprendizajes.

La evaluación de la enseñanza no fue considerada en la planificación, a pesar de valorar positivamente su presencia, esta queda supeditada a la disponibilidad de los tiempos, de los actores o a la capacidad que puedan demostrar los alumnos para asumirla. Se puede afirmar que es un proceso ausente de su acción evaluativa.

Finalmente, quiero señalar que todas las reflexiones sobre la evaluación apuntan al mejorar la eficiencia en la aplicación de los instrumentos, la inclusión de indicadores para no soslayar ningún aspecto y distribuir los contenidos en los tiempos asignados por la institución. A partir de allí se intenta concientizar al alumnado en la importancia de la evaluación como un proceso que refleje lo que ellos son capaces de demostrar en acciones medibles y valorables a través de la asignación de una nota.

## 5.2 El caso de Rodrigo

La visión que tiene Rodrigo de la educación y en particular de la educación física, lo lleva a afirmar que esta se encuentra en una crisis, basando su apreciación fundamentalmente en los factores tiempo y contenido. Por un lado, es crítico al señalar que lo que se le exige a la asignatura no puede ser asumido con los tiempos disponibles hoy día

... me parece mucho queee la evaluación en educación física pasa por una crisis bastante grande en este momento eeemm porque muchas personas evalúan rendimiento... (TE2R, L.19-21)

Por otro lado, sostiene que en el profesorado hay una visión basada en el enfoque técnico de la evaluación, situación de la cual se muestra contrario y que insiste en señalar como generalizado.

... la poca cantidad de horas uumm que realizamos frente a alumnos por lo tanto los aprendizajes de una semana a otra.... muchas veces eeehh.... en la parte motriz se olvidan o se pierde un poquitito ese aprendizaje... (TE2R, L.23-25)

Una valoración importante le asigna el docente al aspecto actitudinal de la enseñanza, especialmente a la transversalidad presente en la educación física, entregándole desde el discurso un lugar relevante

... los valores son parte importante del.. de los aprendizajes creo que uno de los más importantes que podemos dejar los profesores de educación física a los.. a nuestros niños es eso... la enseñanza de valores... y en ese aspecto obviamente que hay que considerar las relaciones interpersonales, su comportamiento con sus pares, el trabajo que tienen ellos de de equipo en este caso... (TE2R, L.105-109)

En su concepción, la educación física le ha restado importancia al contenido teórico y de acuerdo con los nuevos planteamientos educativos esto se está potenciando, dándole un valor extra a la actividad.

... la parte..la parte cognitiva no no está muy presente en la evaluación... (TE2R, L.21-22)

### 5.2.1 Currículo

Rodrigo plantea claramente que las directrices del colegio señalan el camino a seguir en este sentido, delimitando el campo de acción, pero entregándole al docente demasiada libertad y escaso control de sus acciones, lo que en definitiva se vuelve caótico y perjudicial.

... obviamente que estaaa todo lo que es la parte de colegio o UTP que es la queee nos eehh... nos coordina nos supervisa todo nuestra planificación eehh y en esa parte yo creo que el déficit de de mi de mi colegio es quizás la las evaluaciones son demasiado... eh independientes... dependen mucho del profesor... (TE2R, L.111-112)

Especialmente en el aspecto evaluativo, Rodrigo menciona su disconformidad con esta libertad en el actuar por parte de la institución, puesto que esto ocasiona un desequilibrio en los procesos planificados y el consiguiente perjuicio para el alumnado.

... yo creo que ahí tenemos un pequeño de.... Deficiencia porqueee no... mayormente no existe unaaa una supervisión de la parte UTP en la parte evaluación.. lo dejan más al especialista en este caso.. ahí.... trata uno.. uno trata de hacerlo bien... (TE2R, L.112-115)

Por otro lado, la visión que tiene de las propuestas ministeriales choca por un lado con la crítica sobre la descontextualización de las propuestas, pero por otro señala como positiva la apertura hacia la entrega de nuevos espacios al profesor para profundizar y mejorar su labor.

... yo creo que ni una planificación de lo que hacen del ministerio de educación es... es cerrada... lo que es cerrado.... es el contexto social donde se hace la planificación porque si tú la haces en un cuarto cerrado... sin considerar... aspectos regionales, aspectos... eee locales específicos eee hasta climáticos yaaa eeee la la la planificación no es.... centrada... (TE2R, L.246-250)

Finalmente menciona un aspecto que hasta aquí no habíamos encontrado en los otros docentes, el concepto de curriculum oculto, visto como una respuesta a las deficiencias del sistema y como un mecanismo de reacción, que viene a disminuir las deficiencias del contexto en el cual se desenvuelve el docente.

... final utiliza mucho el curriculum oculto uno.. de hacer lo que uno piensa que está bien y muchas veces hacemos eso y ni siquiera vemos las planificaciones del ministerio de educación porque sabemos que esa planificación con lo que estamos haciendo nosotros ee con lo con la realidad de.. de la unidad educativa en con en cual uno trabaja es total mente diferente. ... (TE2R, L.285-289)

## 5.2.2 Concepciones de evaluación

Antes de conocer el pensamiento de Rodrigo respecto a la evaluación, es importante mencionar que el en ningún momento hace alusión a su formación en evaluación, sustentando sus conocimientos en el manejo del currículo y en su experiencia.

En este sentido, aunque la formación teórica en evaluación ha sido escasa, Rodrigo ha construido sus propias ideas al respecto. Desde su visión la evaluación le permite conocer el aprendizaje del alumno.

### 5.2.2.1 Discurso evaluativo

Si bien es cierto que en una primera instancia se vislumbra la evaluación como un mecanismo de control de los estados de avance, sigue estando presente en el discurso de Rodrigo, la visión de un enfoque técnico de la actividad, puesto que señala como centro de las prácticas la medición del rendimiento.

... pienso queeee si bien es cierto la evaluación es ... es eeehh .... es tiene que tiene que estar presente en toda en toda ejecución para poder ir viendo los avances de los alumnos... me parece mucho queeee la evaluación en educación física pasa por una crisis bastante grande en este momento eeemm porque muchas personas evalúan rendimiento eeehh... yyy el.. la parte..la parte cognitiva no no está muy presente en la evaluación... (TE2R, L.17-22)

En palabras de Rodrigo, se puede apreciar una intención de asumir procesos evaluativos, que incluyan elementos actitudinales del alumno. Pero, por otro lado, en su discurso igual se aprecia una clara intención de evaluar la enseñanza, al incluir en su discurso la figura de los observadores externos (pares) al proceso.

... de los aprendizajes creo que uno de los más importantes que podemos dejar los profesores de educación física a los.. a nuestros niños es eso... la enseñanza de valores... (TE2R, L.105-107)

... debería tener... pares que pudieran e evaluar.... Eehh III nue.. la evaluación que nosotros tenemos para los niños entonces mejoraría mucho eehh la visión o

diferentes visiones de la evaluación y... podríamos mejorar esa evaluación hacia los niños, yo creo que ese aspecto a futuro yo creo que se va a ir corrigiendo... (TE2R, L.117-121)

#### 5.2.2.2 Conceptualización

El concepto evaluativo presente en el discurso de Rodrigo nos remite a pensar en una concepción más holística del proceso evaluativo, en orden a complementar los conocimientos actitudinales, procedimentales y conceptuales, señalando sus preocupaciones por la no inclusión de alguno de ellos o el acento en uno en particular.

A su vez, plantea un proceso evaluativo continuo e interrelacionado con el contenido, sin perder la secuencia propuesta dejando la posibilidad de superación del alumno producto del conocimiento de la evaluación.

yo tomo la evaluación a la segunda tercera clase y tengo tres clases más para que.. los chicos eehh suban su evaluación o cumplan los objetivos para mi esa es la evaluación de proceso que los chicos vayan viendo los objetivos vayan viendo donde están mal y vayan eehh cumpliendo los objetivos para que lleguen aaa al cien por ciento de los objetivos... (TE2R, L.147-151)

La continuidad planteada representa un aspecto relevante a la hora de asociar la evaluación con el trabajo realizado, cayendo eso sí en la tendencia de realzar la importancia del contenido.

... la poca cantidad de horas uumm que realizamos frente a alumnos por lo tanto los aprendizajes de una semana a otra.... muchas veces eeehh.... en la parte motriz se olvidan o se pierde un poquitito ese aprendizaje y por lo tanto la evaluación.. deja de ser consistente eehh hay que ajustar mucho los procesos evaluativos para que los niños no salgan perjudicados y a la vez poderlo evaluar los objetivos que uno se plantea... (TE2R, L.23-27)

Especial hincapié se hace en el discurso de Rodrigo a la utilización de los instrumentos, valorizando y condicionando su aplicación a factores externos e internos al docente.

... si centrado en la evaluación pero en el en el elemento de la eva... en el instrumento de la evaluación en el instrumento de la evaluación..... noooo no con pensamiento externo a los instrumentos sino que centrarse en el instrumento que uno elaboró... (TE2R, L.168-170)

El concepto técnico del deporte prevalece en la propuesta de la educación física, validando la evaluación con un criterio eminentemente técnico y de facilidades para el docente, ya que la elaboración de pautas de evaluación y de replicar procesos de un año a otro se facilitan con la modalidad seleccionada

... tanto están todo el año haciendo... haciendo eeeeeh el mismo deporte y eso permite queeeee eehh.... que que la evaluación sea un.. mucho más eeeeh centrada... (TE2R, L.181-182)

#### 5.2.3 Planificación evaluativa.

En este apartado, se presenta la planificación sobre la evaluación de Rodrigo, mirada desde los elementos que la constituyen: momentos, actores, instrumentos y contenidos.

Es necesario señalar que esta planeación de la evaluación, no se encuentra de forma gráfica en ningún documento, siendo la fuente principal de información la entrevista.

#### 5.2.3.1 Actores – momentos

Se plantea una secuencia de trabajo relacionada con los procesos evaluativos programados, enfatizando en primera instancia en los objetivos y replicando la evaluación final al inicio del proceso para que los alumnos visualicen los aspectos deficientes y se focalicen en su mejora.

... que yo le hago la evaluación y les presento una evaluación real o sea generalmente los niños en esa primera evaluación no cumplen ni un objetivo son muy pocos los que llegan a cumplir los objetivos... (TE2R, L.60-62)

... cada unidad tiene aproximadamente seis semanas.. yo las dos primeras semanas ehhh inicio la unidad y después.. después a la tercera semana yo ya tengo la evaluación y e a ellos tienen tres semanas des posterior a eso a aaaa a poder mejorar los objetivos... (TE2R, L.57-59)

El proceso evaluativo es propuesto por el docente como una secuencia de momentos en los que dependiendo de la duración se hará efectiva o no. Esto se visualiza cuando afirma que dependiendo de los tiempos se incluirá o no la evaluación que él llama de proceso.

... claro el objetivo de los aprendizajes de los niños y eeeeeehh el avance de la planificación que que he tenido para poder evaluar, hacer la evaluación.. ahora yo trabajo siempre con dos... dos evaluaciones la evaluación de proceso si la hago en en la en la medida de que me dan los plazos... (TE2R, L.142-145)

Rodrigo, plantea un proceso de meta evaluación con los alumnos una vez concluido el ciclo de presentaciones, sin embargo, esto solamente se hace desde el discurso pues no existe registro en la planificación sobre su aplicación, resultados o sistematización.

... Después que se realizó esta actividad diferente eeh se ha hecho un análisis con todos los niños para ver que aspectos fueron malos... que aspectos fueron buenos yyy cómo se puede mejorar para el próximo año... (TE2R, L.213-215)

#### 5.2.3.2 Instrumentos – contenidos

Desde el punto de vista de los contenidos, se mantiene la visión de aquellos aspectos procedimentales y conceptuales como los más relevantes a la hora de ser evaluados, estando señalados en los instrumentos de evaluación mayoritariamente. De igual forma se sugiere una flexibilidad estructural en las planificaciones, permitiendo modelarlas de acuerdo con los estados de avance.

... un ideal de planificación... eeehh hacer una evaluación de conocimientos o de a e a ... situaciones motrices con con los con los jóvenes, ajustar la planificación a la realidad.... Y a medida que.. se va desarrollando el semestre ir ajustando esa planificación según el avance de los niños no seguir con una pla una planificación yyy y solamente trabajar... eeh tratando de llegar a objetivos que algunas veces esos objetivos son inalcanzables... (TE2R, L.44-49)

El contenido actitudinal, a pesar del discurso, surge como algo secundario a considerar, contradiciendo en algunos aspectos la propuesta de igualdad en los tres tipos de contenidos.

... obviamente que también se debe considerar porque hay por ejemplo hay valores que en en la evaluación que hay que también tomar en cuenta... (TE2R, L.99-103)

Pero esta evaluación de las actitudes también está relacionada con el desempeño motor, esto grafica claramente que el profesor considera necesario tener presente los contenidos procedimentales junto a las actitudinales, o sea al interés, participación y esfuerzo demostrado en clases.

... creo que la evaluación que es... la la las evaluaciones que están se le está dando harta eeee importancia a laaaa.. a la parte cognitiva cierto al al al al conocimiento de la educación física al saber porqué están haciendo eso y en ese aspecto... eeeeh nosotros la llevamos muchos años haciendoooooo o contemplando dentro de las evaluaciones la parte cognitiva así que no ha sido tanto problema incorporarla... (TE2R, L. 183-187)

En relación con los instrumentos, se hace evidente en el discurso, la apertura y disposición por renovar los instrumentos evaluativos que se utilizan, ampliando así las actividades susceptibles de evaluarse, manteniendo una visión calificativa sobre el uso del instrumento.

... con la rúbrica de desempeño que yo les presento ellos eeehhh trabajan en la clase para mejorar el objetivo a cumplir.... Por lo tanto, tienen dos tres semanas para ir su eh in subiendo digamos su evaluación o el cumplimiento de objetivo que que en el fondo se traduce en una nota que seríaaa llegar a a postular al a la nota máxima... (TE2R, L.63-66)

... este año incorporé dentro de las evaluaciones unaaaa presentación práctica, o sea teórico-práctica... (TE2R, L. 189-190)

... hemos incorporado elementos... elementos eeeh nuevos en las en en la planificación en este caso yyyyy por lo tanto las evaluaciones también han cambiado porque hay que tener una evaluación para laaaa para l para la parte cognitiva y la parte práctica y ahí ya hemos incorporado un elemento nuevo que es la parte de elaboración deeee de presentaciones, disertaciones, la forma de hablar, la forma de presentarse, la responsabilidad del trabajo, eeeh se han agregado también eeeeh eh como estructurar una buena presentación en el trabajo se le han entregado las pautas de evaluación a los chicos en ese aspecto... (TE2R, L. 206-213)

#### 5.2.4 Síntesis del caso

Para Rodrigo la evaluación refleja el logro de los objetivos, los cuales orientan y guían el trabajo del alumno, para él se deben proveer las instancias de mejora a través de la asignación de tiempos para corregir y encausar el aprendizaje.

Esta visión de la evaluación tiende a resaltar los aspectos actitudinales, ya que lo procedimental es mejorado o afianzado a partir del autoaprendizaje del alumno, lo que le confiere grados de autonomía en el logro de los objetivos.

Si bien es cierto que presenta atisbos de mecanismos de evaluación de la enseñanza, estos no se llegan a afianzarse quizás debido a la falta de formación teórica en materia evaluativa y al exceso de confianza en su experiencia docente. A pesar de ello, su experiencia le ha llevado a proponer y reflexionar con respecto a nuevas propuestas evaluativas.

Con respecto a los actores que intervienen en la evaluación, si bien el profesor es presentado como el protagonista, se menciona la posibilidad de incorporar de forma aislada al alumnado y a los apares; siendo los instrumentos más utilizados rubricas, exposiciones orales, informes escritos y pautas de observación.

En relación con la planificación de la evaluación, se puede apreciar en el discurso que no es un proceso relevante, reservándose sólo a la programación temporal del evento y no al proceso de implementación y fines de la misma.

En definitiva, para Rodrigo evaluar es una actividad que es parte de sus funciones educativas, pero no es un aspecto que demande demasiada reflexión, ya que su experiencia le permite un manejo y control de la misma. Por otro lado, sus ideas de aprendizaje están orientadas fundamentalmente al logro de los objetivos educativos.

### 5.3 El caso de Karen

Del discurso de Karen se desprende que su visión de la educación física está orientada hacia el lado humano y social, influido en gran medida por el ambiente laboral en el que se desenvuelve, ya que su colegio trabaja con un grupo estudiantil vulnerable, desde el punto de vista económico, social y familiar.

implementación tengo bastante así que puedo trabajar.. en forma tranquila.....  
eeee y eso bueno y los alumnos queeee tengo... son alumnos deeee... situación  
vulnerable la mayoría.. muchos vienen del campo..... (TE3K, L. 21-23)

Esta visión del contexto, ligada a aspectos afectivos y emocionales, la vincula a su idea de educación física. Para Karen la prioridad en el área es formar en valores y actitudes a los alumnos, dejando relegadas a un segundo plano las habilidades y destrezas motrices.

... si se esfuerzan hartoo igual les va a ir bien pero si ellos son flojos noooo.... No  
ponen de su parte o sea.. yo tampoco voy a poner de mi parte para que a ellos les  
vaya mejor... ya pero en general... (TE3K, L. 77-79)

A esto habría que agregar el contexto en el cual se desenvuelve, puesto que el recinto escolar no presenta las condiciones apropiadas para el desarrollo de las actividades, solo cuenta con un patio y si el factor climático es inadecuado para la práctica de clases, debe compartir un espacio pequeño con docentes de actividades extra curriculares, por lo que generalmente terminan desarrollando actividades en aula (sala de clases).

#### 5.3.1 Currículo

En este apartado se presentan los aspectos relacionados con la docente, enfatizando el análisis en su formación, concepto de evaluación, actores, momentos y contenidos.

La visión del currículo que manifiesta Karen es negativa, en atención a lo débil de las propuestas evaluativas planteadas en los programas de asignatura.

... es super mala encuentro yo que es pobre (risa)... y después te dice ya puede  
generar estas actividades para evaluar.... Pero no dannnnn.... Como  
herramientas más concreta... (TE3K, L. 290-291)  
297)

De igual forma, su proceso de planificación se ciñe a los postulados que la institución propone, manteniendo una correspondencia total con las propuestas ministeriales, en lo relativo a distribución temporal, contenidos y evaluaciones (calificaciones).

... dan las pautas la jefa de UTP en este caso nosotros planificamos eee anual en un cronograma cierto donde tú dices.... Queee que contenidos vas a tomar durante el año después esaaa planificación anual la tienes que hacer clase a clase... ya entonces eso es lo que finalmente se la entrega la la profesora... (TE3K, L. 8-11)

Dentro de las libertades que promueve el ministerio, en atención a la distribución de la carga horaria, existen horas de extensión, que en el caso de algunas instituciones son asumidas con actividades de interés o relevancia para el desarrollo de los alumnos, de ahí que esta institución en particular asumió un incremento de la carga horaria en la asignatura, destinada a fortalecer ese aspecto.

... acá se trabaja... tengo cinco horas de educación física con primero y segundo ya dos horas de educación física en la mañana y tres de deporte en la tarde y por lo tanto igual podis... lograr algunos avance... (TE3K, L. 56-58)

La visión de la educación, en la que los aspectos disciplinarios son relevantes para el funcionamiento de la institución, trascienden hacia la educación física en el sentido de que es un área que contribuye desde su particularidad al desarrollo de la autonomía y autorregulación de la conducta de los alumnos, de ahí que la importancia otorgada al activismo de los alumnos se haga evidente en el discurso de la profesora.

... super fundamental que los niños estén ordenados que siempre estén haciendo algo entonceee pa mi es fundamental no generar tiempos muertos por ejemplo... ya que no hay un.. hay espacios vacíos donde los niños puedan hacer algún desorden o puedan hacer algo que no esté correcto con el reglamento por ejemplo... (TE3K, L. 160-163)

A lo anterior se suma que la docente le asigna una importancia vital al número de alumnos por clase, ya que manifiesta que esto es una limitante esencial en todo lo relativo a la evaluación. Mencionando en segundo plano, el espacio físico, ya que no dispone de gimnasio (pabellón) para las actividades.

... o sea con cuarenta y cinco alumnos... eee.... es es difícil... (TE3K, L. 266)

... e bueno los espacios igual... los espacios por ejemplo yo comparto la sala multi taller que es,, la que utilizamos cuando está lloviendo.. con la profe de folclore y con la profesora de teatro... (TE3K, L. 168-170)

### 5.3.2 Concepciones de evaluación.

En este apartado se presentan los diversos aspectos relacionados con el concepto de evaluación de la docente. Enfatizando en su discurso y conceptualización de la evaluación.

#### 5.2.2.1 Discurso evaluativo

Desde el discurso Karen deja entrever su idea evaluativa en atención a resaltar los aspectos actitudinales, específicamente en la motivación por la actividad, ya que manifiesta su dificultad en cuanto a la vulnerabilidad del círculo social.

... la exigencia no va tanto por el lado del rendimiento en cuanto... que hagan mejor unnn no se po un fundamento técnico, sino que aaa a motivarlos con las actividades física... (TE3K, L. 50-52)



El problema de formación a la hora de hablar de evaluación es algo recurrente en el discurso de Karen, ella enfatiza esos vacíos de formación, reconociendo que sus esfuerzos de capacitación han pasado por fortalecer ese aspecto y a la hora de construir sus instrumentos generalmente recurre a su experiencia o a imitar actividades evaluativas.

... creo que de evaluación a uno le enseñan muy poco cuando está en la universidad ahhh y eso también más que nada porque si tú te fijas los profesores que a uno le hacen clases son de otras asignaturas de evaluación no tienes un profesor de educación física por lo menos cuando yo estaba que te enseñara a como evaluar por lo tanto ellos tampoco... saben mucho entonces las evaluaciones las tienes que hacer tú tú tienes que como a partir de tus conocimientos... (TE3K, L. 65-70)

De igual forma, el desarrollo de aspectos actitudinales se presenta desde el discurso, enfatizando en su relevancia por sobre lo procedimental y conceptual. Esta visión de la educación física, y de la evaluación en particular, revela una actitud hacia la promoción de hábitos de actividad física sin cuestionamientos o limitaciones, asignándole un valor superlativo a este aspecto.

... yo no le doy tanta importancia a las evaluaciones en.. términos de la nota no es algo que me interesa mucho eee que... eeee la nota pa mí no no es mucho tema.. a mi lo que es tema es que el niño... trabaje en clases y que se esfuerce que se motive para hacer la activida... (TE3K, L. 330-333)

#### 5.3.2.2 Conceptualización

El aspecto conceptual se ve influido por la escasa formación en evaluación recibida en la etapa inicial, ya que el discurso es poco claro al respecto centrándose en las exigencias reglamentarias y no conceptuales, focalizándose en los objetivos a pesar del énfasis planteado en el aspecto actitudinal

... las evaluaciones son distintas pu hay iniciales hay formativas hay eemm ya más deee.. que tú tienes que sacar la nota cierto pero yo creo queeee... él lo cómo te decía el obj..plantearse el objetivo primero dar a conocer a los alumnos lo que tú le vas a evaluar que ellos sepan que es lo que tú quieres lograr y que es lo que tienen que repetir fina finalmente yyyyy que sea lo más objetiva posible tampoco que no sea una evaluaciónnn tan larga... y que ellos sepan que se va a considerar eeee integralmente... (TE3K, L.103-108)

En relación con la evaluación y su dimensión formativa, la profesora menciona la necesidad de retroalimentar la evaluación del alumnado como un factor relevante del aprendizaje, justificando su ausencia en las condiciones en las cuales trabaja

... bueno y la otro importante de la evaluación es que uno después debería... retroalimentar cada evaluación pero... es casi imposible hacer eso... (TE3K, L.262-264)

... pero hacer una retroalimentación y pueeee por tiempo digamos... y por la cantidad de alumnos a lo mejor en un colegio o en un curso que tuviera veinte alumnos.... Eee si es factible... pero con cuarenta cuarenta y cinco alumnos... no es real... (TE3K, L.276-279)

### 5.3.3 Planificación evaluativa

En este apartado se presentan las decisiones pre-interactivas de Karen. Se abordan elementos como los momentos, actores, instrumentos y contenidos que se enfatizan en su discurso.

Es necesario señalar que esta planeación de la evaluación, no se encuentra de forma gráfica en ningún documento, siendo la fuente principal de información la entrevista.

#### 5.3.3.1 Actores – momentos

Al indagar por los momentos en que estará presente la evaluación, podemos deducir del discurso de la profesora que sigue la estructura tradicional donde se aplica un esquema temporal de la evaluación, comenzando por la evaluación diagnóstica como mecanismo para visualizar en este caso las conductas de entrada.

... yo les aplico un diagnóstico al principio donde evalúo su condición física más que nada yyyyy... eso la condición física a partir de eso empiezo a trabajar las unidades los deporte y siempre lo que voy incorporando en cada deporte ee es acondicionamiento físico o sea por ejemplo... (TE3K, L. 37-40)

En este punto entran en juego los actores que participan de la evaluación, en este sentido se aprecia claramente en el discurso que el actor principal de la evaluación es el docente.

... yo generalmente la hagooo ee ya cuando voy a evaluaaar oooo o cuando o a o a mitad de camino, pero uno yo creo que realmente uno debería hacerla al inicio... (TE3K, L. 118-119)

#### 5.3.3.2 Instrumentos – contenidos

La propuesta evaluativa del ministerio no es asumida por la profesora, siendo coherente con los cuestionamientos planteados al respecto, distanciándose de los lineamientos de la institución y limitando aún más su bagaje teórico en esta área

... yo no no considero laaa la evaluación que propone el ministerio ellos te dan ejemplos no más de actividades que tu podrías hacer para evalua... (TE3K, L.306-307)

La elaboración de los instrumentos se encuentra condicionada por los objetivos propuestos, siendo estos quienes guían el proceso.

... bueno primero e...eeee considerar los objetivos que tú quieres lograr paraaa para saber realmente que quieres evaluar que quieres que ellos aprendan... (TE3K, L. 92-93)

La evaluación de los aprendizajes se ve condicionada por el aspecto actitudinal en la medida que el resultado (calificación) se sujeta a la respuesta o resultado de los alumnos, siendo este un factor motivacional del alumno. Esta medida se justifica en la propuesta de nivel en el logro de los objetivos

... yo creo que uno al final igual termina adaptando un poco las evaluaciones... para que en el fondoooo.... Eee... vaya no en desmedro deeee... de los niños igual porque a las veces uno se puede plantear objetivos muyyyy o evaluaciones muy altas... que a lo mejor el grupo curso que tieneee motrizmente es muy bajo...

por decir algo ya, pero yo creo que idealmente debería ir a la par ya... (TE3K, L. 121-126)

En relación con los contenidos, queda de manifiesto el enfoque técnico que se le da al tratamiento de estos, avalado por los instrumentos evaluativos que hacen eco de ello midiendo aspectos del deporte casi en su totalidad.

... yo acá generalmente repito los deportes... van haciendo en primero en segundo hacen lo mismo... tú le vas cambiando el tipo de evaluación no se po... si en primero por ejemplo le evaluaste... que la el balón de volebol.. lo pasara no más... en un saque por decir algo.. en segundo a lo mejor ya vas a evaluar cómo hizo el saque po.... que .... Caiga se en cierta parte.... me entiendes... (TE3K, L.270-274)

El aspecto actitudinal, mencionado en los apartados anteriores se hace evidente, al enfatizar en la flexibilidad de la planificación de la evaluación, condicionada por el resultado de los alumnos y por la consecución de los objetivos propuestos.

... contemplar eeee varios puntos para quee eee pueda lirle bien al alumno... lo segundo da.. lo tercero darle a conocer al alumno lo que su lo que se le va a evaluar... que ellos sepan.. antes de la evaluación... (TE3K, L. 229-231)

A pesar del énfasis en el discurso actitudinal, no es posible apreciar esto en la planificación de la profesora, mucho menos en los instrumentos, evidenciando que el discurso no es asumido en acciones puntuales y asociadas con el desarrollo del proceso evaluativo.

#### 5.3.4 Síntesis del caso

En términos generales, la planificación de la evaluación viene a cumplir con las exigencias institucionales y de orden temporal, vinculándolas a los objetivos planteados para el nivel, lo que permite afrontar el trabajo con seguridad y confianza de que las exigencias fueron cumplidas, pero que no implica un proceso de reflexión sobre la importancia del proceso.

En su relato la docente señala claramente los momentos de la evaluación, circunscrito a dos momentos específicos: diagnóstico y evaluación final, dando como resultado la calificación, la cual es emitida por la docente a través de la heteroevaluación del aprendizaje, utilizando rubricas básicas para evaluar tanto aspectos procedimentales como actitudinales y circunscribiendo lo conceptual a evaluaciones teóricas de papel y lápiz (pruebas escritas).

En el discurso no se vislumbra la participación del alumnado en la evaluación y en lo relacionado con los criterios, estos se mencionan de forma general e imprecisa.

### 5.4 El caso de Diego

Diego es un docente de reciente egreso, por lo que su experiencia es la más acotada del grupo. Se desempeña en un colegio público de excelencia, ya que forma parte un programa de fortalecimiento de la educación pública y cuenta con una muestra de alumnos seleccionados a partir del rendimiento académico para su acceso.

Su visión de la educación física es bastante particular, ya que menciona el concepto de "evaluación recreativa", atendiendo a aspectos netamente de juego en los deportes, por lo que se desprende que su concepto más bien técnico, privilegiando el contenido procedimental, valorando los avances en esta área con una flexibilidad evaluativa basada en la aplicación de criterios valóricos.

#### 5.4.1 Currículo

En lo institucional el aspecto evaluativo esta rigurosamente estructurado, exigiendo del profesor cumplir con una serie de exigencias temporales y de formato que condicionan su mirada y actuar.

... UTP nos nos entrega un calendario... de toda la semana el tema el horario es otro elemento.... Eeeeeee.... De la programación docente... (TE4D, L.152-153)

... también nosotros presentamos lo que son las guías..., las pruebas las evaluaciones las rúbricas todo ese tema queeee que tiene que ser revisado por UTP... (TE4D, L.41-42)

Por ser una institución pública, obligada en cierto modo a guiar su accionar con los planes ministeriales, Diego presenta una visión más bien contradictoria, respecto de los programas y sus propuestas. Por un lado, validando su propuesta y por otra resistiendo su aplicación.

... aahh claro d.. el planes y programas nos da porcentajes de tiempo...por ejemploooo unidad de ejercicio físico y salud te dice el treinta por ciento de las semanas entonces uno saca el proporcional de todas las semanas que UTP te entrega y le da le da el tiempo a esa unidad (TE4D, L.156-160)

... la verdad que yo nunca me he guiado por eso.... siempreeeee es lo queeeee he hecho lo que yoooo he estimado más conveniente para los estudiantes... (TE4D, L.103-104)

De igual forma, el docente plantea su desacuerdo con los planteamientos ministeriales en el sentido evaluativo, al cuestionar la propuesta de medición que se hace en educación física, al someter a los alumnos a evaluaciones, donde el objetivo principal es el rendimiento físico, pero por otro lado los planteamientos se encaminan a lo opuesto.

... o sea... primero yo encuentro que hay una disyuntiva entre lo que pide el SIMCE y lo que está en los planes y programas... porque el SIMCE te pide inmediatamente un dato duro... (TE4D, L.246-247)

En este mismo sentido, Diego visualiza la pertinencia de los contenidos, al darle significatividad para el alumno, contextualizando de forma práctica su utilidad.

... porque por ejemplo el SIMCE, de que me sirve a mí un estudiante que tenga buena salud si ni siquiera entiende lo que es correr....que me sirve un estudiante que sepa hacer treinta flexiones de brazos si ni siquiera sabe lo que le va a servir.... Entonce a mí me gusta llevar al me gusta llevar harto lo que ellos hacen en la clase en su diario... (TE4D, L.272-277)

La programación por objetivos es lo que cimienta la programación traspasándose también al aspecto evaluativo y su cumplimiento clase a clase por medio de los indicadores de logro

... máaas importan que uno los considere más importantes entonces ahí uno va acotando ya estos no son tan importantes o los podemos llevar en una clase tres objetivos que podamos evidenciarlos... eso es lo otro importante que.. que de acuerdo al tiempoooo... los indicadores de logro nosotros nos piden indicadores de logro en cada clase... (TE4D, L.73-76)

#### 5.4.2 Concepciones de evaluación.

Antes de develar las concepciones que tiene Diego sobre la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, es necesario reconocer que su formación en el tema es limitada, aunque de igual forma menciona que sus características personales le permiten llevar adelante acciones para mejorar los aspectos deficientes.

... entonceeee por lo menos yo me considero un tipo super proactivo y creativo... (TE4D, L.298)

... me considero un tipo super constructivista... (TE4D, L.306)

##### 5.4.2.1 Discurso evaluativo

En la actualidad, la mirada que tiene Diego respecto de la evaluación es la de favorecer la valoración individual de logros, a través de la medición del nivel de logro de los objetivos, segregando la ejecución de actividades por nivel, permitiéndoles avanzar de acuerdo con sus posibilidades, con la finalidad de no retrasar a los más hábiles o capacitados.

... porqueeee si tengo la idea es que buscamos evaluaciones en los estudiantes de tres tipos.. uno los que van que son entre comillas principiantes otros medianos y otros un poquito más avanzado la ideal es que cada uno de estos.. tenga una claseee... efectiva y pueda potenciarse cada... (TE4D, L.47-50)

La mirada del proceso evaluativo se condice con los momentos propuestos en el currículo, en relación con la división con un criterio temporal de la evaluación, segregando su aplicación o utilidad a momentos determinados.

... Yo trato de llevarlo los tres procesos super importante el diagnóstico el proceso y el final... (TE4D, L.85-86)

La delimitación de los espacios temporales de la evaluación, se encuentran supeditados a una serie de elementos estructurales del centro educativo, que reglan su programación.

... los que consideramos son el temporalización el tema de la semana el tema de los recursos el temaaa.. de la infraestructura el tema del clima el temaaa de los estudiantes... que otro factor puede ser im im....eee..... el calendario de evaluación de los otros.. de las otras asignaturas... (TE4D, L.124-127)

Para el profesor, la visión de la educación física, es más bien utilitaria, en el sentido de que la propuesta ministerial apunta a llevarla al terreno de lo útil, que pueda ser útil para el desarrollo del alumno, pues el sistema no es capaz de dar las respuestas de tiempo que se requieren.

... entonces ese yo creo que va abordada el tema a la concientización del estudiante en realizar actividad física o ejercicio físico eeee fuera del periodo de clase... (TE4D, L.260-261)

##### 5.4.2.2 Conceptualización.

Diego manifiesta claramente cuál es su concepto de evaluación, haciendo hincapie en distanciarla de la calificación, aunque manteniendo rasgos de parcelación en el proceso.

... recordemos que la evaluación no es solamente calificación si no queeee va desde un diagnóstico monetoreo y la evaluación final lo importante que la

evaluación sea un aprendizaje del estudiante y no pongamos una nota por un objetivo que se cumpla... (TE4D, L.79-82)

La conceptualización de la evaluación se plantea bajo una lógica formativa, pero entremezclada con aspectos del enfoque técnico, otorgándole un valor superficial a la evaluación como proceso, ya que es entendida como el cumplimiento de protocolos y la inclusión de contenidos; sin la participación del alumno y mucho menos incluyendo la evaluación de los actores y de la enseñanza.

... entendamos la evaluación no como un aspecto calificativo sino como un proceso de aprendizaje... del estudiante queee.... que paso de un inicio a un final por muy mínimo que haya sido el avance... hubo un avance... (TE4D, L.314-318)

En relación con los contenidos, Diego expresa claramente cuáles son sus prioridades, dejando entrever la prevalencia de lo procedimental.

... o sea siempre va a haber indicadores que vayan involucrados aquellos aquellas cosas... ya sea preguntas.... Abiertas.... el tema procedimental si tiene que demostrar algo... el tema actitudinal como se mue como se muestra el estudiante en un proceso de evaluación... (TE4D, L.239-241)

Se percibe en el discurso docente un marcado cuestionamiento al enfoque ministerial, reiterando el aspecto utilitario, traspasando los fundamentos actitudinales, de autonomía que avalan la propuesta; polarizando su apreciación hacia lo conceptual del contenido.

... en cambio los planes y programas si tu analizas con dos veces a la semana con una vez a la semana ponele con dos horas fisiológicamente no no logras nada.... Entonces lo que yo creo y así lo per lo percibo es que la educación bu la educación física busca la concientización del movimiento en la misma clase para que el estudiante la pueda ejecutar afuera... (TE4D, L.252-256)

#### 5.4.3 Planificación evaluativa.

En este apartado se analizan las ideas que presentó en su discurso y documentos el docente respecto a su planificación de la evaluación; allí se relacionan momentos, actores, instrumentos y contenidos.

Es necesario señalar que esta planeación de la evaluación, no se encuentra de forma gráfica en ningún documento, siendo la fuente principal de información la entrevista.

##### 5.4.3.1 Actores – momentos.

En relación con los actores, el discurso del profesor señala que el protagonista de la evaluación será el docente, a través de la heteroevaluación y utilizando diversos medios o instrumentos.

... Yo trato de llevarlo los tres procesos super importante el diagnóstico, el proceso y el final... (TE4D, L.85-86)

Coherente con lo manifestado en sus concepciones, la evaluación de parte del estudiante no surge en sus decisiones pre-interactivas en ningún momento.

De igual forma, la heteroevaluación de la enseñanza queda supeditada a como se desarrolle el trabajo planificado en términos de tiempo y cumplimiento de los objetivos.

... en realidad yo encuentro que lo ideal sería para la práctica de esta evaluación.... De la planificación que se lleva a cabo en sí porque siempre van a durante el año van a haber inconvenientes que te van a corromper la planificación y vas a tener que adaptarla de una u otra forma entonces ahí está el tema de... como después la siguiente clase llevas a cabo los objetivos que tenías que ver en la clase pasada para que no interrumpir la evaluación final... (TE4D, L.110-115)

Similar a sus planteamientos sobre evaluación como proceso permanente, el profesor señaló cómo se llevará cabo el proceso.

... un diagnóstico profundo de habilidades motrices procedimental actitudinal y conceptual luego... unas... ocho o diez clases obviamente con su monitoreo con sus indicadores de logro en cada clase y una evaluación final repitiendo los indicadores del diagnóstico para ver si hubo un avance o no en el proceso de la evaluación... (TE4D, L.309-312)

En sus palabras el profesor permite visualizar la relevancia que toma el planificar las evaluaciones y la influencia del diagnóstico en la propuesta de trabajo y por consiguiente en la evaluación final, la que queda supeditada al trabajo programado.

... ya siempre tenemos un prototipo de evaluación que se hace en plan... en diciembre, pero a mediados queeee vamos viendo el diagnóstico la evaluación final va cambiando porque nos podemos encontrar con todo tipo de estudiante entonces lo ideal es separar el segmento estudiante ojalá en tres o en dos... y de acuerdo a eso generar o una nueva rúbrica de evaluación al final... (TE4D, L.132-137)

#### 5.4.3.2 Instrumentos – contenidos

Como se ha mencionado anteriormente, en su discurso Diego privilegia los tres tipos de contenidos, aunque de sus dichos se desprende que solo se registran contenidos procedimentales.

... entonces profe de historia ve toda la.. la historia de estos.. países... eeee para el día de la raza vamos viendo esto... eemm el tema de artes está viendo lo que son las esculturas y pinturas principales de ese país el tema de filosofía está viendo lo que es escritores y todo ese tema... ... yo con el tema de la danza... (TE4D, L.222-227)

... iniciamos con el... con la unidad de ejercicio físico y salud justamente cuando el tiempo está bueno lo que es marzo abril... (TE4D, L.10-11)

... mayo luego ya viene todo el tema de deportes colectivos en algunas asignaturas y deportes individuales... (TE4D, L.13-14)

Por otra parte, el procedimiento fundamental para evaluar es la observación, apoyada en listas de cotejo y rúbricas como instrumento de registro.

... se generan listas de cotejo para hacer un diagnóstico de los estudiantes..... y obviamente con respecto a cada unidad.... posterior a eso se tiene unas evaluaciones unas rúbricas por de prototipo... (TE4D, L.45-47)

#### 5.4.4 Síntesis del caso

Para Diego, el concepto de evaluación está ligado a una idea de proceso que se estructura temporalmente, estableciendo claramente los momentos en que se llevará a cabo y los criterios que se incluirán. En su discurso, se evidencia que no se entiende la evaluación como un proceso formativo donde se reconozca al estudiante como un actor principal.

Las ideas y conceptos de Diego sobre la evaluación han surgido de su auto aprendizaje, ya que su formación en esta área es escasa, reconociendo su participación en un solo curso relacionado con la temática.

En relación con la planificación de la evaluación, ésta es una actividad relevante en el sentido de cumplir con las exigencias institucionales, aunque reconoce su manejo de acuerdo con su criterio e interés en lograr los objetivos propuestos. Esta planificación se traduce en elaborar el instrumento de evaluación y asignarlo a un periodo de tiempo dentro de esta programación.

Los contenidos considerados en el discurso son los procedimentales, actitudinales y conceptuales, los cuales, según lo mencionado por el docente, son considerados en los instrumentos que se utilizan para evaluarlos; no existiendo registro de ello. En cuanto a los instrumentos señalados para el registro de lo observado están la rúbrica y la lista de cotejo.

En términos generales, la evaluación del aprendizaje para Diego es una acción planificada que demanda tiempos de elaboración estructurados en el programa de la institución y que forma parte de sus responsabilidades como docente. Sin embargo, no se concibe como una actividad participativa, pues el actor principal de la evaluación es el docente y el estudiante no se incluye en esta.

Por último, he de mencionar que la evaluación de la enseñanza no es un aspecto considerado por el docente, dentro de su accionar, puesto que esto es una instancia institucional que se enmarca en lo que es la propuesta de evaluación docente impulsada a nivel estatal, la cual extrae el accionar docente del contexto educativo, situación explicada con detalle en el marco teórico.

### 5.5 Análisis e interpretación de casos cruzados

Una vez analizados los casos de forma individual, en este apartado se presenta la síntesis de todos los casos relacionados con la teoría e investigaciones abordadas en el marco teórico y estado del conocimiento. Esta acción es denominada “crosscase” por Stake (2006), y permite la interpretación transversal de los casos.

#### 5.5.1 Currículo

El tema del currículo y su influencia en la acción programática de la evaluación es un aspecto que se consideró desde el inicio del estudio como un factor de significativo en esta, pues desde allí se pretendía visualizar como las pautas que determina cada institución, influían en las decisiones que tomaba el profesorado en torno a la evaluación.

La influencia de estos aspectos fue determinante para la programación de los cuatro docentes entrevistados, pues cada uno de ellos se enmarcaba en los requerimientos programáticos de la institución. Lo anterior nos lleva a afirmar que todos los docentes tienen su acción evaluativa condicionada por la normativa institucional, debiendo respetar la cantidad de calificaciones requeridas, supeditando la programación de las evaluaciones a los tiempos asignados.



Desde el punto de vista del actor de la evaluación, si bien es cierto se promueve desde el discurso ministerial una evaluación con características de formativa, esto se queda en las propuestas docentes que apuntan hacia la autonomía del alumno en lo relativo al desarrollo de los contenidos, sin darle participación en la evaluación.

Como se pudo observar, cada docente asume de manera incuestionable las indicaciones institucionales, en el entendido de que estos forman parte de su quehacer como profesores y favorecen el ordenamiento institucional, aunque su discurso es más bien crítico con las políticas curriculares. Confirmando la planteado por Stenhouse (1984), en relación con que cada escuela tiene una cultura propia que influye en la experiencia de sus actores. Y a la vez, estos actores tienen la posibilidad de influir en el desarrollo y cultura de las mismas instituciones (Fernández, 1998).

### 5.5.2 Concepción evaluativa

En este apartado se aborda de manera resumida, el discurso y conceptos que el profesorado tiene sobre la evaluación, los contenidos que evalúa y como se ha transformado su forma de evaluar a lo largo de su formación y trayectoria

Si bien, los años de egreso indican que su paso por las aulas universitarias fue hace algún tiempo, sorprende de sus respuestas que no se haga alusión específica a algún recuerdo sobre el tema evaluativo, lo que puede suponer que no fue un aprendizaje significativo para su labor docente.

La misma conclusión fue presentada como resultado en los estudios de Hein et al. (2007), Vargas (2012) y Foglia (2014), donde los participantes afirmaban que el abordaje teórico y práctico de la evaluación en su formación inicial fue insuficiente.

Esta carencia formativa de las universidades se convierte en un elemento de reflexión para las instituciones formadoras. Así lo confirma el estudio de Goc Karp y Woods (2008), quienes hacen hincapié en que los programas de formación de maestros deben incluir experiencias de evaluación formativa, si lo que se pretende es generar cambios en las creencias de los futuros docentes.

En este sentido, para Carreiro da Costa (1991), la formación inicial puede alterar o reforzar las representaciones que el estudiantado interioriza, de allí la importancia que estos conocimientos y vivencias iniciales tienen para su futuro desempeño profesional.

Al respecto, variados estudios demuestran los aportes de una evaluación formativa para la formación inicial, ya que implica un mayor compromiso del alumnado en su aprendizaje, aumentando la posibilidad de replicar su experiencia en su labor docente futura. (Atieza, Valencia, Martos, López & Devis, 2016; Castejón, López, Julián & Zaragoza, 2011; López-Pastor, 2009 (Coord.); Vallés, Ureña, & Ruiz, 2011).

Si bien el paso por la universidad de estos docentes no implicó un aprendizaje significativo sobre evaluación, no reportaron mayores antecedentes respecto a las instancias de formación permanente, solamente señalaron que su participación fue escasa, ya que en ninguno de los casos se sobrepasó los tres cursos, ya que son muy específicos o debido a la poca profundidad temática, ya que generalmente están enmarcados en jornadas pedagógicas poco específicas.

Podríamos pensar que, sus inquietudes profesionales, nos los han motivado a buscar instancias de formación sobre evaluación o no lo han visto como algo necesario. Sin embargo, el estudio de Hein et al. (2007), afirma que la formación continua es un factor relevante, ya que permite al profesorado estructurar las prácticas evaluativas. Transformándose esta

instancia en una estrategia teórica, acompañada de una construcción activa de instrumentos e intercambio de experiencias.

Cada docente expresa con sus propias palabras que la evaluación es un proceso que favorece el conocimiento del estado de avance del alumno; mezclando los conceptos tradicionales de la evaluación, donde el fin de la evaluación es verificar y comprobar un resultado. Sin embargo, subyace en las expresiones una idea de la evaluación como proceso, que incorpora los contenidos actitudinales y conceptuales.

En palabras de López (1999), estas concepciones son una amalgama de discursos, que difícilmente pueden inscribirse en una única racionalidad. Por un lado, reflejan la función social y acreditativa que tiene la evaluación, y por otro la influencia reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo expresa Remesal (2006), “esta realidad dual de la evaluación hace inviable la diferenciación estricta entre “aquellos que acreditan” y “aquellos otros que regulan””. Por lo tanto, los matices atribuidos por los docentes a la evaluación desde la práctica y el discurso, debe ser analizado.

Por otro lado, llama la atención que en sus concepciones evaluativas no se hace mención a la evaluación de la enseñanza en si misma, sino que solo como reflejo de los aprendizajes. Resultado que avala lo mencionado por Foglia (2014), quien ratifica que una de las razones por las cuales el docente evalúa es para conocer el estado de aprendizaje del estudiantado, pero no se vislumbra una inclusión de la enseñanza como parte de la concepción evaluativa.

Sin embargo, una situación propia del sistema educativo chileno, que bien pudiese explicar este fenómeno radica en el sistema de evaluación docente promovido e implementado por el gobierno, el cual es asumido por la mayoría de los docentes públicos y replicado en el concierto privado a través de variados mecanismos. Si bien esto podría ayudar a comprender esta situación, se requiere de un estudio más acabado de la situación docente y la evaluación de la enseñanza en particular.

Con relación a la calificación, las opiniones vertidas hasta el momento indican que esta no surge como el fin de la evaluación, entendiéndolas como dos procesos separados. Aunque reconocen que la calificación está más ligada a la función social de la evaluación (Remesal, 2006), no se puede negar que la forma tradicional en que se ha asumido la evaluación, la calificación sea un sinónimo asimilable a un mismo proceso (López, 2004a).

El profesorado conoce desde la teoría la diferencia entre evaluar y calificar, y claramente lo expresan refiriéndose a ellos como dos procesos con fines diferentes. Sin embargo, en otros momentos de su discurso, se refleja la tradición calificativa de la evaluación, utilizando estos términos como sinónimos.

### 5.5.3 Planificación evaluativa

Cuando se indaga por los actores que intervienen en la evaluación, la coevaluación o evaluación entre pares, surge en los discursos de los docentes su preocupación por la poca objetividad y madurez del estudiantado, en relación con ello, Vera y Moreno (2007) también lo señalan como inconveniente, ya que mencionan la falta de confianza en el criterio de los estudiantes como impedimento para la cesión de responsabilidades de los docentes en la evaluación.

Esta postura de rechazo ante la coevaluación y autoevaluación puede estar justificada por la relevancia que tiene para el docente la calificación, vetando la asignación de responsabilidad a los estudiantes. Si los ejercicios de autoevaluación y coevaluación no son permanentes, ni planificados; la evaluación entre docentes es una actividad que no se concibe en la acción evaluativa.

En general, las expresiones sobre evaluación de la enseñanza en los docentes son un reflejo de sus concepciones de evaluación, donde la evaluación del aprendizaje acapara toda su atención. De ahí que sus intentos de evaluación formativa se limiten a la utilización de estrategias y procedimientos dirigidos a los estudiantes y no se reflejen en la enseñanza.

Al respecto, Chaverra (2012) menciona que los docentes manifestaron asumir la evaluación de la enseñanza desde prácticas informales y esporádicas, con una escasa participación de los estudiantes.

Al indagar sobre los contenidos, todos los docentes hacen alusión a que abordan los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, tal como lo proponen diversos autores (Coll et al., 1992; Freire & Oliveira, 2004).

En términos generales, los criterios que señalan los docentes para evaluar los contenidos procedimentales se convierten en el eje central de la calificación, es decir, las acciones motrices ejecutadas por el estudiante determinan en gran medida la calificación; incorporando de forma paulatina y con menor valor en la calificación, aspectos que en el discurso parecen relevantes como los contenidos conceptuales y actitudinales.

Por otro lado, la experiencia docente ha sido el factor recurrente a la hora de fundamentar su aprendizaje en evaluación. Esta afirmación se corresponde con los hallazgos de diversos estudios (Guío, 2012; Hein et al., 2007; Santos, Maximiano & Frossard, 2016), donde se afirma que la experiencia es la principal fuente de transformación de los docentes.

Según los docentes, los cambios y aprendizajes fueron generados por la vivencia cotidiana en la escuela, el contacto con los estudiantes y la práctica misma de la evaluación, coincidiendo todos en resaltar la experiencia docente como el motor del aprendizaje, permitiéndoles descubrir nuevas formas de llevar a cabo la acción evaluativa.

Al respecto, el estudio de Foglia (2014) coincide en señalar que entre las justificaciones que entregan los docentes participantes sobre cómo evalúan, la atribuyen a los años de experiencia profesional. Por otro lado, Sherer (2000) concluye que el docente modifica sus estrategias de acción, basado en su experiencia, la cual se transforma en la principal fuente de conocimiento.

En relación con los momentos y actores de la evaluación, todos los docentes coinciden en señalar su intención de evaluar clase a clase, siendo el docente el protagonista principal de esta acción; sin incluir acciones concretas para la recogida de la información y toma de decisiones, traduciéndose todo a una calificación.

Algo similar sucede con la evaluación de la enseñanza. Los estudiantes no tienen participación en ella, dado que no hay una propuesta concreta de los docentes hacia esta evaluación. Avalado quizás por lo señalado anteriormente en el sentido de concebir la evaluación de la enseñanza como un elemento externo al proceso educativo.

En términos generales, los docentes asumen la evaluación de la enseñanza como un reflejo de los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, no se asumen como actores que deben ser evaluados de forma permanente. Es probable que exista un desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo llevar a la práctica esta evaluación, ignorando también su valor formativo.

## 6. CONCLUSIONES

*“La historia de las ciencias nos demuestra que las teorías son perecederas. Con cada nueva verdad revelada, tenemos una mejor comprensión de la naturaleza y nuestras concepciones, y nuestros puntos de vista, se modifican.”*

*Nikola Tesla (1856-1943)*

Este apartado presenta las conclusiones fruto del análisis, discusión e interpretación de los casos mencionados en este estudio. Para una mejor comprensión son presentadas en relación con los objetivos que se propusieron, con la finalidad de otorgarle coherencia con las intenciones de la investigación.

Debemos insistir en los planteamientos señalados en los apartados precedentes en relación con la finalidad de este estudio, la cual no pretende generalizar, si no que ser una posibilidad de reflexión sobre la realidad educativa de los docentes, aportando de esta forma a la comprensión y configuración de mejores prácticas educativas.

Finalmente mencionar que, junto a las conclusiones se aporta un breve discurso y exposición contextual, con el fin de señalar sus fundamentos y la lógica que originó dicha conclusión.

6.1 Conclusiones del primer objetivo específico: Identificar las concepciones que tienen los docentes participantes sobre la evaluación y los elementos que la constituyen.

Al respecto, los docentes manifiestan claramente una visión más social de la educación física, orientada al apoyo del crecimiento como personas y ciudadanos; mucho más categórica que la clásica función técnica de transmitir conocimientos.

Esta visión de educación transfiere a la educación física un rol de área que fomenta los valores y las actitudes positivas en el alumnado, utilizando los contenidos como vehículos que potencian las capacidades humanas.

Dicha propuesta, se vio reflejada en el discurso de los docentes, al enfatizar su discurso en lo actitudinal como prioritario dentro de la evaluación, relegando incluso la evaluación de los procedimientos.

No obstante, la verbalización de su concepción educativa y de la educación física, se intenta programar y elaborar instrumentos evaluativos que incluyen este aspecto, o se pretende asignar valor calificativo a la misma asignándole porcentajes de valor en la calificación final, pero que se transforman en una simple fotografía del momento, muy alejado de la rigurosidad y sistematización que se requiere.

En ese sentido, las conclusiones que se presentan a continuación, respecto a las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación, la calificación, los actores que intervienen en su acción evaluativa, los contenidos que evalúan y las transformaciones de su práctica evaluativa en su trayectoria como docentes, son las siguientes:

- Las concepciones sobre evaluación de los docentes son una amalgama de discursos, que no es posible encuadrar en una racionalidad determinada.

Sus ideas sobre la función y fines de la evaluación, los lleva a mencionar en su discurso contradicciones relativas a la visión de la evaluación como medición de los aprendizajes, destacando claramente la calificación como protagonista. Sin embargo, también surge el deseo de implementar una evaluación más formativa, pero sin llegar a evidenciarse en la programación de las acciones evaluativa.

A pesar de lo anterior, el discurso evidencia intentos por presentar la evaluación como un proceso permanente, resaltando, además, la importancia de evaluar todas las dimensiones del alumnado, especialmente las actitudinales y valóricas. Al respecto, es necesario indagar en la coherencia del discurso y la acción.

- Los docentes identifican teóricamente la diferencia entre evaluación y calificación, pero sus discursos reflejan un uso indefinido de ambos términos.

En el discurso los docentes manifiestan claramente la diferencia teórica entre evaluar y calificar, identificando la calificación con la nota que exige el sistema educativo, pero desconociéndola como el objetivo principal de la evaluación. Sin embargo, la confusión del discurso generalmente los lleva a utilizar indistintamente ambos términos, evidenciando la cultura calificativa del sistema escolar.

- Los docentes no conciben la evaluación de la enseñanza como parte constitutiva de la evaluación, sino como un reflejo del aprendizaje del estudiantado.

Para los docentes, sus ideas sobre la evaluación de la enseñanza son alejadas y no las consideran como parte del proceso evaluativo. Fundamentan la evaluación de la enseñanza en los resultados de los estudiantes, asignándole un valor mayor a ésta, dependiendo del logro de los objetivos por parte de los estudiantes.

A su vez, esta apreciación se fundamenta en la propuesta de evaluación docente implementada por los organismos estatales y que a su modo de ver extraen la evaluación de la enseñanza hacia un terreno ajeno al aula y al alumno; determinando incluso niveles de logro para los docentes, en un proceso nada más alejado de la realidad del proceso educativo.

- El protagonista de la evaluación del aprendizaje es el docente. La heteroevaluación es la acción principal con la cual se asignan las calificaciones. La autoevaluación y coevaluación no se realizan sustentadas en la excesiva demanda de tiempo de clase y en la posibilidad de ocasionar conflictos entre los estudiantes.

El discurso refiere que el docente visualiza su rol evaluativo como una asignación tácita y que forma parte del desempeño profesional. Él es el responsable y encargado de diseñar, modificar y aplicar instrumentos; asignar e ingresar las calificaciones que evidencian los aprendizajes de los alumnos, de ahí que sea la heteroevaluación de los aprendizajes la estrategia evaluativa utilizada, generalmente a través de la observación libre.

- Los discursos sobre el objeto de la evaluación del aprendizaje son contradictorios. Mientras afirman que le dan una mayor relevancia a los contenidos de carácter actitudinal, cuando expresan los criterios que orientan su evaluación, se evidencia la importancia que le atribuyen, casi en exclusiva, a lo procedimental.

Efectivamente, su discurso afianza la visión del desarrollo personal de actitudes, por sobre lo procedimental o técnico, asignándole un valor superlativo a ese aspecto, ejemplificado en el respeto, la confianza y honestidad, como los elementos relevantes al momento de calificar.

Pero el logro de objetivos conceptuales y procedimentales se llevan el peso de la evaluación, ya sea porque se presentan en mayor cantidad indicadores referidos a este aspecto o porque la asignación porcentual de las actitudes dentro de la calificación es menor. Incluso en algunos casos no existe registro de la evaluación de los aspectos actitudinales mencionados.

- La formación inicial no brindó herramientas teóricas o prácticas para abordar la evaluación del desempeño profesional. De igual manera, la formación permanente no ha suplido estas falencias.

Todo el profesorado coincide en señalar las dificultades y falencias detectadas en el ámbito evaluativo, una vez concluida su etapa formativa. Enfatizando la nula preparación recibida en ese aspecto y las dificultades que han ido encontrando en el desempeño profesional posterior.

En relación con los procesos formativos posteriores, éstos tampoco han subsanado esas falencias, señalando que su formación en el tema evaluativo ha sido escaso y superficial, pues normalmente las instituciones educativas incluyen actividades generales, alejadas de sus necesidades formativas.

## 6.2 Conclusiones del segundo objetivo específico: Analizar las decisiones pre-interactivas de los docentes sobre la evaluación antes de iniciar el periodo académico o unidad didáctica.

Al respecto, los docentes señalan que los tiempos necesarios para llevar a cabo el proceso de planificación son asignados por las instituciones, limitándose generalmente a la coordinación de actividades y distribución de tiempos para cada uno de los contenidos que se trabajaran.

En ese sentido, las conclusiones que se presentan, respecto a las decisiones pre-interactivas que tienen los docentes sobre los procesos evaluativos que se implementarán son las siguientes:

- De los discursos del profesorado se desprende que la planificación sobre la evaluación no se concibe como una actividad que requiera una atención especial, por el contrario, las decisiones pre-interactivas se basan en las acciones realizadas a lo largo de sus años como maestros y maestras, los cuales les brinda confianza para su desempeño en las unidades futuras.

Se observa que la planificación de la evaluación no ocupa un lugar relevante dentro de las tareas docentes, pues la visión temporal de la evaluación y el concepto de medición de los aprendizajes implica asumir el proceso con liviandad, avalado principalmente en procesos aprendidos y adquiridos con la experiencia, pero descontextualizados e inconexos de la realidad, muchas veces sin relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje planificado.

Los discursos docentes no manifiestan mayores inconvenientes referidos a la evaluación, su implementación en el aula o relación con el currículo, si enfatizan claramente en el factor tiempo como una limitante para su mejor desarrollo, ya sea en su planificación o puesta en práctica.

Del discurso del profesorado no se desprende alguna necesidad de modificar o alterar la acción evaluativa, las adaptaciones sugeridas se limitan a señalar sus inconvenientes técnicos en el uso o puesta en práctica de los instrumentos y a los momentos, basándose principalmente en el factor tiempo asignado a cada unidad como la mayor dificultad por lo acotado del número de clases destinadas a la práctica y por consiguiente limitado tiempo para la aplicación de la evaluación.

- Todos los profesores señalan la evaluación inicial y final como momentos específicos a realizar, pero existe un distanciamiento notorio de las acciones evaluativas propuestas, con los objetivos y contenidos planificados.

Todos manifiestan el problema de la descontextualización de la programación de la evaluación con el momento evaluativo inicial, puesto que se lleva a cabo en momentos alejados, provocando un desconocimiento de los grupos que se asumirán. Sin embargo, ninguno de los docentes señala explícitamente ese momento evaluativo en sus planificaciones (ya sea como instrumento o como estrategia a implementar), dejando de manifiesto la escasa importancia asignada.

Es importante señalar que todos los docentes se refieren en el discurso sobre la evaluación inicial únicamente en términos de contenidos procedimentales, excluyendo los actitudinales y conceptuales de sus propuestas, lo que deja en evidencia el escaso seguimiento al desarrollo de estos.

Con relación a la evaluación final (sumativa), es propuesta como una medición de logro de objetivos por todos los docentes, evidenciando su enfoque técnico de la asignatura, adicionándole a ella en mayor o menor medida los componentes conceptuales y actitudinales como algo anexo, que sólo aporta un determinado valor al proceso.

### 6.3 Conclusiones del tercer objetivo específico: Analizar las reflexiones surgidas en los docentes, en lo referido a la propuesta evaluativa sugerida en el currículo.

Al respecto, los docentes señalan que las propuestas curriculares no cuentan con la contextualización adecuada, puesto que consideran que estas son elaboradas de forma sesgada y sin la participación directa de los principales involucrados, los docentes de aula.

En ese sentido, la conclusión que se presenta, respecto a las reflexiones docentes sobre la propuesta evaluativa curricular es la siguiente:

- Todos los profesores manifiestan su desacuerdo con las propuestas referidas a la evaluación, contenidas en los programas de asignatura, y señalan como principal motivo lo descontextualizado de los planteamientos.

Todos los docentes manifiestan que las propuestas de evaluación contenidas en los planes y programas son muy generales y que no entregan indicaciones claras con relación a los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar los contenidos propuestos. Por otro lado, esto se complementa con el desarraigo de los contenidos y su evaluación pues suponen una falta de conocimiento de la realidad regional, la cual no es considerada para su elaboración.

Al respecto es necesario mencionar, las indicaciones señaladas en los planes y programas de educación física son solo sugeridas y sirven como ejemplo para las propuestas que cada uno de acuerdo a su realidad debiese implementar. De igual forma sucede con los contenidos, pues estos son enunciados genéricamente, sin imponer uno en particular, entregando al docente la libertad de generar otras propuestas.

### 6.4 Conclusiones del cuarto objetivo específico: Analizar los fundamentos conceptuales del proceso evaluativo propuesto en el currículo y su relación con la programación realizada.

Conceptualmente se reitera la confusión entre calificación y evaluación, presentada anteriormente, lo que sin duda genera confusión en cuanto al objetivo de la propuesta, atribuyéndole mecanismos de acción que nada tienen que ver con el fin que se intenta lograr.

En ese sentido, la conclusión que se presenta, respecto a la concepción evaluativa propuesta en el currículo es la siguiente:

- La profundidad del análisis de la propuesta evaluativa es insuficiente para generar un pronunciamiento respecto del proceso evaluativo sugerido y su implementación en el aula.

Todos los docentes manifiestan su desacuerdo con la propuesta, argumentando falta de claridad al no enunciar de forma explícita los instrumentos de evaluación que se requieren para su implementación. Dicha posición demuestra claramente que el centro de atención está puesto en la forma y no en el fondo.

Los docentes intentan precisar de qué forma o con que instrumentos deben evaluar, sin analizar el sentido de la evaluación, para qué lo hago. Abstraerse de concepciones apegadas al enfoque técnico, para allegarnos a concepciones mucho más prácticas y ecológicas de la evaluación.

## 7. BENEFICIOS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

*“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”*

*Eduardo Galeano (1940-2015)*

Todo fenómeno sometido a una investigación presenta insondables perspectivas de estudio, dichas dimensiones resultan inabarcables para una sola acción investigativa. Esto se hace especialmente notorio cuando el fenómeno estudiado es el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se caracteriza por sus marcos normativos, contexto y complejidad de relaciones entre sus protagonistas; las cuales se ven matizadas por creencias, percepciones, expectativas, tradiciones y valores que influyen en cada una de estas situaciones.

En este complejo panorama de la realidad se presenta una reflexión autocrítica al trabajo realizado, así como las posibles líneas de investigación que pueden surgir y seguir alimentando la discusión.

En primer lugar, quiero mencionar que una de las limitaciones del estudio radica en su propio diseño metodológico. He de señalar que cualquier diseño y enfoque investigativo elegido presenta restricciones o limitaciones propias de sus características, a la vez también ventajas y fortalezas con relación a otras opciones metodológicas.

En este sentido, son evidentes las limitaciones en número de participantes que presenta la metodología cualitativa, ya que el volumen de información generado se corresponde con los tiempos reales para el desarrollo del estudio, el seguimiento exhaustivo de las acciones de los participantes obliga a limitar la acción investigativa y por consiguiente el número de casos. Esta limitación metodológica referirá en otro aspecto no menos importante como lo es la imposibilidad de transferir las ideas aportadas como conclusiones a otros contextos, limitándolas sólo a algunas ideas generales.

En segundo lugar, la investigación cualitativa representa un lectura o interpretación de lo que era cada profesor en un momento determinado; siendo posible que la propia investigación genere cambios conductuales en los docentes alterando esa realidad ya estudiada. Sin embargo, es necesario precisar que ninguna afirmación podría asegurarse de no mediar un nuevo proceso investigativo.



En tercer lugar, es posible considerar como limitante la escasa homogeneidad de la documentación aportada por los docentes, lo que sin duda repercute en el análisis documental realizado, dado que no fue posible acceder a la misma información en todo el profesorado, es decir, algunos docentes, por causas ajenas al investigador, no aportaron sus planificaciones de unidades didácticas o los instrumentos de evaluación.

En cuarto lugar, es conveniente señalar como una limitación de este estudio el factor tiempo disponible para el trabajo de campo, lo que de alguna forma incide en aspectos tan diversos como la disponibilidad de horarios para concertar entrevistas, la extensión de las mismas, limitadas en su duración por los propios docentes y su disponibilidad, el periodo de trabajo de campo y la cobertura poblacional que se pretendía abarcar entre las más significativas.

Por último, lo acotado del objeto de estudio y su centro de atención es un aspecto que, si bien es importante, forma parte de un proceso mucho más complejo e intrincado que dificulta su separación para el estudio. En este sentido, esta delimitación deja de lado aspectos tan relevantes e incidentes como la visión, participación e influencia de los otros protagonistas del acto educativo como son los alumnos o la posibilidad de observar el proceso en toda su extensión.

En este sentido, las limitaciones se convierten en alternativas para investigaciones futuras, de ahí que sería interesante realizar un estudio similar que incluya todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje (pre-interactiva, interactiva y post-interactiva) o la participación de los estudiantes sobre la acción evaluativa.

Por otro lado, si consideramos el número de casos como una limitación de este estudio, sería interesante implementar una investigación mucho más amplia, que utilice una metodología mixta, que permita abarcar un mayor número de docentes, complementando la utilización de instrumentos mucho más perceptivos, con otros más estructurados; permitiendo obtener una imagen más cercana de la concepción, acción y reflexión docente, relacionada con la evaluación en las tres fases de la enseñanza.

Basándonos en los resultados obtenidos, parece interesante explorar y contrastar los aspectos docentes estudiados con los docentes de las otras áreas del currículo, indagando en el discurso y la acción evaluativa de ellos, a fin de contrastar ambas prácticas y poder rescatar aspectos aplicables a todas, posibilitando el fortalecimiento de todas.

Siguiendo con esta línea basada en los resultados, despierta el interés investigativo el poder llevar a cabo un análisis de la situación formativa en evaluación de los alumnos de pedagogía en educación física de los centros formadores presentes en la ciudad donde se desarrolló este estudio. En primer término, con la intención de indagar sobre la escasa presencia de la evaluación como tema formativo, determinando la relevancia que tiene ésta para los docentes formadores, cuáles son sus prácticas evaluativas y como se aborda la evaluación desde el currículo.

De lo anterior se desprende una serie de interrogantes que podrían dar pie a nuevos procesos investigativos, entre estas podemos mencionar: ¿existen diferencias evaluativas entre los diferentes niveles educativos? ¿existen diferencias entre los centros formadores, en la manera de implementar la evaluación de sus estudiantes o de formar conceptualmente a sus alumnos en materia evaluativa? ¿qué elementos debe contener un plan de formación docente en evaluación, para aquellos docentes que ya se encuentran inmersos en la actividad profesional, pero sin formación al respecto?

Las repercusiones que puede tener un estudio de este tipo son tan insondables como los efectos que pueden generar los cambios en materia educativa, puesto que los alcances en este campo generalmente los perdemos en el horizonte de lo que vendrá y no nos percatamos de que ya se están o han sido implementados.

En primer lugar, desde una perspectiva formativa, debemos mencionar que son variados los estudios que han demostrado la relevancia que tiene el implementar experiencias de evaluación formativa en la etapa inicial de la formación docente, puesto que estas tienden a ser replicadas posteriormente en la práctica de la profesión (López & Aguilar, 2006), de ahí la relevancia de la visión transversal de la evaluación, propiciando espacios de reflexión, discusión y de compartir experiencias sobre las prácticas evaluativas.

En este sentido, los cursos de formación en materia evaluativa deben recoger las necesidades docentes y aportar a su mejoría a través de la adopción de metodologías activas que sean un aporte real al crecimiento profesional docente, fomentando el intercambio de ideas, experiencias y estrategias evaluativas; permitiendo a los docentes ser actores de su propia formación elaborando sus instrumentos, proponiendo cambios de estrategias, en definitiva, transformando sus prácticas de enseñanza.

Finalmente, manifestar nuestra profunda convicción en relación a la capacidad transformadora y de transformación del docente, en el sentido de ser consciente de la relevancia del proceso evaluativo, el cual debe ir acompañado de un discurso y una acción coherentes y fundamentadas; donde el alumno sea el protagonista, y garante de un proceso de formación continuo que acompañe su desarrollo profesional, entregándole así las posibilidades de reflexionar, dotándolo de las herramientas necesarias para generar las respuestas que la evolución demande.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta & F. Imbernón (Eds.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (p. 139–158). Barcelona: Graó.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1) (13 páginas).
- Angulo, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (p.261 – 319). Madrid: Akal.
- Atieza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4), 1033–1048.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4), p. 544–559. <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1573&context=tqr>
- Beguín, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités, revue électronique*, 1 (2), p. 35 – 49.
- Benevides, M., & Santos, C. (2004). Avaliação em Educação Física Escolar: o professor como sujeito avaliado no proceso educativo. *Diálogos Possíveis*, 3(2), p.159–174.
- Biddle, B. (1989). Teoría, métodos, conocimientos e investigaciones sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (p. 93–148). Barcelona: Paidós.
- Bolseguí, M., & Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21 (1), 77–98.
- Bottorff, J. (2003). El uso de las grabaciones de vídeo en la investigación cualitativa. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (p. 284–304). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), p. 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, G. (2002). *Teachers' Conceptions of Assessment*. Tesis Doctoral, University of Auckland, Auckland.
- Brown, P. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), p. 1–13.
- Byra, M. & Coulon, S. (1994). The effect of planning on teaching behavior of prservice physical education teachers. *Journal of teaching in physical education*, 13 (p. 123 – 139). En Carreiro Da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza – aprendizaje en educación física. 23 (2). *Rev. Educación Física y Deporte – Universidad de Antioquia*.

- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, 21–34.
- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación física. *Revista Educación física y deporte*, 23 (2), p. 41–60. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://aprenderenlinea.udea.edu.co/revista/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2053>
- Carreiro da Costa, F. (2008). Issues in Research on Teaching in Physical Education. En J. Seghers & H. Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp. 11–25). Leuven: Acco Leuven/ Voorburg. Recuperado de [http://faber.kuleuven.be/onderzoek/dep1/symposium/2008203221Symposium/01\\_FrancoCarreirodaCosta.pdf](http://faber.kuleuven.be/onderzoek/dep1/symposium/2008203221Symposium/01_FrancoCarreirodaCosta.pdf)
- Castejón, F., Capllonch, M., González, N., & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65–91). Madrid: Narcea.
- Castejón, F., López-Pastor, V., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328–346.
- Chaverra, B., Salcedo, H., & Barbosa, D. (2011). La evaluación, mecanismo de reflexión y transformación del docente. Interpretación a partir de un grupo de profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia a Medellín. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Chaverra, B. (2012). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de Educación Física. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en innovación, evaluación y calidad de la educación física, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Clark, M. C. & Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós/MEC
- Clark, C., & Yinger, R. (1979). Three Studies of teacher Planning, East Lansing, Intitute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series N°55. En Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor* (p 11-74). Barcelona, España: CEAC.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª edición). New York: Routledge.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Congreso de la República de Chile. (1999). Decreto 112 Exento. Por el cual se establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación y reglamenta la promoción de alumnos (as) de 1º y 2º año de enseñanza media, en ambas modalidades. Extraído el 6 de abril de 2017: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=135826>
- Congreso de la República de Chile. (2001). Decreto 83 Exento. Por el cual se reglamenta la calificación y promoción de alumnos (as) de 3º y 4º año de enseñanza media, en ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación. Extraído el 6 de abril de 2017: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=182968>
- Congreso de la República de Chile. (2009). Ley General de Educación 20.370. Por la cual se regula todo el ámbito educativo nacional. Extraído el 6 de abril de 2017: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=182968>
- Conte, L., & Moreno, J. (2000). La autoevaluación como elemento de reflexión y formación en Educación Física. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Volumen II* (pp. 27–37). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277 (p 5 - 28).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3ª edición, p. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage
- Devís, J. (2000). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular* (2º edición). Madrid: Visor.
- Díaz, J. (2001). El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. (p. 63)
- Díaz, L. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II–III(93), 171– 192.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J., & Castejón, F. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378–398. <https://doi.org/10.1112/jlms/s2223.3.537>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), p. 532–550.
- Fernández Balboa, J. (1993). Sociocultural Characteristics of the Hidden curriculum in Physical Education. *Quest*, 45 (2), p.230–254.

- Fernández Balboa, J. (1999). Pedagogía crítica y EF en la escuela secundaria. *Revista Conceptos*, 6, p.15–32.
- Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. *Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fogliá, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99–117.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2° edición). México: Siglo XXI.
- Freire, E., & Oliveira, J. (2004). Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, 10(3), 140–151.
- Gage, N. L. (1975). NIE Conference on studies in teaching, panel 6, Teaching as clinical information processing, ERIC ED 111807. En Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor* (p 15). Barcelona, España: CEAC.
- Galeano, M. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Galeano, M. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García, H. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 19, 105–133.
- Gimeno, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3° edición). Madrid: Morata.
- Goc Karp, G., & Woods, M. (2008). Preservice Teachers' Perceptions About Assessment and Its Implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 327–346.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J. M., Carrasco, M. & García, L. M. (2003). Análisis de la investigación en el paradigma del pensamiento del profesor de educación física: estado de la cuestión. *Revista de educación física*, 90 (p. 23 – 27).
- Good, Jackson, Morine, Slovic, Weiner y Marx (1975). Teaching as clinical information processing. En Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor* (p. 14). Barcelona, España: CEAC.
- Griffey, D.C., & Housner, L.D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, (p. 196 – 204).
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (p. 148–165). Madrid: Akal.

- Guba, E. & Lincoln, S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guío, F. (2012). Educación Física: Tendencias y prácticas en evaluación de los aprendizajes en colegios distritales de Usaquéen. *Revista Educación Física y Deporte*, 31(1), 863–870.
- Hall, T., & Smith, M. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What e Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424–442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Un estudio de caso*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Soria.
- Hashweh, M. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- Hein, E., Vieira, J., & Mendes, J. (2007). Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 13(2), p. 55–76.
- Hernández, J. L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (p. 29–61). Madrid: Biblioteca nueva.
- Hernández, J., & López, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. Hernández, R. Velásquez, D. Alonso, J. Castejón, I. Garoz, C. López, ... M. Martínez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (p. 49–76). Barcelona: Graó.
- Hernández, J., & López, A. (2007). Qué saben los escolares españoles. Conceptos claves en educación física y su evaluación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (pp. 169–204). Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Hill, J., Yinger, R.J., & Robbins, D. (1981). Instructional planning in a developmental preschool. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles. En Hall, T. J. and Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest* 2006, 58, 424-442 © 2006 National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas* (2º edición). Madrid: Morata.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tesis Doctoral, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.



- Llinares Ciscar, Salvador (2000). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. En: DA PONTE, J.P. y SERRAZINA, L. (org.). Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália : actas. [Lisboa]: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ISBN 972-8614-00-4, p. 109-132
- López-Pastor, V. (2009). La Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., & Aguilar-Baeza, R. (2006). La evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. Madrid: Miño y Dávila.
- López, V. (1999). Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- López, V. (2004a). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 221–232.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Psychology, Society & Education, 4(1), 117–130.
- López, V., Barba, J., & González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. Tándem: Didáctica de la Educación Física, (17).
- López, V., & Gea, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10 (38), p.245–270.
- López, V., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). Buscando alternativas a la reforma de entender y practicar la Educación Física escolar. Barcelona: INDE.
- Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (2011). La Evaluación Docente en Chile. Centro de medición MIDE UC. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona, España: CEAC.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión, 20 (enero-junio), p. 165–193.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida de información y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), Metodología de la investigación educativa (3ª edición, p. 329–366).
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. Cinta de Moebío, 27(diciembre), p. 27–33.

- Ministerio de Educación, (1999). Programa de Estudio Educación Física 2° Medio. Vigente hasta 2017. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77544.html>
- Ministerio de Educación, (1999). Programa de Estudio Educación Física 3° Medio. Vigente hasta 2017. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77544.html>
- Ministerio de Educación, (1999). Programa de Estudio Educación Física 4° Medio. Vigente hasta 2017. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77544.html>
- Ministerio de Educación, (2017). Portal Web EducarChile.cl. División Político Administrativa. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130161>
- Ministerio de Educación, (2017). Programa de Estudio Educación Física 1° Medio. Vigente desde 2017. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77544.html>
- Ministerio de Salud, (2017). Departamento de Estadísticas y Salud. Actualización y Proyección Censo 2002-2012. Extraído el 6 de abril de 2017: [www.deis.cl/.../Población-INE-Actualización-2002-2012-Proyección-2013-2020.xlsx](http://www.deis.cl/.../Población-INE-Actualización-2002-2012-Proyección-2013-2020.xlsx)
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21, 265-280.
- Municipalidad de Temuco, (2015). Informe de Antecedentes Demográficos. Unidad de Estudios y Estadísticas Comunal, Departamento de Planificación Territorial. Dirección de Planificación. Extraído el 6 de abril de 2017: <http://www.temucochile.com/themunicipio/manuales/Antecedentes%20Demogr%C3%A1ficos.pdf>
- Navarro, V., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de meta evaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), p. 63–79. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), p. 421–442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Pérez, A., Julián, J., & López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. López (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Pérez, A., López, V., & Castejón, F. (2014). Formative and shared assessment in higher education: A review of terminology. *Revista Pedagógica Adal*, 17(28), 7–13.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos* (5ª edición). Madrid: La Muralla.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª edición., pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª ed., p. 78 – 114). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42 (p. 37 – 63).
- Peterson, P.L., & Comeaux, M.A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teacher and Teacher Education*, 3, 319-331. En Hall, T. J. and Smith, M. A. (2006). *Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes*. *Quest* 2006, 58, 424-442 © 2006 National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education.
- Pozo, J. (2003). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (3ª edición, pp. 45–67). Barcelona: Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21– 36. <https://doi.org/10.1174/113564010790935187>
- Prat, M. (2003). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 21–33). Barcelona: Inde.
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8 (3), p. 238–264. Extraído el 6 de abril: <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Remesal, A. (2006). Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment. The Spanish instance, building upon Black & Wiliam (2005). *Curriculum Journal*, 18(1), p. 27–38. <https://doi.org/10.1080/09585170701292133>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), p. 472–482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª edición). Málaga: Aljibe.

- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), p. 262–268.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Un estudio de casos en la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- Santos, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares (2ª edición)*. Madrid: Akal.
- Santos, W., Maximiano, F., & Frossard, M. (2016). Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. *Movimento*, 22(3), 739– 752.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de Educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. Dissertação para a obtenção do Título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Coord.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, E.L., & Sendelbach, N.B. (1979). Teacher intentions for science instruction and their antecedents in program materials. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. En Hall, T. J. and Smith, M. A. (2006). *Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes*. *Quest* 2006, 58, 424-442 © 2006 National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos (5a)*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 1 (311), p.123–134.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J., & Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multi caso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354 (enero-abril), 499–527.
- Tristán, J. (2010). *La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia, así como la de sus alumnos en un estudio de casos*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A., & Alarcón, F. (2006). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 86(4 trimestre), 22–33.
- Uribe, I., Gallo, L., & Castro, J. (2004). La motricidad como potenciadora de las metas del desarrollo. En I. Uribe, L. Gallo, J. Castro, A. Correa, P. Gallego, & F. Vélez (Eds.), *Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud. Percepciones desde las familias en los municipios de Alejandría y Guatapé (Antioquia)* (pp.207–261). Medellín: Kinesis.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135–158.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Vargas, A. (2012). *Creencias del profesorado de Educación Física con respecto a la evaluación de actitudes: un estudio de caso*. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en innovación, evaluación y calidad de la educación física, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física Investigación y práctica en el ámbito escolar* (p. 11–47). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2010). Programación de la enseñanza en Educación Física. En C. González & T. Lleixà (Eds.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 9–29). Barcelona: Graó.
- Vera, J. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72–82.
- Vera, J., & Moreno, J. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1–15.

Viciano, J. (2002). Planificar en Educación Física. Barcelona: Inde.

Villar, L. M. (Ed.). (1986). Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones." Sevilla: Universidad de Sevilla.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. Etnografía en la investigación cualitativa. Madrid: Paidós.

Yela, M. (1994). Análisis de datos. En V. García (Ed.), Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (p. 223–255). Madrid: Rialp.

Yin, R. (2003). Case study research: Design and methods (3ª edición). Thousand Oaks: Sage.

## ANEXOS

	<b>Página</b>
<b>Anexo 1. Cronograma</b>	111
<b>Anexo 2. Cuestionario de los docentes</b>	113
<b>Anexo 3. Guion de la entrevista de los docentes</b>	119
<b>Anexo 4. Transcripción de las entrevistas a los docentes</b>	122
Anexo 4.1 Transcripción de la entrevista a Marcela	122
Anexo 4.2 Transcripción de la entrevista a Rodrigo	136
Anexo 4.3 Transcripción de la entrevista a Karen	142
Anexo 4.4 Transcripción de la entrevista a Diego	149
<b>Anexo 5. Protocolos éticos</b>	155
Anexo 5.1 Informes para el consentimiento informado	155
Anexo 5.2 Carta de consentimiento informado	157
Anexo 5.2.1 Carta de consentimiento informado de Marcela	157
Anexo 5.2.2 Carta de consentimiento informado de Rodrigo	158
Anexo 5.2.3 Carta de consentimiento informado de Karen	159
Anexo 5.2.4 Carta de consentimiento informado de Diego	160
<b>Anexo 6. Planificaciones (aportadas por los docentes)</b>	161
Anexo 6.1 Planificaciones de Marcela	161
Anexo 6.2 Planificaciones de Rodrigo	209
Anexo 6.3 Planificaciones de Karen	231
<b>Anexo 7. Instrumentos de evaluación (aportados por los docentes)</b>	244
Anexo 7.1 Instrumentos de evaluación conceptuales	244
Anexo 7.1.1 Instrumentos conceptuales de Marcela	244
Anexo 7.1.2 Instrumentos conceptuales de Rodrigo	261
Anexo 7.1.3 Instrumentos conceptuales de Karen	265
Anexo 7.2 Instrumentos de evaluación procedimentales	266
Anexo 7.2.1 Instrumentos procedimentales de Marcela	266
Anexo 7.2.2 Instrumentos procedimentales de Rodrigo	269
Anexo 7.2.3 Instrumentos procedimentales de Karen	270

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, dada la extensión de algunos documentos incluidos en los anexos, se ha optado por representarlos en formato digital.

El siguiente es el orden en que se presentan los archivos en el CD adjunto a este documento.

	<b>Archivo</b>
<b>Anexo 8. Entrevista a los docentes (CD)</b>	8.0
Anexo 8.1 Entrevista a Marcela	8.1
Anexo 8.2 Entrevista a Rodrigo	8.2
Anexo 8.3 Entrevista a Karen	8.3
Anexo 8.4 Entrevista a Diego	8.4
<b>Anexo 9. Leyes y decretos (CD)</b>	9.0
Anexo 9.1 Ley de educación 20.370	9.1
Anexo 9.2 Decreto 112 exento	9.2
Anexo 9.3 Decreto 83 exento	9.3
<b>Anexo 10. Documentos curriculares (CD)</b>	10.0
Anexo 10.1 Bases Curriculares	10.1
Anexo 10.2 Programa de educación física y salud 1° medio 2017	10.2
Anexo 10.3 Programa de educación física 2° medio 1999	10.3
Anexo 10.4 Programa de educación física 3° medio 1999	10.4
Anexo 10.5 Programa de educación física 4° medio 1999	10.5