

GV345  
V5

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA  
MENCIÓN GERENCIA DEL DEPORTE

Bdigital.ula.ve

LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y  
PRÁCTICOS.

AUTOR:  
LIC. RICHARD VILORIA  
TUTOR:  
Dr. ÁNGEL ANTÚNEZ

MÉRIDA, MAYO DE 2007

**SERBIULA**  
Tullo Febres Cordero

**DONACION**

C.C.Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA  
MENCIÓN GERENCIA DEL DEPORTE

Bdigital.ula.ve  
LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y  
PRÁCTICOS.

Trabajo de Grado presentado como requisito Parcial para Optar al Grado de  
Especialista en Educación Física, Mención Gerencia del Deporte

AUTOR:  
LIC. RICHARD VILORIA  
TUTOR:  
Dr. ÁNGEL ANTÚNEZ

MÉRIDA, MAYO DE 2007

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA  
MENCIÓN GERENCIA DEL DEPORTE

**LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y  
PRÁCTICOS.**

Autor: Lic. Richard Vilorio  
Tutor: Dr. Ángel Antúnez  
Mayo 2007

**RESUMEN**

El propósito fundamental de este trabajo fue analizar la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, así como identificar las teorías educativas dominantes en la práctica de aula y campo, establecer los modelos y tendencias de la evaluación predominantes en la carrera de educación física, establecer las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación en la carrera de Educación Física y analizar algunos artículos del reglamento de evaluación de la facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Este estudio se planteó como una investigación de campo, de tipo descriptiva. Los sujetos participantes en el estudio fueron profesores y estudiantes de la carrera de Educación Física y la información para hacer los análisis estadísticos fue recabada a través de un cuestionario diseñado por los profesores Moret y Montilva en 1995. Los resultados obtenidos en la investigación fueron los siguientes: los modelos de evaluación predominantes en la carrera de Educación Física son el modelo de la consecución de objetivos de Tyler, el modelo de la planificación educativa de Crombach, el modelo de la figura de Stake y el modelo (CIPP) de Stufflebeam. La teoría educativa dominante es la derivada del conductismo. Las técnicas e instrumentos de evaluación más utilizados son las pruebas, los trabajos escritos y las exposiciones de clases. La mención de Educación Física se encuentra en último lugar del rendimiento estudiantil de las diferentes carreras de la escuela de Educación con un promedio aproximado de doce (12) puntos en comparación a la mención de Química que se encuentra en el primer lugar con quince (15) puntos aproximados.

**Descriptores: Paradigma, evaluación, teorías, modelos evaluativos.**

## CONTENIDO

	pp.
<b>INTRDUCCIÓN</b>	<b>I</b>
<b>CAPÍTULO I : PROBLEMA</b>	
Planteamiento del problema.....	4
Justificación.....	6
Delimitación.....	7
Objetivos.....	8
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
Antecedentes.....	9
Bases teóricas.....	12
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	
Tipo de Investigación.....	44
Población.....	44
Participantes en la investigación.....	45
Diseño de la investigación.....	45
Instrumento de recolección de datos.....	45
Proceso de recolección de datos.....	46
Técnica de procesamiento y análisis de datos.....	47
Validez y confiabilidad del instrumento.....	47
Validez.....	49
Confiabilidad.....	53

<b>CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	
Resultados.....	54
<b>CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
Conclusiones.....	72
Recomendaciones.....	77
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>78</b>
Anexos.....	82

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

## LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

<b>Tabla</b>	<b>Título de la tabla</b>	<b>pp.</b>
1	Aplicación y discusión del reglamento de evaluación.....	57
2	Técnicas e instrumentos de evaluación aplicadas.....	62
3	Opinión de los alumnos acerca del reglamento de evaluación, los programas de la asignatura e implementación de cursos .....	64

<b>Gráficos</b>	<b>Título del gráfico</b>	<b>pp.</b>
1.	Grado de conocimiento de los alumnos y de los profesores acerca del reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.....	56
2	Lapso más apropiado para dictar cursos al personal docente sobre evaluación del rendimiento estudiantil. Facultad de Humanidades y Educación, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida; 2006.....	65
3	Permite el régimen de semestre a los profesores realizar evaluación en forma continua e integral a sus alumnos. Facultad de Humanidades y Educación, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida; 2006.....	66
4	Cumplen las pruebas con criterios de validez y confiabilidad. Facultad de Humanidades y Educación, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida; 2006.....	67
5	Promedio global y aritmético durante el semestre B-2004. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.....	68

6	Promedio global y aritmético durante el semestre A-2005. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.....	69
7	Promedio global y aritmético durante el semestre B-2005. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.....	70
8	Promedio global y aritmético durante el semestre A-2006. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.....	71

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

## **DEDICATORIA**

**A Dios todo poderoso fuente de insaciable  
inspiración que siempre me guía y me  
ilumina.**

**A mis queridos padres quienes  
siempre creyeron en mi y me  
apoyaron en todo momento.**

**A la Ilustre Universidad de Los Andes  
por permitirme dar este nuevo paso  
en mis estudios superiores.**

## **AGRADECIMIENTOS**

Al profesor Ángel Antúnez quien con sus sabios consejos me orientó y me apoyo en todo momento.

A Maria Juana y Maria Virginia gracias por su apoyo incondicional.

A Jean Carlos Zambrano por su valiosa colaboración mil gracias.

A los profesores y alumnos de la carrera de Educación Física por colaborar en la aplicación del cuestionario de este trabajo.

Al CDCHT por financiar este trabajo.

Bdigital.ula.ve

## INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se realizó un amplio análisis sobre la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, así como se identificaron los modelos educativos dominantes en la práctica de aula y campo, se establecieron los modelos y tendencias de la evaluación predominantes en la carrera, se establecieron las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación, y se analizaron algunos artículos del reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación.

También se presenta un estudio referente al rendimiento estudiantil en las diferentes carreras de la escuela de Educación y se comparó con la mención de Educación Física obteniéndose resultados importantes para el trabajo desarrollado, es de hacer notar que se tomo en cuenta el rendimiento estudiantil a partir del año 2004, debido a que fue en esta fecha cuando se creó el Sistema Integrado de Registros Estudiantiles (SIRE) en la Facultad de Humanidades y Educación, es decir, con la creación de este sistema computarizado se tienen mejor organizados los datos estudiantiles.

En el marco teórico ubicado en el capítulo II, se mencionan algunos modelos evaluativos, así como también varias teorías del aprendizaje que luego servirán para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

El aporte más importante del presente trabajo es presentar a la comunidad universitaria y en especial a la de Educación Física los hallazgos más relevantes de la investigación con la finalidad de tener un contexto más

amplio que permita reflexionar, discutir, e indagar sobre la realidad de la evaluación en nuestro pensum de estudio.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el semestre A-2006, con una participación de 73 estudiantes y de 12 profesores, la información fue recabada mediante la aplicación de un cuestionario con el objeto de dar respuesta a las interrogantes planteadas en la investigación.

Por otra parte, para una mejor comprensión de la estructura del trabajo, el mismo quedó confeccionado de la siguiente manera: en el Capítulo I se contempla el planteamiento del problema cuya interrogante principal es el análisis de la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, también en este capítulo se encuentran los objetivos, la justificación y la delimitación de la investigación.

Luego está ubicado el Capítulo II en el cual están los antecedentes encontrándose investigaciones realizadas anteriormente y que guardan cierta relación con el objetivo general y específicos de este trabajo, también dentro de este capítulo se encuentran inmersas las bases teóricas que no es más que la justificación teórica de todos los aspectos de la investigación como las teorías educativas desarrolladas en los últimos años, los paradigmas o modelos evaluativos entre otros.

Posteriormente se encuentra Capítulo III marco metodológico donde se especifica el tipo de investigación realizada, los sujetos participantes en la investigación, el instrumento de recolección de datos, el proceso de recolección de los datos, la validez y confiabilidad del instrumento y el software utilizado para los análisis estadísticos.

En el Capítulo IV se expresan los resultados obtenidos, donde se realizan cálculos que permiten describir el comportamiento de los datos recolectados con el instrumento (cuestionario), perteneciente a Moret y Montilva (1995), el cual fue modificado en algunas de sus preguntas para la realización del presente trabajo.

Por último se presenta el Capítulo V donde se indican las conclusiones y recomendaciones y en el cual se expresan los hallazgos más relevantes de la investigación.

Bdigital.ula.ve

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Para González (1999), la evaluación puede definirse como “la interpretación, mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación”, se le podría añadir a este concepto para hacerlo más completo la institución y el entorno social donde se lleva a cabo el aprendizaje.

La carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes carece de estudios relacionados con el área de evaluación de los aprendizajes que permitan tener una visión amplia de cómo se están desarrollando las actividades en este importante espacio de la Educación como lo es la evaluación.

La evaluación en el contexto educativo es considerada por algunos autores entre los que se encuentran (González, 1999; y Moret y Montilva, 1995) como un verdadero problema debido a las dificultades que encierra confirmar y registrar los progresos o fracasos del alumno en todos los niveles del sistema educativo y en especial en el universitario, de allí, la necesidad de precisar el camino que sigue la evaluación, es decir, cuáles son los modelos y tendencias de la evaluación predominantes en la práctica de aula y campo en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Antúnez y Aranguren, (1998) plantean que “la concepción de evaluación que asumimos como profesionales de la docencia condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde una determinada postura teórica

implica un modelo educativo determinado”, esta afirmación es un claro ejemplo de la importancia de la presente investigación que se plantea entre sus objetivos específicos identificar los modelos educativos dominantes en la carrera de Educación Física.

De allí que, la presente investigación tiene como finalidad analizar la evaluación en la carrera Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, así como identificar la teorías educativas dominantes en la práctica de aula y campo, establecer los modelos y tendencias de la evaluación predominantes en la carrera de Educación Física, establecer las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación en la carrera de Educación Física y analizar algunos artículos del reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación relacionados a la investigación.

Por lo anteriormente expuesto surgen en el investigador las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los modelos y tendencias de la evaluación predominantes en la carrera de Educación Física?

¿Cuáles son las teorías educativas dominantes en la práctica de aula y campo de la carrera de Educación Física?

¿Cuáles son las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación en la carrera de Educación Física?

¿Cuál es la función que cumple el reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación en la actualidad?

## **Justificación**

Cada enfoque o modelo de evaluación parte de una fundamentación teórica que lo orienta y que le permite además, definir su concepción práctica, sobre lo que debe ser el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes en los diferentes niveles de educación, muchas veces se ha convertido en un factor de preocupación debido a la poca formación que en el área de evaluación tienen los encargados de ponerla en práctica.

La conveniencia de la presente investigación se ve reflejada en la no existencia de estudios relacionados con el tema de investigación en el área de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Educación y la cual servirá para dar a conocer tanto a profesores como alumnos la realidad de la evaluación en la cátedra mencionada.

El aporte más importante del presente trabajo es presentar ante la comunidad universitaria y en especial a la carrera de Educación Física los hallazgos más relevantes de la investigación que permitan reflexionar, discutir e indagar sobre la realidad de la evaluación en la carrera de Educación Física.

Es por ello, que la presente investigación pretende dar a conocer la realidad de la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

## **Delimitación**

El estudio se realizó con la participación de estudiantes y profesores de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, núcleo Mérida, durante el último mes del semestre A-2006, para ello se aplicó un cuestionario de carácter mixto, es decir, ítems cerrados y abiertos tanto a los docentes como a los alumnos con la finalidad de recabar la información necesaria para llevar a cabo el estudio planteado. El número de sujetos participantes en la investigación quedó conformado por 12 (doce) profesores y 73 (setenta y tres) alumnos adscritos al departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Bdigital.ula.ve

## **Objetivos**

### **General**

- > Analizar la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, así como sus fundamentos teóricos y prácticos.

### **Específicos**

- > Establecer los modelos y tendencia de la evaluación predominantes en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.
- > Identificar las teorías educativas dominantes en la práctica de aula y campo en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.
- > Establecer las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.
- > Analizar algunos artículos del reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes relacionados con la investigación.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **Antecedentes**

Diversas son las investigaciones que se han desarrollado en el área de evaluación en las que se han puesto de manifiesto algunas carencias que se presentan en la evaluación de los aprendizajes, entre las que se encuentran la realizada por Villarroel, (1968) quien elaboró un estudio para describir las características del sistema de evaluación utilizado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, específicamente en lo que se refiere a la concepción de la evaluación, sus técnicas y su planteamiento.

Así mismo, Hoeger, (1990) presentó un estudio sobre medición y evaluación del rendimiento físico. Por otro lado, Blanco, (1993) elaboró un trabajo sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, y Moret y Montilva, (1995) presentaron un trabajo sobre la aplicación del reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Las mencionadas anteriormente son algunas de las investigaciones realizadas en el área de evaluación a continuación se profundizará más en cada una de ellas.

Villarroel, (1968) realizó un estudio para describir las características del sistema de evaluación utilizado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, específicamente en lo que se refiere a la concepción de la evaluación, sus técnicas y su planteamiento.

El autor a través de su investigación concluyó que nuestro personal docente está muy lejos de dominar las técnicas modernas relativas a la construcción de pruebas de conocimiento. Las pruebas analizadas fallan en su extensión y en su forma. La comprensión y aplicación de conocimientos es poco frecuente en las pruebas que realizan los profesores de esta facultad, la programación de la Facultad de Humanidades y Educación no presenta un planteamiento de la evaluación.

El aspecto más importante de esta evaluación: los objetivos, está ausente de la mayoría de las programaciones o cumple un papel decorativo en los planes en los cuales se encuentran.

Hoeger, (1990) presentó un estudio sobre medición y evaluación del rendimiento físico. El propósito fundamental de su investigación fue proporcionar a los educadores y estudiantes de educación Física una bibliografía actualizada en esta área importante de la Educación Física como lo es la medición y evaluación del rendimiento físico. Uno de los principales aportes de su trabajo fue dar a conocer a través de una cuidadosa revisión documental y la experiencia directa como profesor los test más prácticos y recomendables para la medición de las diferentes habilidades físicas.

Blanco, (1993) elaboró un trabajo sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. La formación pedagógica, especializada, cultural y práctica deben ser integrados en un plan de estudios con una visión de conjunto fundamentada en la realidad educativa venezolana.

El autor analiza las concepciones modernas acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes y justifica la planificación del proceso de evaluación como un hecho fundamental en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. También hace especial énfasis en adquirir la capacidad y destreza necesarias en la elaboración de técnicas e instrumentos adecuados para la evaluación de los aprendizajes.

Moret y Montilva, (1995) presentaron un trabajo sobre la aplicación del reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. En 1991, se aprobó el reglamento de evaluación, dicho proyecto se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo, tratando de incorporar las nuevas tendencias y orientaciones que predominan en la investigación educativa sobre evaluación.

El reglamento en su fundamentación teórica, se orienta por los principios de la evaluación integral y continua entendiéndose como una actividad constante de observación, exploración o indagación que permita valorar los cambios producidos, no sólo en el área cognoscitiva sino también en las áreas afectiva y psicomotora, sin embargo, en la normativa prevalece la concepción de continua e integral como aplicación de exámenes más frecuentes del área cognoscitiva.

Por otra parte, existe un bajo grado de aplicación del reglamento, consideran los autores que entre otras razones, se debe al desconocimiento que existe en la Facultad de Humanidades y Educación del reglamento de evaluación entre los que se encuentra un alto porcentaje de docentes (60%) y alumnos (95.7%) de allí que se hace necesario que al inicio del semestre docentes y alumnos discutan la normativa específica que los involucra

## **Bases teóricas**

### **La evaluación en la Facultad de Humanidades y Educación.**

La Facultad de Humanidades y Educación fue creada en principio como escuela de Humanidades el 25 de Julio de 1955. Luego tres años más tarde el 27 de Mayo de 1958 fue elevada a la categoría de Facultad.

El consejo nacional de universidades aprueba la creación de la escuela de Educación, adscrita a la Facultad de Humanidades, el 15 de septiembre de 1959. Esta otorgaba el título de licenciado en Educación y se regía por anualidades. Al crearse esta escuela, la Facultad de Humanidades quedó conformada por dos secciones, Historia y Letras y la escuela de Educación. La Facultad agrega a su nombre la denominación de Educación para quedar como Facultad de Humanidades y Educación.

En Julio de 1979, el consejo universitario de la Universidad de Los Andes, creó la mención de Educación Física, la cual comenzó a funcionar ese mismo año.

La evaluación en la Facultad de Humanidades y Educación hasta 1968, se rigió por el reglamento de exámenes de fecha 15 de Mayo de 1956, promulgado por el consejo académico de la Universidad de Los Andes de acuerdo con la Ley de universidades vigente para el momento. (Moret y Montilva, 1995).

A continuación algunos puntos relevantes de este reglamento:

- Se debían realizar como mínimo dos pruebas parciales y un examen final.
- La escala de calificaciones se fijó de cero (0) a veinte (20) puntos, con una nota mínima aprobatoria de diez (10) puntos.

- Los parciales aportaban el 40% y el examen final el 60%.
- Para tener derecho al examen final, el alumno debía haber obtenido, como mínimo, 10 puntos de promedio en los exámenes parciales.
- Se estableció el derecho a los exámenes de reparación, la posibilidad de pruebas diferidas y la obligatoriedad del cumplimiento del régimen de prelações
- Se perdía el derecho a la reparación: cuando el alumno no tenía el promedio exigido para presentar los exámenes finales en la mitad de las asignaturas cursadas cuando había sido aplazado en la mitad de los finales y cuando la suma de las materias aplazadas, más las reprobadas en final, conformaba la mitad de las materias cursadas en el año.

En 1968, la Universidad de Los Andes, cambió el régimen de estudios, de anualidades a semestres y en consecuencia el consejo universitario dicta el reglamento para la enseñanza por sistema de unidades crédito, en el se dio libertad al profesor para fijar los procedimientos de evaluación en su asignatura, los cuales debían ser planificados al inicio del semestre y luego aprobados por el consejo de facultad, se debían tomar en cuenta además de los exámenes, trabajos y otras actividades, se seguía con los exámenes parciales, el examen final y de reparación, se estableció el derecho al examen diferido, pero sin reparación.

El 22 de septiembre de 1971 el consejo universitario presentó para su estudio y discusión un nuevo reglamento para la enseñanza por el sistema de unidades crédito que derogaba al de 1968 y el cual fue aprobado el 4 de diciembre del mismo año, en él se consideraban a las pruebas, exámenes y trabajos como los instrumentos que permitirían apreciar el aprovechamiento y la comprensión del saber , se ratifica la escala de calificación de cero a veinte

puntos, se establecía un mínimo de dos parciales, el examen final versaba sobre todas las materias y aportaba el 40% de la calificación definitiva, se establecía el derecho a la reparación sin las limitaciones que norma la ley de universidades.

En 1991, se aprobó el Reglamento de Evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación, este proyecto se enmarcó dentro de la concepción o paradigma cuantitativo, tratando de incorporar las nuevas tendencias y orientaciones que predominan en la investigación educativa sobre evaluación.

Este reglamento si bien toma en cuenta algunos aspectos del modelo cualitativo, su normativa se orienta teóricamente bajo el paradigma cuantitativo, particularmente por el enfoque de consecución de metas o evaluación basada en el logro de los objetivos.

En su fundamentación teórica se orienta por los principios de la evaluación integral y continua, entendiéndose a éstos como una actividad constante de observación, exploración o indagación que permita valorar los cambios producidos, no sólo en área cognoscitiva sino también en las áreas afectivas y psicomotora, sin embargo, en la normativa prevalece la concepción de continua e integral como aplicación de exámenes más frecuentes del área cognoscitiva. Se sustituyeron los dos parciales como mínimo, el final y la reparación normados en la Ley de Universidades, por un mínimo de cuatro parciales cuyas calificaciones dan por acumulación la nota definitiva.

## **El concepto de evaluación en educación**

La introducción del término evaluación en el dominio propio de las Ciencias de la Educación y de las disciplinas que la fundamentan procede del campo de la Psicología. En efecto, el término evaluación comenzó a utilizarse en Psicodiagnóstico a raíz de la implantación de los modelos conductuales de diagnóstico, que, como es bien sabido, se fundamentan en el análisis de la conducta de los sujetos en sus interacciones con el medio ambiente en el que tiene lugar.

A continuación presentamos algunas definiciones del término evaluación escritas por diferentes autores:

- Fermín, (1971) concibe “la evaluación como un proceso continuo, integral y cooperativo”.
- Bloom, (1977) “la evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante”.
- Gronlund, (1971) expone que la “evaluación es un término de mayor amplitud por cuanto incluye la medición e involucra juicios de valor”.
- Stufflebean, D y Shinfield, A. (1993) conciben la evaluación como “el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para enjuiciar las alternativas de decisión acerca de un programa educacional”.

- Gonzáles, (1999) la evaluación puede definirse como “la interpretación, mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación”.

Estos conceptos permiten tener una idea sobre lo que significa la evaluación en el ámbito educativo, y sirve como preámbulo de lo que se desarrollará en las páginas siguientes.

### **Teorías del aprendizaje**

Una teoría es un cuerpo coherente de explicaciones fundamentadas en conceptos, todo lo cual es construido en forma lógica para responder hipótesis y proposiciones, interpretando sistemáticamente un área del conocimiento.

Una teoría del aprendizaje es un constructo que explica y predice como aprende el ser humano, sintetizando el conocimiento elaborado por diferentes autores. Es así como todas las teorías, desde una perspectiva general, contribuyen al conocimiento y proporcionan fundamentos explicativos desde diferentes enfoques, y en distintos aspectos.

A continuación veremos un resumen de las principales teorías del aprendizaje dominantes en la Educación Venezolana y que permiten tener un contexto más amplio sobre lo que ha sido la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario, en nuestro caso en la carrera de Educación Física de la Universidad de Los Andes.

Diversas han sido las teorías educativas y de aprendizaje que se desarrollaron para dar respuesta a las interrogantes surgidas en un momento determinado. Veamos algunas de ellas:

### **El Conductismo:**

Corriente de la psicología que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. La teoría conductista, desde sus orígenes, se centra en la conducta observable intentando hacer un estudio totalmente empírico de la misma y queriendo controlar y predecir esta conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada, para lo cual analiza el modo de conseguirla.

De esta teoría se plantearon dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El primero de ellos describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan solo comportamientos muy elementales.

La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo.

Para las Teorías Conductistas, lo relevante en el aprendizaje es el cambio en la conducta observable de un sujeto, cómo éste actúa ante una situación particular. La conciencia, que no se ve, es considerada como "caja negra". En la relación de aprendizaje sujeto - objeto, centran la atención en la experiencia como objeto, y en instancias puramente psicológicas como la percepción, la asociación y el hábito como generadoras de respuestas del

sujeto. No están interesados particularmente en los procesos internos del sujeto debido a que postulan la "objetividad", en el sentido que sólo es posible hacer estudios de lo observable.

La aplicación de este modelo a la actividad escolar, hace que la atención de los docentes y alumnos se centre básicamente en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en las calificaciones o rendimiento final del alumno, que se mide a partir de las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas por los profesores. En tal planteamiento, son los profesores los principales protagonistas de la actividad en las aulas, pues ellos son los encargados de encauzar la actividad de los alumnos y de evaluar los niveles de éxito o fracaso resultantes de su actividad con los estudiantes. Fácilmente se comprende que un planteamiento de esta naturaleza tiende a descuidar, por parte de los profesores, todo lo que hace el aprendiz a lo largo del complejo camino que separa los estímulos puestos por los docentes y la interpretación que de ellos hacen los estudiantes entre la fase inicial y final del proceso de aprender. (Bernad, 2000).

### **La teoría genética de Piaget:**

La Teoría Genética de Piaget ( citado en Briones, 1995), no es propiamente una teoría sobre el aprendizaje, ya que no llega a dar cuenta de los procesos que utilizan los sujetos en la resolución de tareas, pero influye en muchos de los modelos instruccionales de inspiración cognitiva, debido sobre todo a su modo personal de entender la inteligencia, centrado en el análisis que hace de la evolución de las estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo del niño y al papel activo que otorga al alumno en la construcción del conocimiento.

Para Jean Piaget (citado en Briones, 1995), educador y psicólogo Suizo (1896-1980), la inteligencia tiene dos atributos principales: La organización y la adaptación. El atributo de organización quiere decir que la inteligencia está conformada por estructuras cognoscitivas o esquemas que son análogos a los conceptos, categorías o registros con los cuales el niño organiza el conocimiento de los sucesos que experimenta en su vida diaria y los clasifica de acuerdo con características comunes que poseen. Los esquemas al comienzo son simples, pero nunca dejan de cambiar y refinarse y, con el tiempo, tales esquemas se asemejan a la realidad.

La segunda característica de la inteligencia es la adaptación que consta de dos procesos que se dan simultáneamente: la asimilación y la acomodación. La primera consiste, como lo dice su nombre, en asimilar nuevos conocimientos o nuevas informaciones a los esquemas ya existentes. La acomodación, es un proceso de cambio que experimentan tales esquemas por el proceso de asimilación. La inteligencia misma resulta del juego de ambos procesos.

Es importante tener en cuenta en la teoría de Piaget (citado en Briones, 1995) que la inteligencia funciona por su propio dinamismo y por el proceso de desequilibrio que se produce cuando las estructuras intelectuales que posee el niño no sirven para manejar las nuevas informaciones que recibe de su entorno

Sin embargo, las estructuras antiguas comienzan a adaptarse y a avanzar hacia estadios más altos y complejos en los cuales desaparece la contradicción cognoscitiva o desequilibrio.

En resumen: la inteligencia se desarrolla al pasar por sucesivos estadios de equilibrio y desequilibrio, unos más complejos y estables que los

anteriores. Si bien el desarrollo es un proceso continuo, para facilitar su descripción y análisis se le divide en etapas, de las cuales las más amplias son: la etapa sensorial, de las operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales o abstractas. (Briones, 1995)

### **La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel:**

La teoría de Ausubel, (1977), está centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje que se produce en la escuela, en el propio contexto educativo. Se ocupa de tal proceso a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. El autor (Ausubel, 1977), desarrolla una teoría de la interiorización o asimilación a través de la instrucción de tal modo que los conceptos verdaderos se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno, el autor destaca la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen por causa de la interacción entre las estructuras ya existentes y en la nueva información que asimila la persona. Para que esto suceda, de que exista un proceso de instrucción que presente en forma ordenada la nueva información la cual va a producir un desequilibrio en esas estructuras existentes.

Según Ausubel, (1977), "ningún interés teórico es más esencial ni más urgente, en el estado actual de nuestros conocimientos, que la necesidad de distinguir con toda claridad los principales tipos de aprendizaje". Esta lo lleva a diferenciar, entre el aprendizaje por recepción del aprendizaje por descubrimiento y por otro lado, el aprendizaje por repetición del aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo dicho, hay un aprendizaje por recepción y por repetición, a la vez, cuando el contenido total de lo que se va a aprender se presenta en forma ya terminada de modo tal que el alumno no tiene nada que descubrir por sí mismo. Por ejemplo, aprender el alfabeto, aprender un poema, un teorema, etc. En el caso opuesto, en el aprendizaje por recepción y significativo, el material potencialmente significativo es comprendido durante el proceso de internalización. Por ejemplo, al comprender relaciones entre conceptos.

En el aprendizaje por descubrimiento el contenido principal de lo que se va a enseñar no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno. Sólo después que esto sucede, ese contenido puede ser incorporado a la estructura cognoscitiva del alumno y así se hace significativo. (Briones, 1995).

### **La Teoría Socio-Histórica Cultural de Vygotsky:**

La teoría del desarrollo del pensamiento y del aprendizaje, identificada como teoría socio histórica cultural de Vygotsky, (1979), psicólogo ruso nacido en 1896 y fallecido en 1934, se inscribe en el vasto campo de la psicología cognoscitiva. Afirma que la actividad mental (percepciones, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue exclusivamente al hombre como ser humano.

Esta actividad es el resultado de un aprendizaje socio-cultural que implica la internalización de elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar central los signos o símbolos como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura y, en general, todos los tipos de señales que tienen algún significado definido socialmente.

Según estos conceptos, el desarrollo del pensamiento es, básicamente, un proceso socio-genético: las funciones mentales tienen su origen en la vida social a partir de procesos biológicos simples que el niño posee al nacer (capacidad de percibir, de poner atención, de responder a estímulos externos, etc.).

Otros conceptos centrales en la teoría de Vygotsky, (1979), son los de mediación y zona de desarrollo próximo. Según el primero, la esencia de la conducta humana consiste en que está mediada por herramientas materiales y por herramientas simbólicas o signos. La zona de desarrollo próximo se refiere a una zona de aprendizaje que el niño pueda lograr con la ayuda de otras personas, por ejemplo, el profesor, después de haber logrado el dominio de la zona de desarrollo efectivo. (Briones, 1995)

### **El paradigma Constructivista:**

El Constructivismo se considera una teoría sobre la formación del conocimiento y no una teoría del aprendizaje, ni menos una teoría de la educación. Se trata de una teoría epistemológica. Es decir, que trata sobre los problemas del conocimiento.

El problema de la construcción del conocimiento es uno de los más misteriosos y enigmáticos que se le plantean al ser humano, y ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre a empezado a reflexionar sobre sí mismo.

Una precisión necesaria de hacer respecto del constructivismo y sus relaciones con la educación, consiste en aclarar la idea de que el conocimiento está fuera y lo que el sujeto tiene que hacer es incorporarlo o

interiorizarlo. Una de las originalidades del constructivismo es que trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto.

Como es el proceso mediante el cual el sujeto va desde unas capacidades genéricas e indeterminadas, a construir todo el conocimiento que posee el adulto. Sin duda que el conocimiento está en la sociedad, está en los otros, lo que es importante desde el punto de vista educativo, pero el problema fundamental es explicar cómo el sujeto llega a hacerse con él. De eso trata el constructivismo.

Desde la perspectiva del constructivismo, todo conocimiento nuevo que el sujeto adquiere es producto de un proceso constructivo si se analiza en el interior del individuo. Es decir, se apoya en conocimientos anteriores y supone una actividad por parte de quien lo adquiere.

El proceso básico que el sujeto sigue para elaborar el conocimiento es poner en marcha sus sistemas de conocimiento y actuar sobre la realidad, ya sea material o mentalmente; examinar cuáles son los resultados, y modificar su conocimiento si resulta necesario. El sujeto puede originar también reestructuraciones internas por la contraposición entre conocimientos que ya posee que entran en conflicto entre ellos.

Pero puede igualmente adquirir conocimientos que se le transmiten, lo que el constructivismo defiende es que los tiene que reconstruir, que no puede incorporarlos sin más.

El constructivismo no se ocupa especialmente de si el conocimiento se le transmite al sujeto o lo elabora él solo (aunque nunca supone que el sujeto esté solo), sino de lo que sucede en el sujeto para que pueda apropiarse de un conocimiento.

El constructivismo puede ayudar a entender una parte del proceso educativo, pero no puede prescribir lo que debe hacerse en éste complejo proceso social que es la educación. (Caldeiro, 2005).

### **Los prototipos de enseñante.**

Según Antúnez y Aranguren (2005), hay que establecer unas bases, un marco de referencia, que orienten el análisis científico de la Educación Física, de la evaluación y la formación docente en el ámbito del interés social, político y económico de una realidad particular. Esta perspectiva conduce a establecer una serie de rasgos y condiciones que pudieran caracterizar al docente de esta disciplina en una determinada tendencia teórica, según sus concepciones y sus prácticas.

A continuación presentamos un resumen de los supuestos de cada teoría o tendencia que identifican al prototipo de enseñante de Educación Física.

#### **1.- El docente empirista:**

Acepta que el conocimiento tiene su origen en la experiencia, limitada a un conjunto de sensaciones y representaciones del mundo exterior; su evaluación indaga el saber a través de la comparación y verificación fáctica.

El profesor que asume consciente e inconscientemente esta teoría otorga un valor predominante a la observación, la descripción de actividades didácticas, vacías de fundamentación teórica en lo conceptual, psicopedagógico y sociológico, lo que incide en la formación de un alumno pasivo y reproductivo de la información que recibe. En este modelo la

evaluación queda reducida al marco de la escolaridad. Se obvia la búsqueda de la evaluación epistemológica entre lo que es el proceso de evaluación y las necesidades histórico-sociales de la realidad, y se afirma en una postura técnica que no ahonda en los procesos cognitivos, valorativos, éticos y sociales, comprometidos en evaluación.

## 2.- El docente pragmático:

Concede prioridad a las consecuencias prácticas del saber, por lo que atiende más a los resultados que a los procesos que indagan sus orígenes y finalidades. En esta concepción la idea de evaluación queda reducida a comprobar si el alumno "aprendió lo enseñado", mas no, qué y cómo aprendió; la intención está dirigida a obtener un resultado final que sería la meta deseable, tomando forma de actividad terminal de la enseñanza mediante los exámenes.

## 3.- El docente positivista:

Admite la validez de la realidad objetiva como norte de su ejercicio profesional, por lo que la veracidad de conocimiento no se busca en el mundo del pensamiento ni de las ideas, sino en los hechos concretos y los casos puntuales.

Este docente emplea en sus evaluaciones el método inductivo que particulariza el objeto de estudio y pierde de vista el contexto global del mismo. Traslada los principios de la evaluación de las ciencias naturales a las ciencias humanas y sociales, por lo que los procesos subjetivos como actitudes, sentimientos y valoraciones pierden importancia debido a la

imposibilidad de cuantificarlos y verificarlos con los parámetros de las ciencias exactas, esta postura se ha asentado en las concepciones didácticas, propiciando una ruptura entre teoría-práctica y otorgando a esta última un carácter empírico.

En la evaluación, este modelo está dirigido al contenido de la ciencia que el profesor, como representante del saber, traslada al alumno, por lo que interesa que este reproduzca conocimientos sin cambios, ni interpretaciones. El concepto de evaluación queda reducido a comprobar si el estudiante aprendió lo enseñado, aunque descarte la apropiación reflexiva de saber

#### 4.- El docente conductista:

La tarea principal del profesor consiste en describir lo percibido, es decir, la manifestación externa del comportamiento que permita llegar a conclusiones verificables; en este sentido, el conocimiento se reduce a la experiencia sensorial. Metodológicamente, los objetivos se entienden como estímulo que provocan respuestas, así, la práctica didáctica se convierte en rutina de adiestramiento para obtener un aprendizaje, un producto final.

La evaluación, en este modelo, tiene un carácter prescriptivo para una acción educativa eficaz limitada a un "saber como" que aparece un tanto definidor a través de estrategias y técnicas conducentes al logro de objetivos establecidos. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el alumno y un medio de control social, esta postura promueve una evaluación que privilegia la memoria mecánica del alumno.

## 5.-El docente científico-crítico e investigador:

Este es un modelo propuesto que daría paso a la instauración de un nuevo estilo de ser docente profesional.

El nexo entre producción de conocimiento e investigación mantiene su unidad en cualquier disciplina o actividad que se pretenda científica, de manera que, desde la perspectiva de quien enseña ciencia es imprescindible acatar esta relación, fundante de la condición de docente científico-social. Sólo la investigación puede otorgar este carácter al profesional, pues la indagación rigurosa permite transformar creativamente lo que consideramos objeto de estudio y de propuestas argumentadas, base de la creación de nuevos conocimientos.

La crítica fundamentada es un valor consustancial a este prototipo docente, por cuanto esta condición hace posible problematizar, construir e innovar la ciencia en sus múltiples contextos.

En este modelo, es la investigación la que puede aportar fundamentos acerca de qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, pues, la indagación científica permite elaborar el diagnóstico de la realidad, no desde un marco técnico como generalmente se plantea en la evaluación sino como proceso que busca conocer y reconstruir los fundamentos, los orígenes, los principios y las dificultades del objeto y el sujeto de estudio.

Esta postura implica considerar que la evaluación no se reduce a la contemplación de resultados en el aula de clase, ni a medir el grado de asimilación de los saberes que acumula el alumno.

Aquí la evaluación tendría que proponerse, además de investigar los problemas del conocimiento, indagar la complejidad del ámbito donde se mueven los actores sociales del proceso educativo a fin de conocer la

problemática que impide, limita, rechaza o permite adelantar soluciones para los problemas de la evaluación. Sin este precedente es imposible dar aportaciones ni hacer propuestas que orienten con acierto los problemas de la evaluación en la Educación Física y sus contextos reales y simbólicos.

A continuación se presentan algunos paradigmas evaluativos relacionados con la investigación planteada.

En el complejo mundo de la Educación la evaluación es considerada como un pilar fundamental en el delicado proceso de enseñanza-aprendizaje. Los diferentes modelos educativos predominantes en los últimos tiempos orientan las distintas formas de concebir la evaluación de los aprendizajes.

Los modelos de evaluación, si bien son esquematizaciones abstractas, representan concepciones hipotéticas de la realidad que pueden resultar provechosas para interpretar a través de ellas situaciones concretas. Castillo y Gento, (citado en Batanaz, 1996).

En los últimos treinta años se han desarrollado más de medio centenar de modelos de evaluación; aquí se hará mención a los más conocidos, aludiendo también a sus fundamentaciones esenciales.

Román, R y Díez, E. (1989) señalan que los paradigmas fundamentales en psicología y educación, vigentes en el siglo XX son tres: 1) Paradigma conductual, 2) Paradigma cognitivo, 3) Paradigma ecológico-contextual. En este trabajo de investigación se incluye el paradigma teórico práctico ya que se considera pertinente en el desarrollo de la investigación. Estos paradigmas orientan los modelos educativos sobre la manera en que se concibe la enseñanza, el aprendizaje y la manera de evaluar.

## **La evaluación en el paradigma conductista.**

Para los conductistas el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo. Los aprendizajes que se desean alcanzar en los alumnos se expresan en forma de objetivos específicos (propósitos) que vienen expresados en función de estímulos y de respuestas. De allí que se le conoce mediante la expresión  $(C=E+R)$ , en el que la conducta es igual a estímulo más respuesta. Desde este punto de vista se tiene la creencia que el alumno es un ser autómeta al cual se le suministra (X) información y produce un resultado determinado (Blanco, 2004).

Cuando se evalúa en el marco de enfoque conductista se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos.

A continuación veremos algunos autores que se enmarcan dentro de este modelo.

### **Modelo de consecución de objetivos de Tyler**

Tyler (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1993), señala que la evaluación se convirtió en un proceso para determinar hasta que punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante el programa y el currículo, es decir, es el proceso mediante el cual se determina hasta qué punto han sido alcanzadas las metas.

conveniencia de la continuación, la modificación o la eliminación del programa.

Se trata de un método que utiliza fundamentalmente estrategias cuantitativas pero que no excluye el empleo de otro tipo de técnicas de carácter cualitativo, incluyendo el diálogo abierto con los implicados en el programa y la observación participante. También se refiere a la calidad de la información, que se manifiesta en características como las siguientes:

1. Claridad, es decir, comprensible a quienes se destinen.
2. Oportunidad, disponible en el momento que se necesita.
3. Exactitud, que distintos observadores han de percibir la misma realidad de igual manera.
4. Validez, en cuanto se proporcionen posibilidades para la adopción de diversas alternativas.

Bdigital.ula.ve

#### **Modelo CIPP: Context, Input, Process, and Product de Stufflebeam:**

Para Stufflebeam, (1993) la evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Este método se propone como finalidad el análisis del programa con el fin de acumular criterios en orden a su ratificación, supresión o mejora. Concretamente Stufflebeam se expresa de la siguiente manera: "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

Stufflebeam, (1993) desarrollo un modelo de evaluación CIPP: (Context, Input, Process and Product).

1. Context: Es decir, evaluación del ámbito en el que se inscribe y en función del cual se provocan las actuaciones del programa.
2. Input: Es el diseño, preparación y puesta en práctica de los recursos necesarios.
3. Process: Alude a la determinación del camino que se debe seguir para lograr los objetivos perseguidos.
4. Product: Análisis de los logros alcanzados.

#### **Modelo de la figura de Stake:**

Stake (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1993), indica que, en orden a una adecuada evaluación de la consecución de objetivos, se debe disponer de una amplia gama de datos que pueden ser de interés para los individuos o grupos involucrados en los programas. La estructuración de los datos aportados a través de un plan sistemático de valoración de intenciones, observaciones, normas y juicios proporcionan una visión de conjunto, una figura de programas, un perfil del mismo.

Evaluar implica la tarea de descripción y debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio. Este método está construido sobre la noción de Tyler acerca de que los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados. En esta fase de sus investigaciones lo podemos ubicar, al igual que a Tyler, dentro del paradigma tradicional cuantitativo, es decir, la pedagogía por objetivos.

En 1975, Stake (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1993), presentó su concepción de modelo de evaluación ya ampliada con el nombre de "evaluación respondiente". Esta presentación conservó el énfasis en el método de la figura examinando "toda figura de un programa", pero rompió totalmente con la tradición Tyleriana, en este nuevo modelo, la prioridad se centra en proporcionar respuestas a los problemas y dificultades reales que afectan a los implicados en el programa educativo como son los alumnos, los profesores y los padres. Este modelo sostiene que todo programa debe constar de tres fases: a) Antecedentes b) Proceso y c) Resultados.

Aquí el evaluador elabora un plan de observaciones y negociaciones y con la participación de varios observadores construye descripciones, narraciones y retratos de la situación. Aunque en esta evolución de su método utiliza procedimientos predominantemente cualitativos, su propósito se centra en evaluar el programa como conjunto para orientar las decisiones de los responsables. Pérez Gómez (citado en Batanaz, 1996).

### **La evaluación en el paradigma cognitivo.**

En contraposición con el paradigma conductista, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más abierto y flexible.

En lugar de postular mecanismos ocultos de estímulos-respuesta, adopta características estructurales y funcionales de otras disciplinas como

es el enfoque de sistemas, la teoría cibernética, los modelos computacionales, etc. (Blanco, 2004). Domínguez, G y Masona, J. (1996) señalan que “en esta concepción la evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica”.

La finalidad de ésta son los procesos cognitivos, es decir, valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones. Román, M y Díez, E. (1989) añaden que se “valoran tanto los procesos como los productos y será preferentemente formativa y criterial”

A continuación veremos algunos autores que se enmarcan dentro de este modelo.

#### **Modelo de atención al cliente de Scriven:**

En 1967 Scriven (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1993), plantea que en orden a la evaluación de un programa, no basta con tener en cuenta la referencia a las metas exclusivamente, sino que se deben considerar también las necesidades y conveniencias de los receptores de los mismos.

En ocasiones, los logros no previstos en el planteamiento inicial del programa pueden ser, incluso, más interesantes que los planteados. Ha definido la evaluación como la valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas, y ha subrayado que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que de medir cosas o determinar si han sido alcanzadas. La evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo.

Cuando se presta atención prioritaria al proceso de desarrollo del programa, proporcionando una información continua orientada al mejoramiento del mismo, se pone en práctica la denominada "evaluación formativa"; cuando, por el contrario, nos concentramos en el análisis de un proceso acabado para juzgar su valor practicamos lo que denomina "evaluación sumativa".

También propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, que el evaluador no tome en consideración los objetivos que se hayan propuesto para la enseñanza y estima que es más importante para el proceso educativo analizar la calidad de las metas educativas que tratar de medir en forma mecánica el grado en que se han logrado unos objetivos formulados antes del inicio del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **Modelo de la crítica artística de Eissner:**

En 1975 Eissner (citado en Batanaz 1996), propuso un modelo de evaluación que se asienta sobre la concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista. Según esta propuesta, el programa educativo se concibe como una representación de la realidad que puede ser sometida a crítica artística, igual que cualquier otra. El modelo pretende fomentar entre los profesores actitudes interpretativas y valorativas prácticas.

Para llevarlo a cabo es necesario prestar atención a todos los aspectos de los programas y emplear estrategias de valoración preferentemente de tipo cualitativo, especialmente la observación y el estudio de casos. El trabajo del evaluador consiste en elaborar un plan de

observaciones y negociaciones, luego mediante la participación de varios observadores, elaborar descripciones, narraciones, retratos de la situación.

Este modelo se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Describe actividades, en lugar de definir intenciones.
2. Pretende dar satisfacción a las necesidades de información de quienes se encuentran implicados en el programa.
3. Otorga más importancia a la consideración de los problemas reales que a las teorías.
4. Toma en consideración diferentes interpretaciones.

#### **La evaluación en el paradigma ecológico:**

De acuerdo con Román, M y Díez, E. (1989) este modelo utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta escolar y se preocupa sobre todo por las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente. El aprendizaje contextual y compartido es una de sus principales manifestaciones.

El modelo educativo se corresponde a una enseñanza participativa e interactiva ya que se centra en lo que ocurre en la cotidianidad, de esta manera se favorece que el aprendizaje sea significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos en sus contextos naturales y sociales (Blanco 2004).

La evaluación tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un solo equipo y han participado y

pactado la definición de los criterios que van a servir como punto de referencia en la evaluación (Domínguez y Mesona, 1996).

### **Modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton:**

Parlett y Hamilton (citado en Batanaz ,1996), propugnan un sistema de evaluación que hunde sus raíces en la antropología social y busca más bien la descripción y la interpretación tomando como referencia primero los contextos en que se desarrollan los programas a evaluar. Es producto y reacción contra los modelos basados en la exclusiva búsqueda de la eficiencia.

En este método lo que se pretende es iluminar los distintos componentes del programa para describirlos en relación con el contexto en que se ponen en práctica. Por consiguiente, no basta con prestar atención a los resultados alcanzados, sino que se deberían considerar, así mismo, los objetivos no alcanzados y, en especial, las dificultades surgidas, analizando sus fundamentos y valorarlos. Se trata de un método de carácter holístico que atiende tanto a la fundamentación como a los factores internos y externos del programa. En lo que concierne a la educación, el modelo incluye dos conceptos fundamentales:

1. El sistema de instrucción, constituido por todos los elementos que forman parte del sistema de formación adoptado (currículum).
2. El ambiente de aprendizaje, que es el entorno sociopolítico y material donde los estudiantes y docentes trabajan conjuntamente.

Los instrumentos que se utilizan son muy variados, aunque la mayor parte son de carácter cualitativo, tales como la observación, la entrevista y el diálogo. Aquí el rol del evaluador se centra en promover la participación, el debate y el análisis crítico de cuantos participan en el programa. Es en suma, un modelo abierto, en el que las aportaciones de los análisis y reflexiones sobre la práctica proporcionan los elementos de juicio básicos para continuar los pasos sucesivos.

### **Modelo de evaluación democrática de McDonald:**

McDonald (citado en Batanaz ,1996), elaboró un modelo de evaluación contrapuesto a los que se fundamentan exclusivamente en la búsqueda de la eficiencia a través del alcance de los objetivos. Aquí el comportamiento de los estudiantes está marcado por múltiples variables que provocan el hecho de que en la fase de realización de los programas aparezcan múltiples factores imprevistos debido a que la educación es un proceso vivo, realizado por seres humanos y, por tanto, sometido a continuas alternativas. La evaluación de los programas educativos debe tener en cuenta todos estos factores.

También en este método se menciona como finalidad principal el logro de una interpretación crítica por parte de los ejecutores de los programas. En consecuencia, las estrategias e instrumentos utilizados son preferentemente de tipo cualitativo.

Su propuesta la denomina aspectos políticos de la evaluación, aquí el evaluador está comprometido en un contexto de actividades relacionadas directamente con la gestión política de la educación, en consecuencia, el evaluador debe asumir el compromiso de contribuir con sus

aportaciones al fomento de la participación social democrática, propia de las sociedades evolucionadas.

La evaluación así, se presenta como un servicio de información a la comunidad entera sobre las características de los programas educativos. El evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y de intereses existentes en la sociedad y se concibe así mismo como intermediario o responsable de proporcionar informaciones útiles para la participación social en la solución de los problemas de la educación.

Por esta razón, sus informes carecen de recomendaciones, y pretende que estos surjan como consecuencia de la difusión de la información, que debe ser máxima. Ahora bien, todo el proceso, para que tenga valor, debe estar presidido por la prudencia, la negociación y la accesibilidad de todas las partes a las fuentes.

Bdigital.ula.ve

#### **La evaluación en el paradigma teórico-crítico:**

Es un modelo distinto de evaluación que pretende indagar las propiedades y condiciones últimas del objeto de conocimiento de la evaluación. Éste modelo aborda el estudio de un conjunto de realidades que condicionan su propia conceptualización y su práctica ya que aborda: la realidad histórica-social-cultural; los sujetos actores, alumnos-docentes del proceso; la normativa educativa y el conocimiento.

El trabajo realizado “La evaluación en la carrera Educación Física de la Universidad de Los Andes. Fundamentos Teóricos y Prácticos” se enmarca en estas concepciones evaluativas, ya que procura develar el conocimiento teórico y la realidad práctica de la evaluación en dicha carrera.

### **La evaluación en el paradigma Constructivista**

#### **Gimero Sacristán:**

Para Sacristán, (1989), evaluar es hacer referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. Sostiene que la complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1. Como una función didáctica: Es pensar la evaluación como una fase de la enseñanza. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.
2. Desde el punto de vista crítico: Dicho de otra forma a los profesores no sólo les interesa plantearse la evaluación como un problema técnico-pedagógico que han de resolver en su enseñanza, apoyados en distintos modelos de proceder, sino que han de concebirla como un camino para entender el currículo real del alumno. Por eso, sostiene que, estudiar la evaluación es entrar en el ámbito de toda la pedagogía que la práctica.

### **Santos Guerra Miguel Ángel:**

Para Santos Guerra, (1996), la evaluación es un proceso que permite poner sobre el tapete nuestras concepciones sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre la educación, sobre la tarea de los profesionales.

La evaluación como comprensión. Dimensión crítica-reflexiva: La evaluación desde esta perspectiva, está entendida como proceso y no como un momento final. El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

1. **Diagnóstico:** La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
2. **Diálogo:** La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza.
3. **Comprensión:** La evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.
4. **Retroalimentación:** La evaluación a de facilitar la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesores.

5. Aprendizaje: La evaluación permite ver al profesor si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante en los alumnos.

Para que la evaluación avance desde la dimensión técnica a la dimensión crítica tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos, 1996).

- A) Diálogo: la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.
- B) Comprensión: La reflexión sobre la educación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efecto.
- C) Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales y los teóricos.

### **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

En la actualidad existen diversas técnicas e instrumentos de evaluación creados con la finalidad de facilitar a los docentes su función en los diferentes niveles del ámbito educativo con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas de evaluación se definen como los procedimientos o actividades realizadas con el propósito de hacer posible la evaluación de los aprendizajes y los instrumentos de evaluación son los medios u objetos utilizados por el educador para observar, medir o registrar aprendizajes o conductas que se desean evaluar. A continuación presentamos un esquema de las diferentes técnicas de evaluación y sus instrumentos sin ahondar en explicaciones de cada punto ya que se haría muy extenso el presente trabajo.

## TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION

### ESQUEMA

Técnica	Instrumento	tipo	
Prueba	Objetiva	Prueba de Suministro	Respuesta Corta De Completación
		Prueba de Selección	Verdadera-Falsa Selección Múltiple De Pareamiento
		Prueba de Identificación	De Ordenación De Localización
	Ensayo	Según la Extensión	Prueba Extendidas Prueba Restringidas
		Según la Condición	Prueba Libro Cerrado Prueba Libro Abierto
	Prácticas	Mide lo que él Estudiante Hace	De Velocidad De Potencia
Orales	Base no Estructurada	Formales: Exposición de lecturas Exposición de análisis	
		Informales: Respuestas accidentales, interrogatorios en clases.	
	Base estructurada	Respuestas orales a ítem específicos	
Objetivas Informales	Mixta		
Observación	Lista de cotejo Escala de estimación  Registro anecdótico Ficha histórica Registro descriptivo Diario		
Técnicas de Autoinforme	Entrevista Cuestionario		
Recursos de Evaluación Moderna	Mapa Conceptual Informe Cualitativo Registro Interpretativo  Portafolio Expediente Académico		

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El estudio que se planteó fue una investigación de campo, de tipo descriptiva (exploratoria) y su objetivo es describir la información recabada a través del cuestionario aplicado a los sujetos participantes en la investigación con el fin de dar respuesta a las interrogantes planteadas en el capítulo I del presente trabajo.

#### **POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO**

La investigación tiene como población objeto de estudio, el conjunto de estudiantes cursantes de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, así como también, el grupo de profesores adscritos al departamento de Educación Física de dicha Universidad para el semestre A-2006, el grupo seleccionado para la investigación quedó conformado por 73 estudiantes y 12 profesores, los criterios utilizados para su escogencia fueron la participación libre y voluntaria de cada uno de los participantes en el estudio, los cuales presentaron las siguientes características: entre los estudiantes 87.5% son del sexo masculino y 12.5% del sexo femenino; de los cuales 94.5% son de nacionalidad Venezolana y con edades comprendidas entre 20 y 29 años de edad.

En cuanto a los profesores 10 son del sexo masculino y dos del sexo femenino, 50% con más de 45 años de edad y 33.3% con edades entre 41 y 45 años de edad, 91.7% son de nacionalidad Venezolana y 58.3% manifiesta tener más de 20 años como profesores universitarios.

### **PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

- 73 Estudiantes de Educación Física
- 12 Profesores de Educación Física

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para este estudio se realizó un diseño transeccional de tipo descriptivo, el estudio se llevó a cabo en un tiempo de uno a dos meses. Su propósito fue recolectar la información a través de un cuestionario para su posterior análisis.

### **INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario perteneciente a Moret y Montilva (1995), el cual fue modificado en algunas de sus preguntas para la realización de la presente investigación y se divide en tres partes:

#### **PARTE "A"**

Se refiere a información general (datos sociodemográficos y datos socio-educativos) tanto de los docentes como de los alumnos.

#### **PARTE "B"**

Consta de una serie de ítems fraseados en formato likert con cinco (5) alternativas de respuesta variada.

#### **PARTE "C"**

Integrada por una serie de ítems (cerrados y abiertos).

### **PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

La recolección de los datos se realizó en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes durante los últimos dos meses del semestre A – 2006, el procedimiento seguido fue el siguiente: se contactaron a los estudiantes durante sus ratos libres y en algunas ocasiones se solicitó la colaboración de algunos profesores para que cedieran los últimos minutos de su clase para aplicar el cuestionario, seguidamente se procedió a explicar el contenido y las instrucciones para contestar el mismo, luego se les entregó a los estudiantes lo respondieron y lo devolvieron minutos después al encuestador, el proceso para los profesores fue diferente, a éstos se les contactó en el departamento de Educación Física, en sus cubículos, o en los pasillos de la Facultad, se les entregó el cuestionario previa explicación de su finalidad y de su contenido, se les dio un tiempo prudencial para que lo respondieran luego se les contactó nuevamente para su devolución al encuestador.

## **TÉCNICA DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

**Software utilizado:** Para los diferentes análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS (Paquete estadístico para las ciencias sociales).

Versión 13.

### **Análisis de los datos:**

El análisis de los resultados se realizó a través de los siguientes estadísticos: un análisis porcentual para determinar la tendencia en cuanto a técnicas e instrumentos de evaluación, de correlación para cuantificar la concordancia entre docentes y alumnos.

Bdigital.ula.ve

### **Validez y Confiabilidad del Instrumento.**

#### **El instrumento:**

Es importante, antes de especificar las condiciones técnicas del instrumento (validez y confiabilidad), establecer si los instrumentos a utilizar han respondido a los requerimientos mínimos de selección necesarios para ser considerados para su aplicación.

Recuérdese que el primer paso seguido en la investigación en lo concerniente a la ubicación y selección de los instrumentos fue la revisión de la literatura especializada, de manera que se pudiera elegir aquellos instrumentos ya desarrollados y disponibles, y que se adaptaran a los

requerimientos del estudio en particular y si esto no fuese posible se debería construir nuevos instrumentos de medición de acuerdo con la técnica apropiada para ello (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p. 252).

En este punto se hace imperioso aclarar que se deben considerar los factores que puedan afectar la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición, antes de tomar una decisión respecto a la elección de los mismos. Al respecto, Hernández, et al. (1991, p. 247) señalan que se debe evitar la improvisación, tener cuidado de utilizar instrumentos elaborados en el extranjero que no hayan sido validados en el contexto de aplicación, no utilizar instrumentos que no sean adecuados a las personas a las que se les aplica y ser cauteloso de las condiciones en que se aplican.

Finalmente, se debe señalar que los instrumentos seleccionados respondió, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica, a una modificación pertinente de los instrumentos utilizados por Moret y Montilva (1995) en un estudio similar, y que figuran en la cita como “modificados de Moret y Montilva (1995)” dado que no se consideró apropiado pedir autorización de los autores para su utilización ya que según las normas APA vigentes (Manual de la APA, 2001, 5ª ed.) las cuales están siendo seguidas en este trabajo de investigación por requerimientos del postgrado en Educación Física de la Universidad de Los Andes, establecen que si el instrumento utilizado y citado no ha sido publicado, no se hace necesaria dicha autorización, como corresponde a este caso (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2005, p. 159).

### **Validez:**

La validez, según Hernández et al. (2001, p. 243) en términos generales se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. En lo que respecta a los instrumentos utilizados en esta investigación, se validaron mediante la técnica de validez de contenido, que consiste en un examen sistemático de cada ítem de los mismos, para determinar si miden las variables que se espera medir, la pertinencia del contenido y la claridad de los enunciados de cada uno de ellos.

Para determinar la validez de contenido de cada ítem, la validez de contenido de todo el instrumento y el nivel de concordancia entre los evaluadores, se utilizó el procedimiento estadístico denominado Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR) basado en el método de juicio de expertos (Hernández, 1984).

El procedimiento seguido consistió en solicitar la colaboración de tres expertos en el área de investigación de interés para que evaluaran el contenido que pretendía medir cada instrumento; se les entregó los cuestionarios a aplicar (el de los alumnos y el de los profesores) y la tabla para proceder a la evaluación de los mismos. (Véase anexos A y B).

En las tablas de evaluación utilizadas por los expertos figuran 4 indicadores (claridad, congruencia, pertinencia, redacción de los ítems) para cada ítem que eran evaluados en una escala Likert dicotómica con dos respuestas (aceptable y no aceptable). Al tratarse de una escala Likert, la respuesta dada por el experto a cada indicador se codificaba con un valor numérico de la siguiente manera: "0" no aceptable y "1" aceptable, de manera que se obtenía un puntaje final para el ítem que oscilaba entre "0" si las respuestas eran "no aceptable" para cada uno de los indicadores y "4" si

las respuestas eran "aceptable" para cada indicador. La variación de la puntuación para cada ítem era de 5 valores en la escala (cero a cuatro) siguiendo el siguiente esquema de respuesta:

<b>Puntuación del ítem</b>	<b>Número de respuestas "aceptable"</b>	<b>Número de respuestas "no aceptable"</b>
0	0	4
1	1	3
2	2	2
3	3	1
4	4	0

Es importante resaltar que el Coeficiente de Proporción de Rangos trabaja con valores continuos, asignados a indicadores que miden características cualitativas, siguiendo las teorías desarrolladas al respecto y que no significa que se trate de un coeficiente exclusivo para valores obtenidos de una medición cuantitativa de la característica subyacente (Hernández, 1984; Hernández, 2002); Por lo tanto, mal podría considerarse a los valores asignados a los indicadores obtenidos con la escala Likert como valores continuos, cuando esta escala mide precisamente (características cualitativas o actitudes).

Una vez obtenidas las respuestas para cada ítem de cada instrumento para cada uno de los jueces, se procedió a procesarlas y analizarlas, calculándose el Coeficiente de Proporción de Rangos tanto para los ítems como para los instrumentos como se muestra en las tablas 5 y 6 (ver anexo C).

**(a) La validez del instrumento aplicado a los profesores.**

En cuanto a la validez del instrumento, se obtuvo un coeficiente de  $CPR = 0,77$  lo cual se interpreta como una alta concordancia entre los jueces (alta validez) siguiendo la tabla siguiente:

**Interpretación del Coeficiente de Proporción de Rangos.**

Menor de 0,40: validez y concordancia baja.

Mayor de 0,40 y menor que 0,60: validez y concordancia moderada.

Mayor de 0,60 y menor que 0,80: validez y concordancia alta.

Mayor que 0,80: validez y concordancia muy alta.

En cuanto a la validez de los ítems (PPRI), observamos que los mismos en general presentan una alta validez, con la excepción de los ítems:

**11** ("Otro") que se refiere a la interrogante ¿Para evaluar el rendimiento del estudiante utiliza: Otro? Refiriéndose a otro medio para evaluar aparte de pruebas, trabajos escritos, exposiciones. Es obvio que este ítem, arrojara un coeficiente moderado (0,50) ya que los jueces consideraron que no esta bien redactado, debió redactarse de manera completa como el ítem 8.

**14** ("Pruebas Mixtas") que al igual que el ítem anterior no esta bien redactado, y debió formularse como el ítem 12; su coeficiente es de 0,50 (moderado).

**15** (“Quizzes”) que al igual que los ítems anteriores no está bien redactado, y debió formularse también como el ítem 12; su coeficiente es de 0,50 (moderado).

**(b) La validez del instrumento aplicado a los alumnos.**

En cuanto a la validez del instrumento, se obtuvo un coeficiente de **CPR = 0,77** lo cual se interpreta como una alta concordancia entre los jueces (alta validez).

En cuanto a la validez de los ítems (PPRI), observamos que los mismos en general presentan una alta validez, con la excepción de los ítems:

**12** (“Otro”) que se refiere a la interrogante ¿Para evaluar el rendimiento del estudiante sus profesores utilizan: Otro? Refiriéndose a otro medio para evaluar aparte de pruebas, trabajos escritos, exposiciones. También, al igual que en el caso del instrumento de los profesores, resulta obvio que este ítem, arrojará un coeficiente bajo (0,25) ya que los jueces consideraron que no está bien redactado, debió redactarse de manera completa como el ítem 9.

Y los ítems **10, 11, 15 y 16**, todos con un coeficiente moderado de 0,50. Que al igual que el ítem 12, anteriormente señalado, figuran como mal redactados.

### **Confiabilidad:**

Dado que ambos instrumentos son validos, ambos deben ser considerados como fiables, tomando en cuenta la relación existente entre la validez y la confiabilidad (Thorndike y Hagen, 1970). Sin embargo, en esta investigación se procedió a hallar la confiabilidad utilizando el Coeficiente Alpha de Crombach (proporcionado por el paquete estadístico SPSS, versión 13.0 para Windows).

El coeficiente obtenido para el instrumento de los profesores fue de 0,72 siendo considerado como altamente fiable.

El coeficiente obtenido para el instrumento de los alumnos fue de 0,78 siendo considerado como altamente fiable.

Bdigital.ula.ve

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

El propósito fundamental de este capítulo es presentar, en correspondencia con los objetivos planteados, los resultados obtenidos en esta investigación.

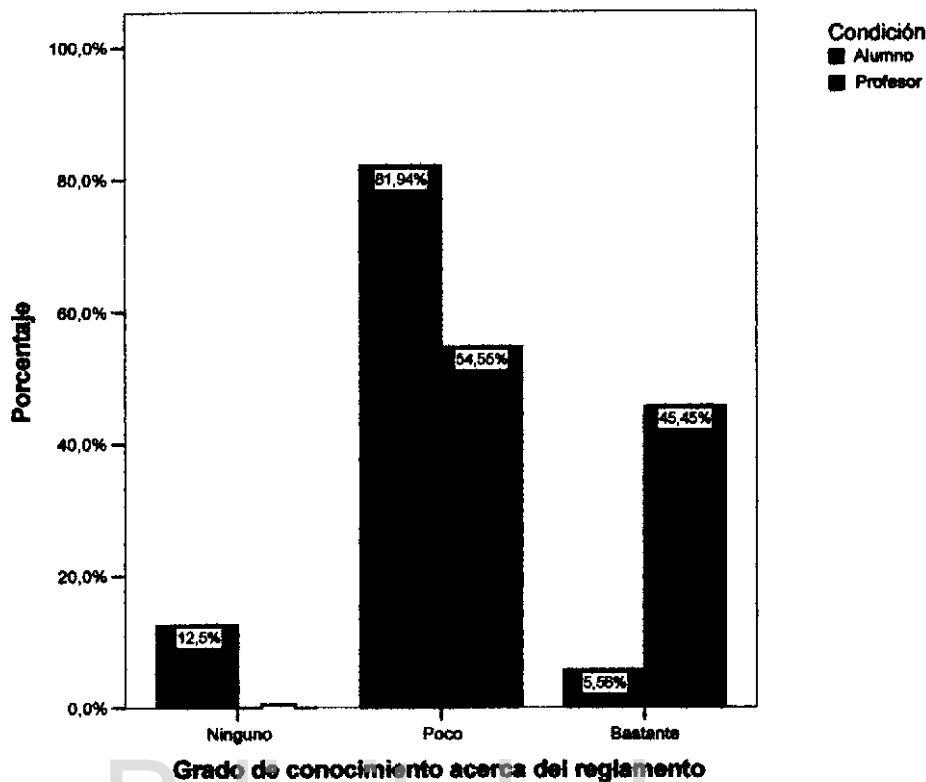
El análisis de los resultados se realizó a través de los siguientes estadísticos: un análisis porcentual para determinar la tendencia en cuanto a técnicas e instrumentos de evaluación, de correlación para cuantificar la concordancia entre docentes y alumnos.

#### **Información general de los sujetos**

Un total de 85 sujetos participantes, 73 estudiantes y 12 profesores; de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes; Núcleo Mérida. Entre los alumnos 87.5% son de sexo masculino y 12.5% del sexo femenino; de los cuales 94.5% son de nacionalidad Venezolana, la mayoría (83,1 %) manifiesta tener entre 20 y 29 años de edad; el 87,1% cursan como mínimo el sexto semestre de la carrera de Educación Física y 57,5% manifiesta haber recibido formación en el área de Evaluación del Rendimiento Estudiantil (ERE) de los cuales 88,1% cree que su grado de conocimiento acerca del reglamento de evaluación es poco; de el 42,5% de los que manifiestan no haber recibido formación en el área de ERE, 71% consideran que tienen poco conocimiento acerca del reglamento de evaluación; es decir, la mayoría de los alumnos independientemente de que hayan recibido formación o no sobre el reglamento de evaluación creen tener poco conocimiento del mismo.

Respecto a los profesores, 10 son de sexo masculino y 2 de sexo femenino todos licenciados en Educación, 50% con más de 45 años de edad y 33,3% con edades entre 41 y 45 años, 91,7% manifiestan tener nacionalidad Venezolana, 100 % adscritos a la escuela de Educación y, el 100% manifiesta haber realizado estudios de postgrado, pero solo 27,3% tienen estudios doctorales; 58,3% dice tener mas de 20 años en la docencia de Educación Superior, 91,7% en condición de profesor ordinario, 75% a dedicación exclusiva, respecto al escalafón en el que se encuentran: 45,5% asociado, 33,3% titular, 8,3% instructor y 8,3% asistente; entre los profesores 54,5% manifiestan tener poco conocimiento acerca del reglamento de evaluación y 45,% dicen tener bastante conocimiento acerca del mismo.

El gráfico 1. Refleja el grado de conocimiento manifestado por los profesores y los alumnos acerca del reglamento de evaluación donde 81.9% de los alumnos dice tener poco conocimiento y 12.5% ningún conocimiento acerca del mismo; por otra parte 54.55% de los profesores creen que su grado de conocimiento acerca del reglamento es poco, mientras que 45.45% dice que su grado de conocimiento es bastante.



**Gráfico 1. Grado de conocimiento de los alumnos y de los profesores acerca del reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

La siguiente tabla 1. Muestra los porcentajes comparativos entre las opiniones dadas por los profesores y los alumnos respecto a la discusión en el aula sobre el reglamento de evaluación, la presentación del programa de la asignatura junto con el plan de evaluación, la aplicación de técnicas de auto evaluación y coevaluación, la aplicación de un mínimo de evaluaciones durante el semestre, lo concerniente a la aplicación de pruebas recuperativas para alumnos que no alcanzaron la nota mínima aprobatoria, lapso para la entrega de notas y de las evaluaciones.

**Tabla 1.**  
**Aplicación y discusión del reglamento de evaluación**

		Escala				
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Discuten el reglamento.	Profesores			25	8.3	66.7
	Alumnos	41.1	27.4	26	4.1	1.4
En 18 semanas la evaluación es en forma continua e integral.	Profesores			25	8.3	66.7
	Alumnos	13.7	16.4	52.2	9.6	4.1
El programa tiene adjunto el plan de evaluación.	Profesores	9.1		27.3	54.5	9.1
	Alumnos	2.7	21.9	42.5	19.2	13.7
Se propicia la auto evaluación	Profesores			8.3	16.7	75
	Alumnos	21.9	30.1	38.4	5.5	4.1
Se propicia la coevaluación	Profesores			36.4	36.4	27.7
	Alumnos	24.7	34.2	27.4	11	2.7
Se aplican 4 evaluaciones como mínimo	Profesores	8.3	8.3	25	58.4	
	Alumnos	6.8	17.8	34.2	32.9	8.2
Se aplican evaluaciones recuperativas.	Profesores	27.3	18.2			54.5
	Alumnos	9.7	15.3	44.4	25	5.6
Las pruebas están acorde a los objetivos desarrollados.	Profesores					100
	Alumnos	1.4	7	31	39.4	21.1
Se informa de los resultados en los 5 días hábiles siguientes.	Profesores				50	50
	Alumnos	23.6	29.2	29.2	6.9	11.1
En los trabajos escritos se informa de los resultados en los 10 días hábiles siguientes.	Profesores				50	50
	Alumnos	15.5	33.8	35.2	11.3	4.2
Se publican en cartelera las calificaciones.	Profesores	18.2		9.1	18.2	54.5
	Alumnos	11	24.7	38.4	19.2	6.8
Se discute sobre los resultados de trabajos y pruebas	Profesores				50	50
	Alumnos	19.2	26	43.8	8.2	2.7
Cuando el 66 % de los alumnos es aplazado. ¿Se repite la evaluación?	Profesores	30	10	10	20	30
	Alumnos	18.1	31.9	29.2	18.1	2.8
Se aplica prueba diferida por causa justificada.	Profesores				8.3	91.7
	Alumnos	12.7	22.5	42.3	18.3	4.2
Mejora el reglamento cuantitativamente el rendimiento académico.	Profesores	12.5		50	37.5	
	Alumnos	17.4	11.6	37.7	18.8	14.5

Los valores de las celdas están expresados en puntos porcentuales

De la tabla anterior, se desprende que la mayoría de los profesores (66.7%) dicen discutir siempre el reglamento de evaluación, por su parte los alumnos en su mayoría (68.5%) creen nunca o casi nunca discuten el reglamento, sin embargo, existe un acuerdo entre aproximadamente un cuarto de la población de estudiantes y docentes que opinan que la discusión del reglamento se realiza algunas veces.

Al preguntarles a los alumnos y docentes: ¿Las 18 semanas que dura el semestre son suficientes para conocer y evaluar en forma continua e integral? 66.7% de los docentes están completamente de acuerdo 25% cree que algunas veces, los alumnos en su mayoría 52.2% coinciden con un segundo segmento de docentes en que algunas veces el semestre es suficientes para que los conozcan y evalúen en forma continua e integral.

Los docentes en un 54.5% dicen que el programa de la asignatura casi siempre lleva adjunto el plan de evaluación, 27.3% dicen que algunas veces y 9.1% siempre adjunta el plan de evaluación al programa de la asignatura; por otra parte los alumnos en su mayoría 42.5% dicen que sus profesores algunas veces lo adjuntan, 16.4 % casi nunca y 13.7% creen que sus profesores nunca lo adjuntan.

Los docentes dicen siempre o casi siempre permitir que los alumnos participen en la evaluación de su propio rendimiento, pero solo algunas veces genera situaciones que permite a los alumnos evaluar el trabajo de sus compañeros. En opinión de los alumnos encontramos gran discrepancia sobre este particular, dado que ellos piensan en más o menos tres segmentos de aproximadamente igual número, que sus profesores algunas veces, casi nunca o nunca permiten que participe de su evaluación del

rendimiento y que al igual no permiten que sus compañeros evalúen su trabajo.

Los docentes en su mayoría al igual que los alumnos coinciden en decir, que algunas veces o casi siempre, son aplicadas cuatro evaluaciones como mínimo durante el semestre, que las evaluaciones están acorde con los objetivos desarrollados.

En la modalidad de pruebas recuperativas existe entre los profesores dos segmentos considerables uno que dice nunca o casi nunca aplicarlas y otro que dice estar absolutamente de acuerdo con la aplicación de pruebas recuperativas.

Por su parte los alumnos manifiestan que casi nunca o algunas veces sus profesores emplean la figura de evaluación recuperativa; similar situación se encontró al preguntar: ¿Se repite la evaluación cuando el 66% de los alumnos es aplazado? 40% de los docentes dice que nunca o casi nunca la repiten y un 50% de los mismos dicen que siempre o casi siempre la repiten, es importante destacar que el 40% de docentes que nunca o casi nunca repiten la evaluación se encuentra fuera del marco del reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación, vigente desde 1991, el cual señala en el capítulo VII, de la repitencia de las evaluaciones.

Artículo 17. “Cuando el 66% o más de los estudiantes de un curso no logre la calificación mínima aprobatoria en cualesquiera de las evaluaciones parciales, el profesor está en la obligación de repetir la evaluación a los interesados, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes. La calificación obtenida en ésta, anulará la anterior y será considerada definitiva”, este factor es atribuido principalmente al poco conocimiento que poseen los

docentes sobre el reglamento; sin embargo, el desconocimiento de la norma no exime de su cumplimiento.

Con respecto, al lapso de entrega y publicación de resultados de evaluaciones y trabajos escritos y la discusión de los resultados, se encontró discrepancias dado, que la mayoría de docentes afirma que siempre o casi siempre cumplir con los 5 días hábiles para informar de los resultados de la evaluación o de los 10 días hábiles en caso de trabajos escritos, discutir con sus alumnos los resultados y publicar en cartelera las calificaciones, mientras que los alumnos dicen que nunca o casi nunca eso se cumple; sobre este particular, se recomienda hacer un estudio más exhaustivo para corroborar si se cumplen o no con lo previsto en el reglamento, en pro de la mejora en el rendimiento académico en la mención de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

En tanto que, los docentes como los alumnos en su mayoría 50% y 37.7% respectivamente, parece estar de acuerdo en que el reglamento de evaluación algunas veces ha mejorado cuantitativamente el rendimiento académico.

### **Técnicas e instrumentos utilizados para evaluar en la carrera de Educación física**

En la tabla 2. Se presentan las técnicas e instrumentos empleados por los docentes para evaluar el rendimiento de los alumnos en la carrera de Educación Física; donde la mayoría de docentes 66.7% afirman siempre emplear pruebas como primer recurso para cuantificar el rendimiento académico de sus alumnos, en segundo término trabajos escritos (66.3% manifiesta siempre emplearlo) y como tercer recurso las exposiciones que

son utilizadas en un 60% algunas veces; adicionalmente los docentes manifiestan en una menor proporción que la realización de ejercicios prácticos, proceso de habilidades pedagógicas e intervenciones en clase son utilizados para evaluar a los alumnos.

Dentro de las pruebas; es evidente que las de tipo objetivas de respuesta muy corta, limitadas a colocar un número, una letra, o trazar una raya para unir dos sentencias son las más utilizadas por los docentes (siempre o casi siempre las emplean).

En segundo termino, se emplean pruebas de ensayo donde se requiere que el alumno recuerde, interprete y analice, que responda con sus propias palabras, estilo y organización mental (algunas veces o casi siempre se emplean) las pruebas mixtas, o mezcla entre pruebas objetivas y de ensayo son utilizadas como un tercer recurso por el personal docente; estos resultados son apoyados por las opiniones de los alumnos quienes establecen que sus profesores emplean en primer termino las pruebas objetivas, en segundo las de tipo ensayo y como tercer recurso las pruebas híbridas o mixtas.

También los alumnos como docentes concuerdan en decir que los quizzes e interrogatorios orales nunca o casi nunca son utilizados.

**Tabla 2.**  
**Técnicas e instrumentos de evaluación aplicadas**

Técnicas e instrumentos de evaluación			Escala				
			Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Para evaluar se emplean:	Pruebas	Profesores	8.3	8.3	8.3	8.3	66.7
		Alumnos	1.4		20.8	31.9	45.8
	Trabajos escritos	Profesores			18.2	18.2	63.6
		Alumnos	2.8	5.6	62	15.5	14.1
	Exposiciones	Profesores			10	40	50
		Alumnos	1.4	11.4	60	21.4	5.7
	Otro	Profesores				12.5	87.5
		Alumnos	26.4	22.6	28.3	13.2	7.5
El rendimiento se evalúa por medio de:	Pruebas objetivas	Profesores	22.2			55.6	22.2
		Alumnos	8.8	26.5	35.3	22.1	7.4
	Pruebas de ensayos	Profesores	10	10		30	50
		Alumnos	5.6	11.1	36.1	31.9	15.3
	Pruebas mixtas	Profesores	11.1		22.2	33.3	33.3
		Alumnos	10	21.4	47.1	18.6	2.9
	Quizzes	Profesores	33.3	11.1	11.1	22.2	22.2
		Alumnos	14.1	29.6	36.6	15.5	4.2
	Interrogatorio oral	Profesores	40		30	20	10
		Alumnos	24.6	36.2	29	7.2	2.9
La evaluación por medio de trabajos se basa en:	Monografías	Profesores	28.6	14.3	42.9		14.3
		Alumnos	22.1	16.2	38.2	19.1	4.4
	Reportes bibliográficos	Profesores	11.1	11.1	11.1	56.6	11.1
		Alumnos	12.1	34.8	30.3	18.2	4.5
	Informe investigación de campo	Profesores	12.5		12.5	37.5	37.5
		Alumnos	17.9	25.4	37.3	10.4	9
	Informe de laboratorio	Profesores	42.9	14.3	14.3		28.6
		Alumnos	16.2	19.1	42.6	16.2	5.9
	Otros	Profesores				25	75
		Alumnos	31.1	28.9	26.7	11.1	2.2

Los valores de las celdas están expresados en puntos porcentuales

La evaluación por medio de trabajos es la segunda modalidad de evaluación, después de las pruebas, en estricto orden se encuentran los reportes bibliográficos, seguido del informe de investigación de campo y las monografías; los informes de laboratorio no son utilizados por los profesores o casi nunca los utilizan; sin embargo manifiestan recurrir a la evaluación del desempeño y de habilidades psicomotoras.

En la tabla 3. Son recogidas las opiniones de los alumnos sobre la necesidad de modificaciones al reglamento, evaluación a los programas de las asignaturas, dictar cursos de capacitación al personal docente sobre evaluación del rendimiento estudiantil (ERE), la aplicación de pruebas diagnosticas para descubrir las dificultades o avances que presentan; los resultados son los siguientes: 87% de los alumnos considera que se le deben hacer modificaciones al reglamento, 91.3% considera necesario hacer una evaluación a los programas de las asignaturas, 97.5% cree que es necesario que se dicten cursos al personal docente sobre ERE de los cuales 61.54% dice que el lapso más apropiado para realizar este curso debe ser al inicio de semestre (Ver grafico 2) , y 93.7% está de acuerdo con la aplicación de pruebas diagnosticas. (Ver tabla 3)

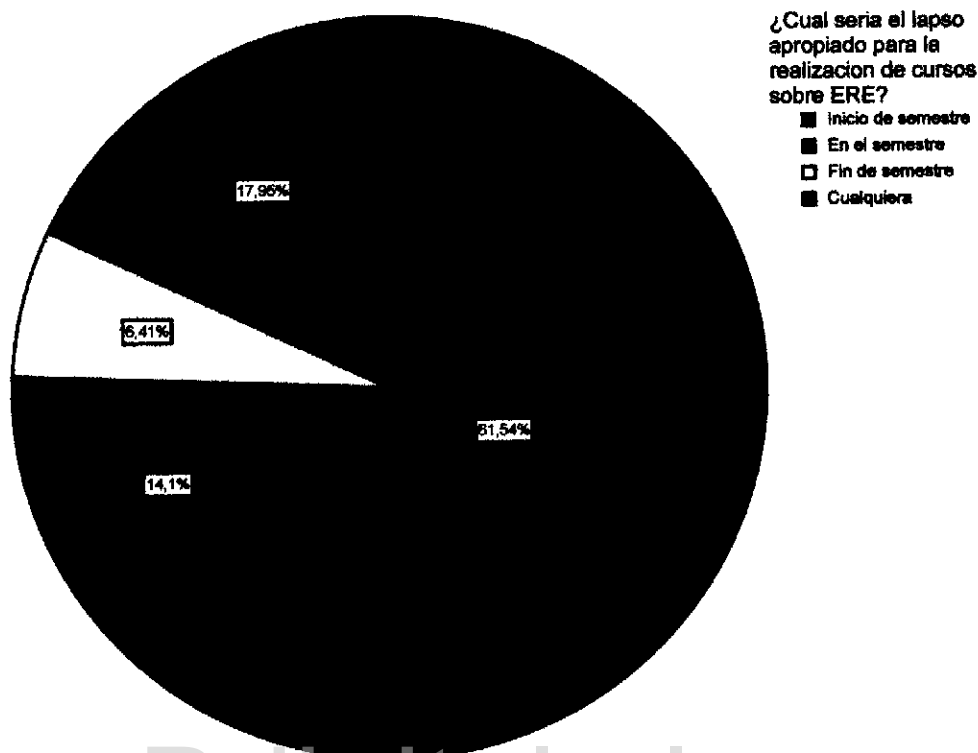
**Tabla 3.**  
**Opinión los alumnos acerca del reglamento de evaluación, los programas de la asignatura e implementación de cursos.**

	Si	No
Se le deben hacer modificaciones al reglamento de evaluación	87	13
Es necesario una evaluación a los programas de las asignaturas	91.3	8.8
Es necesario dictar cursos al personal docente sobre ERE	97.5	1.3
Es necesario la realización de pruebas diagnosticas	93.7	6.3
Los alumnos con rendimiento muy deficiente deben tener derecho a los exámenes de recuperación.	56.4	43.6
Ha sido evaluado conforme al reglamento	34.8	65.2
Las bajas calificaciones se deben a la manera como son evaluados	85.5	14.5

Los valores de las celdas están expresados en puntos porcentuales

Bdigital.ula.ve

En el gráfico 2. Se presentan los posibles lapsos para dictar cursos sobre evaluación del rendimiento estudiantil a los docentes, de los cuales el lapso mas favorecido por alumnos y docentes parece ser al inicio de semestre con 61.54%, mientras que 17.96% opinan que en cualquier momento se pueden dictar, 14.1% lo cree conveniente durante el semestre y 6.41% al finalizar el semestre.



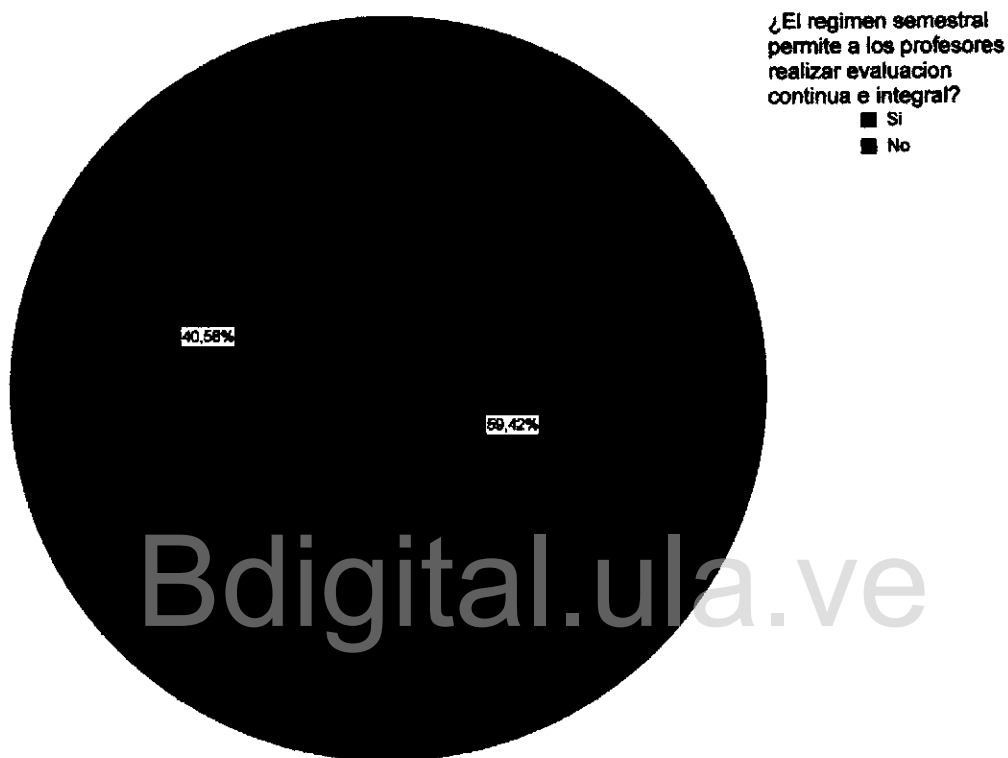
**Gráfico 2. Lapsos más apropiados para dictar cursos al personal docente sobre evaluación del rendimiento estudiantil. Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

Con respecto a los alumnos con rendimiento deficiente y su derecho a exámenes recuperativos, la opinión de los alumnos se encuentra dividida, 56.4% dicen que deben tener derecho a un examen de recuperación y 43.6% no está de acuerdo con la aplicación de esta prueba a alumnos con rendimiento entre cero y seis puntos.

65.2% de los alumnos creen que no han sido evaluados conforme al reglamento y 85.5% creen que sus bajas calificaciones se deben a la manera como han sido evaluados.

En opinión de los alumnos, el régimen semestral si permite a los profesores conocer a sus alumnos y evaluarlos en forma continua e integral,

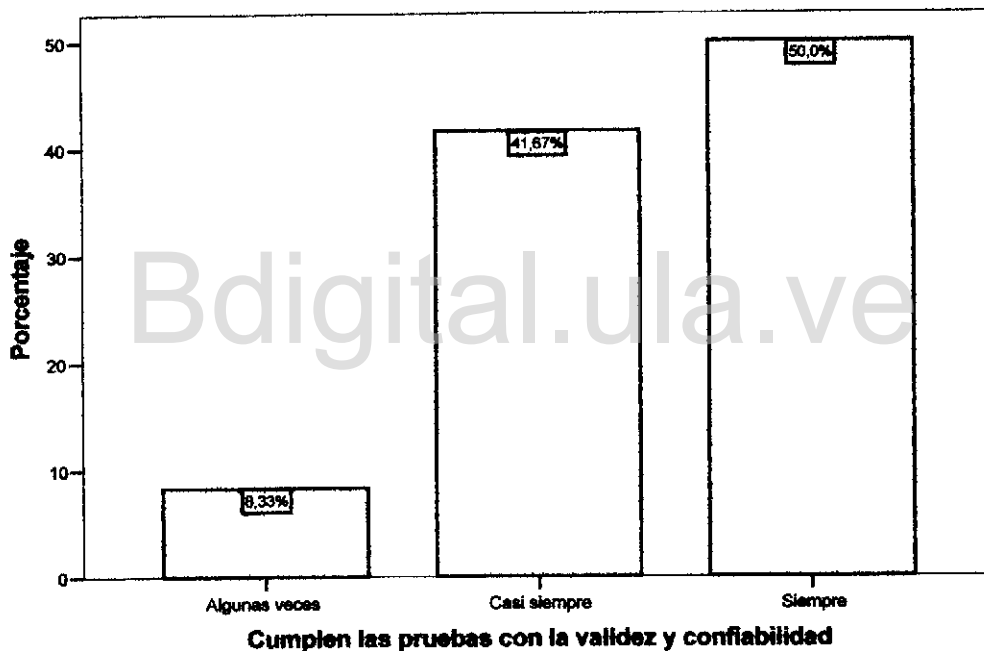
59.42% responde afirmativamente; el 40.58% creen que esto no es posible durante un semestre (ver gráfico 3)



**Gráfico 3. Permite el régimen por semestre a los profesores realizar evaluación en forma continua e integral a sus alumnos. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

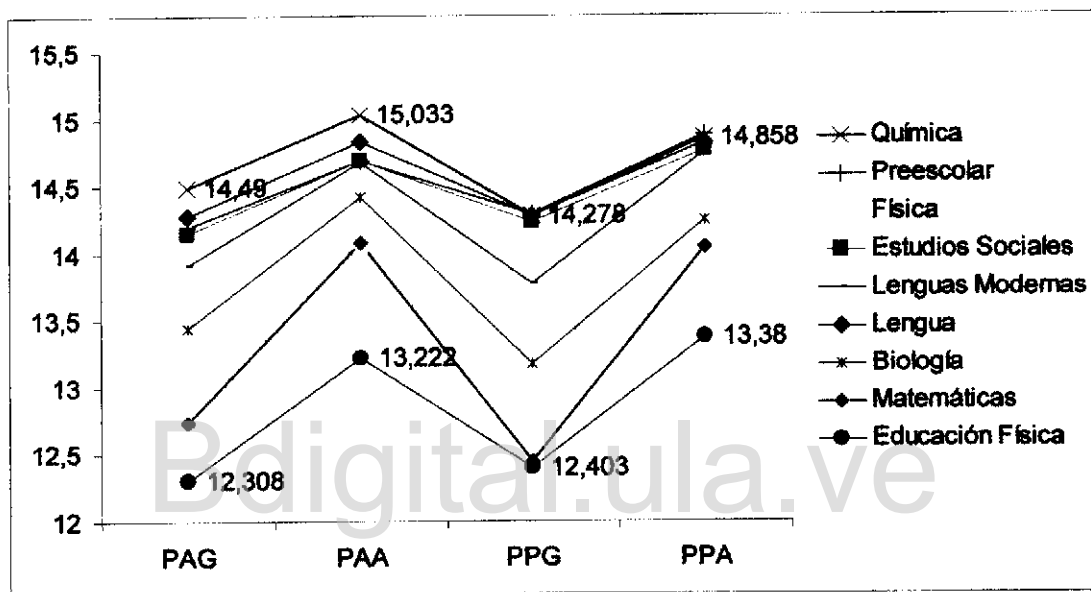
En opinión de los alumnos y docentes, se debe en promedio realizar aproximadamente cinco evaluaciones con una desviación estándar de dos evaluaciones (5+2 evaluaciones aproximadamente) para que los alumnos sean debidamente evaluados.

En la pregunta dirigida a los profesores: ¿Cumplen las pruebas escritas, con criterios de validez y confiabilidad? 50% de los docentes dicen que sus pruebas siempre cumplen con los criterios de validez y confiabilidad, 41.67% dicen que casi siempre cumplen con la validez y confiabilidad y 8.33% dice que solo algunas veces cumplen con los criterios de validez y confiabilidad en sus pruebas.



**Gráfico 4. Cumplen las pruebas con criterios de validez y confiabilidad. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

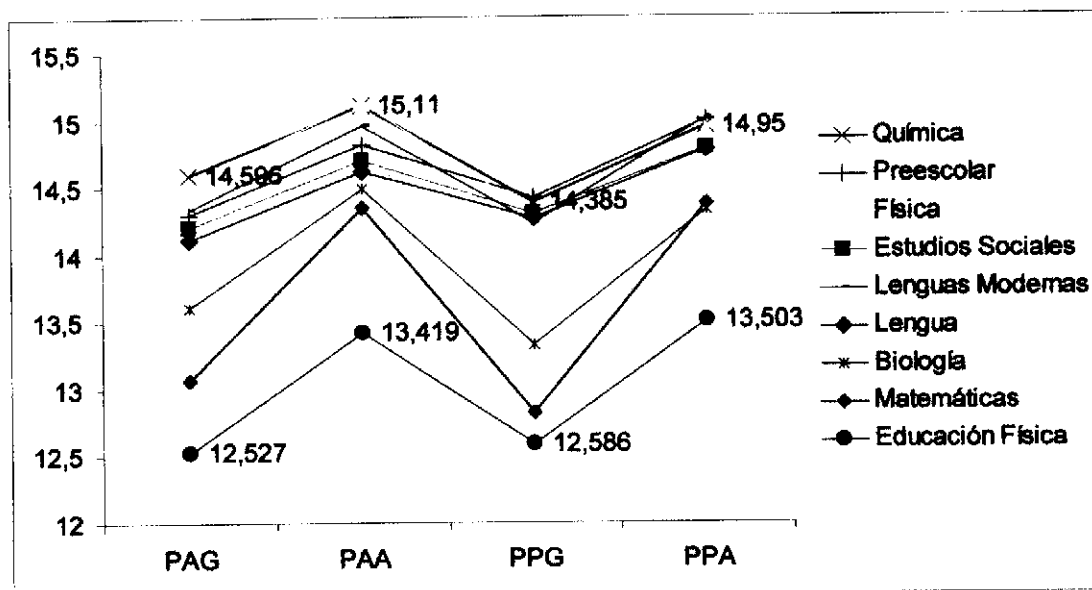
En el gráfico (5) siguiente, se muestra la relación de promedios de las diferentes menciones de la Facultad de Humanidades y Educación, donde se evidencia que la mención de Química es la que tiene un mayor rendimiento estudiantil, seguido por Preescolar, Lengua, Estudios Sociales, Lenguas, Modernas, Biología y Matemáticas; por otra parte, los estudiantes de Educación Física son los que tienen el rendimiento académico más bajo.



Promedio Aritmético Global (PAG); Promedio Aritmético Aprobatorio (PAA); Promedio Ponderado Global (PPG); Promedio Ponderado Aprobatorio (PPA).

**Gráfico 5. Promedio global y aritmético durante el semestre B-2004. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

La prueba T para muestras independientes, evidencia diferencias en los promedios de notas, los datos arrojan suficiente evidencia para pensar que los promedios de notas de Educación Física son significativamente menores, a un nivel de significación ( $p < 0,05$ ) en comparación con los promedios de notas de los estudiantes de las otras menciones durante el semestre B-2004.

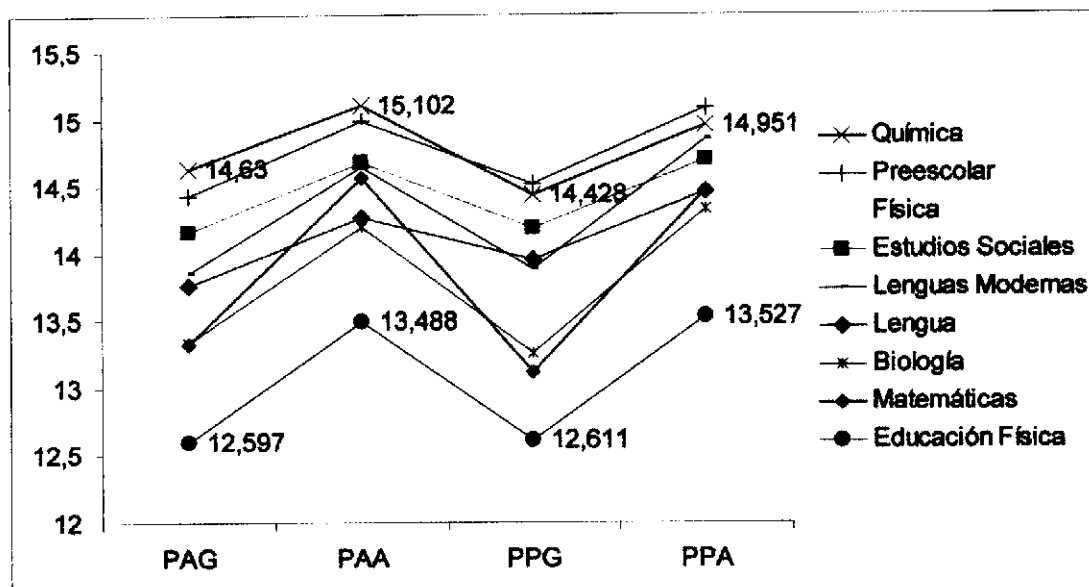


Promedio Aritmético Global (PAG); Promedio Aritmético Aprobatorio (PAA); Promedio Ponderado Global (PPG); Promedio Ponderado Aprobatorio (PPA).

**Gráfico 6. Promedio global y aritmético durante el semestre A-2005. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

La prueba T para muestras independientes, evidencia diferencias en los promedios de notas, los promedios de notas de los estudiantes de Educación Física son significativamente menores, a un nivel de significación ( $p < 0,05$ ) en comparación con los promedios de notas de los estudiantes de las otras menciones durante el semestre A-2005.

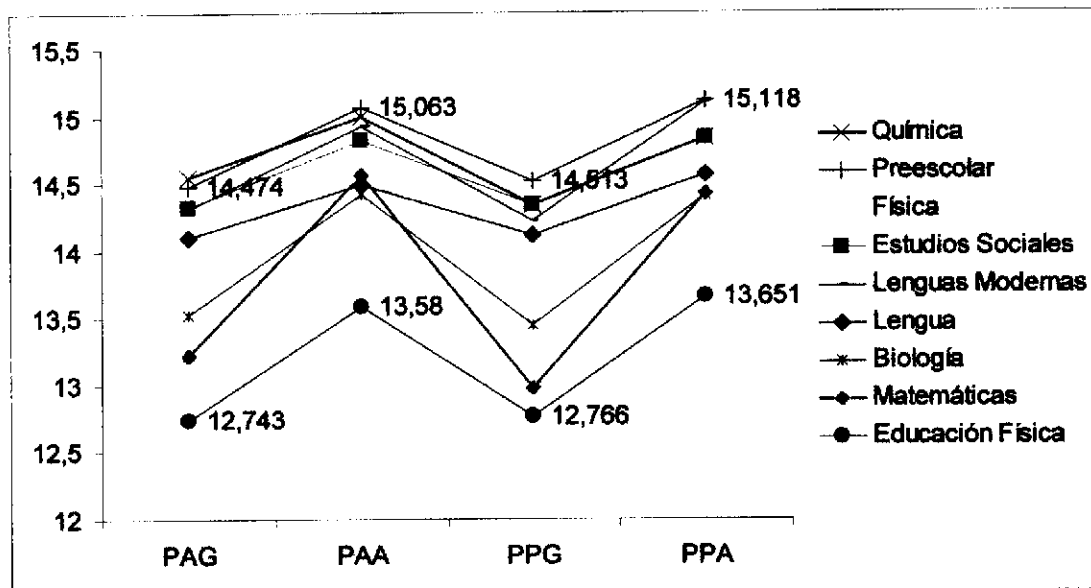
A continuación se muestra la relación de promedios de las diferentes menciones de la Facultad de Humanidades y Educación, donde se evidencia que la mención de Química es la que tiene un mayor rendimiento estudiantil, seguido por Preescolar, Física, Estudios Sociales, Lenguas Modernas, Lengua, Biología y Matemáticas; por otra parte, los estudiantes de Educación Física son los que tienen el rendimiento académico más bajo de toda la facultad.



Promedio Aritmético Global (PAG); Promedio Aritmético Aprobatorio (PAA); Promedio Ponderado Global (PPG); Promedio Ponderado Aprobatorio (PPA).

**Gráfico 7. Promedio global y aritmético durante el semestre B-2005. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

Luego de aplicar una prueba T para muestras independientes, para determinar diferencias en los promedios de notas, los datos arrojan suficiente evidencia para pensar que los promedios de notas de Educación Física son significativamente menores, a un nivel de significación ( $p < 0,05$ ) en comparación con los promedios de notas de los estudiantes de las otras menciones durante el semestre B-2005.



Promedio Aritmético Global (PAG); Promedio Aritmético Aprobatorio (PAA); Promedio Ponderado Global (PPG); Promedio Ponderado Aprobatorio (PPA).

**Gráfico 8. Promedio global y aritmético durante el semestre A-2006. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida.**

La prueba T para muestras independientes, evidencia diferencias en los promedios de notas, los promedios de notas de los estudiantes de Educación Física son significativamente menores, a un nivel de significación ( $p < 0,05$ ) en comparación con los promedios de notas de los estudiantes de las otras menciones durante el semestre A-2006.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

El proceso de evaluación de los aprendizajes es uno de los pilares fundamentales en el ámbito educativo universal y que ha venido evolucionando a estadios cada vez más altos e interesantes debido a los avances en las investigaciones realizadas en los últimos cincuenta años, de allí, que su importancia y complejidad estén presentes en los diferentes niveles educativos.

La evaluación en los últimos años es vista desde dos puntos de vista:-

1.- Como modelo o paradigma cuantitativo cuya función primordial es determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos previamente establecidos en la programación educativa.

2.- Como modelo o paradigma cualitativo en el que los valores juegan un papel protagónico y por lo tanto su función principal es estudiar además de las conductas manifiestas y observables, evaluar los aprendizajes no intencionados, es decir, el comportamiento del alumno en su totalidad.

Cada enfoque o modelo de evaluación parte de una fundamentación teórica que lo orienta y que le permite además, definir su concepción sobre lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí, la gran importancia que tiene en primer lugar establecer en que teoría educativa se encuentra ubicada la metodología de trabajo (de los profesores de la carrera de Educación Física) con el fin de ubicarse en el modelo evaluativo correcto y el más adecuado lo que garantizará una mejor calidad en los resultados alcanzados.

### **Conclusiones Deducidas de la Investigación de Campo:**

Según la información recabada a través del cuestionario aplicado en la investigación los modelos educativos dominantes en la carrera de Educación Física son: en primer lugar el modelo o paradigma conductista cuyos postulados hacen mención a que el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo. Los aprendizajes que se desean alcanzar en los alumnos se expresan en forma de objetivos específicos (propósitos) que vienen expresados en función de estímulos y de respuestas. La aplicación de este modelo a la actividad escolar, hace que la atención de los docentes y alumnos se centre básicamente en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en las calificaciones o rendimiento final del alumno, que se mide a partir de las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas por los profesores.

Sobre los modelos y tendencias de la evaluación predominantes en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, están los modelos evaluativos derivados del paradigma conductista entre los que se encuentran: el modelo de la consecución de objetivos de Tyler, el modelo de la planificación educativa de Crombach, el modelo de la figura de Stake y el modelo (CIPP): Context, Input, Process, and Product de Stufflebeam, modelos enmarcados en el conductismo.

Sobre las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación en la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, se establecieron en primer lugar las pruebas (objetivas, de ensayo y pruebas mixtas de ensayo y objetivas), en segundo lugar se encuentran los trabajos escritos y en tercer lugar están las exposiciones, los profesores también manifestaron recurrir a la evaluación del desempeño y de habilidades psicomotoras propias de la carrera.

Con relación al estudio realizado sobre el rendimiento estudiantil en las diferentes carreras de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, los resultados reflejan que la mención de Educación Física se encuentra en el último lugar del rendimiento estudiantil con relación a las otras carreras de la Escuela de Educación y con una diferencia de tan solo dos (2) puntos aproximados de la mención de Química que ocupa el primer lugar.

Es de mencionar que para el estudio del rendimiento estudiantil se tomo en cuenta solamente los promedios generales por semestre y no se discrimino por materias ya que se haría más extenso el trabajo.

También es importante resaltar que en la carrera de Educación Física se cursan una serie de materias prácticas, es decir, materias deportivas en las que se requiere de un tipo de evaluación especial ya que se deben evaluar destrezas deportivas, habilidades psicomotoras entre otras, estas materias pudieran estar influyendo en el rendimiento estudiantil de la carrera de Educación Física. Se recomienda profundizar en la investigación de esta variable para determinar hasta que punto las materias prácticas influyen en el rendimiento estudiantil.

Sobre el análisis del reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, podemos extraer varias conclusiones:

1.- Tanto profesores como estudiantes en su mayoría manifiestan tener poco conocimiento del reglamento de evaluación, es decir, que más de la mitad de los docentes y la mayoría de los alumnos se desenvuelven en sus actividades académicas sin conocer de forma clara y precisa la normativa legal que los asiste en materia de evaluación del rendimiento académico estudiantil.

2.- Es necesario la implementación de cursos al personal docente sobre evaluación de los aprendizajes con la finalidad de mejorar la calidad de la Educación en nuestra Facultad.

3.- Sobre la inclusión del plan de evaluación en los programas de las asignaturas del área de Educación Física se verificó que si llevan adjunto dicho plan pero se encontró que en algunos casos no se especifica en forma clara cuales son los instrumentos de evaluación que se van a utilizar en dicha asignatura por lo tanto el estudiante no sabe en realidad como va a ser evaluado, ni se mencionan las evaluaciones de recuperación previstas en el reglamento.

4.- Tanto profesores como estudiantes deben discutir al inicio del semestre y establecer las pautas sobre las técnicas e instrumentos de evaluación que pondrán en práctica durante el transcurso del semestre con el objeto de que tengan una visión clara de la forma como se llevará a cabo la evaluación del rendimiento estudiantil.

5.- Más de la mitad de los docentes y la mayoría de los alumnos de la mención de Educación Física desconocen el contenido del reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación lo que refleja que parte de las actividades realizadas en el área de evaluación no están orientadas por lo que establece la normativa vigente.

6.- En lo referente a la auto-evaluación y la co-evaluación mencionadas en el Capítulo III Artículo 7 del reglamento de evaluación vigente estas no aparecen reflejadas en los planes de evaluación de los programas de las asignaturas lo que refleja que esta modalidad para evaluar no es utilizada por los docentes de la mención.

7.- Con relación a si las pruebas escritas aplicadas cumplen con los criterios de validez y confiabilidad sólo el 50% de los profesores manifestó que sus pruebas siempre cumplen con dichos criterios pero esto no queda claro pues no se ha realizado en el área de Educación física específicamente ningún estudio que compruebe la veracidad de esta afirmación.

8.- Sobre la interrogante planteada en el problema de la investigación de cuál es la función que cumple el reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación en la actualidad podemos decir que el propósito para el cual fue creado que es reflexionar y legislar sobre la evaluación, considerada como uno de los aspectos más complejos de docencia universitaria no se cumple a cabalidad debido al poco conocimiento que existe del mismo.

## **RECOMENDACIONES**

1.- Se recomienda profundizar en el estudio de la evaluación en las materias prácticas (deportivas) para determinar que influencia tienen en el rendimiento estudiantil de la mención de Educación Física.

2.- Los planes de evaluación incluidos en los programas de las asignaturas deben ser más específicos, es decir, explicar de una manera clara como se va a llevar la evaluación, mencionar las técnicas e instrumentos de evaluación a ser utilizados durante el semestre.

3.- Se deben organizar jornadas especiales en la Facultad de Humanidades y Educación para discutir lo concerniente al reglamento de evaluación y así contribuir a su divulgación.

4.- Los alumnos deben involucrarse más en lo referente al tema de la evaluación con la finalidad de tener una mejor calidad en su educación.

5.- Se recomienda tanto a los docentes como a los alumnos profundizar más en las diferentes teorías educativas y en los diferentes modelos y tendencias de la evaluación para mejorar y ampliar el campo de acción en el área de evaluación de los aprendizajes.

6.- La cátedra de evaluación de los aprendizajes debe ser reubicada en el primer semestre de la mención para así poder tener un contexto más amplio sobre lo que es la evaluación durante toda la carrera.

## REFERENCIAS

- Antúnez, A y Aranguren, C. (1998) Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación. Su condición en educación básica. En revista teoría y didáctica de las ciencias sociales, 3. (pp.104-107).
- Antúnez, A y Aranguren, C. (2005) La evaluación de la educación física, los prototipos de enseñante y sus contextos. En Educere, 31, (pp.481-486).
- Ausubel, D. (1977). La educación y la estructura del conocimiento. El ateneo. Buenos Aires. Argentina.
- Bernad, J. (2000) Modelo cognitivo de evaluación educativa. Madrid, España: Ancea.
- Batanaz, L. (1996) Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica. Málaga: Aljibe.
- Blanco, M. (1993). *El proceso de evaluación de los aprendizajes*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de los Andes, Mérida.
- Blanco, O. (2004). *Tendencias en la evaluación de los aprendizajes (pp. 1-19)* San Cristóbal. Universidad de los Andes.
- Bloom, B. (1977). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: El ateneo.

Briones, G. (1995). Preparación y evaluación de proyectos educativos: Guadalupe.

Caldeiro, G. (2005). La enseñanza desde una perspectiva cognitiva. Disponible:  
[http://educacion.idoneos.com/index.php/Teor%C3%ADas\\_del\\_aprendizaje/Enfoque\\_cognitivo](http://educacion.idoneos.com/index.php/Teor%C3%ADas_del_aprendizaje/Enfoque_cognitivo) [Consulta: 2006, Agosto 25]

Domínguez, G. y Mesona, J. (1996). *Manual de organizaciones de Instituciones educativas*. Madrid: Escuelas Educativas.

Fermín, M. (1971). La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires: Kapelusz

González, M. (1999). *Manual para la evaluación de la Educación Física*. Barcelona, España: Praxis.

Gronlund, E. (1971). Medición y evaluación en la enseñanza. México: Pax-México.

Hernández, R. (1984). Coeficiente de proporción de rangos (CPR); Una alternativa para determinar la validez de contenido de instrumentos de medición. Ponencia presentada en la XLIV convención anual de ASOVAC: Coro

Hernández, R. (2002). Contribuciones al análisis estadístico. Coeditada por la Universidad de Los Andes y el Instituto de Estudios en Informática (IESINFO). Mérida, Venezuela.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hoeger, B. (1990). *Medición y evaluación del rendimiento físico*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de los Andes, Mérida.

Moret, A. y Montilva, A. (1995). *Reflexiones en torno a la aplicación del reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de los Andes, Mérida.

Reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de Pregrado. (1991). Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, Venezuela.

Román, R. y Díez, E. (1989). *Currículo y aprendizaje un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: Itaka

Sacristán, J., G. (1989). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Anaya. Madrid.

Santos, M. (1996). Evaluación educativa. Magisterio del Río de la Plata.

Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1993). Evaluación sistemática. Barcelona. Paidós.

Thorndike, R. y Hagen, E. (1970). Test y técnicas de medición en psicología y educación. (Trad. F.G. Aramburu). México: Editorial Trillas. (Original en Inglés, 1969).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. 3ª edición, Reimpresión 2005. FEDUPEL. Caracas.

Villarroel, C. (1968). *Características del sistema de evaluación utilizado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de los Andes, Mérida.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Bdigital.ula.ve

# **ANEXOS**

Bo digital.ula.ve

ANEXO ( A )

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
POSTGRADO DE EDUCACIÓN FÍSICA  
MENCION GERENCIA DEL DEPORTE

ESTIMADO PROFESOR:

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar un trabajo de grado acerca de la evaluación en el área de Educación Física de la Universidad de Los Andes.

Le agradecemos su colaboración contestando las preguntas de los instrumentos anexos. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

PARTE "A"

Se refiere a la información general

PARTE "B"

Consta de una serie de ítems fraseados en formato likert con cinco (5) alternativas de respuesta variada.

PARTE "C"

Conformada por 11 ítems de carácter mixto (cerrados y abiertos).

INSTRUCCIONES:

- 1.- El instrumento es totalmente anónimo.
- 2.- Complete la información requerida en la parte "A" y en la parte "C"
- 3.- Lea detenidamente cada uno de los ítems de la parte "B" y marque con una "X" la alternativa que usted considera refleja su conducta ante la situación planteada.

La escala utilizada en esta sección es la siguiente:

- (nunca)
- (casi nunca)
- (algunas veces)
- (casi siempre)
- (siempre)

Instrumento modificado de Moret y Montilva (1995)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**PARTE "A"**

**Información General**

1.- SEXO: Masculino ( ) Femenino ( )

2.- Nacionalidad: Venezolana ( ) Extranjera ( )

3.- Edad: Menos de 26 años ( )  
26 – 30 ( )  
31 – 35 ( )  
36 – 40 ( )  
41 – 45 ( )  
Más de 45 años ( )

4.- Escuela a la cual esta adscrito : \_\_\_\_\_

5.- Título de pregrado: Licenciado en Educación ( )  
Otro, escríbalo: \_\_\_\_\_

6.- Ha realizado estudios de postgrado. Si ( ) No ( )

En caso afirmativo, señale nivel (Especialización o Maestría), título y área:

7.- Ha realizado estudios de doctorado. Si ( ) No ( )

En caso afirmativo, señale título y área

8.- Años de docencia en educación superior: Menos de 5 años ( )  
5 – 9 ( )  
10 – 14 ( )  
15 – 20 ( )  
Más de 20 años ( )

9.- Condición: Ordinario ( )  
Contratado ( )  
Jubilado activo, en docencia ( )

10.- Dedicación: Tiempo convencional ( ) Medio tiempo ( )  
Tiempo completo ( ) Exclusiva ( )

11.- Escalafón en el que se encuentra: Instructor ( ) Asistente ( )  
Agregado ( ) Asociado ( )  
Titular ( )

12.- Indique el grado de conocimiento que tiene acerca del reglamento de evaluación:  
Ninguno ( ) Poco ( ) Bastante ( )

**PARTE "B"**

**PREGUNTAS**

**RESPUESTAS**

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	1	2	3	4	5
1.- Discute con sus alumnos el reglamento de evaluación.	( )	( )	( )	( )	( )
2.- Considera que durante el semestre, (18 semanas), logra conocer a sus alumnos y evaluarlos en forma continua e integral.	( )	( )	( )	( )	( )
3.- El programa de la asignatura que dicta lleva adjunto el plan de evaluación.	( )	( )	( )	( )	( )
4.- Permite que el alumno participe en la evaluación de su propio rendimiento.	( )	( )	( )	( )	( )
5.- Genera situaciones que permitan que los alumnos evalúen el trabajo de sus compañeros.	( )	( )	( )	( )	( )
6.- Realiza 4 evaluaciones parciales como, mínimo en cada semestre.	( )	( )	( )	( )	( )
7.- Realiza evaluaciones de recuperación para los alumnos que no alcanzaran la nota mínima aprobatoria.	( )	( )	( )	( )	( )
8.- Para evaluar el rendimiento del estudiante, utiliza:					
PRUEBAS	( )	( )	( )	( )	( )
9.- TRABAJOS ESCRITOS	( )	( )	( )	( )	( )
10.- EXPOSICIONES	( )	( )	( )	( )	( )
11.- OTRO	( )	( )	( )	( )	( )

Si señaló otro indique: \_\_\_\_\_

CASI ALGUNAS CASI  
 NUNCA NUNCA VECES SIEMPRE SIEMPRE

12.- En la evaluación del rendimiento por medio de pruebas, se vale de:

	1	2	3	4	5
<b>PRUEBAS OBJETIVAS</b>	()	()	()	()	()
(Pruebas de respuesta muy corta, se limita a colocar un número, una letra, una palabra o trazar una raya para unir dos sentencias).					

13.- **PRUEBAS DE ENSAYO**  
 (Pruebas que requieren que el alumno recuerde, interprete y analice). El alumno, debe responder con sus propias palabras, estilo y organización mental.

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

14.- **PRUEBAS MIXTAS**  
 (Pruebas objetivas y de ensayo)

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

15.- **QUIZZES**  
 (Pruebas rápidas, de corta duración)

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

16.- **INTERROGATORIO ORAL**

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

17.- En la evaluación por medio de trabajos escritos, se vale de:

	1	2	3	4	5
<b>MONOGRAFIAS</b>	()	()	()	()	()

18.- **REPORTES BIBLIOGRAFICOS**

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

19.- **INFORME INV. DE CAMPO**

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

20.- **INFORME DE LABORATORIO**

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

21.- **OTRO**

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

Si señaló otro indique: \_\_\_\_\_

22.- **Elabora las pruebas con base a los objetivos programáticos planificados y desarrollados.**

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	1	2	3	4	5
23.- Cumplen las pruebas escritas, aplicadas por Ud., con los criterios de validez (miden realmente lo que pretenden medir) y de confiabilidad. (alto grado de consistencia o exactitud de los resultados al aplicarlas en varias oportunidades a los mismos sujeto).	( )	( )	( )	( )	( )
24.- Informa a sus alumnos los resultados de las pruebas escritas dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a su realización.	( )	( )	( )	( )	( )
25.- Informa a sus alumnos los resultados de los trabajos escritos dentro de los diez días hábiles siguientes a su entrega.	( )	( )	( )	( )	( )
26.- Publica en cartelera del Departamento, al cual está adscrita su materia, los resultados de las pruebas parciales y calificación final.	( )	( )	( )	( )	( )
27.- Discute con sus alumnos los resultados de la evaluación (pruebas, trabajos escritos, etc.) ya corregidos.	( )	( )	( )	( )	( )
28.- Repite la evaluación cuando el porcentaje de alumnos aplazados supera el 66% exigido en el reglamento.	( )	( )	( )	( )	( )
29.- Realiza pruebas diferidas a los alumnos que han asistido con regularidad. Pero que por causa justificada no presentaron alguna evaluación programada.	( )	( )	( )	( )	( )
30.- Coordina, supervisa y controla el Jefe del área, a la cual está adscrita la materia, el proceso de evaluación.	( )	( )	( )	( )	( )
31.- Coordina, supervisa y controla el Jefe del departamento, a la cual está adscrita la materia, el proceso de evaluación.	( )	( )	( )	( )	( )
32.- Consigna ante la jefatura del departamento las planillas oficiales que registran los resultados finales de la evaluación y los informes exigidos, en los cinco (5) días hábiles siguientes a la culminación del semestre	( )	( )	( )	( )	( )

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	1	2	3	4	5
33.- Considera que el reglamento de evaluación ha mejorado cuantitativamente el rendimiento académico de sus alumnos.	( )	( )	( )	( )	( )
34.- Considera que el reglamento de evaluación ha mejorado cualitativamente el rendimiento académico de sus alumnos.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>(Las preguntas siguientes deben ser Respondidas sólo por los Jefes de Departamento)</b>					
35.- Si es jefe de departamento, coordina, supervisa y controla el proceso de evaluación de cada profesor.	( )	( )	( )	( )	( )
36.- Firma las planillas oficiales de los resultado finales de la evaluación.	( )	( )	( )	( )	( )
37.- Envía a la ORE de la Facultad, las planillas de evaluación final en los dos días hábiles siguientes de finalizado el lapso para los profesores remitir las planillas al departamento.	( )	( )	( )	( )	( )

**PARTE "C"**

---

1.- Señale tres (3) dificultades presentadas en la instrumentación del Reglamento:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- Considera que al reglamento de evaluación se le deben hacer modificaciones.

Si ( )

No ( )

3.- Si contestó afirmativamente, señale cuáles de los aspectos siguientes deben modificarse y al lado exponga brevemente su criterio:

DURACIÓN DEL SEMESTRE \_\_\_\_\_

EXAMEN RECUPERATIVO \_\_\_\_\_

TIPOS DE PRUEBAS \_\_\_\_\_

ESCALA DE CALIFICACIONES \_\_\_\_\_

LAPSO DE ENTREGA DE NOTAS \_\_\_\_\_

OTRO U OTROS

¿Cuál? ó ¿Cuales?

- 
- 4.- Cree conveniente la creación de una Oficina Sectorial de Evaluación, que oriente el proceso de evaluación.
- Si ( ) No ( )
- 5.- Cree necesario que se haga una evaluación a los programas de las asignaturas que se dictan en la Facultad.
- Si ( ) No ( )
- 6.- Considera conveniente que se dicten cursos al personal docente de la Facultad sobre evaluación del rendimiento estudiantil.
- Si ( ) No ( )
- 7.- En caso afirmativo, estaría interesado en participar en estos cursos.
- Si ( ) No ( )
- 8.- Según su opinión cual sería el lapso mas apropiado para su realización.
- Inicio de Semestre ( )
- Mediados de Semestre ( )
- Fin de Semestre ( )
- Cualquier lapso ( )
- 9.- Considera necesario la realización de evaluaciones previas para descubrir las dificultades o avances que presentan los alumnos en relación con las asignaturas que dicta.
- Si ( ) No ( )
- 10.- Considera que los alumnos con un rendimiento MUY DEFICIENTE (0 – 6), deben tener derecho a los exámenes de recuperación.
- Si ( ) No ( )
- 11.- Según su opinión, cuantas evaluaciones como mínimo, deben realizarse durante el semestre para que los alumnos sean debidamente evaluados.
-

ANEXO ( B )

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
POSTGRADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

ESTIMADO ALUMNO:

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar un trabajo de grado acerca de la evaluación en el área de Educación Física de la Universidad de Los Andes.

Le agradecemos su colaboración contestando las preguntas de los instrumentos anexos. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

**Descripción**

El instrumento esta conformado por tres partes:

PARTE "A"

Se refiere a la información general.

PARTE "B"

Consta de 30 ítems fraseados en formato likert con cinco (5) alternativas de respuesta variada.

PARTE "C"

Conformada por 11 ítems de carácter mixto (cerrados y abiertos).

INSTRUCCIONES:

- 1.- El instrumento es totalmente anónimo.
- 2.- Complete la información requerida en la parte "A" y en la parte "C"
- 3.- Lea detenidamente cada uno de los ítems de la parte "B" y marque con una "X" la alternativa que usted considera refleja su conducta ante la situación planteada.

La escala utilizada en esta sección es la siguiente:

(nunca)  
(casi nunca)  
(algunas veces)  
(casi siempre)  
(siempre)

Instrumento modificado de Moret y Montilva (1995)

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



	NUNCA 1	CASI NUNCA 2	ALGUNAS VECES 3	CASI SIEMPRE 4	SIEMPRE 5
4.- Los programas de las asignaturas que cursa llevan adjunto el plan de evaluación.	( )	( )	( )	( )	( )
5.- Permiten los profesores, que participe en la evaluación de su propio rendimiento.	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
6.- Generan sus profesores situaciones que permitan que sus compañeros de clase evalúen el trabajo que realiza.	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
7.- Realizan sus profesores 4 evaluaciones parciales como mínimo en cada semestre.	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
8.- Sus profesores han realizado evaluaciones de recuperación, para los alumnos que no alcanzaron la nota mínima aprobatoria.	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
9.- Para evaluar el rendimiento del estudiante sus profesores utilizan:					
PRUEBAS	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
10.- TRABAJOS ESCRITOS	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
11.- EXPOSICIONES	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
12.- OTRO	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
13.- En la evaluación del rendimiento por medio de pruebas, sus profesores se valen de:	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
PRUEBAS OBJETIVAS (Pruebas de respuesta muy corta, se limita a colocar un número, una letra, una palabra o trazar una raya para unir dos sentencias)	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
14.- PRUEBAS DE ENSAYO (Pruebas que requieren que el alumno recuerde, interprete y analice. El alumno, debe responder con sus propias palabras, estilo y organización mental).	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )

CASI ALGUNAS CASI  
NUNCA NUNCA VECES SIEMPRE SIEMPRE

15.- PRUEBAS MIXTAS  
(Pruebas objetivas y de ensayo)

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

16.- QUIZZES  
(Pruebas rápidas, de corta duración)

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

17.- INTERROGATORIO ORAL

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

18.- En la evaluación por medio de trabajos escritos, se vale de:

MONOGRAFIAS

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

19.- REPORTES BIBLIOGRAFICOS

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

20.- INFORME INV. DE CAMPO

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

21.- INFORME DE LABORATORIO

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

22.- OTRO

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

Si señaló otro indique:

\_\_\_\_\_

23.- Considera que sus profesores elaboran las pruebas con base a los objetivos programáticos planificados y desarrollados.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

24.- Informan los profesores a sus alumnos los resultados de las pruebas escritas, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a su realización.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

25.- Informan los profesores a sus alumnos los resultados de los trabajos escritos. Dentro de los diez días (10) hábiles siguientes a su entrega

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )



- 5.- Según su opinión cual sería el lapso mas apropiado para su realización:
- Inicio de semestre ( ) Fin de semestre ( )  
En el semestre ( ) Cualquiera ( )
- 6.- Considera necesario la realización de evaluaciones previas para descubrir las dificultades o avances que presentan los alumnos en relación con las asignaturas que cursan.
- Si ( ) No ( )
- 7.- Considera que los alumnos con un rendimiento MUY DEFICIENTE (0 – 6), deben tener derecho a los exámenes de recuperación.
- Si ( ) No ( )
- 8.- Según su opinión, cuantas evaluaciones como mínimo, deben realizarse durante el semestre para que los alumnos sean debidamente evaluados:
- 
- 9.- Considera que el régimen de semestres permite a los profesores realizar evaluación continua e integral.
- Si ( ) No ( )
- 10.- Considera que durante el transcurso de su carrera ha sido evaluado conforme a lo que establece el reglamento de evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Si ( ) No ( )
- 11.- Considera que el bajo promedio en las calificaciones obtenido por los estudiantes de Educación Física en comparación con otras menciones se debe a la manera como son evaluados.
- Si ( ) No ( )

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**POSTGRADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**INSTRUMENTO PARA DETERMINAR LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE “EL ESTADO ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES”.**

Para determinar la validez correspondiente se utilizará el método de juicios de expertos, el cual permitirá establecer la validez de contenido de cada ítem, la validez de contenido de todo el instrumento y el nivel de concordancia entre todos los jueces, a través del cálculo del coeficiente de proporción de rangos.

**INSTRUCCIONES:**

A continuación se presenta una tabla de cuatro columnas (excelente, bueno, regular y deficiente) de apreciación cualitativa del cuestionario en general.

Se aspira que usted evalúe cada ítem según los criterios de claridad, congruencia, pertinencia y redacción.

- La claridad: indica la búsqueda de establecer la calidad en la formulación de los ítems.
- La congruencia: entendida como la correspondencia del ítem con lo que se desea medir.
- La pertinencia: se refiere a que los ítems estén acordes con las teorías y aspectos manejados en la investigación.
- La redacción: constituye que la composición de los ítems no se preste a una interpretación ambigua.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
POSTGRADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, \_\_\_\_\_ C.I. N° \_\_\_\_\_  
de profesión: \_\_\_\_\_, en mi condición  
de \_\_\_\_\_, por medio de la presente hago constar que  
he revisado con fines de validación, el cuestionario para analizar el “Estado  
actual de la evaluación en la carrera de Educación Física de la Universidad de  
Los Andes”, cuestionario modificado de Moret y Montilva (1995), y presentado  
por el Licenciado Richard Viloría; y luego de hacer las observaciones  
pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

\_\_\_\_\_  
FIRMA

Ver anexo: Planilla de validación Cualitativa.

PLANILLA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

APRECIACIÓN CUALITATIVA DEL CUESTIONARIO EN GENERAL

ESCALA				
CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.				
Claridad de los ítems.				
Congruencia.				
Pertinencia.				
Redacción de los ítems.				

Bdigital.ula.ve

Apreciación Cualitativa:

Observaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Validado por: \_\_\_\_\_ C.I. \_\_\_\_\_  
Profesión: \_\_\_\_\_ Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_  
Lugar de trabajo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma

TABLA 5A

**CALCULO DEL COEFICIENTE DE PROPORCION DE RANGOS (CPR)  
TABULACIÓN DE DATOS SEGÚN LA ESCALA EVALUATIVA DE LOS ITEMS  
PROFESORES**

ITEMS PREGUNTAS	EVALUADORES			$\sum r_i$	Pri	Ppri
	1	2	3			
1	4	2	4	10	3,33	0,83
2	3	1	4	8	2,67	0,67
3	4	3	4	11	3,67	0,92
4	4	1	4	9	3,00	0,75
5	4	0	4	8	2,67	0,67
6	3	4	4	11	3,67	0,92
7	3	4	4	11	3,67	0,92
8	3	3	4	10	3,33	0,83
9	0	4	3	7	2,33	0,58
10	0	4	3	7	2,33	0,58
11	0	3	3	6	2,00	0,50
12	3	3	4	10	3,33	0,83
13	0	4	3	7	2,33	0,58
14	0	3	3	6	2,00	0,50
15	0	3	3	6	2,00	0,50
16	0	4	3	7	2,33	0,58
17	3	4	4	11	3,67	0,92
18	0	4	3	7	2,33	0,58
19	0	4	3	7	2,33	0,58
20	0	4	3	7	2,33	0,58
21	0	4	3	7	2,33	0,58
22	3	1	4	8	2,67	0,67
23	3	0	3	6	2,00	0,50
24	3	4	4	11	3,67	0,92
25	3	4	4	11	3,67	0,92
26	3	4	4	11	3,67	0,92
27	3	3	4	10	3,33	0,83
28	3	3	4	10	3,33	0,83
29	3	1	4	8	2,67	0,67
30	3	4	4	11	3,67	0,92
31	3	4	4	11	3,67	0,92
32	3	1	4	8	2,67	0,67
33	3	1	4	8	2,67	0,67
34	3	1	4	8	2,67	0,67
35	3	4	4	11	3,67	0,92
36	3	0	4	7	2,33	0,58
37	3	0	4	7	2,33	0,58
<b>SUBTOTAL</b>					<b>106,33</b>	<b>26,58</b>

TABLA 5B

**CALCULO DEL COEFICIENTE DE PROPORCION DE RANGOS (CPR)  
TABULACIÓN DE DATOS SEGÚN LA ESCALA EVALUATIVA DE LOS ITEMS  
PROFESORES**

ITEMS PREGUNTAS	EVALUADORES			$\sum r_i$	Pri	Ppri
	1	2	3			
1	4	4	4	12	4,00	1,00
2	4	4	4	12	4,00	1,00
3	3	4	4	11	3,67	0,92
4	4	4	4	12	4,00	1,00
5	4	4	4	12	4,00	1,00
6	4	4	4	12	4,00	1,00
7	4	4	4	12	4,00	1,00
8	4	4	4	12	4,00	1,00
9	4	4	4	12	4,00	1,00
10	4	1	4	9	3,00	0,75
11	4	1	4	9	3,00	0,75
SUBTOTAL					41,67	10,42
TOTAL					148,00	37,00

$$CPR_{COMPLETO} = \frac{\sum PPr_i}{N} = \frac{0.77}{48} = 0.77$$

VALIDEZ Y CONCORDANCIA ALTA

$$CPR_B = \frac{\sum PPr_i}{N} = \frac{26.58}{37} = 0.71$$

VALIDEZ Y CONCORDANCIA ALTA

$$CPR_C = \frac{\sum PPr_i}{N} = \frac{10.42}{11} = 0.94$$

VALIDEZ Y CONCORDANCIA MUY ALTA

TABLA 6A

**CALCULO DEL COEFICIENTE DE PROPORCION DE RANGOS (CPR)**  
**TABULACIÓN DE DATOS SEGÚN LA ESCALA EVALUATIVA DE LOS ITEMS**  
**ALUMNOS**

ITEMS PREGUNTAS	EVALUADORES			$\sum r_i$	Pri	Ppri
	1	2	3			
1	4	1	3	8	2,67	0,67
2	4	0	4	8	2,67	0,67
3	4	0	4	8	2,67	0,67
4	4	4	4	12	4,00	1,00
5	4	1	4	9	3,00	0,75
6	4	2	4	10	3,33	0,83
7	4	3	4	11	3,67	0,92
8	4	3	4	11	3,67	0,92
9	3	3	4	10	3,33	0,83
10	0	3	3	6	2,00	0,50
11	0	3	3	6	2,00	0,50
12	0	0	3	3	1,00	0,25
13	3	3	4	10	3,33	0,83
14	0	4	3	7	2,33	0,58
15	0	3	3	6	2,00	0,50
16	0	3	3	6	2,00	0,50
17	0	4	3	7	2,33	0,58
18	3	4	4	11	3,67	0,92
19	0	4	3	7	2,33	0,58
20	0	4	3	7	2,33	0,58
21	0	4	3	7	2,33	0,58
22	0	4	3	7	2,33	0,58
23	4	4	4	12	4,00	1,00
24	4	4	4	12	4,00	1,00
25	4	4	4	12	4,00	1,00
26	4	4	4	12	4,00	1,00
27	4	3	4	11	3,67	0,92
28	4	3	4	11	3,67	0,92
29	4	0	4	8	2,67	0,67
30	4	1	4	9	3,00	0,75
<b>SUBTOTAL</b>					<b>88,00</b>	<b>22,00</b>

TABLA 6B

**CALCULO DEL COEFICIENTE DE PROPORCION DE RANGOS (CPR)**  
**TABULACIÓN DE DATOS SEGÚN LA ESCALA EVALUATIVA DE LOS ITEMS**  
**ALUMNOS**

ITEMS PREGUNTAS	EVALUADORES			$\sum ri$	Pri	Ppri
	1	2	3			
1	4	4	4	12	4,00	1,00
2	3	3	4	10	3,33	0,83
3	4	4	4	12	4,00	1,00
4	4	4	4	12	4,00	1,00
5	4	1	4	9	3,00	0,75
6	4	2	4	10	3,33	0,83
7	4	3	4	11	3,67	0,92
8	3	0	4	7	2,33	0,58
9	4	4	4	12	4,00	1,00
10	4	4	4	12	4,00	1,00
11	4	2	3	9	3,00	0,75
<b>SUBTOTAL</b>					<b>38,67</b>	<b>9,667</b>
<b>TOTAL</b>					<b>126,67</b>	<b>31,667</b>

$$CPR_{COMPLETO} = \frac{\sum P Pri}{N} = \frac{31,66}{41} = 0,77$$

VALIDEZ Y CONCORDANCIA ALTA

$$CPR_B = \frac{\sum P Pri}{N} = \frac{22}{30} = 0,73$$

VALIDEZ Y CONCORDANCIA ALTA

$$CPR_C = \frac{\sum P Pri}{N} = \frac{9,66}{11} = 0,87$$

VALIDEZ Y CONCORDANCIA MUY ALTA

## Fórmulas Usadas para el Cálculo del Coeficiente de Proporción de Rangos.

Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR): Coeficiente de validez de todo el instrumento.

$$\text{CPR} = \frac{\sum \text{PPri}}{N}$$

Donde,

$$\text{PPri} = \frac{\sum \text{Pri}}{K}$$

$$\text{Pri} = \frac{\sum r_i}{J}$$

Por lo tanto,

$$\text{CPR} = \frac{[\sum(\sum r_i/J) / K]}{N}$$

Puntaje de la escala evaluativa de los ítems:

Aceptable = 1

No Aceptable = 0

**Nomenclatura:**

i = ítems.

r<sub>i</sub> = Rango i.

$\sum r_i$  = sumatoria de rangos para cada ítem i.

Pri = Promedio de rangos para cada ítem i.

PPri = proporción de rangos de cada ítem i. Es el promedio de rangos de cada ítems dividido entre el puntaje máximo de la escala evaluativa de los ítems (coeficiente de validez de cada ítems).

J = Número de rangos observados (Nº de expertos).

**K =** Número de rangos de la escala evaluativa (máximo puntaje de la escala evaluativa para cada ítems).

**N =** Número de ítems.

### **Interpretación del Coeficiente de Proporción de Rangos.**

Menor de 0,40: validez y concordancia **baja**.

Mayor de 0,40 y menor que 0,60: **validez y concordancia moderada**.

Mayor de 0,60 y menor que 0,80: **validez y concordancia alta**.

Mayor que 0,80: **validez y concordancia muy alta**.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

**INDICE DE RENDIMIENTO ACADEMICO POR CARRERA  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 MENCION BASICA INTEGRAL A-2006**

**LENGUA**

ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
304	14,101	14,495	14,119	14,558

**ESTUDIOS SOCIALES**

ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
184	14,322	14,822	14,338	14,825

**CIENCIAS FISICO NATURALES A-2006**

**FISICA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
42	14,03	14,559	13,802	14,739

**QUIMICA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
65	14,543	14,997	14,337	14,827

**BIOLOGIA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
167	13,532	14,42	13,444	14,403

**EDUCACION FISICA A-2006**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
425	12,743	13,58	12,766	13,651

**PREESCOLAR A-2006**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
400	14,474	15,063	14,513	15,118

**LENGUAS MODERNAS A-2006**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA

**INGLES- FRANCES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
119	14,315	14,925	14,217	15,097

**FRANCES-INGLES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
4	14,686	14,781	14,642	14,761

**MATEMATICA A-2006**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
229	13,219	14,556	12,977	14,416

**CIENCIAS NATURALES A-2006**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA

**INDICE DE RENDIMIENTO ACADEMICO POR CARRERA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MENCION BASICA INTEGRAL B-2005**

**LENGUA**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
246	13,765	14,27	13,952	14,454

**ESTUDIOS SOCIALES**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
185	14,163	14,673	14,189	14,687

**CIENCIAS FISICO NATURALES B-2005**

**FISICA**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
47	14,301	14,896	14,14,056	14,717

**QUIMICA**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
62	14,63	15,102	14,428	14,951

**BIOLOGIA**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
147	13,336	14,198	13,253	14,325

**EDUCACIÓN FISICA B-2005**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
394	12,597	13,488	12,611	13,527

**PREESCOLAR B-2005**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
392	14,427	14,979	14,508	15,076

**LENGUAS MODERNAS B-2005**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA

**INGLES- FRANCES**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
100	13,851	14,638	13,878	14,846

**FRANCES-INGLES**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
2	14,872	15,063	14,784	15,021

**MATEMATICA B-2005**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
226	13,322	14,557	13,11	14,47

**CIENCIAS NATURALES B-2005**

N° ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA

**INDICE DE RENDIMIENTO ACADEMICO POR CARRERA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MENCION BASICA INTEGRAL A-2005**

**LENGUA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
265	14,11	14,615	14,267	14,777

**ESTUDIOS SOCIALES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
184	14,212	14,706	14,301	14,788

**CIENCIAS FISICO NATURALES A-2005**

**FISICA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
44	14,546	15,131	14,301	14,936

**QUIMICA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
62	14,596	15,11	14,385	14,95

**BIOLOGIA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
155	13,604	14,488	13,327	14,32

**EDUCACIÓN FISICA A-2005**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
373	12,527	13,419	12,586	13,503

**PREESCOLAR A-2005**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
416	14,301	14,818	14,42	14,99

**LENGUAS MODERNAS A-2005**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA

**INGLES- FRANCES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
106	14,336	14,958	14,23	15,008

**FRANCES-INGLES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
2	14,872	15,063	14,784	15,021

**MATEMATICA A-2005**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
243	13,066	14,346	12,821	14,372

**CIENCIAS NATURALES A-2005**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
1	15,146	15,325	14,995	15,191

**INDICE DE RENDIMIENTO ACADEMICO POR CARRERA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MENCION BASICA INTEGRAL B-2004**

**LENGUA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
231	14,283	14,828	14,284	14,818

**ESTUDIOS SOCIALES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
175	14,152	14,688	14,237	14,764

**CIENCIAS FISICO NATURALES B-2004**

**FISICA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
45	13,278	14,052	13,06	14,54

**QUIMICA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
51	14,49	15,033	14,278	14,858

**BIOLOGIA**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
148	13,449	14,415	13,174	14,249

**EDUCACIÓN FISICA B- 2004**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
368	12,308	13,222	12,403	13,38

**PREESCOLAR B- 2004**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
393	14,199	14,694	14,294	14,88

**LENGUAS MODERNAS B - 2004**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA

**INGLES- FRANCES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
83	13,91	14,675	13,777	14,745

**FRANCES-INGLES**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
1	12,568	12,95	12,396	12,871

**MATEMATICA B- 2004**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
234	12,74	14,075	12,452	14,046

**CIENCIAS NATURALES B-2004**

Nº ESTUDIANTES	PAG	PAA	PPG	PPA
22	13,35	13,768	13,406	13,794

EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO PROFESORES

ITEMS	CLARIDAD		CONGRUENCIA		PERTINENCIA		REDACCIÓN DE LOS ITEMS	
	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE
<b>PARTE A</b>								
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
<b>PARTE B</b>								
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								

Bdigital.ula.ve

EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO PROFESORES

ITEMS	CLARIDAD		CONGRUENCIA		PERTINENCIA		REDACCIÓN DE LOS ITEMS	
	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
PARTEC								
1								
2								
3								
4								
6								
6								
7								
8								
9								
10								
11								

EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO ALUMNOS

ITEMS	CLARIDAD		CONGRUENCIA		PERTINENCIA		REDACCIÓN DE LOS ITEMS	
	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE
<b>PARTE A</b>								
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
<b>PARTE B</b>								
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								

EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO ALUMNOS

ITEMS	CLARIDAD		CONGRUENCIA		PERTINENCIA		REDACCIÓN DE LOS ITEMS	
	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
PARTE C								
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								