



Universidad de Nariño

REVISTA HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE
Volumen 21 ISSN Impreso 0121-3350

Las prácticas evaluativas en un programa de educación física: realidad y prospectiva

Assessment practices in a physical education program: Reality and prospective

*Fabián Cerón, **Gerson Erasoy ***Rosa Mila Ibarra

*Magister en Docencia y Docente del Colegio Ciudad de Pasto.

**Doctor en Psicología Educativa y Vicerrector Académico de la IU. CESMAG, Pasto, Nariño.

***Magister en Docencia y Docente del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe, Catambuco, Nariño.

Citar: Ceron, Erasoy e Ibarra. (2015) Las prácticas evaluativas en un programa de educación física: realidad y prospectiva
Hechos y Proyecciones del Lenguaje. 21(1), 78 - 96

Resumen

El presente artículo da cuenta de la investigación realizada sobre las prácticas evaluativas en un programa de Educación Física, básicamente en función de los tipos, medios e instrumentos de evaluación, encontrados en el ejercicio profesional de los docentes quienes orientan las asignaturas del área profesional del ciclo específico del programa de Licenciatura en Educación Física de La Institución Universitaria CESMAG. La investigación se circunscribe en el paradigma cualitativo con un enfoque histórico hermenéutico, mediante el método etnográfico porque permite conocer y describir las actitudes y manifestaciones de los estudiantes y docentes durante el proceso de evaluación. Se utilizó como técnicas de recolección de información la entrevista en profundidad, la observación sistemática y el grupo focal para lograr así una mejor comprensión de la relación teoría práctica en el proceso evaluativo. Entre los hallazgos importantes se encontró en primer lugar, un lenguaje no compartido sobre evaluación en los docentes del programa y en segundo lugar, falta de criterios claros para la elaboración y empleo de instrumentos de evaluación coherentes con sus respectivos medios.

Palabras claves: Evaluación, Tipos de Evaluación, Medios de Evaluación, Instrumentos de Evaluación.

Abstract

This article presents an account of the research performed about the assessment practices in a Physical Education Program, basically around aspects such as assessment types, means and instruments found in the professional practice of the teachers in subject matters of the professional field of the specific cycle of the Physical Education program in the University Institution CESMAG. This research is based on the qualitative paradigm with a historical approach through the ethnographic method, given the fact that it intends to know and describe the attitudes and manifestations of both students and teachers throughout the assessment process. The in-depth interviews, systematic observation and the focus group were used in order to get a better grasp of the theory and practice relationship in the assessment process. Among the most important findings of this work can be listed a non-shared language about

assessment practices among the teachers of the program and a lack of clearly stated criteria for the elaboration and use of assessment instruments coherent with their respective means.

Keywords: Assessment, Assessment types, assessment means, assessment instruments.

Introducción

La oferta de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación en el país enfrentó el proceso de acreditación previa amparada en el Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, por medio del cual se estableció los requisitos para la aprobación y funcionamiento de los mismos. Esta acreditación previa de los programas les permitió obtener automáticamente el registro calificado. la Licenciatura de Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag obtuvo su registro según Decreto 3678 del 19 de diciembre del 2003 con una vigencia de siete años contados a partir de la fecha de publicación del citado Decreto, posteriormente dicho registro fue renovado mediante la Resolución No. 1876 de 13 de Septiembre de 2010.

El pensar en la acreditación de los programas académicos invita a realizar una revisión de los enfoques curriculares en concordancia con los nuevos lineamientos que ha trazado el gobierno nacional. El programa de Licenciatura en Educación Física de la IUCESMAG no puede permanecer ajeno a estas reformas, en relación con sus aspectos teóricos, conceptuales y prácticos de la educación, por cuanto, si se quiere mejorar la acción educativa, es necesario disponer de un referente teórico-pedagógico que oriente y justifique su práctica.

Al respecto, la estructura curricular y el referente teórico pedagógico debe evidenciarse en el aula de clase en donde las estrategias didácticas y la práctica evaluativa son piezas fundamentales para la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de la práctica evaluativa, el docente vislumbra el cambio que el proceso de enseñanza-aprendizaje provoca en los estudiantes y por tanto, la evaluación debe ser una estrategia que le permita repensar permanentemente el desarrollo de su cátedra, ya sea teórica o práctica, y de manera especial, el mismo proceso de evaluación a través de diferentes medios e instrumentos para de esta manera tomar decisiones referentes a aspectos didácticos, metodológicos y sobre la promoción de los estudiantes.

En el programa de Licenciatura en Educación Física de la I. U. CESMAG, en la estructura curricular se pueden observar cuatro áreas que determinan la formación de maestros, a saber: la humanística, la pedagógica, la investigativa y la profesional. Al respecto, en la profesional se trabajan deportes tales como: gimnasia, voleibol, fútbol, entre otros, en donde los contenidos prácticos superan los contenidos teóricos.

Teniendo en cuenta ese orden de apreciaciones, amerita que se haga una investigación con el ánimo de reflexionar acerca del estado de las prácticas evaluativas en el programa, a partir del análisis de las tipologías, medios e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes en el área profesional del ciclo específico. En el área y ciclos citados es necesario analizar la coherencia existente en la práctica evaluativa entre lo estipulado en los contenidos programáticos y la realidad del aula de clases, puesto que se ha observado lo siguiente: al interior de los contenidos programáticos y las fichas de desarrollo temático se evidencia un lenguaje ambiguo que no hace claridad entre los tipos, medios e instrumentos de evaluación de los cuales los docentes harán uso dentro de sus prácticas evaluativas y que valoren además el carácter teórico y práctico en el desarrollo de las asignaturas que ellos lideran. No obstante, esta apreciación exploratoria es necesario confrontarla con la realidad que se vive en el aula de clase y en los escenarios deportivos en donde se desarrollan los aspectos teóricos y prácticos de cada asignatura respectivamente, con la participación de docentes y estudiantes.

Por las anteriores razones el grupo de investigación se preocupa por indagar: ¿Cuáles son los tipos, medios e instrumentos de evaluación que utilizan los docentes en sus prácticas evaluativas en el desarrollo de las asignaturas del área profesional en el ciclo específico dentro del programa de Licenciatura de Educación Física en la Institución Universitaria CESMAG? Para resolver el anterior interrogante dentro de la investigación se planteó como objetivo general: Analizar los tipos, medios e instrumentos evaluativos que utilizan los docentes en sus prácticas de evaluación en el desarrollo de las asignaturas del área profesional del ciclo específico del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria CESMAG.

La investigación sobre tipos, medios e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes es de gran importancia puesto que proporciona un espacio académico de reflexión para que los docentes de una manera consciente y coherente encuentren un escenario para ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la teoría y la práctica evaluativa. Además también redunda en beneficio de los estudiantes, por cuanto son los protagonistas del proceso evaluativo y quienes al optar por un perfil de educadores físicos, podrán ser multiplicadores y transformadores de esa evaluación de la que ellos son partícipes. En otras palabras, contribuir a la educación del futuro maestro le permite no sólo ser evaluado en mejores términos, sino también evaluar a sus próximos educandos desde una actitud reflexiva, teniendo en cuenta las tipologías, medios e instrumentos propios de la evaluación en coherencia con la didáctica de la educación física.

La utilidad de la investigación para el campo educativo en general está dada en razón de buscar relación entre las prácticas evaluativas y las estrategias didácticas, lo cual a su vez requiere de un claro diagnóstico sobre la realidad de dichas prácticas evaluativas que hacen parte de la práctica pedagógica; a su vez, esta práctica pedagógica es uno de los componentes del diseño curricular del programa académico, complementando el currículo con los

elementos de contenidos programáticos, la utilización de recursos educativos pertinentes, la secuenciación temática y temporal y los propósitos de las asignaturas. Todo lo anterior, enmarcado desde un modelo pedagógico que lo soporta y fundamenta desde los aspectos tanto conceptual, cultural como socioeducativo.

Para abordar esta problemática se tuvo en cuenta los aspectos teóricos de la evaluación, los tipos, los medios e instrumentos de evaluación que permitieran ofrecer respuestas concretas a los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional ha trazado en el tema tanto para educación superior como para los niveles de educación básica y media por cuanto al fin y al cabo se está formando licenciados.

Con respecto a la evaluación se puede afirmar que es un término complejo, polisémico y controvertido, por eso es necesario en primer lugar comprender su sentido, para establecer una diferencia inicial que más adelante evitará confundirla con otras acciones que le son afines, tal como lo expresa Álvarez (2007: 11) “Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar..., pero no se confunde con ellas.” estos son subprocesos de la evaluación, pero no son la evaluación en sí misma. Lo anterior nos invita a comprender que son innumerables los términos con que se confunde a la evaluación, sin embargo, ella implica un proceso más complejo que lleva al análisis y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de la información obtenida en el proceso; lo cual permite vislumbrar similitudes entre los procesos de evaluación e investigación, en la medida que ambas buscan obtener información sobre un suceso o problema a través de la aplicación de unos medios e instrumentos que permitan la interpretación de resultados con el propósito de tomar decisiones al respecto.

En este orden de ideas, conviene también separar el término evaluación de calificación, con respecto al sentido de la calificación, Gallego Badillo(1989:39), hace la siguiente crítica muy apropiada para hacer esta distinción:

Es conocido que la mayoría de docentes practican exámenes con el fin de calificar a sus discentes. Es lo institucionalmente establecido y aceptado por todos. Retomando la definición de este acto, si calificar apunta a la determinación de las calidades de una cosa, sería necesario discutir si se refiere a la calidad del aprendizaje logrado o a la calidad del saber aprendido. La experiencia afirma que no es ni lo uno ni lo otro, en sentido estricto. En realidad se califica la buena o mala repetición de los contenidos de las lecciones impartidas por los docentes, en una mayoría abrumadora de casos. De esta manera, la calificación obtenida sólo dice que tan malo, regular o bueno fue el examen respondido.

Lo anterior advierte el confuso lenguaje que rodea al campo semántico de la evaluación, hecho que ha desembocado en una distorsión tanto de su concepto como de la misma ejecución.

También, se ha descuidado, en muchos casos, el hecho de que la evaluación es producto de un acto de interacción entre sujetos (docentes y estudiantes) y que por tanto, da cuenta de este proceso bidireccional, es decir, por una parte, da cuenta del proceso del docente con base en los resultados del estudiante y, por otra parte, establece el desempeño del estudiante con respecto al aprendizaje.

Con relación a los tipos, medios e instrumentos, se puede afirmar que los conceptos de tipos de evaluación se han clasificado teniendo en cuenta los **agentes** que intervienen en ella (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación); el **momento** en que el proceso evaluativo tiene lugar (inicial, procesual o final); la **finalidad** (formativa, sumativa) y el **referente** (interna y externa).

Sobre los medios de evaluación, es muy común en el lenguaje cotidiano de los docentes hablar de las estrategias evaluativas como sinónimo de estos, sin embargo, medios se utiliza de manera exclusiva para la evaluación y en palabras de Carreño (1985:4) se entiende como "... el concepto genérico que indica la estructura conceptual y metodológica que subyace a un instrumento o conjunto de instrumentos cuya aplicación es específica. El medio o método de evaluación se determina acorde con el tipo de información que se requiere recoger, con el propósito que se quiere cumplir al evaluar y con el momento o fase del proceso en que se pretende incidir" Por consiguiente, es importante precisar qué tipo de información se desea obtener, para con base en ello implementar los medios necesarios y acordes para especificar los avances de los aprendizajes de los estudiantes mediante la implementación de unos instrumentos apropiados para tal fin.

En esta medida, se puede corroborar que los medios de evaluación son técnicas que permiten obtener información permanente sobre el avance de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un espacio académico. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1997:35) relaciona algunos medios evaluativos que son los más utilizados: "Entre los medios más usados para obtener información sobre el rendimiento del alumno, se destacan: la observación, entrevistas, encuestas, sociometría, coloquio, juego de roles, trabajos prácticos y de investigación, lecturas, ensayos, pruebas objetivas, talleres, trabajos de grupo, pruebas de libro abierto, discusiones en pequeños grupos, visitas, experiencias, etcétera." En la anterior relación se hallan las pruebas objetivas que si bien es cierto corresponden al modelo cuantitativo de la evaluación, también tienen validez en la evaluación cualitativa, siempre y cuando se formulen con competencias propositivas, analíticas, comprensivas e interpretativas, toda vez que las mismas se complementen con otros medios de evaluación que faciliten la toma de las decisiones del docente y de la institución.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, estos son herramientas que tienen como función principal la de permitir una compilación oportuna de la información generada en el proceso de evaluación a través de los medios evaluativos, es decir, el instrumento permite

operativizar los medios evaluativos. La calidad de la información que se recoge no está en el instrumento que se emplee, sino en el tipo de proceso y método que oriente la intención que se desea medir con ellos, sin embargo, los instrumentos se deben caracterizar por la confiabilidad, la cual hace referencia a la exactitud y precisión de los resultados obtenidos y al grado de consistencia consigo mismo, lo anterior implica que el instrumento de evaluación debe ser coherente con la enseñanza, el aprendizaje y el medio de evaluación. El Ministerio de Educación Nacional (1997:37) establece entre los principales instrumentos los “Anecdóticos, lista de control, escala de actitudes, sociogramas, diarios, grabaciones, guías, cuestionarios, agendas, etc...”.

Método de la investigación

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo con un enfoque histórico hermenéutico en vista que se buscó el sentido y comprensión de las acciones de los agentes involucrados en el proceso de evaluación dentro del quehacer pedagógico del programa de Licenciatura en Educación Física de la IU. CESMAG, igualmente, fue orientada como un estudio etnográfico al realizarse con la población específica del programa de Educación Física, y concretamente de los 40 estudiantes y tres docentes que desarrollan las asignaturas de gimnasia deportiva II, fútbol II y voleibol II correspondientes al segundo nivel del ciclo específico del área disciplinar.

Para la recolección de información se utilizó como técnicas la entrevista a profundidad a los tres docentes que orientan las asignaturas en mención, el grupo focal a los estudiantes de cuarto y quinto semestre y la observación sistemática a las diferentes sesiones de clase donde se realizaron procesos de evaluación, de la misma manera se utilizó el diario de campo como elemento para el registro de la información. Para el análisis de la información se hizo análisis de contenido con el método de *destilar la información* propuesto por Vásquez (2007) que consta de las siguientes etapas: Codificación de preguntas y respuestas; armado de la entrevista, clasificación de preguntas y respuestas de acuerdo a criterios definidos por los investigadores a partir de los objetivos específicos; determinación de recurrencias que aparecen en las respuestas de los entrevistados; especificación de la pertinencia de las recurrencias conforme a los criterios; selección de la información que contiene dichas recurrencias que responden a los criterios; abstracción de descriptores que identifican los predicados; organización de campos semánticos y construcción de campos categoriales.

Resultados

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido considerada como uno de los procesos de mayor complejidad, en esta medida es importante tener en cuenta que la evaluación debe considerar unas etapas que hacen posible llevar a cabo un proceso flexible y eficiente, dependiendo de cada ambiente pedagógico. Esto implica no solo obtener y

conocer la información desde la aplicación de un medio, con un instrumento determinado, sino además del tipo de evaluación que se va a aplicar, aspectos que brindan la posibilidad de valorar los procesos educativos con el objeto de tomar decisiones frente a cada situación educativa.

El grupo investigador se planteó como objetivo el análisis de los tipos, medios e instrumentos de evaluación que implementan los docentes de las asignaturas del segundo nivel del ciclo específico del área disciplinar mediante un acercamiento y seguimiento para analizar y darle sentido a cada situación encontrada. Se empezó por analizar los tipos de evaluación determinados como clasificaciones evaluativas que hacen posible reflejar el accionar pedagógico en cada ambiente de enseñanza aprendizaje

Tipos de Evaluación. Con relación a los tipos de evaluación, se puede evidenciar que tanto los estudiantes como los docentes manifiestan la implementación de tres tipos de evaluación, los cuales se los ha agrupado dependiendo de unas necesidades o características de los ambientes pedagógicos. Así pues, una de ellas, obedece a la finalidad que se establece en la planificación de cada asignatura, otra, se estipula de acuerdo a los momentos o tiempos que establecen en su desarrollo y finalmente otra depende de los actores principales y participantes de dicho proceso; las cuales se explican a continuación.

Finalidad. Al hablar de finalidad, se considera que la educación persigue un objetivo en un sentido real de la formación de los estudiantes, la cual es reforzada con un eficiente proceso evaluativo que debe ser llevado a cabo con responsabilidad y conocimiento para así lograr mejorar el proceso de aprendizaje y tomar las decisiones apropiadas en torno a él. En este proceso es de gran importancia la claridad que se tenga sobre los fines que se pretende alcanzar con la evaluación, puesto que ésta repercutirá también en los procesos de enseñanza y aprendizaje que surgen a partir de la reflexión, el diálogo y toma de decisiones llevada a cabo con base en la evaluación realizada. Pues bien, a partir de la finalidad de la evaluación ésta puede ser formativa y sumativa.

Para el caso de la *evaluación formativa* se caracteriza por hacer parte del proceso de aprendizaje con una función permanente de mejoramiento, detectando errores y dificultades durante cada una de las etapas del acto educativo para ayudar tanto a los estudiantes en su formación como a los docentes en sus procesos de enseñanza. Al respecto, los docentes y los estudiantes manifiestan que este tipo de evaluación se implementa con el objeto de formarlos “...en valores, la educación social, la educación de valores ciudadanos...” (entrevista a docentes) y sus formas de ser como personas.

No obstante, la evaluación formativa no pretende solamente desarrollar los cambios de actitud, las formas y maneras de ser de cada estudiante como lo manifiestan los docentes, sino que se requiere de un análisis continuo e integral donde se haga posible “...que los

estudiantes sean capaces de construir y aplicarse un sistema efectivo de autorregulación de su aprendizaje” (Madiedo, 2006:65). Por consiguiente, cuando ellos aprecian que esta evaluación es un refuerzo del aprendizaje concuerdan con la finalidad pedagógica que se plantea en vista de que, se hace necesario establecer ciertos procedimientos que permitan revisar continuamente el éxito o el fracaso en cada encuentro educativo.

Los estudiantes que colaboraron como informantes en la investigación consideran que este tipo de evaluación no se implementa en el desarrollo de las asignaturas, debido a que, en primer lugar, existe un desconocimiento del proceso evaluativo en cuanto seguimiento y en segundo lugar, los docentes no tienen presente la diversidad de intereses, actitudes y ritmos de aprendizajes de los estudiantes para ofrecer procesos acordes a las necesidades educativas de ellos, porque esto requiere que el docente genere espacios creativos que propicien la formación de sí mismo y además la de los estudiantes conllevando al mejoramiento de la calidad de la educación.

Con relación a la *evaluación sumativa*, ésta es considerada como la manera a través de la cual el docente tiene la posibilidad de apreciar los avances de los estudiantes con el objeto de promover o aprobar. La evaluación sumativa se entiende como “... el conjunto de actividades aprobatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza” (Monedero, 1998:38). A propósito, el docente debe planificar con antelación la clase de logros que deben conseguir sus estudiantes, con la finalidad de revisar el aprendizaje que se va alcanzando y así determinar las dificultades para buscar soluciones inmediatas.

Desde la anterior perspectiva, se hace necesario que tanto estudiantes como docentes conozcan los criterios y aspectos a evaluar para ir valorando aquéllo que se va mejorando en cada etapa. Los docentes entrevistados plantean que en esta evaluación “...se establecen notas para cada destreza, se suman y se dividen entre el número de destrezas que se ha evaluado...” (entrevista docentes). Por su parte, los estudiantes manifiestan que este tipo de evaluación permite la verificación del rendimiento académico únicamente mediante calificaciones de carácter cuantitativo; de esta situación se deduce que la evaluación sumativa se ha convertido exclusivamente en la asignación de una valoración numérica en donde se aprueba los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, es importante tener en cuenta que, además de la asignación numérica a una determinada actividad, se requiere de un análisis sobre dichos resultados, para facilitar la toma de decisiones y contribuir de una forma más efectiva en la formación de los estudiantes.

También es importante mencionar como otros estudiantes manifestaron en el grupo focal que no existe una evaluación sumativa en vista de que algunos profesores solamente califican con una sola nota producto de la ejecución de destrezas, con lo cual se puede apreciar el desconocimiento por los procesos de aprendizaje y las contribuciones en los avances que

implican la formación de maestros, debido a que se exige la ejecución total de los ejercicios, situación que se pudo corroborar en las observaciones realizadas; al respecto, es fundamental ante todo tener presente que tipo de formación requieren los estudiantes de la Licenciatura, tomando como referencia que ellos serán maestros y necesitan conocer el proceso de enseñanza de los deportes, no tanto ser expertos en uno de ellos.

Se debe tener presente que la evaluación sumativa no se limita a la suma de unas notas, sino que ésta debe llevar a replantear acciones frente a cada resultado adquirido por los estudiantes, dado que permite conocer si ellos han “... *alcanzado los aprendizajes correspondientes, constituyéndose como elemento de control del proceso educativo y como fuente de información para la toma de decisiones de los futuros aprendizajes.*” (Muñoz, 2006:83). En vista de que no se trata de cumplir un objetivo planteado o un requisito, sino reflexionar sobre las implicaciones de los resultados obtenidos, en cuanto a la organización del programa de la asignatura que se está desarrollando para realizar cambios con base en las posibles dificultades o logros que se puedan determinar.

Agentes. La evaluación es un proceso para la toma de decisiones que conlleva a la participación de sus principales agentes educativos como son los docentes y los estudiantes, dado que ellos son quienes están en permanente contacto e interacción con la adquisición de nuevos conocimientos y en relación con un contexto específico. En este sentido, la evaluación es un espacio de consenso para los agentes implicados en el acto educativo, y con mayor relevancia en la universidad, de tal manera que permite brindar ambientes para el reconocimiento de cada persona y la autonomía que ejerce sobre sí mismo para poder alcanzar nuevas acciones en beneficio propio y de la comunidad; por lo cual el proceso educativo debe partir de criterios conocidos por todos los agentes con el objeto de plantear y poner en acción estrategias que favorezcan el mejoramiento de la educación para todos y a nivel personal.

Es necesario tener en cuenta que la evaluación:

“... es un proceso permanente, formativo, no comparativo con otros sino consigo mismo, o comparativo con modelos ideales interiorizados por cada actor, no coercitivo, holístico – integral, contextualizado, que abarca lo cuantitativo y lo cualitativo, y como una guía para el mejoramiento continuo de todos los actores sociales de la educación en igual nivel...” (Madiedo, 2002:167).

Por lo tanto, otro aspecto importante que debe hacer parte de todo proceso evaluativo son los criterios fijados a nivel personal.

Lo anterior, implica que la evaluación a partir de los agentes que participan en ella se debe mirar desde tres tipos que son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La **autoevaluación** se considera como la forma de evaluación más necesaria dentro del proceso

de aprendizaje, dado que permite al estudiante auto reconocer sus avances y reflexionar para la toma de decisiones bajo el acompañamiento del maestro, en este sentido, se puede afirmar que “la autoevaluación es un proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración.” (Castillo, 2003: 24) Esto le da un papel de participación activa al estudiante dentro de los espacios de aprendizaje al participar en las diferentes actividades con una responsabilidad compartida frente al acto educativo.

El implementar este tipo de evaluación en el aula, implica que el docente permite al estudiante ser un agente protagonista de su propio aprendizaje, al respecto, tanto los estudiantes como los docentes conciben que la autoevaluación es un proceso de reflexión continua que hace el estudiante respecto de su proceso, como se tiene en cuenta para ser evaluado sobre el aprendizaje permitiendo la autorregulación y autocorrección.

Los estudiantes manifiestan que este tipo de evaluación no se aplica “...*se menciona la autoevaluación, pero no se ve...*” (grupo focal), en vista de que es el docente quien evalúa, por ello, los estudiantes sugieren implementar mayor número de medios donde sea posible su intervención; como consecuencia, de la situación actual, ellos dependen netamente de los parámetros que demanda el docente, negándoles la posibilidad de tener ambientes que permitan la autonomía y la toma de decisiones frente al tipo de formación que están recibiendo, en consecuencia los docentes dejan de lado la verdadera finalidad de la autoevaluación que tal como afirma Monedero (1998:44), es “... *que el sujeto autoevaluado toma conciencia de sus propios aciertos y fracasos de acuerdo a los esfuerzos desarrollados para que le sirvan de autorregulación y acabe siendo el responsable de su propia educación.*”.

En consecuencia en las prácticas evaluativas del programa, el actuar de los docentes que colaboraron en la investigación tiene mayor protagonismo que el del estudiante, frente a este hecho es preciso afirmar que el maestro debe permitir al *estudiante* “... *conocer sus logros y dificultades, analizar y considerar su acción individual y en grupo, desarrollar una actitud de permanente conciencia y responsabilidad y alcanzar, por último, una mayor capacidad de autonomía y decisión.*” (Castillo, 2003:24). Por consiguiente, es importante tener en cuenta que no solo se trata de tener claridad en la concepción de la misma, sino además que lo dicho se vea reflejado en el accionar diario dentro del quehacer pedagógico en el encuentro de estudiantes y docentes porque es importante resaltar que el maestro debe dejar que sus estudiantes aprendan a reconocer y valorar las propias acciones.

Por otra parte, no se puede desconocer que los procesos de evaluación son posibles siempre y cuando se generen acciones participativas por todos los agentes implicados en el acto educativo, de ahí la importancia que tiene la **coevaluación**, concebida como una “... *evaluación mutua de un trabajo realizado entre varios.*” (Lukas y Santiago, 2003:88). Esto implica una acción conjunta desde la planificación de los objetivos, sus contenidos y

correspondiente evaluación frente a los avances de los estudiantes y la misma intervención por parte del maestro.

Con relación a la coevaluación los docentes se refieren a ella como el trabajo integrado de estudiantes y docentes mediante la reflexión de aspectos fundamentales que permitan mejorar, por tanto, la coevaluación es considerada como un compromiso conjunto que no solo se refiere a una reflexión, sino además a la puesta en acción de alternativas que permiten mejorar los aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los docentes. Esto lleva a que los agentes educativos tengan la posibilidad de plantear sus propios criterios y mucho más si se encuentran en un espacio académico de la educación superior donde es importante la toma de decisiones ante cada situación pedagógica como producto del consenso.

Cabe mencionar que, para el caso de los docentes, la coevaluación tiene gran relevancia en la medida que ésta permite retroalimentar saberes, identificar aspectos positivos y negativos y la verificación del aprendizaje, factores esenciales en el proceso de formación de los estudiantes; no obstante, los estudiantes consideran que no se realiza, en vista de que solamente se toma la opinión de los compañeros al finalizar la clase con la finalidad de obtener una nota asignada por el profesor; en esta medida, los conocimientos no pueden ser retroalimentados y se desconoce la posibilidad de tomar decisiones conjuntas para un beneficio común.

Dada la importancia de este tipo de evaluación los estudiantes sugieren que se debe implementar en sus asignaturas más aún si se considera lo expresado por Brown y Glassner (2006:181), quienes manifiestan que esta “... *genera numerosos beneficios en términos del proceso de aprendizaje; por ejemplo, motivando el pensamiento, incrementando el aprendizaje y también incrementado la confianza de los estudiantes.*”, pero es preciso mencionar que la coevaluación requiere de criterios claros, tanto para estudiantes como para docentes, para que estos espacios se conviertan en una oportunidad para plantear recomendaciones asertivas; además que frente a ésta, los estudiantes y el docente podrán cambiar su esquema de pensamiento sobre los verdaderos procesos de evaluación que conllevan a una mejor formación de los futuros profesionales.

Por otra parte, el tipo de evaluación más utilizado en las instituciones educativas es la **heteroevaluación** puesto que es el maestro el único que valora el desempeño del estudiante y quien a la vez toma las decisiones frente a los procesos de aprendizaje, pues todo viene dado del maestro con muy poca participación del estudiante, convirtiéndose en un simple ejecutor de los medios e instrumentos implementados para verificar los avances del aprendizaje.

Los estudiantes conciben la heteroevaluación como la expectativa y apreciación del docente sobre los resultados y méritos, afirman que “...*el maestro da un concepto de lo que según él merecemos de nota...*” (grupo focal), por cuanto el docente es quien determina la valoración del trabajo realizado por el estudiante; sin embargo, es importante tener en cuenta, como en cualquier tipo de evaluación, que se requiere ciertos criterios específicos que los estudiantes deben conocer con el objeto de saber bajo que parámetros serán evaluados, igualmente, con anticipación es importante especificar las formas de evaluación que se utilizarán.

Para los docentes la heteroevaluación tiene una utilidad relacionada con la verificación del conocimiento que adquieren los estudiantes, utilizándola bien sea de manera individual o grupal, este tipo de evaluación permite recopilar datos y comprobar si se alcanzaron los resultados; sin embargo, es necesario tener en cuenta que la evaluación no solo se la debe tomar como un elemento para conocer el producto logrado sino que ella “... *sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos...*” (Gimeno y Pérez, 2002:343). Por lo tanto, la finalidad de la evaluación no es exclusivamente la calificación sino que es un proceso formativo de gran responsabilidad en vista de que sus resultados implican algunos efectos y determinaciones para los docentes y para los estudiantes.

Momento. La acción evaluativa está también determinada por los periodos de su realización como consecuencia de los objetivos que se ha planteado, dado que la evaluación no solo puede hacerse durante un momento específico, sino que debe llevarse a cabo en diferentes periodos, dependiendo de las condiciones y acciones que se necesiten para ir conociendo poco a poco los aprendizajes que van logrando los estudiantes. Con base en los momentos de la aplicación de la evaluación, se presentan tres tipos, una inicial, una de carácter procesual y una final.

Si se busca la toma de decisiones frente a los conocimientos previos de los estudiantes, es conveniente iniciar con una evaluación que permita conocer en qué condiciones llegan o inician el curso, permitiendo así reflexionar y actuar con base en las valoraciones establecidas en dicho momento, por ello, la **evaluación inicial** es la base para plantear y programar los respectivos contenidos en el desarrollo de una asignatura como también determinar los medios e instrumentos que se pueden aplicar para el mejoramiento de la formación de los estudiantes.

Tomando como referencia lo anterior, se encontró que tanto los estudiantes como los profesores reconocen que este tipo de evaluación si se realiza, ellos afirma “...*si el profesor nos hizo un test inicial para ver como estábamos ...*” (grupo focal) y los docentes manifiestan “...*al inicio del semestre yo aplico un test, entonces esos test son como unos elementos que a mí me dan una idea general, para determinar en qué condiciones llega el estudiante a la*

asignatura...” (entrevista docentes). Para el docente como se puede apreciar, la evaluación inicial permite determinar los conocimientos previos de los estudiantes y generar los puntos de partida para el desarrollo de la asignatura. Esta evaluación le da información importante para las decisiones que se pueden plantear con relación a la orientación del curso y de esta manera se parte de realidades conocidas que se pretenden mejorar en el proceso; esto implica que no se trata solamente de empezar con los contenidos de un programa puntualmente sino que antes se hace necesario conocer las características de los estudiantes, sus saberes, sus expectativas y condiciones con el objeto de proponer estrategias a partir de dichos aspectos.

Para el caso concreto de las asignaturas en que se hizo la investigación, los docentes utilizan una evaluación inicial mediante la aplicación de un test y las observaciones que les permiten diagnosticar las condiciones en que se presentan los estudiantes, en lo teórico sobre el conocimiento de la asignatura y en lo práctico en el desarrollo de las destrezas; sin embargo, los estudiantes opinan que se valora únicamente las capacidades físicas de cada uno de ellos. Al respecto, es fundamental tener en cuenta que la evaluación inicial no debe encaminarse a valorar ciertos aspectos de los estudiantes sino que ella debe permitir obtener una amplia información para tener una visión clara de la realidad de los estudiantes y con base en ella tomar las decisiones pertinentes en el desarrollo del nuevo curso en cuanto a los contenidos y a los métodos que se implementarán.

Conocer constantemente sobre los aprendizajes de los estudiantes permite conocer los logros en cada etapa de su formación, haciendo posible un seguimiento de manera permanente, por consiguiente, la ***evaluación procesual*** “... *es la que resulta esencialmente formativa, porque ofrece datos del quehacer diario en el aula*” (Castillo, 2003:253). En este sentido, esta evaluación admite tomar decisiones de manera inmediata frente a los posibles errores encontrados y así buscar estrategias de mejoramiento conforme a la formación de los estudiantes.

Los docentes consideran que la evaluación procesual se caracteriza por ser permanente, continua y se concentra en los aprendizajes alcanzados “...*en la presentación del primer parcial, segundo parcial y el final, pues uno va determinando como ha sido ese avance ...*” (entrevista docentes). No obstante, es importante tener en cuenta que no se trata solamente de hacer una serie de evaluaciones, sino que su finalidad radica en el seguimiento permanente que se hace a los procesos de aprendizaje a través de diversos medios evaluativos con el firme propósito de ir corrigiendo de manera inmediata las debilidades; al respecto, es preciso afirmar que

Si falta este proceso, sus carencias no las va a suplir ningún otro componente del sistema. Si se quiere óptimos resultados, debe ser óptimo el proceso planificado para alcanzarlos. Hay que cuidar con esmero el camino (mejor aún: los caminos), para permitir que todos lleguen a la meta (Castillo, 2003:254).

Por lo tanto, la evaluación procesual permite detectar en el camino las dificultades que se evidencian cuando se ponen en marcha los procesos de enseñanza y a medida que se avanza en ellos se puede ir aplicando los correctivos pertinentes.

También es importante tener en cuenta qué logros se han alcanzado al finalizar el proceso con el objeto de analizar que se ha adquirido o que aspectos se consideran ausentes en la formación de los educandos, entonces es necesario la aplicación de la evaluación final cuyos resultados son puntos de referencia para determinar exactamente en qué momento y que factores influyeron en el desarrollo del programa.

La *evaluación final* se concibe como “... una reflexión, después del proceso, para recapitular acerca de lo conseguido y lo que ha quedado pendiente, considerando las circunstancias imprevistas aparecidas durante el proceso y como puede plantearse el futuro inmediato” (Castillo, 2003:254). Puesto que con la culminación de un semestre, no se puede dar por finalizado, ni estancarse el proceso de formación sino que cada proceso requiere de nuevos planteamientos que hagan posible una organización para el futuro.

Los docentes consideran que esta evaluación final determina los avances de los aprendizajes y el resultado alcanzado, igualmente permite comparar “...un avance entre la parte inicial y la parte final...” (entrevista docentes), factor determinante en esta clase de evaluación dado que hace posible conocer como se ha finalizado con el programa; no obstante, los estudiantes manifiestan que es una calificación única que les sirve para promover la asignatura, en esta medida, la evaluación se enfoca solamente a determinar un resultado o un producto final mas no a reflexionar sobre los alcances y éxito del programa.

El éxito de todo proceso evaluativo depende también en gran parte de con qué medios e instrumentos se lleva a cabo el mismo, lo cual depende de la planificación previa que realice el docente.

Medios e instrumentos de evaluación.

La información recogida referente a los medios e instrumentos de evaluación, permitió a los investigadores develar que los docentes del programa manejan un repertorio de medios de evaluación acordes con las dimensiones teórica, práctica y teórico-práctica en las que se circunscriben los aprendizajes de sus discentes. Como resultado de lo anterior, la amplia información que suministran los medios de evaluación puede brindarles a los docentes datos importantes tanto de los alcances de sus estudiantes como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, toda vez que estos datos sean sistemáticamente recogidos y ordenados.

Por otro lado, los medios de evaluación pueden convertirse al mismo tiempo en estrategias didácticas; sin embargo, los docentes presentan dificultades en la diferenciación entre estos

dos conceptos, (esencialmente en la movilización de éstos a la práctica de la evaluación), lo que a su vez deriva en una falta de claridad en su planificación, especialmente en la dedicada a la sistematización de la información que esos medios de evaluación pueden suministrar al docente. Es así como, la gran mayoría de los medios de evaluación utilizados en el desarrollo de la evaluación son en gran medida empleados al mismo tiempo como estrategias de enseñanza.

Igualmente la información aportada gracias a la implementación de las técnicas de investigación permitió a los investigadores auscultar otra problemática particular que involucra a los instrumentos de evaluación y que de alguna manera explica la problemática referente a los medios de evaluación anteriormente descrita. De un lado, algunos de los instrumentos de evaluación mencionados por los docentes en las entrevistas y por los estudiantes en el grupo focal, son en realidad medios de evaluación, de otro lado, desde la observación sistemática se apreció la adopción de solo tres instrumentos de evaluación.

Es necesario anotar que en la triangulación realizada a partir de la información obtenida en las tres técnicas empleadas por los investigadores, se encontró con relación a los medios e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes que los instrumentos de evaluación no sólo son insuficientes en su número, sino también en su grado de idoneidad para recopilar y hacer posible la sistematización de la información que arrojan los diferentes medios de evaluación aplicados en el desarrollo de sus asignaturas.

Es necesario advertir también que los instrumentos mencionados por los docentes en las entrevistas, no son en su totalidad instrumentos de evaluación, igualmente desde el grupo focal los estudiantes citan otros instrumentos de evaluación que en su mayoría son medios evaluativos como es el caso de talleres, trabajos, destrezas, rol de movimiento, test, quiz, micro-ensayo, diálogo, examen y la exposición.

Como se puede observar, el reducido repertorio de instrumentos de evaluación no permite sistematizar la información que suministran los diferentes medios aplicados como el ensayo, los talleres entre otros, dado que estos medios de evaluación requieren del diseño y elaboración de instrumentos adecuados que permitan organizar y sistematizar la información que aportan, información que es de utilidad e importancia para que el docente tome decisiones concernientes no solo a la promoción de sus estudiantes, sino también al re-direccionamiento del desarrollo de su práctica pedagógica.

Es así como, aun cuando los docentes utilizan diversos medios de evaluación en su quehacer pedagógico y estos son acordes con las diferentes dimensiones del conocimiento que desarrollan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, dicha información está perdiendo su grado de objetividad, ya que ésta no es sistemáticamente valorada por los docentes a través de unos instrumentos apropiados como listas de chequeo o cotejo, listas de

registro u otros instrumentos que permitan valorar objetivamente el contenido o información suministrada por los medios de evaluación. Ante la falta de instrumentos adecuados que permitan sistematizar dicha información, se dificulta también la emisión de un juicio igualmente objetivo por parte de los docentes que dé cuenta del rendimiento de sus estudiantes.

Las diferentes apreciaciones de los docentes y estudiantes muestran que tanto los instrumentos como los medios de evaluación son empleados en la realidad de dichas prácticas evaluativas con intenciones más didácticas que evaluativas, sobre todo si se tiene en cuenta que la planificación de los medios de evaluación se debe realizar con el objetivo de recoger información, tanto de los alcances de los estudiantes como de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la planificación de los instrumentos de evaluación debe hacerse con miras a organizar la información que aportan los medios antes mencionados. Esto no quiere decir que los medios de evaluación no puedan cumplir la doble función; pedagógica y evaluativa, sin embargo, dicha función evaluativa no se manifiesta en las respuestas de los docentes y estudiantes como tampoco en la implementación de dichos medios puesto que ésta requiere de la adopción de sus respectivos instrumentos de evaluación.

Conclusiones

Con esta investigación se tuvo como propósito analizar las prácticas evaluativas en el programa de educación física desde su realidad y prospectiva en la Institución Universitaria CESMAG y siendo consecuentes con los procesos de análisis, descripción e interpretación de la información recolectada, el grupo investigador llegó a las siguientes conclusiones.

Tanto la concepción del proceso de evaluación con sus diferentes componentes, como su ejecución misma, representa un punto de dificultad para los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria CESMAG en el marco de sus prácticas evaluativas, sobre todo porque no se comparte un lenguaje común como equipo de trabajo y como formadores, que además tienen en sus manos el demandante reto de planear y ejecutar un proceso de evaluación, que no solo permitirá determinar la promoción de sus discentes, sino que al ser estos últimos, participantes activos de dicho proceso y además aspirantes a un título de formadores, entonces, también se convertirán en multiplicadores de dichas prácticas desde sus futuros desempeños profesionales.

Es así como las tipologías evaluativas existentes en la literatura, particularmente, las que se derivan desde la intención de la evaluación, a partir de los agentes que intervienen en ella o de los momentos en que el proceso evaluativo tiene lugar; están distorsionadas en las prácticas evaluativas de la Licenciatura, tanto desde el concepto mismo que los docentes tienen de algunas de ellas como desde la movilización de dichos conceptos a su adopción práctica en las asignaturas que imparten.

De la misma manera, el sentido de la evaluación formativa que los docentes ponen en práctica con sus estudiantes difiere en gran medida de la realidad que ellos perciben, en algunos casos resulta contradictoria con dicha percepción, y de la teoría encontrada en la revisión de literatura sobre la misma. Algunos docentes argumentan que llevan a cabo evaluación formativa porque “... como la palabra misma lo dice, se está formando personas...”. Resulta así evidente que los docentes adoptan una concepción sobre evaluación formativa, entendida por lo que el término formativa sugiere desde el sentido común, más que por la revisión de los diferentes aportes teóricos del concepto en cuestión, faltando profundidad al aporte de dicha tipología evaluativa como es el de otorgarle especial cuidado al proceso de aprendizaje de los estudiantes, de preguntarse de la manera cómo están aprendiendo, qué estrategias están utilizando en su aprendizaje y qué cambios el docente puede propiciar en el desarrollo de su cátedra para optimizar su enseñanza.

La evaluación sumativa se la ha entendido y adoptado como un procedimiento numérico que permite la obtención de una nota. Desvirtuada en su concepto y en su aplicación, la evaluación sumativa que se realiza en las prácticas evaluativas docentes, no aporta nada más que una apreciación numérica, resultado del especial y focalizado interés que tiene el docente en los alcances o rendimiento del estudiante, ignorándose la valiosa información que este tipo de evaluación podría aportar para el re-direccionamiento del proceso de enseñanza.

Con relación a las tipologías evaluativas existentes según los agentes, se puede concluir que el concepto de autoevaluación expuesto, tanto desde la comprensión del docente como de los estudiantes es compartido y consonante con lo que por ellos se entiende a la luz de la fundamentación teórica que existe sobre el tema, sin embargo, la adopción práctica de la diversidad de tipos de evaluación existentes no se lleva a cabo en la totalidad de los grupos abordados.

Sobre el momento en que se lleva a cabo la evaluación, se puede afirmar que la evaluación inicial solo tiene un parcial desarrollo en la realidad de las prácticas evaluativas docentes, el cual se reduce solo a la recolección de información, sin embargo, el fin último de la evaluación no tiene lugar por cuanto los estudiantes no encuentran una aplicación o incidencia de la información recolectada en su respectivo proceso de formación

Vale la pena destacar que los docentes del programa manejan un repertorio de medios de evaluación acordes con las dimensiones teórica, práctica y teórico-práctica en las que se circunscriben los aprendizajes de los estudiantes. Como resultado de esto los docentes y estudiantes pueden acceder a abundante información sobre el desarrollo de sus procesos, sin embargo y aun cuando es cierto que los medios de evaluación pueden convertirse al mismo tiempo en estrategias didácticas, los docentes presentan dificultades en la diferenciación entre estos dos conceptos, lo que a su vez deriva en una falta de claridad en su planificación y aplicación, especialmente en la dedicada a la sistematización de la información.

En cuanto a los instrumentos de evaluación en el contexto de las prácticas evaluativas del programa, se pudo determinar que son insuficientes en su número y en su grado de idoneidad para recopilar y hacer posible la sistematización de la información que arrojan los diferentes medios de evaluación aplicados por los docentes. Como consecuencia de lo anterior, la información suministrada por los medios de evaluación pierde en gran medida su valor e importancia, al mismo tiempo que se disminuye la objetividad del docente en sus juicios valorativos al momento de apreciar los alcances de los estudiantes. Por otra parte, la intención con que se aplican los medios e instrumentos de evaluación tanto desde las manifestaciones de los estudiantes como de los docentes, sugieren en gran medida una excesiva focalización en el alcance de resultados, descuidando marcadamente la información que dichos medios pueden aportar a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para finalizar, en consonancia con esa serie de conclusiones con referencia a los instrumentos del proceso de evaluación y teniendo en cuenta además, la realidad y prospectiva de las prácticas evaluativas en educación física, se encontró que la ampliación del repertorio de instrumentos de evaluación así como también los criterios para su diseño y elaboración, se imponen como necesidades imperantes y urgentes para los docentes del programa; esta ampliación a su vez, será una tarea de carácter ineludible toda vez que se propenda por una evaluación justa y equitativa desde las prácticas evaluativas que lideran los docentes del programa.

Esta investigación finaliza con la propuesta de mejoramiento titulada “Propuesta de apoyo para el mejoramiento de las prácticas evaluativas en el programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria CESMAG” que se presenta no únicamente como respuesta a los hallazgos de la investigación, sino más bien como una forma de contribuir en la búsqueda de caminos conducentes a la transformación de esas realidades de la mano con sus más cercanos conocedores, los docentes, sino también como muestra de gratitud a ellos quienes facilitaron el desarrollo de esta investigación, especialmente, al permitir la aplicación de la observación sistemática en el desarrollo de su cátedra y al contribuir con su espontánea y abierta participación en las entrevistas, facilitando así la recolección de la información respectiva y necesaria para la cristalización de esta iniciativa.

Referencias Bibliográficas

Aguirre Baztán, Ángel. (1997). Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Bogotá, D.C.: Alfaomega

Álvarez, Juan Manuel y otros. (2007). Políticas educativas, evaluación y metaevaluación. Bogotá: Nomos impresores.

Bain, Ken. (2005) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universidad de Valencia.

Barber, Jean – Morie. (2003). La evaluación en los procesos de formación. Paidós.

Bonilla y Rodríguez, Penélope. (2002). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.

Brown, Sally y Glassner, Angela. 2006. Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

Buendía, Eisman y otros. (1997) Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill, 1997.

Bustamante, Guillermo. (1995) Evaluación, proyecto educativo y descentralización de la educación, Bogotá: UPN.

Castillo, Santiago. (2003). Compromisos de la evaluación educativa. Madrid: Rogar.

Cerda Gutiérrez, Hugo. (2000). La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño. Santa fe de Bogotá: magisterio.

Gallego - Badillo, Rómulo. (1989). Evaluación pedagógica y promoción académica. Bogotá: Ecoe.

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). Evaluación educativa. Madrid: Alianza

Madiedo, Nohora, Pinilla, Análida y Sanchez, Jacinto. (2002). Reflexiones en educación universitaria II: evaluación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Martínez, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico. México: Trillas, 2004. p.29.

Ministerio de Educación Nacional (1997). Grupo de estándares y evaluación de logro académico y factores asociados. La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Bogotá

Monedero, Juan José. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa. Málaga: Aljibe.

Muñoz, Enrique. (2006). Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación. S.c.: bibliográfica internacional.

Niño, Libia E. (2000) Breve aproximación a la evaluación. En revista Opiniones Pedagógicas, UPN. Santa fe de Bogotá: UPN.

Pila Teleña, Augusto. (1988) Didáctica de la Educación Física y los Deportes. Costa Rica: Olimpia.

Sacristán, José Jimeno y Pérez Gómez, A. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Santos Guerra. Evaluación educativa: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didáctico. Bogotá : Magisterio

Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Vergara Lara, Diógenes. (2000) Voleibol Básico: Técnica, táctica y juegos predeportivos. Armenia: Génesis.