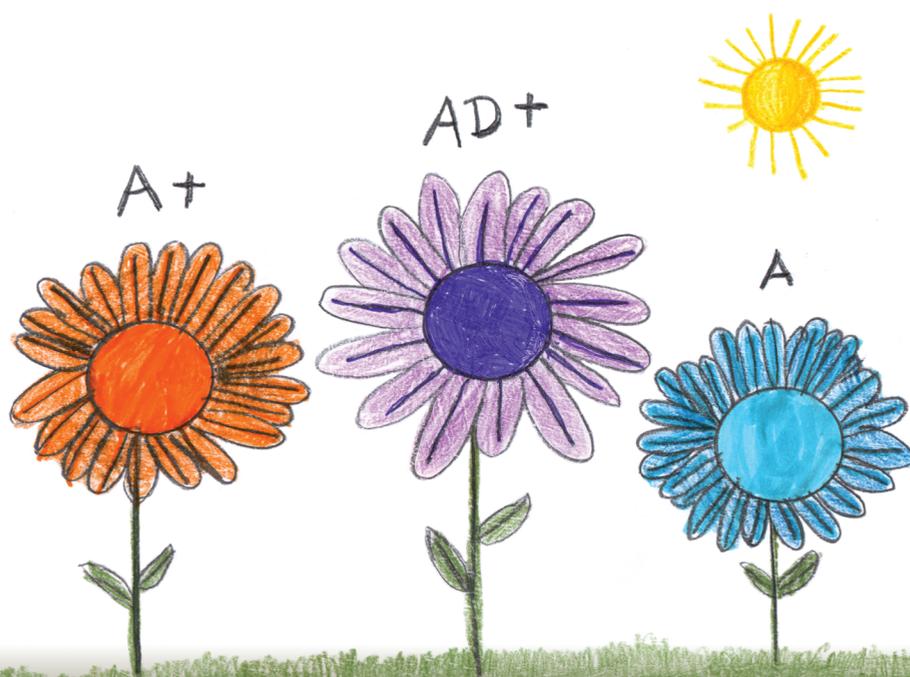


INDALECIO MUJICA BERMÚDEZ

EVALUACIÓN DE LA MOTRICIDAD

Construyendo la competencia motriz



FONDO
EDITORIAL
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA



INDALECIO MUJICA BERMÚDEZ

Reconocido durante los años 2017 y 2019 en mérito a los mejores trabajos de investigación en la UNSCH. Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Doctor en Administración de la Educación (Universidad César Vallejo). Especialista en Gestión y Apoyo a la Investigación en Instituciones de Educación Superior (Universidad Peruana Cayetano Heredia); docente principal de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNSCH.

Investiga en torno a la línea de investigación en Motricidad y Salud: competencia motriz, praxiología motriz en el ámbito escolar, sociomotricidad en la etapa de iniciación deportiva, motricidad infantil y corporeidad; y evaluación de la motricidad. Forma parte del Grupo de investigación en Actividad Física y Salud.

Evaluación de la Motricidad:
construyendo la competencia motriz

INDALECIO MUJICA BERMÚDEZ

EVALUACIÓN DE LA MOTRICIDAD

Construyendo la competencia motriz



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

Mujica, Indalecio. (2021). *Evaluación de la Motricidad: construyendo la competencia motriz*. Fondo Editorial de la UNSCH.

134 páginas, 64 figuras.

Motricidad humana / Competencia motriz / Evaluación de motricidad.

© Fondo Editorial de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Portal Independencia N° 57, Ayacucho, Perú (Código postal 05000) Telfs. (0051) 066-312230 / 066-312510

Rector de la UNSCH : Antonio Jerí Chávez
Vicerrectora Académico : Herlinda Calderón González
Vicerrector de Investigación : Juan Ranulfo Caveró Carrasco
Dir. de Innov. y Transf. Tecnológica : Luisa Alcarráz Curi
Dir. de la Unidad de Fondo Editorial: Néstor Godofredo Taipe Campos

Cuidado de la edición: E. Hugo Cano Pérez

Diseño de carátula y Diagramación : pres

Edición digital, Diseño, Impresión y Acabados por:

Producciones estratégicas - pres

de Edgar Hugo Cano Pérez

Urb. María Parado de Bellido Mz. K - 13

☎ 066-780869 / 966-181955 - AYACUCHO

Primera edición impresa: Diciembre de 2021.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-14240

ISBN: 978-612-4231-17-9

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Este libro es producto de investigación y fue sometido a dictámenes de evaluadores externos conforme a los criterios académicos del Vicerrectorado de Investigación de la UNSCH.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro sin permiso expreso del Fondo Editorial y/o autor.

[...] el mayor desafío de la actividad de evaluación en estos momentos es demostrar que efectivamente sirve para mejorar [...].

[...] Justamente por eso, a mí me parece que el mayor desafío es cambiar esa percepción de una evaluación que pide cuentas y que resulta útil para premiar y para castigar, pero que no se utiliza para mejorar la calidad [...].

(SYLVIA SCHMELKES, 2014)

AGRADECIMIENTO

A las diferentes promociones de egresados (1996 al 2018) y estudiantes (en continua formación) de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, quienes cada año cimentaron, a través de sus experiencias, la comprensión de una evaluación de calidad basada en la empatía y afectividad, elementos primordiales para tomar decisiones pertinentes y coherentes al momento de calificar.

A Salvador e Illa Mujica, quienes, desde sus edades tempranas (seis y siete años) y experiencias ricas en expresión verbal y no verbal en el transcurso de sus acciones diarias, me ayudaron a observar, analizar, comprender y sistematizar la categoría competencia motriz.

Al Dr. José Pío Rodríguez Berrocal, por la disposición y gentileza para la corrección de estilo del libro.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
PARTE I	
MOTRICIDAD HUMANA Y CORPOREIDAD	17
CAPÍTULO I	
COMPRIENDIENDO LA MOTRICIDAD Y CORPOREIDAD DE LA PERSONA	19
Introducción	19
1.1. La Motricidad humana	19
1.1.1. <i>La persona como unidad diferenciada</i>	19
1.1.2. <i>Rasgos de la educación física y de la motricidad humana</i>	21
1.1.3. <i>Definiendo la motricidad humana</i>	21
1.2. La corporeidad	22
1.2.1. <i>Proceso de corporeización</i>	23
1.2.2. <i>Definiendo la corporeidad</i>	24
1.2.3. <i>Contenidos básicos que promueven interiorizar y construir la corporeidad en el estudiante</i>	25
1.3. A modo de conclusión	25
Referencias	25
CAPÍTULO II	
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA MOTRICIDAD HUMANA	27
Introducción	27
2.1. El sistema constitutivo de la motricidad humana	28
2.2. Aportes para una educación física con empatía	30
2.3. Elementos constitutivos de la motricidad humana	31
2.3.1. <i>La corporeidad</i>	31
2.3.2. <i>Movimiento humano: acción y expresión</i>	32

2.3.3. <i>La percepción</i>	33
2.3.4. <i>La intencionalidad</i>	33
2.3.5. <i>La espacialidad</i>	35
2.3.6. <i>La temporalidad</i>	35
2.3.7. <i>La incertidumbre</i>	36
2.3.8. <i>La trascendencia</i>	37
Referencias	38
PARTE II	
EVALUACIÓN, REFLEXIONES Y ORIENTACIONES PARA EL CAMBIO	41
CAPÍTULO III	
EVALUACIÓN... REFLEXIONES EN TORNO A UNA ORIENTACIÓN FORMATIVA Y TRASCENDENTE	43
Introducción	43
3.1. Precisando la evaluación	44
3.2. Peculiaridades sobre la evaluación	45
3.3. Evaluación un proceso con “empatía social”	48
3.4. Evaluar para innovar	49
3.5. Rasgos de un evaluador con enfoque formativo	50
Referencias	54
CAPÍTULO IV	
PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL DOCENTE PARA LA MOTRICIDAD DEL ESTUDIANTE	57
Introducción	57
4.1. Prácticas evaluativas en educación física	58
4.2. “Dime qué y cómo enseñas y te diré qué y cómo evalúas”: identidades en las prácticas evaluativas del docente	60
4.2.1. <i>El docente empirista</i>	60
4.2.2. <i>El docente pragmático</i>	61
4.2.3. <i>El docente positivista/conductista</i>	61
4.2.4. <i>El docente indagador/formador</i>	62
4.3. Las prácticas evaluativas con respecto a la motricidad del estudiante	63
4.3.1. <i>Evaluación orientada al producto: observación y medición del cuerpo</i>	64
4.3.2. <i>Evaluación orientada al proceso: formativa, compartida y toma de decisiones</i>	65
Referencias	66
PARTE III	
FASES PARA EVALUAR LA COMPETENCIA MOTRIZ	67

CAPÍTULO V	
COMPRENDER LA COMPETENCIA MOTRIZ Y COMPETENCIA CLAVE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	69
Introducción	69
5.1. El área de Educación Física como competencia clave	70
5.2. La competencia motriz. Análisis como área específica	71
5.2.1. <i>El aprendizaje, base para construir la competencia motriz</i>	71
5.2.2. <i>Diferencias entre capacidad, habilidad, competencia y talento</i>	71
5.2.3. <i>¿Cuándo evidenciamos que un estudiante ha construido una competencia motriz?</i>	73
Referencias	81
CAPÍTULO VI	
COMPRENDER E IDENTIFICAR EL ESTÁNDAR Y NIVELES DE COMPETENCIA MOTRIZ	83
Introducción	83
6.1. Aproximaciones al término estándar	83
6.2. Estándar en el ámbito educativo	84
6.3. Tipos de estándares	84
6.4. Estándares de aprendizaje en el contexto educativo actual	85
6.6. Niveles de competencia	86
6.6. Estándares de aprendizaje en el área de Educación Física	87
6.7. Comprensión y toma de decisiones con respecto a los estándares de aprendizaje por niveles de competencia en el área de Educación Física	88
Referencias	90
CAPÍTULO VII	
SELECCIONAR Y DISEÑAR LAS SITUACIONES-PROBLEMA MOTRICES: LÓGICA INTERNA DE LAS TAREAS MOTRICES	93
Introducción	93
7.1. Las situaciones–problema motrices	94
7.2. La tarea motriz como estrategia para la adquisición de las habilidades motrices	95
7.3. La tarea motriz, diversas orientaciones	97
7.4. Lógica interna de la tarea motriz	99
7.5. Estructura de la tarea motriz	100
7.6. El análisis ecológico de las tareas motrices	102
7.7. Tipos de tareas motrices	104
7.7.1. <i>Tareas motrices abiertas y cerradas</i>	105
7.7.2. <i>Tareas motrices regulares y continuas</i>	105
7.7.3. <i>Tareas motrices de componente motor y cognitivo</i>	105

Referencias	106
CAPÍTULO VII	
REDACTAR LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO MOTRIZ	109
Introducción	109
8.1. Evidencia y desempeño, aspectos básicos	109
8.2. Evidencias de desempeño motriz	112
8.3. Recomendaciones para seleccionar evidencias de desempeño	112
8.4. Sugerencias para comprender, seleccionar y redactar evidencias de desempeño	113
8.4.1. <i>Comprender la competencia motriz o competencias a evaluar</i>	113
8.4.2. <i>Seleccionar situaciones-problema motrices</i>	118
8.4.3. <i>Redactar evidencias de desempeño motriz</i>	120
Referencias	122
CAPÍTULO IX	
CONSTRUIR, VALORAR Y CALIFICAR LOS DESEMPEÑOS DE LA COMPETENCIA MOTRIZ	123
Introducción	123
9.1. Construir la competencia motriz a través del aprendizaje de desempeños motrices situados	123
9.2. Valorar en niveles de evidencias de desempeño	125
9.1.1. <i>Instrumentos para valorar el nivel de desempeño motriz</i>	126
9.2.1. <i>Lista de verificación o cotejo</i>	126
9.2.2. <i>Escala descriptiva o rúbrica</i>	128
9.2.3. <i>Características clave de la escala descriptiva o rúbrica en el ámbito de la motricidad</i>	129
9.3. Calificar las evidencias de desempeños	132
9.3.1. <i>Analizar la información</i>	132
9.3.2. <i>Emitir juicios de valor</i>	132
9.3.3. <i>Retroalimentación para mejorar la calidad</i>	132
Referencias	133

INTRODUCCIÓN

En 1996, cuando inicié a desarrollar la asignatura de Evaluación Educativa en el pregrado de la Escuela de Formación Profesional de Educación Física, los procesos evaluativos para la educación física tenían como finalidad la medición del rendimiento físico y deportivo.

Años más tarde, en 2011, publiqué el libro *Evaluación de la motricidad*, en el que desentrañé, de manera densa, la motricidad como constante proceso de aprendizaje; asimismo, planteé que la evaluación tiene el trasfondo de ser formativa, procesual y sobre todo calificar evidencias de aprendizaje basado en el desempeño del estudiante.

Han transcurrido nueve años y la evaluación de la motricidad devela otros caminos más rigurosos en cuanto se refiere al aprendizaje, en términos de competencia motriz.

Intuyo que la mayoría de personas que estamos involucradas en los procesos evaluativos, seguimos pensando que evaluar es calificar el proceso de aprendizaje del estudiante con fines de promocionar su estadía académica en las instituciones educativas. Sin embargo, habría que reflexionar sobre el planteamiento de Sylvia Schmelkes (2014), quien sostiene que, si evaluar no sirve para mejorar, entonces la evaluación no tiene sentido. Planteamiento que, al parecer, todos lo comprendemos, pero no estamos claros de la importancia de evaluar con rigor formativo (estudiante) y formadora (docente) para mejorar las estrategias didácticas, que impliquen la calidad en el aprendizaje del estudiante.

Cuando uno ingresa al buscador Google el tópico “cómo evaluar competencias en educación física”, arroja “Cerca de 33, 400,000 resultados (0.52 segundos)”. La información está diseminada en investigaciones, libros, artículos, monografías, tesis, videos tutoriales, experiencias, entre otros medios, que dan cuenta de la evaluación de la motricidad en el ámbito educativo.

Los currículos oficiales de la educación básica, brindan orientaciones de cómo evaluar las competencias curriculares; sin embargo, no especifican que cada área cu-

ricular tiene su propia estructura (elementos de una red sistémica propia de cada materia) y funcionalidad (procesos de adquisición por el estudiante) que aún no se detallan como tratamiento de mejora en la calidad de los aprendizajes. Esto ocurre en el área de Educación Física.

Entonces cabe reflexionar con respecto a las siguientes preguntas: ¿Cómo enseñar a aprender para mejorar la calidad del aprendizaje motriz? ¿Cuáles son los estándares de calidad motriz? ¿Cómo aprenden los estudiantes las acciones motrices? ¿Estoy evaluando con sinceridad y afectividad los aprendizajes motrices de mis estudiantes?

Hay más preguntas por reflexionar, pero estas son suficientes para tomar como puntos de partida (al margen de los factores que acarrear las deficiencias de aprendizaje, del proceso de enseñanza y de la misma evaluación) que nos permita informarnos o responder a ciertas preguntas: ¿cómo aprenden actos motores los estudiantes de esta generación actual?, ¿cuáles son los sucesos motrices que más les importan aprender?, ¿por qué aprenden con facilidad ciertas acciones motrices y otras ni siquiera desean conocerlos?, etc. Considero que ahí está la llave oculta para evaluar con pertinencia el desempeño motriz del estudiante y las reformas permanentes que, como docente, debe emprender día a día.

El contenido del libro da cuenta de la motricidad como dimensión humana, cuya finalidad, en el estudiante y la persona, es trascender, a partir de la comprensión de sí mismo y del conocimiento de las acciones, para consolidar un repertorio motriz y su desempeño en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

La evaluación debe cumplir la doble función de: a) optimizar los aprendizajes motrices y, b) situar los procesos evaluativos como mejora de la enseñanza. La llave para encontrar una evaluación coherente, pertinente y transferible (resumido como evaluación auténtica) no está en adentrarse en solo “leer” o “actualizarse”, sino en indagar de manera continua sobre la práctica de enseñanza (la forma de presentación de los contenidos) que planteamos a los estudiantes.

El libro se estructura en tres partes:

Parte I. Se desarrolla la motricidad humana y la corporeidad, también su importancia, para comprender el sistema constitutivo de la dimensión interna del estudiante como un ser en construcción permanente.

Parte II. Aborda la evaluación como proceso formativo y formador, que reflexiona y orienta pautas para una actuación evaluadora pertinente y, sobre todo, empática. En el entendido de que el estudiante es un ser inmanente y trascendente, puesto en nuestras manos para guiar sus desempeños motrices de calidad.

Parte III. Profundiza las fases de la evaluación orientada a la construcción de la competencia motriz del estudiante. Pero, sobre todo, ayuda para que perciba un conocimiento de sus acciones y la toma de decisiones pertinentes en toda actuación motriz, en cualquier entorno social donde se desenvuelve.

PARTE I

MOTRICIDAD HUMANA Y CORPOREIDAD

CAPÍTULO I

COMPRENDIENDO LA MOTRICIDAD Y CORPOREIDAD DE LA PERSONA

Objetivos:

- a) Comprender la motricidad humana como dimensión fundamental del desarrollo humano.
- b) Definir la corporeidad y comprender la naturaleza corpórea de cada persona.

Introducción

La motricidad, una dimensión importante del desarrollo humano, en la actualidad, ha cobrado vigencia en su desarrollo, vivencia y construcción. Existen estudios respecto a la motricidad humana desde los aportes de las ciencias naturales y sociales, dando una nueva forma de concebir el cuerpo y sus manifestaciones, como una totalidad y energía que conlleva en sus actuaciones. En este capítulo se dan pasos para su comprensión no como cuerpo, sino a manera de un ser en constante cambio y trascendencia.

1.1 La motricidad humana

1.1.1. La persona como unidad diferenciada

El anterior caso cotidiano merece ser analizado y comprendido, pues cada estudiante es una persona única, integral y diferente; en otras palabras, es un ser distinto a todos los demás, que expresa rasgos propios de su vivencia diaria ante los otros. Esta persona requiere y demanda experiencias variadas para cubrir sus “necesidades personales: motrices, sociales, emocionales y cognitivas”. Desde esta perspectiva, el docente como pedagogo de la motricidad, está en la obligación de comprender tales “exigencias” del estudiante. Entonces, desde las prácticas corporales diarias, el estudiante expresa su compleja motricidad humana.

Caso cotidiano en la sesión de Educación Física



La experiencia pedagógica diaria, al interactuar con estudiantes de un grado de estudios determinado, muestra comportamientos únicos y diferentes, traducidos en conductas motrices específicas, acciones peculiares y percepciones distintas ante la tarea motriz propuesta por el docente. Algunos estudiantes cumplen y actúan acorde con las indicaciones. Otros no comprenden dichas orientaciones y se limitan a tratar de imitar a los demás. Un tercer grupo no presta atención y, por tanto, realiza otras actividades como, por ejemplo, hablar con el compañero, demostrando desinterés o rechazo al contexto de la sesión.



La motricidad se refiere a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo en un tiempo objetivo y representado, incluyendo percepción, memoria, proyección, actividad, emoción, raciocinio. Se evidencia en diferentes formas de expresión gestual, verbal, escénica y plástica, etc.

(Koliniak, 2003)



...es esencialmente, sentido y acción (movimiento con intención o propósito), vivencia y energía como estatuto ontológico, intencionalidad operante, presencia, expresión y comunicación de lo humano (de la corporeidad), praxis transformadora y creadora, mitos y logos en intercomunicación, posibilidad, pensamiento complejo (conciencia-acción-transformación), proceso y producto, es bio y cultura, presencia, comunicación y vivencia.

(Sergio, 1999)

1.1.2. Rasgos de la educación física y de la motricidad humana

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	MOTRICIDAD HUMANA
QUÉ. El movimiento. La eficiencia. La eficacia.	QUÉ. El ser humano en su complejidad que se moviliza (siente, emociona, percibe, desea, piensa) desde el aquí y el ahora a la trascendencia y de ésta al aquí y al ahora, en la relación yo-otro-cosmos.
CÓMO. Técnicas, tácticas, métodos diversos de resolución de problemas concretos de la actividad en curso.	CÓMO. Adentrándose en la subjetividad-sensorial-perceptiva-emotiva-racional-mágica desde todo tipo de situación provocativa y problemas reales de la vida y el mundo.
POR QUÉ. Porque el hombre es un ser naturalmente activo, precisa mantener esta condición y mejorarla a través de desafíos que es necesario superar.	POR QUÉ. Porque el ser humano es indivisible, único, complejo y se construye con el otro y el universo a dónde pertenece.
PARA QUÉ. Para el desenvolvimiento de su condición física, habilidades motoras, rendimiento deportivo, expresividad y competencias agonísticas.	PARA QUÉ. Desenvolvimiento yo-otro-cosmos. “Proyecto de humanización en la búsqueda de la emancipación del ser humano”. Construcción otros mundos posibles. Proyecto ético-socio-político de revolución de los pueblos.
MOVIMIENTO = desplazamiento de un cuerpo en el espacio.	MOVIMIENTO = vida, energía, intencionalidad, superación.

Figura 1.1. Propósitos de la educación física y la motricidad humana. (Trigo y Montoya, 2006).

1.1.3. Definiendo la motricidad humana

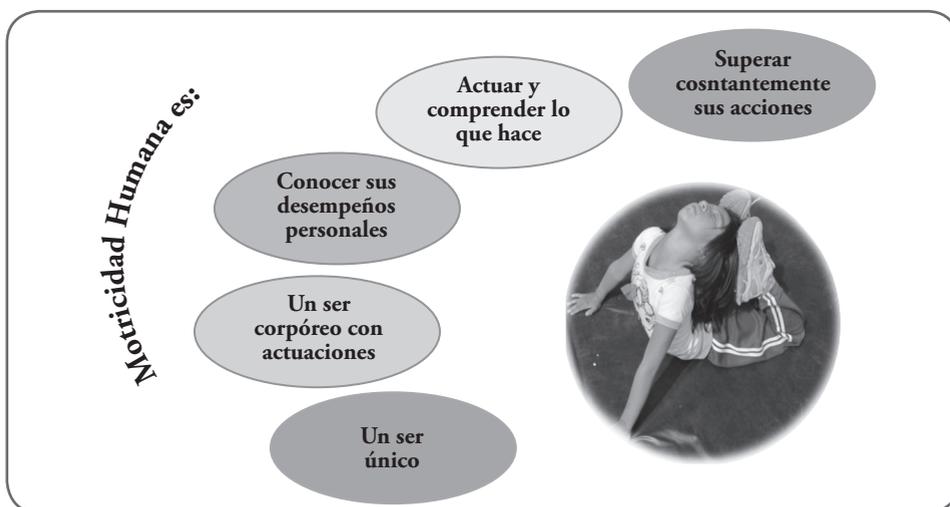


Figura 1.2. Rasgos fundamentales de la motricidad humana. (Mujica, 2014)

1.2. La corporeidad

Zubiri (1986) define la corporeidad como la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer; se refiere al humano y, por tanto, este ser es y vive solo a través de su corporeidad. La corporeidad es la calidad de las acciones de una persona en la que manifiesta su forma personal de percibir la realidad, mediante sus comportamientos que tienen sentido para sí mismo y los demás. El término “corporeidad” deriva del término “calidad”; por tanto, estamos refiriéndonos que la calidad de las acciones motrices se encuentra impregnadas por procesos mentales, actitudes, emociones y formas de interacción positivas y empáticas. En la educación física, la corporeidad se trabaja a través de actividades que expresen calidad en la ejecución de las tareas motrices; no obstante, es el docente quien debe proponer tales actividades.

Distinguiendo términos:

¡Cuerpo no es sinónimo de corporeidad!

La noción del cuerpo físico, que poseemos todos los seres humanos, fue planteada desde las ciencias naturales; mientras que, la corporeidad ha sido concebida a partir de las humanidades, que incluye al cuerpo, su forma de pensar, sentir, actuar, expresar y comunicar su yo personal.

El ser corpóreo alude a la persona que se expresa con su cuerpo y a través de él. Son muchas las manifestaciones que identifican a un ente corporal único como, por ejemplo, los propios pensamientos, las oportunas emociones, los singulares sentimientos, las convenientes manifestaciones motrices y formas específicas de comunicación.

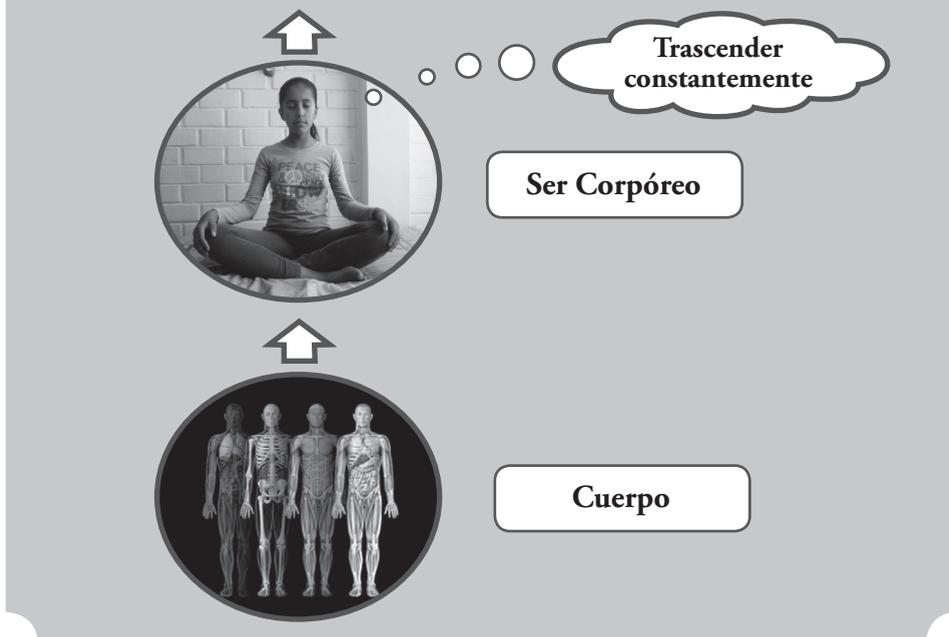


Figura 1.3. Diferencias entre cuerpo y corporeidad.

1.2.1 Proceso de corporeización

El proceso de corporeizarnos, según Paredes (2002)

[...] “nacemos con un cuerpo que, desde ese momento, a través de la acción, del movimiento humano y cubrir necesidades se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial vista, oído, tacto, gusto, olfato, el sentido cinestésico, además de la intuición. Todo este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismo y de la imagen que interpretamos del mundo exterior a lo largo del cada día y de nuestra vida. Este proceso acaba con la muerte, y es cuando dejamos nuestra corporeidad, para ser un cuerpo” (p. 332).



La corporeidad como conciencia y percepción que tenemos de nosotros mismos en la realidad cotidiana, es una situación cargada de complejidades, porque percibir nuestro ser como totalidad no parece algo fácil, para ello es necesario vivenciar, comprender y regular a través de nuestra motricidad en el actuar diario.



En esta realidad, la corporeidad de una persona es una unidad sistémica compleja de identidades, que va manifestando y regulando sus actos permanentemente en concordancia a las situaciones de incertidumbres que se presenta con los demás, los objetos y el contexto de las situaciones diarias.



Figura 1.4. Proceso de corporeización.

1.2.2 Definiendo la corporeidad



<p>... expresa acciones que tendientes al desarrollo del ser humano como un yo que implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer. No hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos. Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso [...] ya que el ser humano es y se vive solo a través de su corporeidad.</p>	<p>Trigo et al. (1999)</p>
<p>Dicen: “un fenómeno que nos hace conscientes de la corporeidad es la enfermedad”. Explican que cuando enfermamos, el dolor, los trastornos orgánicos, los estados emocionales de rabia, miedo, ansiedad, frustración u otros sentimientos negativos; es recién en estas circunstancias que percibimos la fragilidad de nuestro cuerpo, alejando de nuestros roles habitual, sacándonos de la cotidianidad y del mundo externo. Es en esta situación que se acude a lo espiritual y una opción terapéutica.</p>	<p>Bohórquez y Trigo (2009)</p>
<p>Entonces, la corporeización en una persona se presenta como procesos permanentes de reconocimiento personal, reconstrucción cotidiana y búsqueda de una identidad que establezca nuestra interacción con los demás, el contexto y las demandas culturales</p>	<p>Mujica (2014)</p>
<p>En esta área, el marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza – aprendizaje corresponde al enfoque relacionado con la construcción de la corporeidad... concibe al hombre como una unidad funcional donde se relacionan aspectos cognitivos, motrices, sociales, emocionales y afectivos que están interrelacionados estrechamente en el ambiente... y respeta todos los procesos particulares que configuran su complejidad para la adaptación activa del estudiante a la realidad.</p>	<p>Ministerio de Educación (2017)</p>

1.2.3. Contenidos básicos que promueven interiorizar y construir la corporeidad en el estudiante

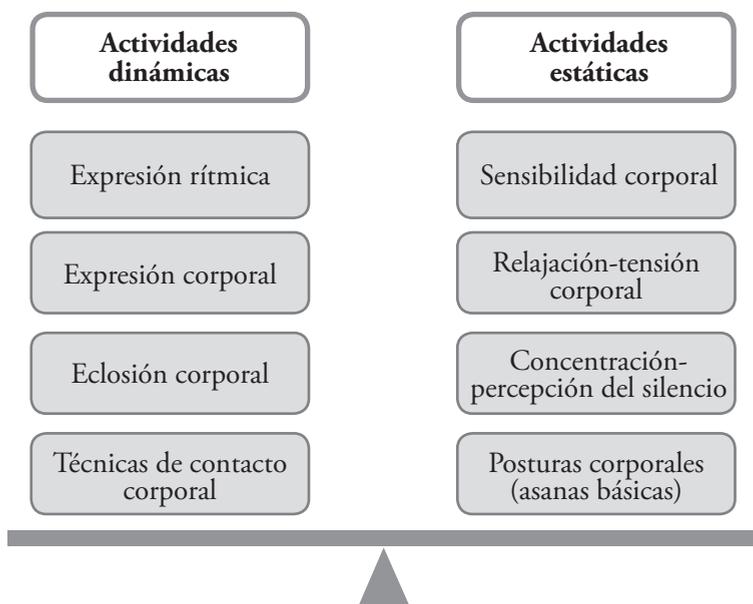


Figura 1.5. Actividades para la interiorización de la corporeidad.

1.3. A modo de conclusión

Comprender y actuar desde el enfoque de la motricidad humana y la corporeidad, es asumir la responsabilidad de diseñar, validar y promover actividades motrices variadas de:

- Comprensión y percepción del cuerpo; es decir, técnicas y posturas corporales que involucren concentración y control.
- Comprensión y percepción de situaciones motrices lúdicas y deportivas que impliquen procesos cognitivos de resolución de problemas kinestésicos en situaciones de juegos reducidos y modificados.
- Comprensión y percepción de circunstancias socioemocional y afectivo, como eje transversal e importante a suscitar en todo proceso de aprendizaje motor en el estudiante.

Referencias

- Bohórquez, F. y Trigo, E. (2009). *Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas)*. Pensamiento Educativo.
- Kolyniak, C. (2003). *Propuesta para un glosario inicial para la ciencia de la motricidad humana*. Revista Consentido, N° 1. Disponible en: www.consen-

tido.unicauca.edu.co.

Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima-Perú.

Mujica, I. (2014). *Desarrollo de la motricidad infantil. Propuesta para la construcción de la competencia motriz*. Ayacucho. Punto & Coma.

Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. España: Universidad de Alicante.

Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico. Da educação física, à motricidade humana*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Trigo, E. y Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. Ë Colección Léeme.

Trigo, E. et al. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza Editorial.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA MOTRICIDAD HUMANA

Objetivos:

- a) Identificar los elementos constitutivos de la motricidad humana, como dimensión fundamental del desarrollo humano.
- b) Comprender la importancia de cada elemento constitutivo de la motricidad humana, para construir la competencia motriz del estudiante.

Introducción

En este capítulo se aborda el sistema y los elementos constitutivos de la motricidad humana, según diversos investigadores. El sistema constitutivo tiene un conjunto de componentes que la persona, al interactuar con los demás y su entorno, pone de manifiesto como unidad integral. Es a través de estas interacciones que se desarrolla y trasciende, como individuo, en sus propósitos para una mejor calidad de vida y salud.

La Motricidad Humana, creada por Manuel Sergio (1987), es abordada como una ciencia en desarrollo. Es una disciplina que comprende a la persona en sus múltiples dimensiones.

La motricidad desde una perspectiva de la fenomenología y el pensamiento complejo de Morín (1999), concibe a la persona como ser perceptivo que se desenvuelve en la sociedad a partir de su corporeidad y movimiento, a modo de acción y expresión.

La motricidad, como sistema constitutivo, está conformada por elementos sustanciales que, sin la presencia de alguno de ellos, no podría presentarse en su compleja dimensión.

El sistema constitutivo de la motricidad está integrado por la corporeidad, el movimiento, como acción y expresión, la intencionalidad, la espacialidad, la tempo-

ralidad, la percepción, la incertidumbre y la trascendencia.

La motricidad es acción y transformación que, en actuales términos, promueve la competencia motriz del estudiante, buscando la calidad de aprendizajes.

2.1. El sistema constitutivo de la motricidad humana

Silva (1981) en su obra *La estructura de la experiencia humana*, partiendo de la fenomenología husserliana y el pensamiento filosófico y científico social, abordó el tema de la estructura esencial de la experiencia humana. Entendió como “la relación compleja y multiforme que se establece entre el hombre y los diversos tipos de entes que parecen en el horizonte del mundo”, esta experiencia humana, social e histórica, es activa y pragmática.

Silva (1981) señala que los rasgos esenciales de la experiencia humana son:

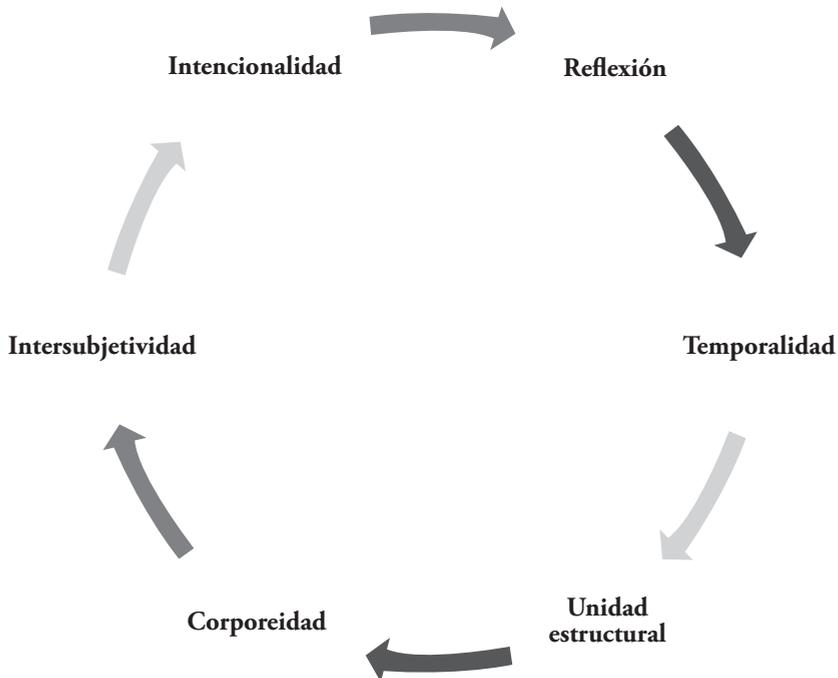


Figura 2.1. Estructura de la experiencia humana. Silva (1981)

Benjumea (2009) propone seis elementos que interactúan como un sistema, diálogo y representación, ofreciendo en su conjunto la motricidad de la persona, que los identifica en:

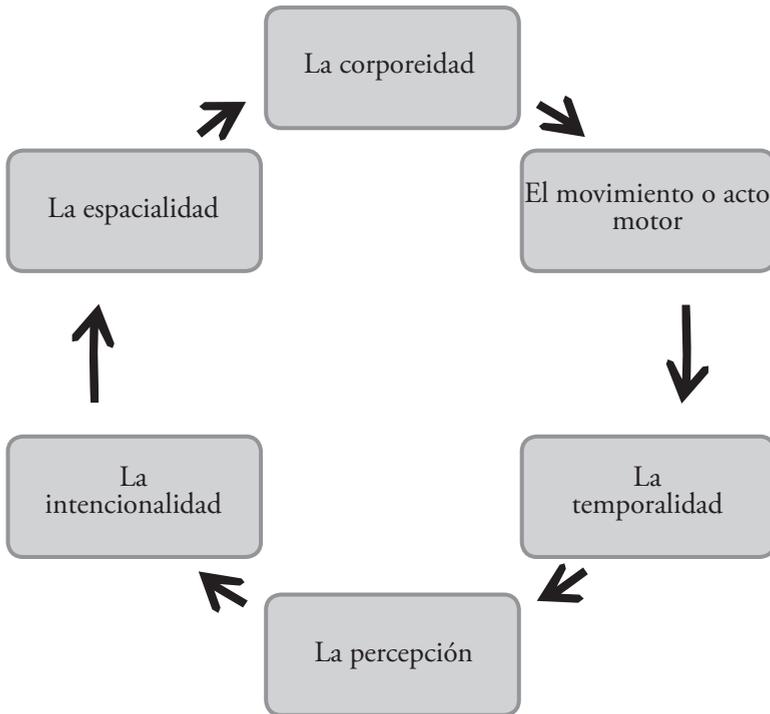


Figura 2.2. Elementos que interactúan en la motricidad. Benjumea (2009)

Mujica (2014) plantea que la motricidad fluye sin cesar en la cotidianidad de la persona, permitiéndole resolver y actuar de la mejor manera, también comunicar, simbolizar y crear formas variadas de desarrollo personal y social.

Al observar con detenimiento a una “persona en acción”, se advierte diferentes rasgos y expresiones que dan sentido a esa “acción”, no es un acto de moverse sin razón o tan solo actuar sin lógica. Es todo lo contrario, es proceder con intención hacia el logro de algo, cuya regulación está dotada por la percepción del contexto en el que se desenvuelve y la coyuntura momentánea en el que, a través de su corporeidad (no solamente cuerpo físico, sino uno mismo en reflexión) y sus movimientos intencionales, logra resolver situaciones circunstanciales (incertidumbre objetual, relacional o espacial externa o interna), que, superado tal problema, llega a un equilibrio y posterior desarrollo humano. El sistema constitutivo motriz de la persona está conformado por elementos que regulan el accionar diario:

Los aportes de los autores señalados sugieren que la presencia, vivencia, experiencia y accionar de la persona es, ante todo, manifestación de elementos, componentes, rasgos o estructuras que se exteriorizan en un ser único, con sus propias peculiaridades culturales, sociales, emocionales, cognitivas y de realización.

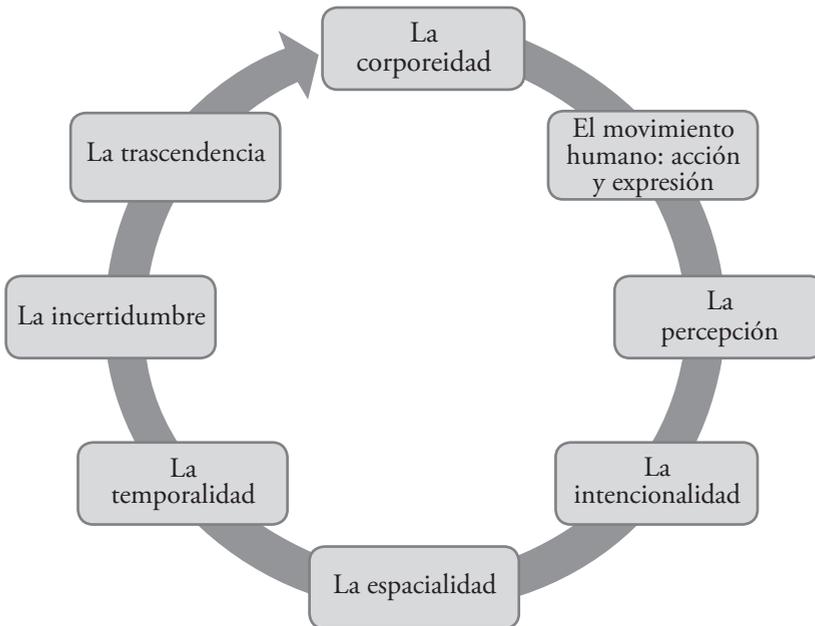


Figura 2.3. Sistema constitutivo de la motricidad humana. Mujica (2014)

2.2. Aportes para una educación física con empatía

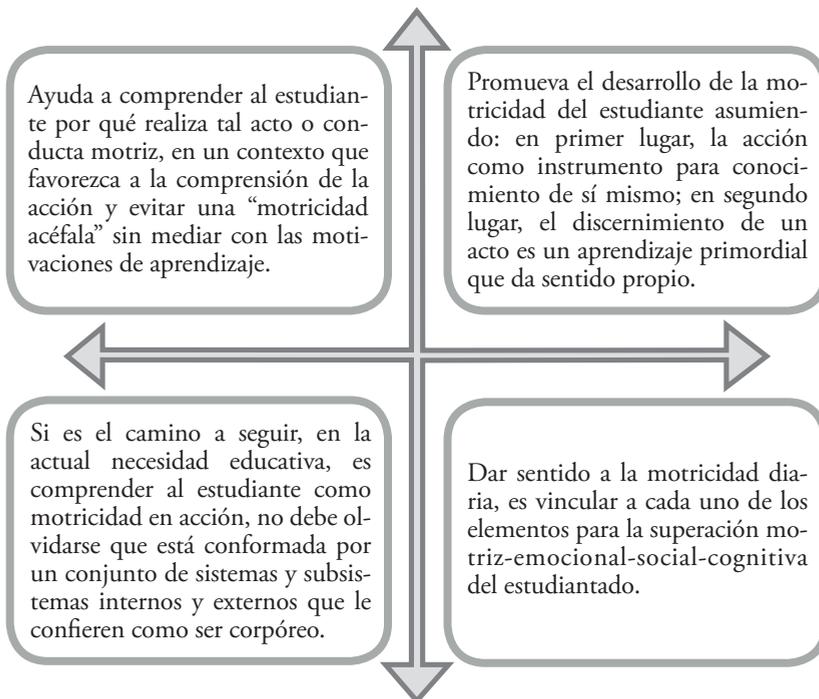


Figura 2.4. Rasgos de una educación física desde la corporeidad.

Implicancias de la motricidad para la competencia motriz del estudiante

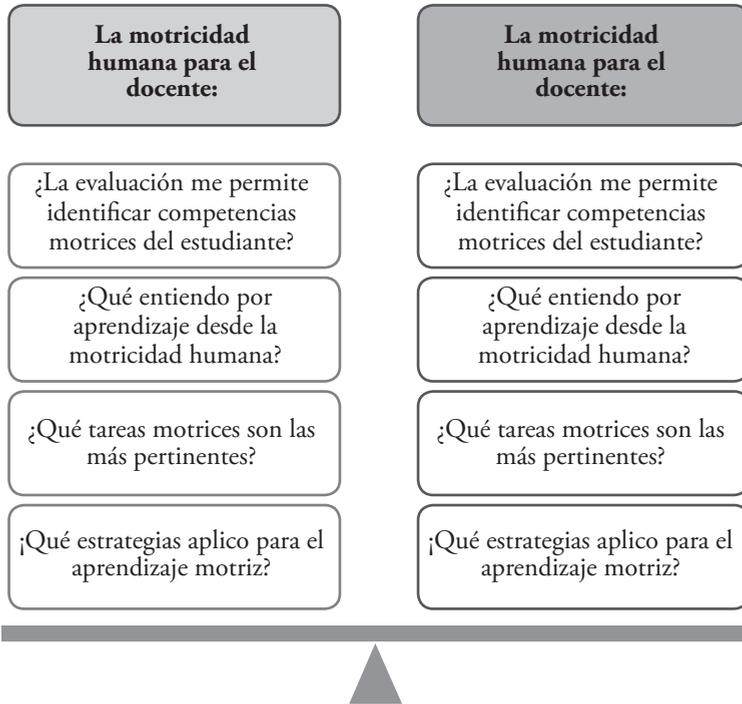


Figura 2.5. Implicancias pedagógicas de la motricidad para el docente y estudiante.

Para desarrollar intervenciones motrices en la sesión de educación física, es necesario llegar a una percepción y comprensión de la motricidad del estudiante; y, a partir de esta interiorización, establecer las estrategias necesarias para optimizar su competencia motriz.

2.3. Elementos constitutivos de la motricidad humana

El estudiante al accionar en su entorno, ante cualquier actividad que involucre expresión de su cuerpo, siempre se encuentra ligado de manera sistémica a los elementos que constituyen su motricidad. Desde la perspectiva teórica, se separan para una mejor comprensión de la misma. Estos elementos, según Mujica (2014) son:

2.3.1. La corporeidad

La corporeidad es la persona que se manifiesta con su cuerpo y, a través de su corpus, estas manifestaciones (pensamientos, emociones, cogniciones y relaciones con los demás) se expresan de manera única e independiente.



Es la persona que actúa como un todo, manifestando sentimientos, emociones, interacciones y cogniciones sobre sus experiencias anteriores, demostrando su identidad personal haciendo uso de su lenguaje verbal y corporal.

Irradia energía en expresión...

Figura 2.6. Definición de corporeidad.

2.3.2. Movimiento humano: acción y expresión

Benjumea (2004) diferencia los conceptos movimiento y motricidad, señalando que han sido comprendidos, por mucho tiempo, al mismo nivel; sin embargo, en los avances epistémicos disciplinares, aportados por diversos autores contemporáneos, se ofrecen un sustento en el que son considerados como categorías distintas.

Desde las ciencias naturales, externamente, el movimiento consiste en la modificación espacio-temporal, total o parcial, de la masa muscular de una persona; mientras que, desde la motricidad, como dimensión integral, constituye una regulación interna, el movimiento es una subcategoría de la motricidad y, en consecuencia, es una manifestación intencional que se expresa en acción cargada de emoción, energía y sentido de lo que hace.

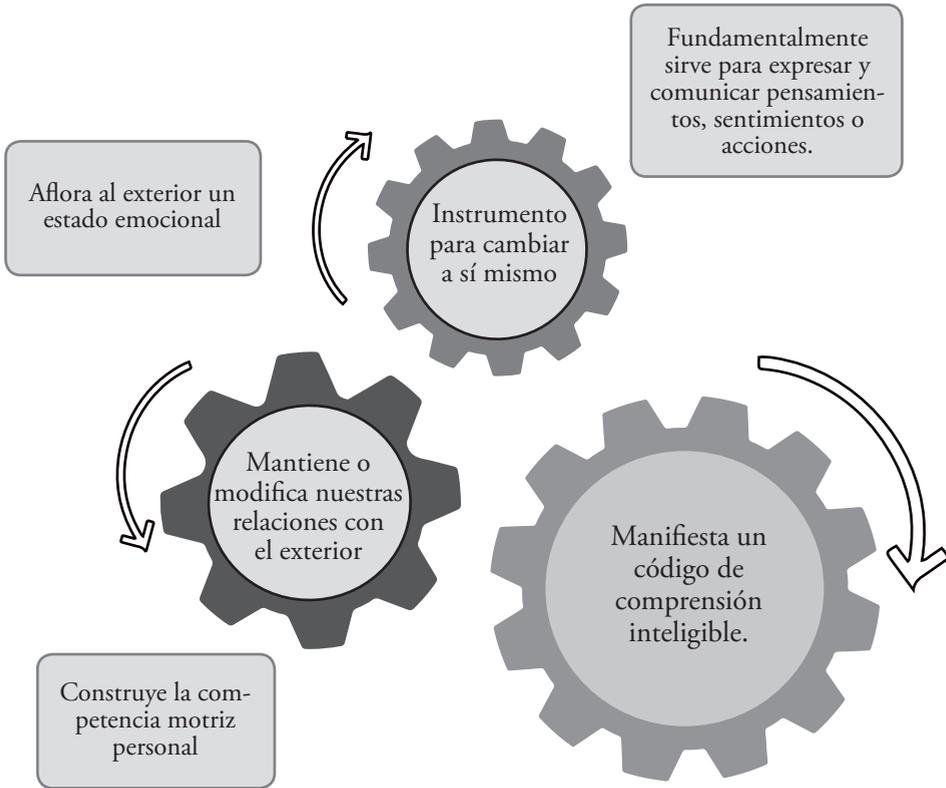


Figura 2.7. Definición del movimiento humano desde la corporeidad.

2.3.3. La percepción

Oña y otros (1999) señalan que la percepción es un proceso inferencial, donde los objetos y fenómenos percibidos del exterior son procesos activos, porque siguen su curso a partir de un filtro en el que se selecciona y organiza la información externa y, en función de ella, nuestra corporeidad interactúa manifestando un accionar determinado.

2.3.4. La intencionalidad

Silva (1981) afirma que la estructura de la experiencia humana es teleológica, en la medida que las vivencias intencionales se caracterizan por apuntar hacia algo, respecto de un fin o propósito. Las acciones que realizamos a diario tienen una intención, siempre deseamos lo mejor: lograr, superar, ganar, llegar a una meta, concluir una actividad o alcanzar algún bienestar. Estas finalidades se hacen realidad en el estudiante a partir de su motricidad o accionar.

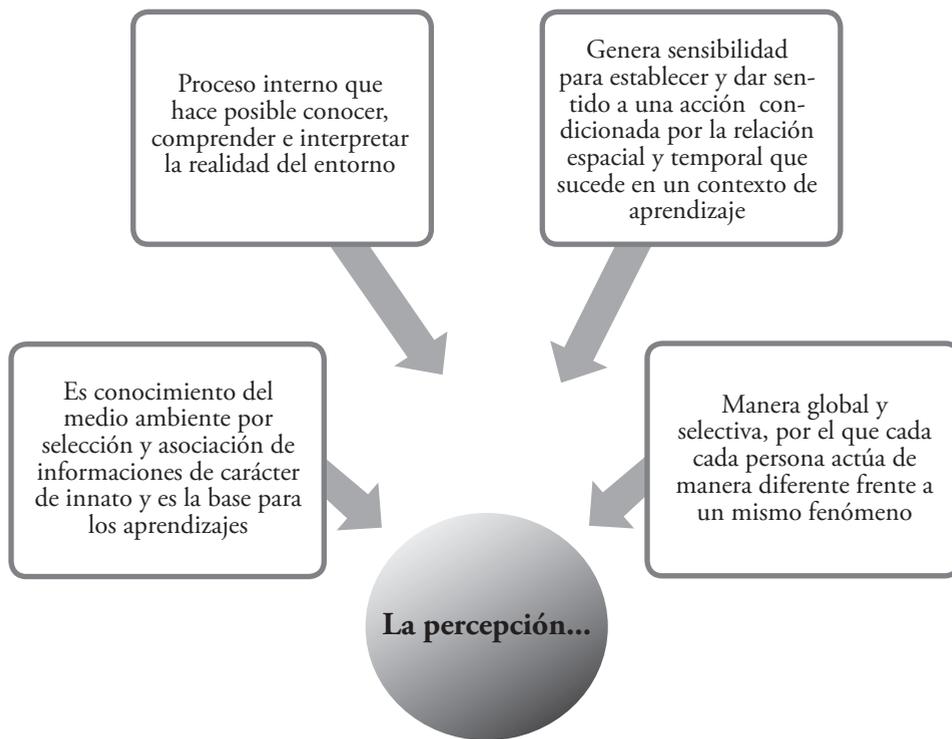


Figura 2.8. La percepción como proceso complejo.

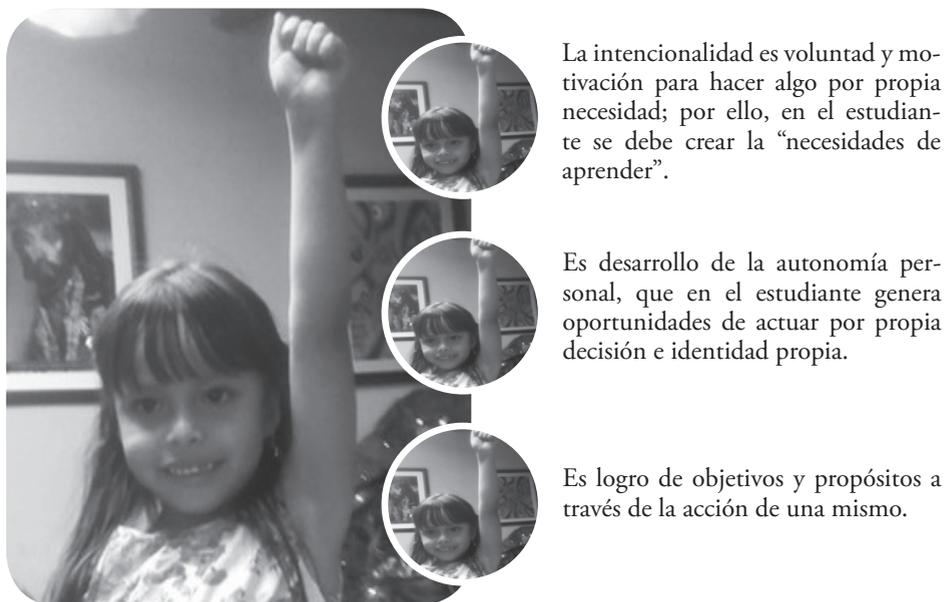


Figura 2.9. La intencionalidad como logro de la persona.

2.3.5. La espacialidad

Es la percepción y conocimiento de nuestro propio espacio, el ocupado por nuestro cuerpo y del cual nos orientamos hacia otras actividades, que nos vale de referencia para estructurar y actuar en el ambiente que nos rodea (Seirul-lo Vargas, 1981).

El espacio es un factor determinante para comprender la naturaleza de una acción motriz. La expansión de la conciencia espacial parte de la corporeidad, pasa por la locomoción y percepción de las situaciones, llegando a su representación (Fonseca, 1998).

Benjumea (2009) señala que la espacialidad tiene un carácter un tanto diferente a la corporeidad, el movimiento, la intencionalidad y percepción, debido a su índole más estructural; sin embargo, no pierde su relación con la motricidad, en el sentido que “nuestra existencia es forzosamente espacial, ocupamos un espacio, pensamos en función al espacio y nos manifestamos en ella” (p. 163).



Figura 2.10. La espacialidad como interacción con la persona, los objetos y los demás.

2.3.6. La temporalidad

La temporalidad está relacionada con la percepción del “ritmo de las situaciones” en el contexto donde actúa o interactúa, ya sea en el pasado, presente o futuro. Estas circunstancias siempre condicionan la calidad de ejecución de la acción motriz, son experiencias motrices que orientan hacia la regulación y optimización de la com-

petencia motora. Las siguientes imágenes expresan que la temporalidad en cualquier “*situación*” conlleva a una secuencia, sincronía, regulación y fluidez en la acción, ya sea en lo individual, con los objetos y demás.

Situación: secuenciar nuestras acciones



Situación: sincronizar nuestras acciones



Situación: regular un móvil



Situación: fluir el cuerpo



Figura 2.11. La temporalidad como ritmo de las situaciones.

2.3.7. La incertidumbre

Morín (1999) plantea que la incertidumbre es la “ecología de la acción”, fundamento cuando una persona emprende una acción, cuál fuere; es decir, comporta la necesidad de realizar una constante lectura de la situación, percibiendo información, procesándola y tomando decisiones para adaptarse de manera óptima a tal coyuntura, con el fin de resolverla. Desde esta postura, la incertidumbre es el “*problema*” que se nos presenta en un contexto y una situación determinada (relación espacio y tiempo); para ello, se recurre a las habilidades y recursos personales para resolver el problema. La incertidumbre es parte de la motricidad humana, vive con ella y su ausencia es señal que no hay trascendencia.



La incertidumbre, en el ámbito motriz, presenta la secuencia situación-problema-resolución... por tanto, es vital que el estudiante comprenda y resuelva los problemas que se presentan en su aprendizaje motriz.

Cada persona manifiesta desarrollo, cuando en el proceso de aprendizaje resuelve “incertidumbres o problemas”, utilizando sus recursos propios (habilidades sensoriales, perceptivas, manipulativas, cognitivas, sociomotrices o psicomotrices) y recursos externos (ayuda de otros u objetos...)

Figura 2.12. La incertidumbre como problema.

2.3.8. La trascendencia

Trascendencia, del latín *transcendere* cuyo significado es “traspasar”, es una categoría que distingue algo que se encuentra más allá de los límites de la consciencia y del conocimiento. La trascendencia es resultado de los demás elementos del sistema constitutivo de la motricidad; en resumen, son los cambios, la superación, la formación y transformación presente en cada persona.

Al explorar, sentir, reflexionar, dudar, preguntar, organizar, resolver, entre otras acciones, la persona se desarrolla, trasciende y optimiza su propia calidad. En el ámbito de la motricidad, supera su competencia motriz.

En el ámbito del aprendizaje de las diversas manifestaciones motrices (aprender una técnica deportiva, un gesto, una danza, manipular un móvil, entre otras acciones) la motricidad personal es un acto con sentido y significado.

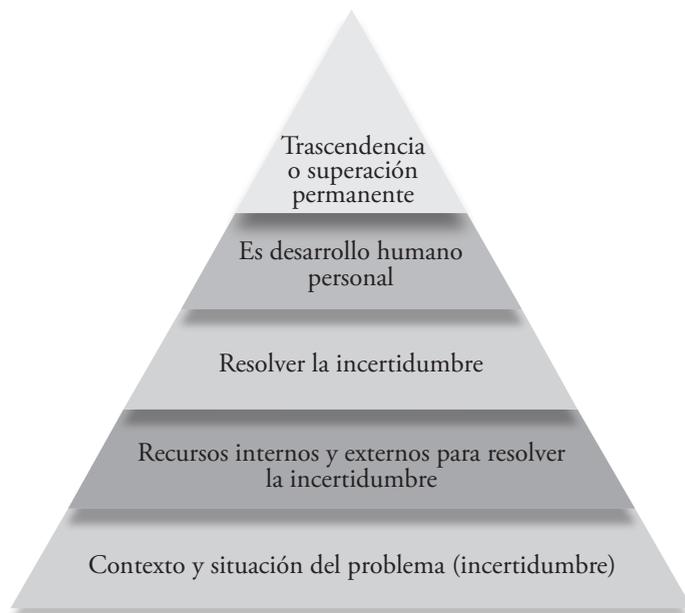


Figura 2.13. La trascendencia como superación permanente de las acciones.

Referencias

- Benjumea, M. (2004). *La Motricidad, Corporeidad y Pedagogía del Movimiento en Educación Física. un asunto que invita a la transdisciplinariedad*. Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latino Americano – I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP. Brasil, abril de 2004.
- Benjumea, M. (2009). *Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana*. Tesis de grado para aspirar al título de Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano. Colombia, Medellín.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia.
- Mujica, I. (2014). *Desarrollo de la motricidad infantil. Propuesta para la construcción de la competencia motriz*. Ayacucho. Punto & Coma.
- Oña, A.; Martínez, M.; Moreno, F. & Ruíz, L. (1999). *Control y Aprendizaje motor*. España: Editorial SINTESIS.
- Seirul-Lo VargaS, F. (1981). *Espacio-Tiempo en la Educación Física de Base*. Apuntes de Medicina Deportiva, 18 (70), 85-94. EM9/dem5 Espacio-Tiempo

en la Educación Física de Base. *PE9/mpe5 Space-Time in the Basic Physical Education. Artículo original*

Sérgio, M. (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana., compendium.* Lisboa. Tesis Doctoral.

Silva, L. (1981). *La estructura de la experiencia humana.* Perú, Lima: IMP. ED. ATLANTIDA S.A. Universidad de Lima.

PARTE II

EVALUACIÓN, REFLEXIONES Y ORIENTACIONES PARA EL CAMBIO

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN... REFLEXIONES EN TORNO A UNA ORIENTACIÓN FORMATIVA Y TRASCENDENTE

Objetivos:

- a) Reflexionar la importancia de la evaluación en el proceso formativo de los estudiantes.
- b) Manejar criterios válidos y pertinentes (personales y profesionales) para evaluar desde el enfoque formativo.

Introducción

La evaluación es un proceso reflexivo basado en el análisis crítico del comportamiento de los estudiantes, se expresa adoptando actitudes proactivas, empáticas y asertivas; o sea, cuando valoramos cómo aprenden y construyen su competencia personal. Desde esta perspectiva, “la evaluación, entonces, diagnóstica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2016, p. 101).

La evaluación, desde el enfoque formativo, requiere dos condiciones: evaluar para mejorar los aprendizajes y hacerlo con el fin de optimizar la enseñanza, pero también la propia evaluación. Sin estas condiciones la evaluación no tiene sentido y no mejora los aprendizajes (Rueda et al., 2014).

La educación formal exige que los estudiantes aprendan para la vida, pero las experiencias escolares muestran que solo “estudian” por una calificación promocional temporal; en consecuencia, la evaluación no tiene sentido para ellos, porque conciben como asignación de una nota después de rendir un examen o presentar un trabajo escolar.

Entonces, la evaluación debe interpretarse como proceso formativo y reflexivo;

es decir, una valoración basada en las necesidades no solo escolares, sino también de sus intereses personales del estudiante (Stake, 1975). Convirtiéndose en una actividad que mejore la pertinencia de la enseñanza reflejada en la calidad del aprendizaje. Comprender quién, qué, cómo cuándo y por qué evaluar merece reflexionar en esta unidad.

3.1. Precisando la evaluación



El diccionario de la Real Academia Española (RAE), define:

- Señalar el valor de algo.
- Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.
- Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Estas definiciones expresan que evaluar es valorar “algo”, requiere observar y conocer la actuación de una persona, el carácter de un objeto o las situaciones que se presentan en un contexto determinado; por ende, “apreciar” la calidad de lo valorado es identificar, previamente, la condición de ese “algo”.

La evaluación tiene acepciones diferentes desde la percepción y experiencia personal, tanto del estudiante como del docente, Fernández (2017) nos ilustra en los siguientes términos:

Todo ello se refleja en las respuestas de profesores y alumnos cuando les hemos preguntado qué les sugiere “evaluación” y aportan palabras como: control, plantillas, notas, examen, juicio, castigo, corregir, poder, aburrimiento, miedo, inseguridad, sanción, angustia, suspenso, cometer errores, nervios, rollo, castigo...; pero también: superación, valoración, proceso formativo, contraste, ensayo, éxito..., en suma, aprendizaje. (p. 3)

Estas acepciones no son ajenas a las realidades educativas de otros países, son el reflejo de su vigente concepción educacional de sus sociedades.

Precisando, acorde con los anteriores párrafos, de manera general, la evaluación en el ámbito educativo involucra emitir un juicio de valor sobre una persona, situación u objeto. Para tal efecto, se requiere dos condiciones básicas: criterio de referencia e información que compruebe dicho parámetro.

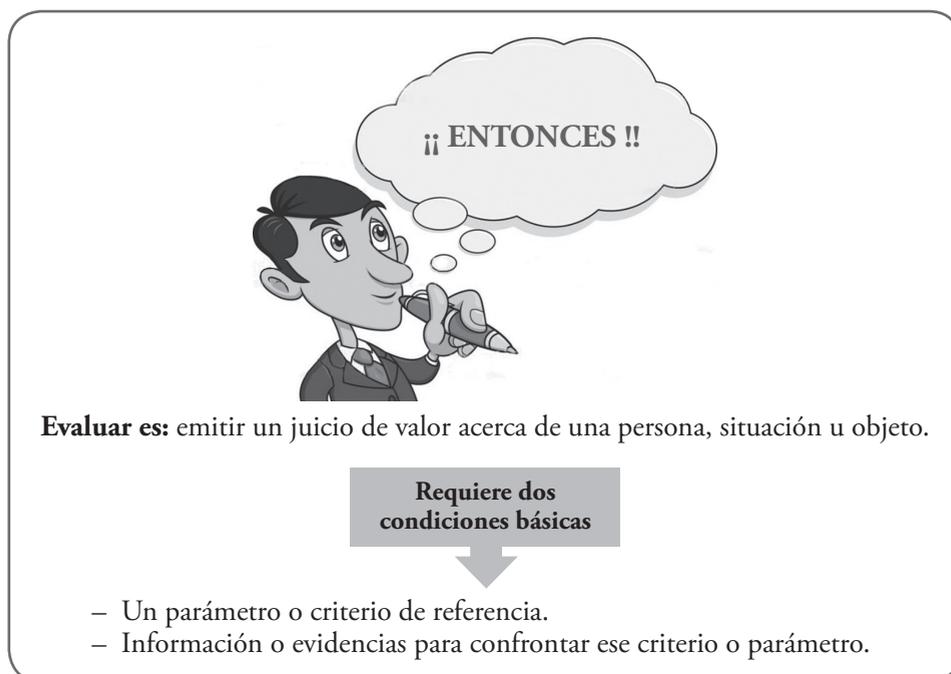


Figura 3.1. Definición de evaluación.

3.2. Peculiaridades sobre la evaluación

Existe una variedad de tipos de evaluación “de acuerdo con su finalidad, función, extensión, por los agentes evaluadores y por los momentos de aplicación. La evaluación sumativa (final) brindan únicamente información cuantificable y de acreditación” (Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón, 2019, p. 104); siendo importantes para recoger información sobre los aprendizajes, en función de la importancia y necesidad evaluativa. En este sentido, se necesitan conocer y practicar en atención a su funcionalidad. Reflexionar la manera de evaluar, consiste en profundizar aspectos prácticos que, en el mismo proceso evaluativo (*in situ*), se ha denominado como peculiaridades o también puede entenderse como singularidades, características o rasgos que la identifican en el contexto real de la evaluación y se consideran ciertas prácticas que tienen un matiz diverso:

Improcedencia

Una de las singularidades de la evaluación es medir a todos por igual, sin respetar la unidad diferenciada que representa cada estudiante. Se “centra en una evaluación meramente cognitiva lo cual no asegura que los maestros a través de la evaluación... sea idónea para mejorar la calidad educativa” (Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón, 2019, p. 112); esta improcedencia no es solo una debilidad del proceso evaluativo del docente, sino también las directrices y la imposición del sistema educativo. Es decir, por un lado, se exige evaluar de manera formativa; por otra parte, obliga aplicar a todos por igual. Esta ruptura entre la teoría y la práctica es una cadena pedagógica, que aún no se supera en temas de evaluación de rasgo inclusivo.

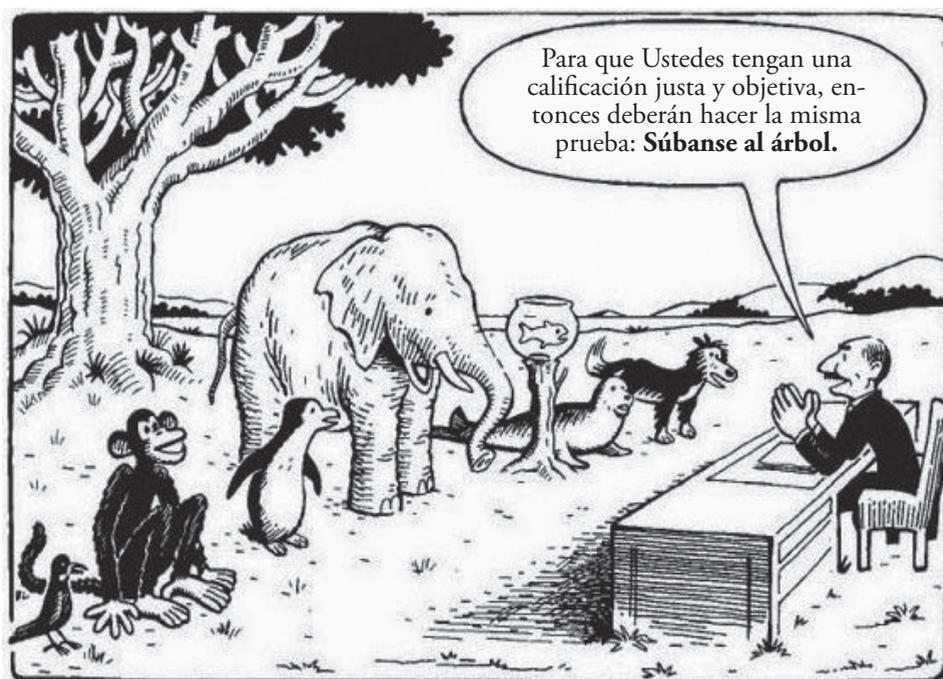


Figura 3.2. La evaluación. Tomado de *Sportpaedagogik*, Seelze (R.F.A):9, 1980.

Empatía

Esta singularidad, supone una forma específica de conocer, relacionarse, comprender y valorar el contexto y situación del estudiante. La empatía, como capacidad de ponerse en la condición del otro, no solo prioriza lo académico, sino también la parte socioemocional, buscando contribuir en la comprensión de las múltiples necesidades y dificultades escolares. El docente, al asumir una empatía cognitiva, social, emocional y motriz respecto del estudiante, establece un nexo comprensivo, de madurez evaluativa y visión real sobre el aprendizaje. Desde el marco de una eva-

luación empática, Calzada (2020) propone “la integración de evaluación por pares y autoevaluación en la evaluación formativa parece mostrar una clara utilidad en el avance hacia el aprendizaje social y autónomo” (p. 218).

Complejidad.

Es una actividad compleja por su naturaleza sociocultural, axiológica y deontológica. La complejidad se comprende por la comprensión individual del estudiante que transfigura el hecho de evaluar por igual a todos. Si el docente es neutral en la evaluación, será más justa la valoración del aprendizaje, otorgándose el valor correspondiente a las variadas acciones motrices de cada educando, respetando sus limitaciones y potencialidades. El acto de evaluar, tiene un carácter ético, porque respeta las normas evaluativas relacionadas con las necesidades y limitaciones de cada alumno.

Construcción.

Proceso que mejora, desarrolla y construye la competencia de las personas a través de estrategias que impliquen la resolución de problemas y regulación emocional. La evaluación como proceso de construcción de los aprendizajes es una voz unísona que todos reclaman.

Schmelkes en Ruedas (2014) expuso que

Quando hablamos de mejorar, pues ¿qué es lo que hay que mejorar? En primer lugar, hay que mejorar al docente. Estoy convencida de la importancia de la evaluación que se hace de los docentes, inclusive de los alumnos, si sirve para mejorar la práctica educativa, los conocimientos de los docentes, sus competencias y, fundamentalmente, su profesionalismo. Porque de lo que se trata es de que la evaluación sirva para hacer de ellos personas más profesionales en el sentido más integral de la palabra, incluyendo la responsabilidad ética y social. Nos referimos a las prácticas docentes, a la capacidad del docente de ser inclusivo en su práctica y de producir los resultados educativos que se esperan y que él mismo espera, porque no necesariamente todos los resultados educativos tienen que ser iguales. (p. 193)

Entonces, la evaluación es un proceso que construye competencias tanto en el docente como en el estudiante.

Trascendencia.

Trascender significa mejorar, desarrollar, lograr objetivos y propósitos en el tiempo. Es una permanente praxis que tiene carácter formador y transformador, a partir de la intervención ética del evaluador y evaluado (en lo personal, social, emocional y motriz). No se puede pensar en evaluar, si no existen condiciones para superar los obstáculos propios del proceso evaluativo.

Una implicancia pedagógica es pensar que, partiendo de los anteriores párrafos, se supera las barreras de la evaluación como calificación, para arribar a una evaluación formativa que ayuda a mejorar el aprendizaje del estudiante. Asimismo, implica desarrollar estrategias y experiencias de enseñanza, que introduzcan al educador y educando en un contexto de cambio permanente, superación y, sobre todo, de cumplimiento de metas trazadas, donde el docente debe sensibilizar en todo momento al estudiante que aprender es una necesidad de superación.

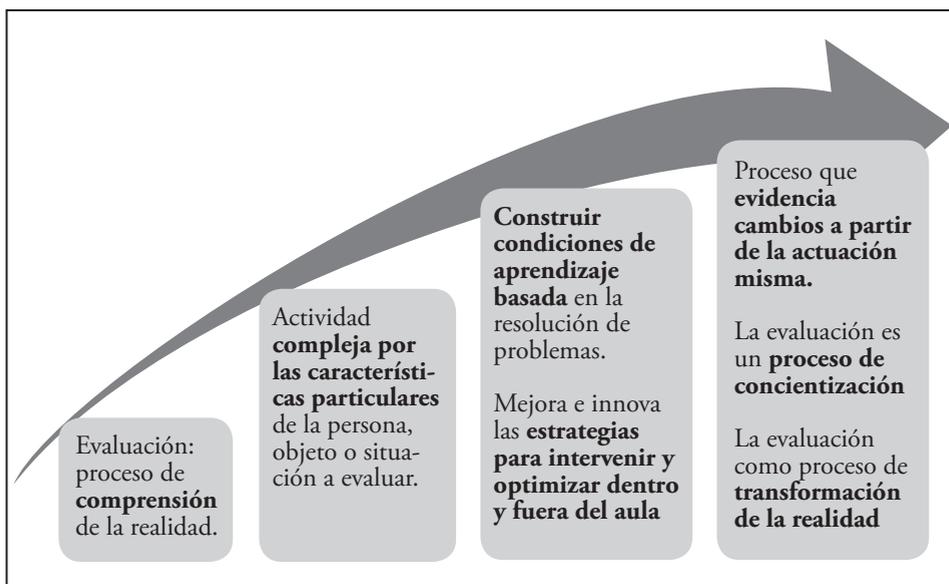


Figura 3.3. Peculiaridades de la evaluación

3.3. Evaluación un proceso con “empatía social”

Evaluar implica, en el docente, una actuación empática, porque situarse en la condición del evaluado, es comprender y aceptar que hay más razones para emitir juicios de valor confiables.

Evaluar implica situarse en la condición del evaluado, con respecto a sus necesidades, particularidades y, sobre todo, valorar sus logros respetando su trascendencia individual.

Evaluar implica reconocer que el evaluado tiene limitaciones y potencialidades que requieren una atención personal y un manejo de criterios de valoración, en cuidado prioritario de sus dificultades.

Aparte de la empatía social, también se habla de la cognitiva y emocional (Manes, 2019), como conductas propias de toda persona, las que están relacionadas con la primera. El ser humano es sociable por naturaleza, esta condición le permite interactuar con los demás y también conocerlos. Esto significa que, al evaluar empá-

ticamente a los estudiantes, el docente muestra su comprensión e interpretación de los procesos sociales y no solo aspectos cognitivos o motrices.

“Esta capacidad empática se define como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o de la situación de otra persona, similar a lo que aquella está sintiendo”. (Zabala, et al., 2018, p. 49). Para explicar esta parte diremos, por ejemplo, si el docente evalúa la calidad rítmica de un baile, no todos expresan por igual lo social y emocional; si no manifiestan dispares comportamientos motores que los diferencia por la corporeidad que los identifica. Esta situación debe generar en el profesor empatía por entender la personalidad del estudiante y exigirle hasta cierto punto en sus posibilidades, no valorar a todos de igual forma. Tales experiencias nutren la sensibilidad y autonomía del alumno, por considerar que se está respetando sus limitaciones y potencialidades.



Figura 3.4. Empatía social para evaluar.

3.4. Evaluar para innovar

Evaluar comprendiendo, en lo posible, la realidad de cada estudiante, es proyectarse a una forma diferente de enseñar y promover aprendizajes consensuados con el evaluado, acorde a su realidad y percepciones motivacionales: es una cultura evaluativa que rompe los esquemas tradicionales, aproximándose a mejorar la calidad humana. Para comprender la evaluación como proceso innovador, es importante tener en cuenta que el cerebro tiene ciertas condiciones que permiten crear maneras diferentes de cambiar, forjar e innovar las actividades diarias y también las evaluativas. Manes (2014) señala que la creatividad se presenta en la persona bajo ciertas

condiciones: primero, surge una preparación a nivel del cerebro, la persona se preocupa por algo y se convierte en una obsesión apasionada; segundo, en el cerebro se produce una especie de incubación; tercero, cuando la persona no piensa en nada o está descansado, el cerebro trabaja más y llega un momento en que surge el cambio. En el ámbito de la evaluación, la innovación tiene que pasar por estos procesos mentales que beneficien a una cultura valorativa más empática y con pertinencia social, emocional y motivacional, en favor del educando.



Implica demostrar actitud proactiva y sensibilidad para mejorar la calidad de la persona.

... además adopta una cultura de cambio permanente en la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación.

Figura 3.5. Promover una evaluación para el cambio.

3.5. Rasgos de un evaluador con enfoque formativo

En la actualidad, aún no se les presta un compromiso real e importante a los procesos evaluativos de corte formativo. Son escasas las experiencias investigativas que recogen las innovaciones o la implementación de una evaluación formativa consistente.

Evaluar comprende a las funciones formativa y sumativa (Scriven, 1967); la primera relacionada con “evaluar procesos” y la segunda con “evaluar resultados”. Estas tareas aún están lejos de convertirse en “orientaciones” de mejora de los aprendizajes, porque la evaluación en nuestro contexto aún se asocia como medición del aprendizaje.

Hortigüela (2019) expresa que “el concepto puro de evaluar debiera de estar asociado al de aprender. Sin una evaluación abierta, clara, participativa y democrática el aprendizaje nunca alcanzará su máximo nivel” (p. 15); entonces, cabe la posibilidad de relacionar la evaluación formativa con el aprendizaje, que se desarrolla sobre la base de los errores o dificultades que presenta una actividad por aprender. Pero, sobre todo, con la orientación del docente que asume el compromiso y vocación que lo importante es el aprendizaje antes que la calificación; la calificación se convierte en segundo orden, cuando el pensamiento del educador está preocupado por el aprendizaje del estudiante. Esta es la evaluación formativa que mejora la calidad del aprendizaje, superando siempre las dificultades de enseñar y proponiendo formas

diferentes e innovadoras de evaluar.

Sheppard (2008) sustenta que un docente contribuyente a la evaluación formativa tiene **claridad** en las siguientes interrogantes:

¿Qué quiero que aprendan los estudiantes?

En este proceso, el docente identifica, comprende, sistematiza y diseña los aprendizajes que el estudiante aprenderá, desde un enfoque competencial (situaciones contextuales a la realidad y habilidades para la vida en términos de *evidencias de aprendizaje*). Esto implica un manejo disciplinar e interdisciplinar y las condiciones para demostrar contenidos, procedimientos y herramientas que mejoren el aprendizaje y de forma sostenible.

- Contenidos asociados al contexto real.
- Habilidades para la vida.
- Sistematizados en términos de evidencias de aprendizaje.
- Todo ello requiere, por el docente, dominio disciplinar e interdisciplinar.

¿Qué quiero que aprendan los estudiantes?



Figura 3.6. Aprendizaje como necesidad del estudiante.

¿Comunico los criterios de evaluación a los estudiantes?

El docente define, comparte y consensúa, con los estudiantes, aquellos criterios de evaluación y las evidencias que demostrarán en el proceso de aprendizaje de una determinada temática. Esta comunicación es diferente según el ciclo, manejando lenguajes para cada edad, grado y contexto del estudiante. Estos criterios implican comunicar el qué, cómo, cuándo y para qué del acto evaluativo.

¿Qué aprendizajes tienen los estudiantes como soporte experiencial personal?

Es importante que el docente conozca la realidad experiencial (manifestaciones motrices con características de la edad y propias motivaciones) del estudiante e identifique su nivel de aprendizaje, con la finalidad de desarrollar sesiones de aprendizaje que promueva mejoras y los ubique en niveles superiores. Sirve para definir fases de competencia a estándares de aprendizaje del estudiante.

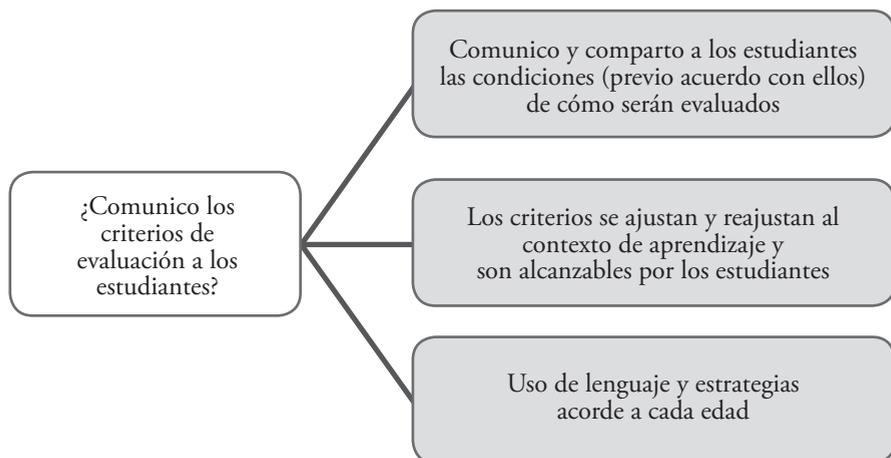


Figura 3.7. Compartir los criterios de evaluación.

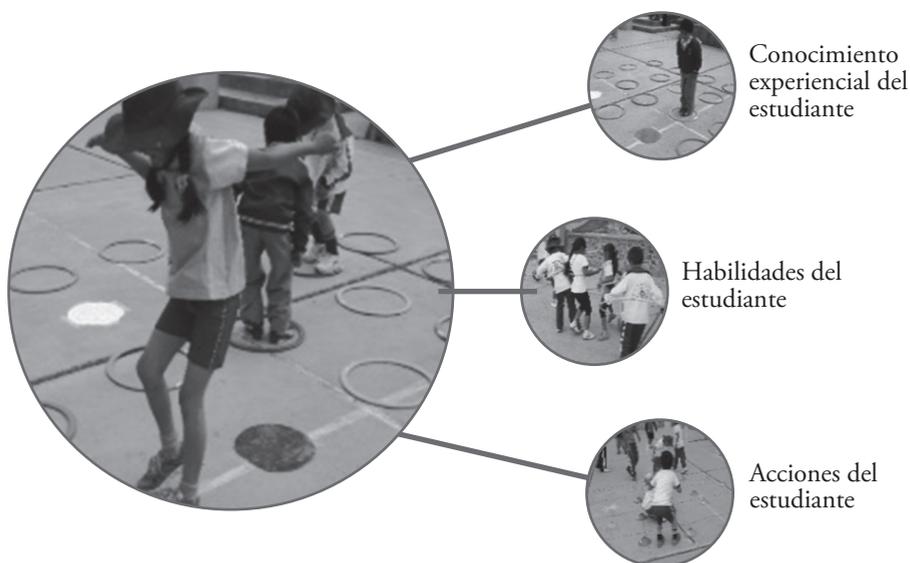


Figura 3.8. Experiencia de los estudiantes para evaluar.

¿Evalúo durante el proceso de aprendizaje?

El docente evalúa como permanente actividad el aprendizaje del estudiante, contribuyendo a que utilice sus recursos (habilidades) de manera contextual y pertinente. Implica que, mientras enseña, también reflexiona e identifica las dificultades que encuentra en el proceso de formación, incorporando, modificando o variando la forma de contenidos que presenta a los educandos. La retroalimentación es parte de este proceso constante.

Un aspecto importante, es “evaluar”; es decir, *valorar* lo aprendido y no *calificar* lo aprendido. Valorar consiste, en un momento dado, en mejorar la calidad del aprendizaje y promocionar sus avances, reconociendo sus nuevas adquisiciones competenciales.

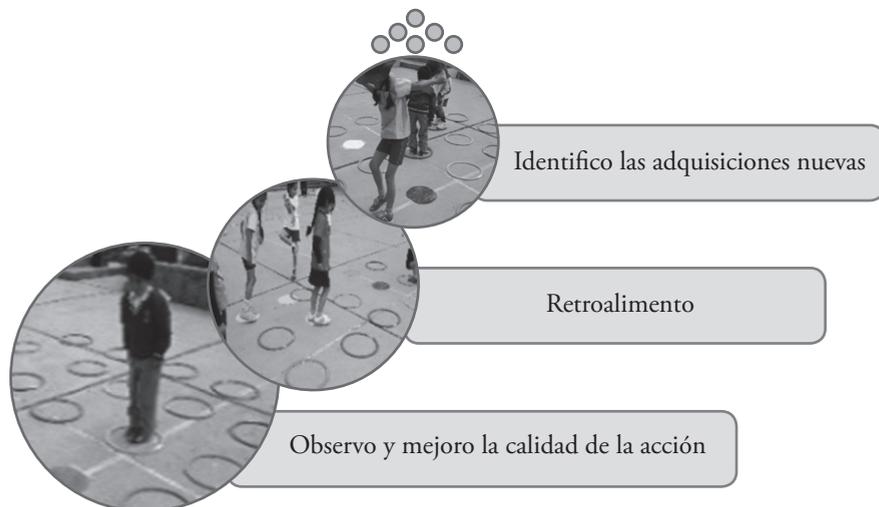


Figura 3.9. Evaluar el proceso de aprendizaje.

¿Cómo lograré que aprendan?

El docente observador entiende que los estudiantes aprenden al interactuar en grupos y equipo, de manera colaborativa; siendo las estrategias más adecuadas las actividades lúdicas, resolución de problemas, indagación, investigativas, entre otras.



Figura 3.10. Estrategias para lograr los aprendizajes.

¿Cómo evalúo con sentido ético?

El docente evalúa con sentido neutral, no favorece a nadie, tampoco discrimina a alguien; es decir, acepta que el acto de valorar tiene como sentido pedagógico mejorar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación ayuda al estudiante a tener un positivo autoconcepto de su formación. Es responsable y justo cuando promociona al alumno, teniendo siempre “*empatía social*” por él.



Yo, valoro a mis estudiantes para mejorar sus aprendizajes.

Yo, me pongo en la situación de ellos cuando los evalúo...

Figura 3.11. Empatía social para evaluar.

Referencias

- Calzada, F. J. (2020). Avanzar en el aprendizaje autónomo y social: integración de autoevaluación y evaluación por pares como herramientas de evaluación formativa. En *Innovación docente e investigación en educación* (pp. 211-219). Madrid: Dykinson.
- Fernández, S. (2017). *Evaluación y aprendizaje*. marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE - ISSN 1885-2211 – NÚM. 24, ENERO - JUNIO 2017
- Hortigüela, D.; Pérez-Pueyo, A.; González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(1), 13-27.
- Manes, F. (2019). *La empatía desde el punto de vista de la ciencia*. https://www.youtube.com/watch?v=_1JN4ehIKsE
- Manes, F. (2014). Neurociencia: Toma de decisiones e innovación. <https://www.youtube.com/watch?v=O2gjpAXJ01Y&t=10s>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.

- Quiriz-Badillo, T. y Tobón-Tobón, S. (2019). *Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales*. RA XIMHAI ISSN 1665-0441 Volumen 15 Número enero-junio 2019 101-115
- Real Academia Española Diccionario de la lengua española. Disponible en: <https://dle.rae.es/evaluar?m=form>
- Rueda, M.; Schmelkes, S.; Díaz-Barriga, A. (2014). *La evaluación educativa*. Perfiles Educativos | 190 vol. XXXVI, núm. 145, 2014 | IISUE-UNAM
- Scriven, M. (1967). *La metodología de la evaluación*, en R. W. Tyler, R. M. Gagne.
- Sheppard, L. A. (2008). *La evaluación en el aula*. México, INEE.
- Stake, R.E. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Zabala, M. L.; Richard's, M. M.; Breccia, F.; López, M. (2018). *Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes*. *Pensamiento Psicológico*, Vol 16, No 2, 2018, pp. 47-57

CAPÍTULO IV

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL DOCENTE PARA LA MOTRICIDAD DEL ESTUDIANTEE

Objetivos:

- a) Identificar las prácticas evaluativas del docente en el área de Educación Física.
- b) Diferenciar la práctica evaluativa como *producto* y *proceso* en la motricidad del estudiante.

Introducción

El sistema curricular de nuestro país ha cambiado en los últimos veinte años, desde el 2005 contamos con un currículo basado en competencias, categoría que ha motivado investigaciones a lo largo del tiempo; además, su constructo conceptual fue asumido por diversas posturas teóricas y epistemológicas. Las orientaciones curriculares evaluativas de nuestro sistema educativo exigen, hasta la actualidad, valorar las competencias del estudiante (que a lo largo de los currículos 2005, 2008 y 2016 han implantado sistemas de evaluación diferentes, expresados en la mayoría de actualizaciones en los documentos curriculares: unidades didácticas y plan de sesión de aprendizaje), siendo actividades valorativas que no se ajustan a la realidad educativa del docente, menos del estudiante. El Ministerio de Educación implementa y obliga evaluar al educando por competencias; sin embargo, lo que se planea y las acciones que se llevan a cabo, en concordancia con las políticas educativas de evaluación en el país, no coinciden con la realidad de la evaluación en el aula. El contexto expresado es similar en el área de Educación Física, incluso más preocupante.

El modo de comprender la práctica evaluativa (su proceso, funciones y propósito) en el docente, depende de la configuración del paradigma pedagógico aceptado por él. Un modelo se “impregna” en la persona cuando asume y actúa con respecto a

la concepción, postulados, saberes, jerarquías y propósitos de dicho arquetipo. Este escenario de diseño determinado es el que simplifica o complica la práctica evaluativa del educador.

Este panorama nos orienta a reflexionar y caracterizar al docente en una determinada práctica pedagógica, considerando, para nuestro interés, el flujo rítmico de actuación con respecto al proceso de enseñar-aprender-evaluar. Antúnez y Aranguren (2005) refieren los siguientes “prototipos de enseñante” que, a nuestro entender, se asemeja al rasgo configurativo del educador actual; asimismo, son importantes los aportes de Betancur, López y Arcila (2018) sobre qué y cómo comprenden las dinámicas en torno a las prácticas pedagógicas en la Educación Física.

Las prácticas evaluativas en el docente del área Educación Física, están orientadas desde los paradigmas pedagógicos que imperan en el contexto educativo. Estos modelos abren puertas para la adopción y toma de decisiones de qué y cómo valorar a los estudiantes. No se trata de infundir que una práctica es inadecuada, es, por el contrario, reflexionar de cómo renovar e innovar la evaluación desde las demandas del discente y de la sociedad.

Se plantea, como propuesta, la hipótesis del docente indagador/formativo que impregna cambios en la práctica pedagógica, enmarcada en la mejora continua de los aprendizajes del estudiante, a través de una permanente práctica evaluativa basada en la actualización de conocimientos educativos y pedagógicos de la educación actual.

4.1. Prácticas evaluativas en educación física

La evolución de concepciones, modelos, paradigmas y tendencias de la evaluación en educación física ha seguido un camino paralelo al de la evaluación educativa en general. Los paradigmas educativos imperantes a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI (productos de los avances de la ciencia, la tecnología, la sociedad del conocimiento, las investigaciones científicas, los cambios acelerados de la sociedad, entre otros fenómenos de tendencia mundial) han influido en las prácticas evaluativas en la educación física.

Desde la educación física, el estudiante, como elemento esencial para la evaluación, presenta una doble interpretación: por un lado, desde las ciencias naturales como “cuerpo” y; por otro, a partir de las humanidades como “corporeidad”. Esta doble interpretación determina el “qué y cómo evaluar al estudiante”.

La evaluación en educación física, sigue la trayectoria de las ciencias naturales como una práctica calificativa; es decir, como medición del aprendizaje motor. Esta práctica está asociada al conocimiento y comprensión del *¿qué evalúo?*, en el estudiante.

En educación física, las prácticas evaluativas (Foglia, 2014) están orientadas a las “actividades psicomotrices” como, por ejemplo, el esquema corporal, el espacio,

el tiempo y la coordinación motora; otra orientación refiere a las “habilidades motrices básicas”, sobre todo, en los niños. También está la práctica evaluativa como valoración de la “condición física”, es decir, de la capacidad fisiológica (cardiovascular y respiratoria) y del aparato muscular esquelético (fuerza muscular, flexibilidad y velocidad). Asimismo, es usual la práctica evaluativa del “rendimiento deportivo”, entendido como automatismos motores observables y cuyo *status* es la competitividad, fenómeno que recae solo en algunos estudiantes seleccionados y en los demás no. Otra práctica evaluativa común es sobre los contenidos de “iniciación deportiva” y “formación deportiva”, diferentes en su didáctica de enseñanza, muy alejado de ser una práctica de iniciación o formativa multilateral del niño, conocido también como “rendimiento deportivo temprano”.

Otra práctica evaluativa es la participación en actividades lúdicas, que, en esencia, evalúa solo el hecho de jugar, más no así aspectos importantes como el juego colaborativo, de equipo, la comunicación entre pares, la comprensión grupal del juego, el respeto a las reglas o los desequilibrios que trae consigo el perder (frustración) y ganar (alegría y reconocimiento personal), asociados a la educación y control emocional. Otra práctica evaluativa menos imperante en nuestro contexto son las “actividades expresivas”, pero que tienen riqueza sociocultural, manifestándose a través de la “gimnasia rítmica” o la danza. Estas prácticas evaluativas no han cambiado en el fondo a lo largo de las propuestas curriculares, pedagógicas y orientaciones actuales de nuestro sistema educativo. En esencia, la identidad pedagógica no ha cambiado, existe fosilización respecto de qué y cómo aprende el estudiante, dentro de la aplicación de estrategias didácticas, los contenidos y, por supuesto, en la forma de evaluar por el docente.



Figura 4.1. Práctica evaluativa del docente de educación física.

4.2. “Dime qué y cómo enseñas y te diré qué y cómo evalúas”: identidades en las prácticas evaluativas del docente

El modo de comprender la práctica evaluativa (su proceso, funciones y propósito) por parte del docente, depende de la configuración del paradigma pedagógico aceptado por él. Un modelo se “impregna” en la persona cuando asume y actúa conforme a la concepción, postulados, saberes, jerarquías y propósitos de dicho criterio. Este escenario de modelo determinado es la que simplifica o complica la práctica evaluativa del docente.

Este panorama nos abre las puertas para reflexionar y caracterizar al docente en una determinada práctica pedagógica, considerando, para nuestro interés, el flujo rítmico de actuación con respecto al proceso de enseñar-aprender-evaluar. Antúnez y Aranguren (2005) refieren a los “prototipos de enseñante” que, a nuestro entender, se asemeja al rasgo configurativo del docente actual; asimismo, ayudan a entender los aportes de Betancur, López y Arcila (2018) sobre qué y cómo comprenden las dinámicas en torno a las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación física.

4.2.1. *El docente empirista*

Conoce la realidad del estudiante, basado en sus experiencias anteriores, y asume una práctica evaluativa a través de la comparación entre los educandos y la verificación de acciones; para ello, emplea la observación para valorar y dar por hecho (fáctico) el aprendizaje. Se trata del docente que carece de soporte psicopedagógico y no promueve aprendizajes integrales, relacionados con los procesos cognitivos, valorativos, éticos y sociales comprometidos en la evaluación. Por lo tanto, enmarca la evaluación a un reduccionismo calificativo y “consumista” (exigencia de momento por el contexto en el que se evalúa), imposibilitando el avance hacia un aprendizaje holístico y orientado a la competencia motriz.

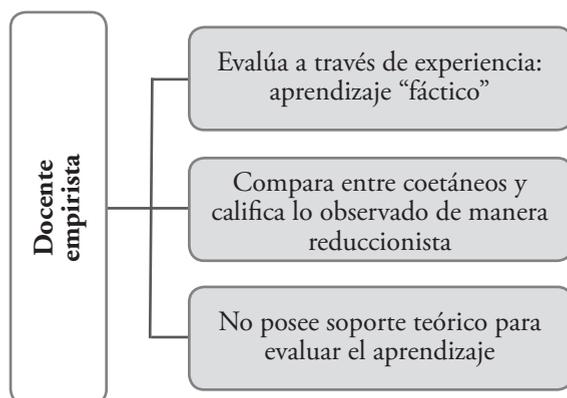


Figura 4.2. *Docente empirista.*

4.2.2. El docente pragmático

Es el docente que prioriza los resultados, en lugar de aspectos procesuales del aprendizaje. Esta práctica evaluativa se reduce a comprobar si el estudiante “aprendió lo enseñado”, siendo una repetición mecánica de un modelo establecido que no genera en el estudiante el *qué* y *cómo* aprendió un determinado acto motor. La finalidad del docente es obtener un producto, que se visualiza en la medición final de una unidad didáctica. Desde una postura pedagógica, el docente prioriza el proceso de enseñanza sin tomar en cuenta el aprendizaje; en consecuencia, ocasiona la eficacia mecanicista del acto motor. Para el docente, la tarea motriz tiene sentido como un simple “hacer o actuar”, sin un fin establecido.

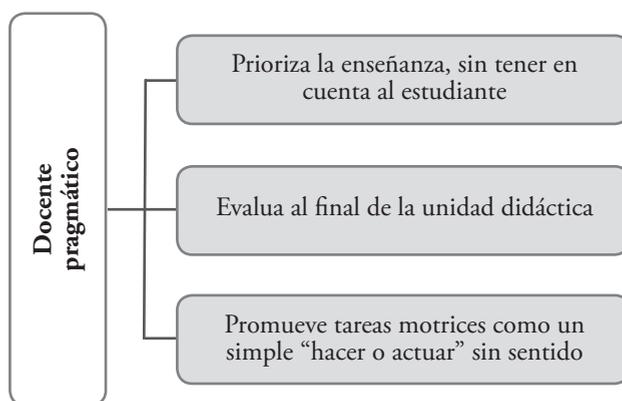


Figura 4.3. Docente pragmático.

4.2.3. El docente positivista/conductista

Para el docente solo existe en su pensamiento la realidad objetiva, el aprendizaje obedece a la expresión externa del estudiante, no admite a este como unidad diferenciada, es decir, como un ser complejo y, sobre todo, distinto a los demás. Desarrolla los contenidos motrices de manera aislada, por “tema de la semana”, cambiando el contenido en la siguiente semana (ejemplo: 1° semana, dribling; 2° semana, pases; 3° semana, lanzamientos...). No comprende la globalidad del aprendizaje.

La práctica evaluativa se caracteriza por valorar, de manera particular, lo externo del acto motor y perdiendo de vista el contexto global del mismo. Esta evaluación externa obedece a la enseñanza basada en sus conocimientos, cuya prioridad es la reproducción de lo enseñado, sin comprender que el estudiante es una persona que dinamiza su propio aprendizaje y con autonomía. El concepto de evaluación implica “reproduce lo que te enseñé”. La observación es su herramienta básica para evaluar la conducta externa del estudiante. Esta práctica evaluativa no considera valoraciones, sentimientos, deseos, necesidades y realidad motriz del discente. Promueve la

eficacia externa del aprendizaje limitada a un “saber cómo”. La práctica evaluativa consiste en verificar la información asimilada sobre el acto motor, comparando con lo prescrito en sus indicadores de logro, sin opción a reformular o sin otra vía para el aprendizaje. Asigna usualmente calificaciones o valoraciones de carácter externo.

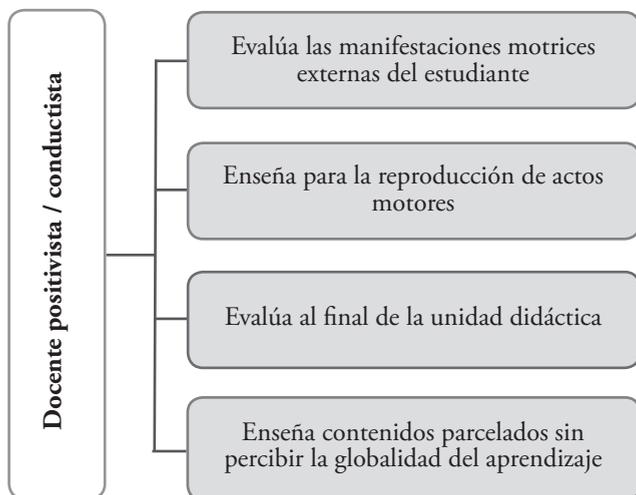


Figura 4.4. Docente positivista/conductista.

Desde una postura de formación continua del docente y comprensión profunda del estudiante, planteo la siguiente práctica evaluativa del docente.

4.2.4. El docente indagador/formador

Una de las actividades prioritarias de la sociedad actual radica en la continua producción del conocimiento, cuya visibilidad consiste en comprender y profundizarlo. En el ámbito educativo, la función pedagógica del docente, entre otras, es la práctica evaluativa que, como herramienta esencial, debe servir para la investigación que impulse mejoras de la enseñanza y el aprendizaje. No se entienda que el docente investigador requiere de una sistematicidad investigativa en su labor diaria, que sin duda no es de su alcance en el aula; sin embargo, involucra “indagar” (Peñaloza, 2003) y “diagnosticar” con frecuencia las manifestaciones motrices de los estudiantes en diversas situaciones y los contextos, formales y no formales. Esto le permitirá analizar y comprender que requiere continuas mejoras el aprendizaje del estudiante, reformulando así las estrategias didácticas de enseñanza y, sobre todo, activar nuevas formas evaluativas; para ello, debe manejar un constructo teórico basado en la información recabada de sus estudiantes, comparando con otras realidades educativas de su entorno, que brinden reapertura al cambio de sus prácticas pedagógicas.

En tanto “dinamice con mejoras” su práctica pedagógica, basada en procesos evaluativos de “reconceptualización pedagógica evolutiva”, estará más próximo a la calidad profesional, atendiendo necesidades y demandas de los estudiantes, de la institución, la educación en general y la sociedad. Esta postura implica que las prácticas evaluativas van cambiando de forma permanente, en atención a la diversidad del educando.

La práctica pedagógica-indagatoria contextual le confiere un cambio a la evaluación, convirtiéndose en una valoración formativa, donde el rasgo distintivo del docente sea “evalúo para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la propia evaluación”; de lo contrario, “la evaluación no tiene sentido”.

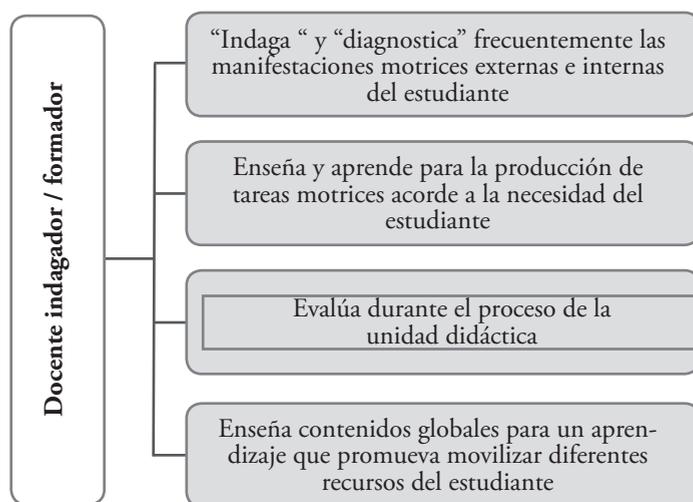


Figura 4.5. Docente indagador/formador

4.3. Las prácticas evaluativas con respecto a la motricidad del estudiante

Las prácticas evaluativas de la motricidad del estudiante, en diferentes realidades educativas, se han caracterizado por ser “modelos” orientados al *producto* (rendimiento físico, deportivo y medición del cuerpo) y al *proceso* (formativa, formativa y compartida y toma de decisiones. Entre algunos autores de importancia, tomados en cuenta para esta unidad, están Díaz, 2005; Blázquez, 2006; López y Otros, 2006, Foglia, 2014; Castanedo y Capllonch, 2017. Todos plantean cambios en la evaluación de la motricidad del discente, los que han ido evolucionando a la par con los paradigmas pedagógicos de la educación física. Estos modelos respondieron y atienden a la concepción del “cuerpo” y “corporeidad” en las esferas del pensamiento y práctica docente.

4.3.1. Evaluación orientada al producto: observación y medición del cuerpo

La evaluación está orientada a la observación y medición de aspectos relacionados con la condición física, las destrezas deportivas y habilidades motrices básicas y específicas. Compara el rendimiento de los estudiantes, creando una percepción de “cuerpo como delito”, cuando algunos alumnos, al ser evaluados, no rinden y se “sienten menos” frente a los que dominan en lo físico.

Califica a todos los estudiantes con un mismo patrón motor (homogenización de condiciones motrices), considerando que son “iguales”. No diferencia particularidades anatómicas, estados fisiológicos y nivel de maduración motora de los educandos.

La finalidad de la evaluación es la medición y comprobación del nivel motor de los estudiantes; es decir, cuantifica el rendimiento motriz, en su sentido de calificación, selección, clasificación, discriminación y absolutismo motor de modelos a imitar y alcanzar.

El docente percibe al estudiante con la siguiente premisa: “observo y califico lo que te enseñé”. Asume que la práctica evaluativa está basada en la ejecución correcta de la técnica o habilidad motriz, pero solo desde su propia visión, sin tomar en cuenta la realidad motriz del alumno.

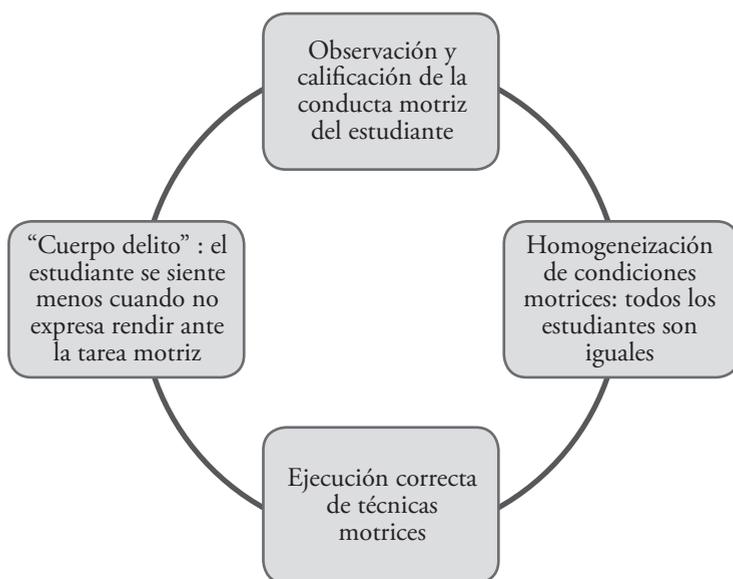


Figura 4.6. Evaluación de la motricidad del estudiante: observación y medición del cuerpo.

4.3.2. Evaluación orientada al proceso: formativa, compartida y toma de decisiones

Esta práctica evaluativa caracteriza, fundamentalmente, por un lado, la relevancia del aprendizaje del estudiante, destacando el aumento de la conciencia con relación a qué y cómo aprende; por otra parte, la permanente reflexión del docente en torno a la forma cómo enseña y de qué manera repercute en el aprendizaje del estudiante. Promueve en el docente la siguiente interrogante: ¿qué hacer para mejorar mi práctica pedagógica con respecto a la motricidad y actitudes positivas del estudiante? Surge la premisa del docente para la “adopción de decisiones a lo largo de todo el proceso de la programación curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación”.

Los contenidos que plantea en la formación de los estudiantes engloban procesos sistémicos (estructuras perceptivas motrices, interiorización de la corporeidad, conciencia global de acciones motrices, acciones corporales expresivas creativas); los cuales requieren no solo la aplicación de test físicos, sino variadas formas de evaluar las cualidades que aprende el estudiante, desde una mirada personal e interna.

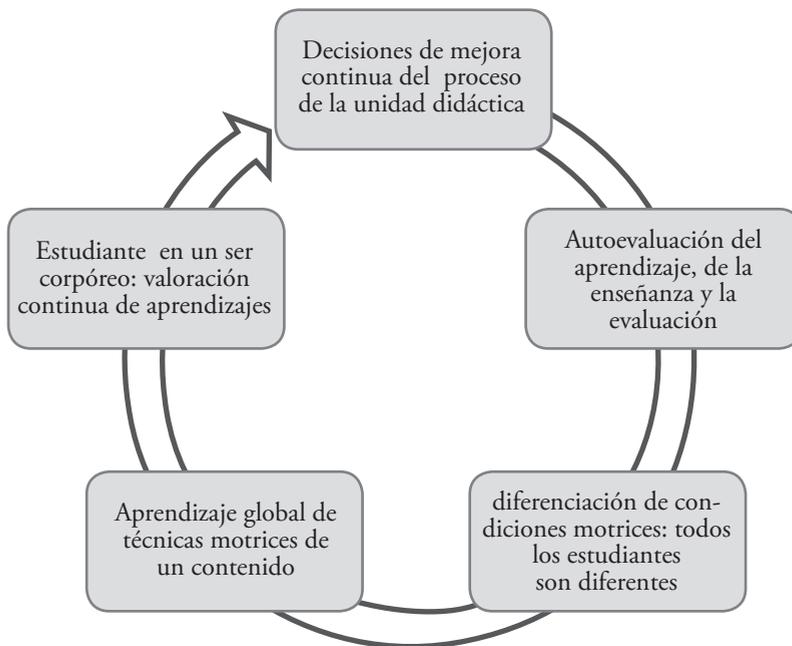


Figura 4.7. Evaluación de la motricidad del estudiante: formativa, compartida y toma de decisiones.

Referencias

- Antúnez, A. Z., Aranguren, C. (2005). *La evaluación de la educación física, los prototipos de enseñante y sus contextos*. Educere [en línea] 2005, 9 (octubre-diciembre): [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2019] Disponible en:<<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=35603108>> ISSN 1316-4910
- Betancur-Agudelo, J.E., López-Ávila, C.R. y Arcila-Rodríguez, W.O. (2018). *El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14(1), 15-32. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.2
- Blázquez, D. (2006). *Los modelos de evaluación en educación física*. Conferencia en la I Jornada Internacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Lima-Perú.
- Castanedo, J. M. y Capllonch, M. (2017). *Evaluación formativa y compartida en el modelo inclusivo retos individuales con responsabilidad compartida*. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 3, Nº 2 (edición especial), pp. 118-126. ISSN: 0719-620 <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. INDE. Publicaciones, España.
- Foglia, G. E. (2014). *Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 5, No. 2, 99-117 ISSN: 2215-8421
- López, V. M. y Otros (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida*. © Copyright: 2006 Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web 1988-2041 (www.retos.org)
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima-Perú: Fondo Editorial Pedagógico San Marcos.

PARTE III

FASES PARA EVALUAR LA COMPETENCIA MOTRIZ

CAPÍTULO V

COMPRENDER LA COMPETENCIA MOTRIZ Y COMPETENCIA CLAVE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos:

- a) Comprender la naturaleza de la competencia motriz en el estudiante.
- b) Conocer los rasgos que identifican una competencia motriz y la importancia de su edificación en el estudiante.

Introducción

Los contenidos y aprendizaje de prácticas corporales en el área de Educación Física y la sociedad en general, precisa un análisis y comprensión como competencia motriz (condición específica del área de Educación Física); asimismo, en forma de competencia clave (prácticas de la motricidad humana que requiere toda persona para mantener una de calidad y condición de vida saludable). Las prácticas en el área de Educación Física es motivo de análisis en la presente unidad.

La competencia motriz, como una categoría vigente en el actual contexto de la educación física, requiere del docente un manejo, una comprensión profunda y alta sensibilidad de su desempeño pedagógico, con la finalidad de construir en el estudiante un repertorio variado de conocimientos (información acerca de la acción), acciones (respuestas motrices apropiadas), habilidades (condición de desempeñar una actividad con economía de esfuerzo, toma de decisión, precisión y de manera sostenible) y estados afectivo-emocionales (postura de actitudes positivas y control de emociones en el contexto y situación de la actividad), que fortalezcan sus desempeños en contextos donde requieran su actuación.

La competencia motriz en una persona, implica la adquisición motriz estable, en la condición interna (sensación-percepción y toma de decisión) y externa (ejecución), de un repertorio de comportamientos motrices pertinentes, con cierto grado de com-

plejidad, en un determinado nivel de desarrollo evolutivo; los cuales se manifiestan de forma combinada en cada elemento constitutivo de su motricidad humana, como respuestas para resolver problemas de índole motor.

5.1. El área de Educación Física como competencia clave

En la primera parte del libro dimos cuenta de que la motricidad humana es una dimensión importante en el desarrollo humano, porque implica a la persona que actúa en todo ámbito (social, laboral, cognitivo, emocional, cultural, etc.). No es su propósito como área curricular (Educación Física) aprender solo técnicas motrices, si no va más allá, como práctica de actividades para mejorar su calidad de vida a través de actividades cotidianas que la sociedad le exige. Hernández y Jiménez (2014) entienden que la competencia motriz no refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas. También implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensorio-perceptiva, una adecuada estructuración espacio-temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa, comprensiva y reflexiva en torno al desarrollo y aprendizaje motor, así como su aplicación en diferentes situaciones y contextos, también de hábitos activos responsables y seguros.

Entonces, el área de Educación Física debe rescatar su esencia, desde la competencia motriz (combinación de habilidades cognitivas, sociales, motrices y emocionales) como área clave de capacidades fundamentales, que favorezcan al desarrollo personal, social y profesional, en todas sus dimensiones de actuación. Estamos de acuerdo cuando plantean que:

La interacción con el medio y los demás, a través de la conducta motora, favorece una mayor implicación en los aprendizajes de otras asignaturas, pero desde ellas se puede contribuir –de diferente manera, claro está– a la consecución y al desarrollo de la competencia motriz. Así, por ejemplo, desde el punto de vista procedimental, todas las actividades como tocar un instrumento, ejecutar una danza, elaborar un dibujo, manipular materiales y esculturas, realizar una maqueta, preparar un proyecto o solucionar algún problema técnico, entre otras, requiere de la motricidad (Hernández y Jiménez, 2014).

Pérez-Pueyo, García, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016) señalan que hay la necesidad de establecer “... una competencia corporal (motriz) que complementa a las ya existentes para llevar una vida personal y socialmente valiosa...”. Proponen esta denominación de *competencia corporal*₂ como un conjunto de aprendizajes para responder a las complejas y cotidianas demandas de la sociedad, al llevar a cabo múltiples tareas que requieren de adecuada motricidad.

En el contexto peruano, el área de Educación Física, contempla tres competencias, siendo *Asume una vida saludable* más transversal o clave, porque implica la práctica de actividades de diversa índole para una salud equilibrada, a través de estilos de vida (práctica física variada) que promuevan el desarrollo humano en su conjunto.

La competencia *Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices*, involucra actividades de interacción y comunicación en contextos lúdicos que benefician, a largo plazo, como condición determinante en el desempeño, no solo en lo profesional, sino en contextos deportivos que toda institución pública o privada exige de sus trabajadores.

En conclusión, la competencia motriz, siendo clave, es un importante tema de discusión; no obstante, en nuestra realidad educativa no se considera en los documentos curriculares, tampoco como política de mejoramiento de la calidad de vida.

5.2. La competencia motriz. Análisis como área específica

La competencia motriz está ligada directamente al aprendizaje, razón para analizar la importancia del manejo de una visión sobre las formas de aprendizaje que ayudan en la construcción de la motricidad global del estudiante y de la persona en general.

También es sustancial que todo docente observe la condición del por qué actúa un estudiante o persona ante una determinada situación; de manera que, pueda diferenciar si está manifestando una capacidad, habilidad, competencia o talento.

5.2.1. El aprendizaje, base para construir la competencia motriz

El aprendizaje humano adopta diferentes manifestaciones y razones, de carácter flexible y adaptable. Algunas situaciones de aprendizaje son externas y fácilmente observables, como cuando un niño lanza un móvil o manipula algún objeto. Mientras que otros aprendizajes son internos y requieren procesos mentales como, por ejemplo, tomar una decisión para conducir un móvil por determinados espacios.

El aprendizaje, como respuesta, requiere de una condición interna y externa que permite adquirir habilidades, conocimientos, actitudes, emociones y valores. Para nuestro interés, con relación a la construcción de la competencia motriz, el aprendizaje humano, según Ormrod (2005), ofrece dos definiciones: a) El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la *conducta* como resultado de la experiencia; b) El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o *representaciones mentales* como resultado de la experiencia. En ambos casos, la *experiencia* es una condición básica para el aprendizaje que tiene su base en un cambio externo, expresado en una conducta (perspectiva conductista) y las representaciones internas, producto del procesamiento cognitivo (perspectiva cognitiva). La competencia motriz, en el proceso de aprender, se sustenta en ambas teorías, con el agregado del medio ambiente o contexto donde se produce la adquisición motriz.

5.2.2. Diferencias entre capacidad, habilidad, competencia y talento

En el contexto curricular, se maneja un conjunto de términos para comprender la competencia del estudiante, espacio que amerita diferenciarlos con la finalidad de categorizar, con mayor ajuste, para definir la competencia motriz.

CAPACIDAD	HABILIDAD	COMPETENCIA	TALENTO
<i>Condición genética de nacimiento</i>	Condición aprendida con facilidad precisión (Correa, 2007).	Condición aprendida de actuar con conocimiento de causa y con maestría una actividad.	Detección oportuna de la condición para aprender con facilidad.
<i>Se transmite a través de la herencia de una generación a otra</i>	Se transmite a través de procesos sociales.	Se transmite a través de procesos sociales y su adquisición supone combinar saberes. Son aprendizajes mayores (Correa, 2007)	Los aprendizajes se presentan en periodos de la vida, que se adquieren muy rápidamente modelos específicos de comportamiento, vinculados al medio ambiente, en los cuales se plasma una sensibilidad del organismo hacia determinadas experiencias.
<i>Se encuentra en el ADN</i>	Se encuentra en la cultura.	Son requerimientos cogni-socio-motrices necesarios que demanda una cultura (sociedad).	Proceso sistemático riguroso de especialización continua en una dirección concreta específica.
<i>Es el potencial que tiene toda persona para desarrollar una actividad (Pérez –Pueyo, 2016)</i>	Potencial de la persona que evoluciona o desarrolla en una adquisición más compleja.	Potencial que una persona manifiesta para resolver un problema con economía de esfuerzo.	Se desarrolla en el momento oportuno (fase sensible)

Figura 5.1. Diferencias entre capacidad, habilidad, competencia y talento.

La tabla 5.1 separa una jerarquía en el proceso de cambio de la capacidad a la habilidad, a la competencia y al talento, cuyos rasgos evolutivos y condicionales en el estudiante establecen un marco de entendimiento de su aprendizaje motor.

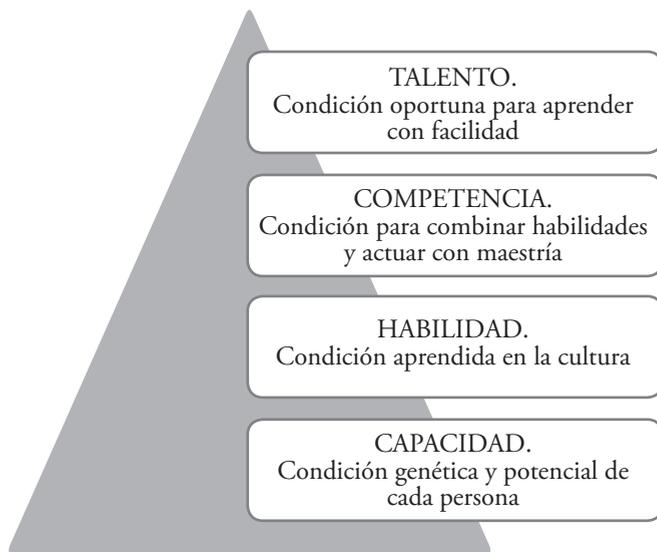


Figura 5.2. Pirámide en el desarrollo de la capacidad, habilidad, competencia y talento.

5.2.3. ¿Cuándo evidenciamos que un estudiante ha construido una competencia motriz?

La competencia motriz del estudiante se manifiesta de manera global e integral; sin embargo, para fines didácticos conviene separar y analizar en partes la definición:

Quando un estudiante manifiesta una adquisición motriz estable, pertinente y con cierto grado de complejidad; presenta una condición interna y externa de aprendizaje y en un nivel de desarrollo evolutivo determinado. Esta adquisición, demuestra seleccionando y combinando sus habilidades al momento de resolver una situación-problema motriz de manera transferible.

...manifiesta una adquisición motriz estable, pertinente y con cierto grado de complejidad.

La adquisición motriz **es estable**, cuando ejecuta un comportamiento motor con seguridad y de manera repetible en cualquier situación y contexto; es decir, como una “acción apropiada” que el estudiante ya lo tiene incorporado en su saber motriz (Correa, 2007).

La adquisición motriz **es pertinente**, cuando su comportamiento se halla actualizada y manifestada en cualquier contexto que requiera su motricidad (Hernández y otros, 2014).

La adquisición motriz es una ejecución **con cierto grado de dificultad**, cuando

después de una práctica continua supera una situación-problema: 1, para pasar a una situación-problema; 2, posterior a una situación problema y; 3, así sucesivamente. Este grado de complejidad es la capacidad de responder a difíciles demandas y llevar a cabo diversas tareas de forma adecuada (Pacheco, 2011).

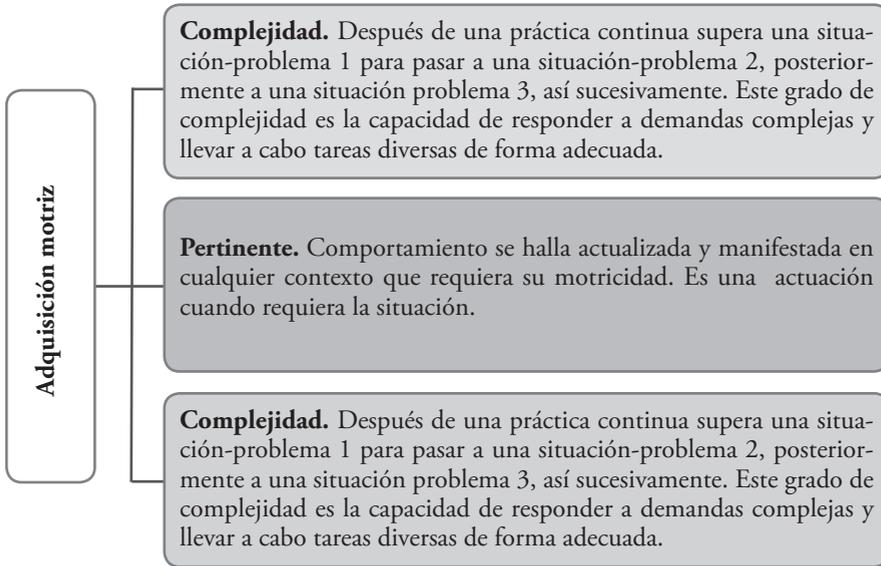


Figura 5.3. Rasgos de una adquisición motriz.

... presenta una condición interna y externa de aprendizaje...

El comportamiento motriz se entiende como un proceso conjunto y sistémico, el separar esta conducta por mecanismos mejora su comprensión de la competencia motriz.

La **condición interna y externa** de aprendizaje refiere a los procesos implícitos de un comportamiento motriz, se entiende como *conocimiento de la acción*. Para Bedoya (1998) este conocimiento se denomina “metamotricidad como *conocer mejor*, ser más sensible a las tareas motrices que requieren una acción competente y a las variables que pueden influirla, tanto si se trata de actividades cotidianas como si estas son de alto rendimiento” (p. 56). En este proceso intervienen tres fases, mecanismos o dimensiones: percepción, toma de decisión y ejecución.

El *mecanismo de la percepción* es la fase, de diferente grado en cada estudiante, en función de un comportamiento motriz, que atiende la información externa, las relaciones espaciales (ubicación de sí mismo, de los objetos que le rodea o manipula o de sus compañeros con quienes interactúa) y temporales (sucesión ritmos, duración y condiciones de una acción motriz). Esta información externa es contrastada con las experiencias vivenciadas y acumuladas con respecto a dicho acto motor.

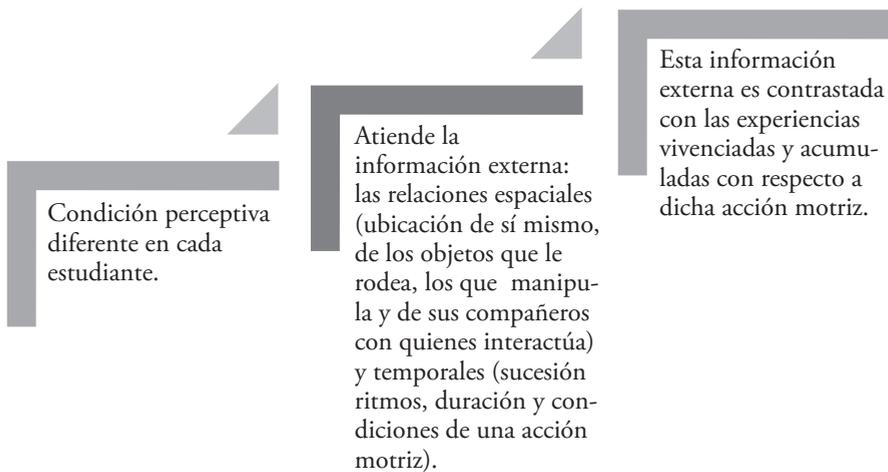


Figura 5.4. El mecanismo de percepción (procesa información) para una adquisición motriz.

El *mecanismo de decisión* es la segunda fase, previa al comportamiento motriz, y depende fundamentalmente de cómo se haya percibido con antelación. En esta fase, como proceso mental de solución motriz, el estudiante analiza, selecciona y comprende la información recibida y elabora una decisión a través de *asociaciones motrices* (experiencias motrices acumuladas anteriormente y las que debe relacionar con las nuevas experiencias motrices). Esta asociación motriz presenta el siguiente proceso:

Asociación motriz estable. Qué conocimiento tiene actualmente y cómo lo ejecuta.

Asociación motriz inestable. Qué conocimiento actual percibe sobre el acontecimiento nuevo y cómo ejecutará en función de ese conocimiento actual.

Asociación motriz nueva. Conocimiento actual de la acción y cómo ejecuta en función de ese conocimiento actual.

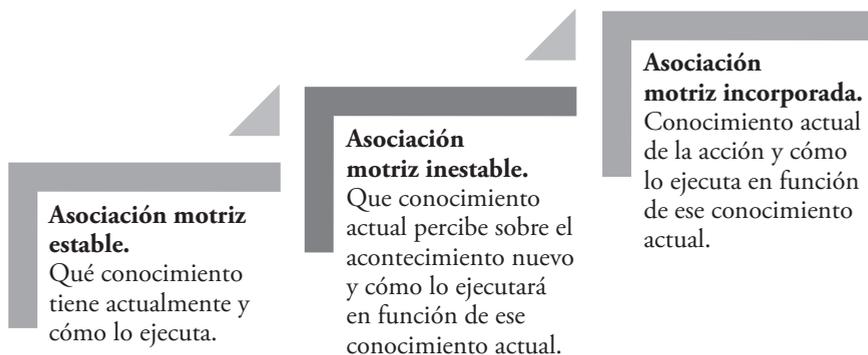


Figura 5.5. El mecanismo de decisión (analiza, selecciona y comprende la información recibida y elabora la decisión a través de asociaciones motrices) para una adquisición motriz.

El *mecanismo de ejecución*, es la fase propiamente motora, involucra a la respuesta motriz seleccionada o al comportamiento cinético observable, que puede ser de carácter resolutivo o no; es decir, si el estudiante tomó la decisión correcta o no para resolver la acción motriz.



Figura 5.6. El mecanismo de decisión (analiza, selecciona y comprende la información recibida y elabora la decisión a través de asociaciones motrices) para una adquisición motriz.

Como inferencia y resumen. Los mecanismos de percepción y decisión se asocian a las acciones de tipo táctico; mientras que, el mecanismo de ejecución se relaciona con los actos de carácter técnico.

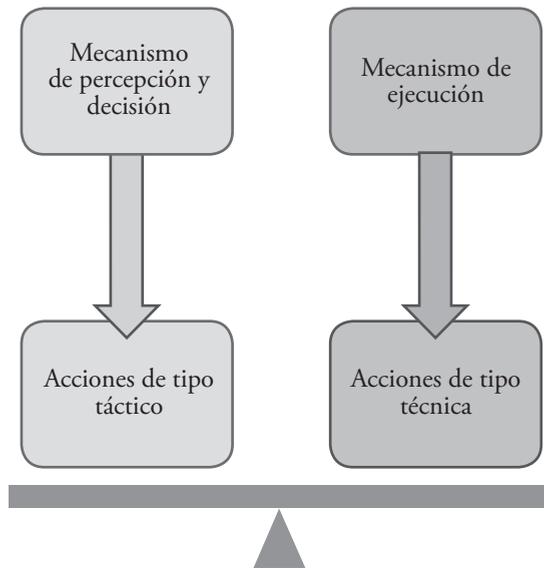


Figura 5.7. El mecanismo de percepción (procesa información) para una adquisición motriz.

... en un nivel de desarrollo evolutivo determinado...

Implica que el desarrollo de la competencia motriz, se asocia al periodo de crecimiento y maduración del estudiante (Fort-Vanmeerhaeghe, Román-Viñas y Font-Llado, 2017).

La maduración biológica y el desarrollo del sistema nervioso central del estudiante se expresan estrechamente con el grado de control neuromuscular; es decir, el nivel de actuación del alumno está relacionado con la capacidad de desarrollo neuromuscular.

El nivel de desarrollo también se refiere al grado de aprendizaje motriz; por ello, Ruiz (2013) dice "...no existe normas o estándares de referencia para saber si el nivel de competencia motriz actual de los escolares es el adecuado o susceptible de una notable mejora..." (p. 2). Esta precisión alude que, en la actualidad, para establecer un nivel determinado de competencia motriz de un estudiante se tendría que identificar cuáles son los aprendizajes que le corresponde, de acuerdo con la edad y con el nivel de desarrollo y maduración neuromotriz.

Los estándares de aprendizaje de competencia por ciclos en la Programación Curricular de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016), están determinados en función a las etapas evolutivas de desarrollo y la edad; no obstante, requieren mayor especificidad para evaluar con consistencia el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante, ajustándose a la realidad y necesidad sociocultural.

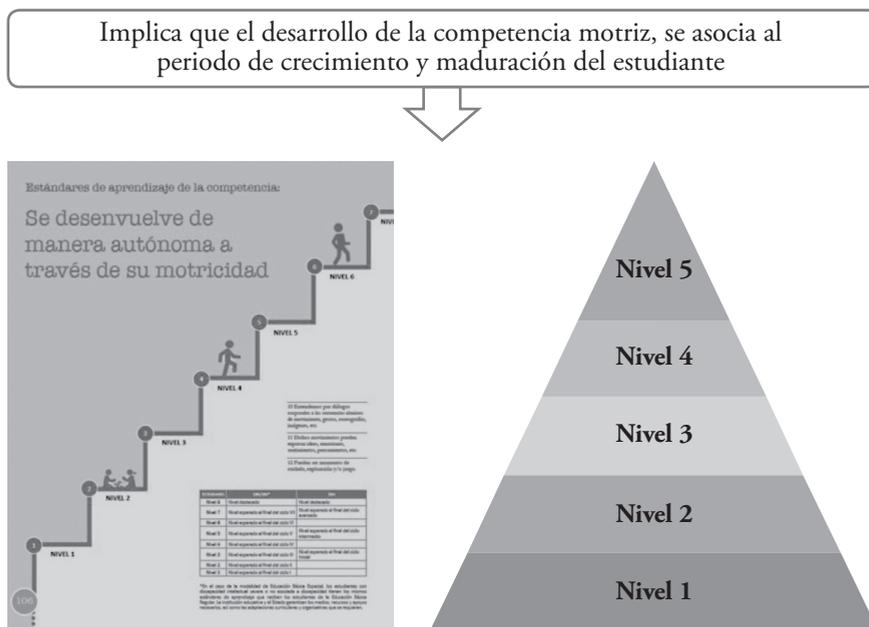


Figura 5.8. Niveles de aprendizaje en función de la edad y desarrollo del estudiante.

... demuestra seleccionando y combinando sus habilidades...

La condición interna y externa de aprendizaje, requiere en el estudiante la selección y combinación de sus habilidades interiores y exteriores (cognitivas y sociomotrices); por ello, Brito (2006) considera que el estudiante tiene edificado un repertorio de respuestas motrices para resolver una determinada situación motriz, este acervo presenta tres ámbitos: **cognitivo**, habilidad mental para analizar, comprender y seleccionar la posible concreción motriz; **afectivo**, el ambiente de confianza en el que se desenvolverá y; **físico**, el conocimiento de posibilidades motrices para resolver la situación motriz.

Esta selección y combinación de habilidades se expresa en una comprensión de la lógica interna y la estructura (composición de roles, espacio, tipo de móvil y ubicación de participantes) de la situación problema-motriz de aprendizaje.

Solo cuando conocemos nuestras posibilidades y repertorio de habilidades (cómo nos movemos, qué podemos hacer con nuestro cuerpo, cuáles son nuestras posibilidades motoras, dónde tenemos tensión o relajación) podemos regular y controlar nuestro movimiento y nuestras posturas. La competencia motriz exige del individuo un conocimiento sobre sí mismo y de su motricidad, la cual se adquiere en la medida que la práctica motriz esté acompañada de un proceso consciente de atención a cada parte de su cuerpo (Bedoya, 1998).

Cuando el estudiante pone de manifiesto sus habilidades en una situación motriz, estas no solo son de tipo cinético, también son de índole cognitiva, social, afectiva y emocional, las cuales se edifican y observan en conductas motoras de seguridad y confianza, conocimiento o desconocimiento y ejecución adecuada o inadecuada.

Pero esta adquisición, aunque sea perfecta su ejecución, no asegura ser competente en todas las situaciones (Fort-Vanmeerhaeghe et al., 2017).

Urrutia, Otaegi y Arruza (2017) señalan que “la eficaz ejecución de las tareas motrices conlleva una positiva valoración de la capacidad del propio sujeto. Por el contrario, la mala práctica conduce a la creación de una baja percepción de competencia motriz” (p. 259). Esta visión de competencia en el estudiante, permite comprender que en muchos casos la percepción, toma de decisión y ejecución de un comportamiento motriz van ligadas al nivel de *madurez de la habilidad* seleccionada. El hecho de no ejecutar con la exigencia requerida genera en el estudiante una frustración y, como consecuencia, desmotivación por aprender.

Entonces, para la construcción de la competencia motriz en el estudiante, se requiere con prioridad la aplicación de estrategias didácticas que impliquen un ambiente de confianza, apoyo continuo, motivación y, sobre todo, empatía y seguridad del docente por el aprendizaje.

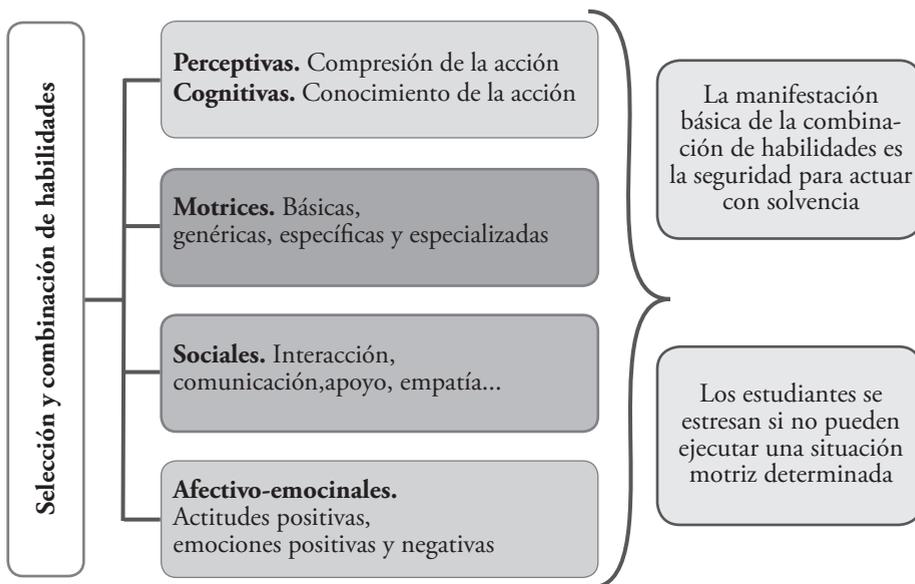


Figura 5.9. La selección y combinación de habilidades, sustento para una adquisición motriz.

... al momento de resolver una situación-problema motriz...

La competencia motriz de un estudiante se construye en una situación cinética concreta y definida, porque al momento de evaluar se toma en cuenta lo que se enseña; por tanto, las situaciones o tareas motrices que se imparten (y que los estudiantes deben edificar y desarrollar situaciones con sentido, pertinencia y significado) deben ser planificadas y diseñadas, considerando, desde ya, como una *evidencia de desempeño*.

Una situación-problema motriz se define como el conjunto de habilidades motrices que el estudiante debe aprender, siendo acciones de tipo táctico (regulación del pensamiento estratégico) y técnico (técnicas motrices de cualquier actividad ya sea deportiva, rítmica, lúdica, recreativa, expresiva, etc.).

Para Pacheco (2011) las situaciones motrices deben cumplir con ciertas características: poseer sentido (contextualizadas a la realidad y necesidad del estudiante), tener objetivos motores definidos (evidenciar el desempeño) y ostentar un nivel adecuado (se ajusta al nivel de desarrollo evolutivo del estudiante).

La situación-problema motriz, implica que el docente debe diseñar tareas motrices para la *exploración* (la búsqueda de patrones y habilidades motrices de indagación; por ejemplo: el hecho de jugar libremente, permite al estudiante descubrir nuevas posibilidades de desenvolvimiento, acorde a ese contexto de juego). También involucra diseñar tareas motrices *orientadas* (conjunto de aprendizajes motrices puntuales que tiene una estructura definida y no definida). En la unidad 6 se tratará con mayor profundidad.

Para Ruiz (2014) las situaciones-problemas motrices tienen dos importantes componentes: por un lado, problemas de tipo más modular (centrados en solucionar problemas motrices específicos como lanzar una pelota, saltar un obstáculo...) y; por otro, problemas de carácter integral (situaciones que impliquen aplicar táctica en el juego, es decir, requiere procesos cognitivos para tomar decisiones diferentes en cada situación del juego).

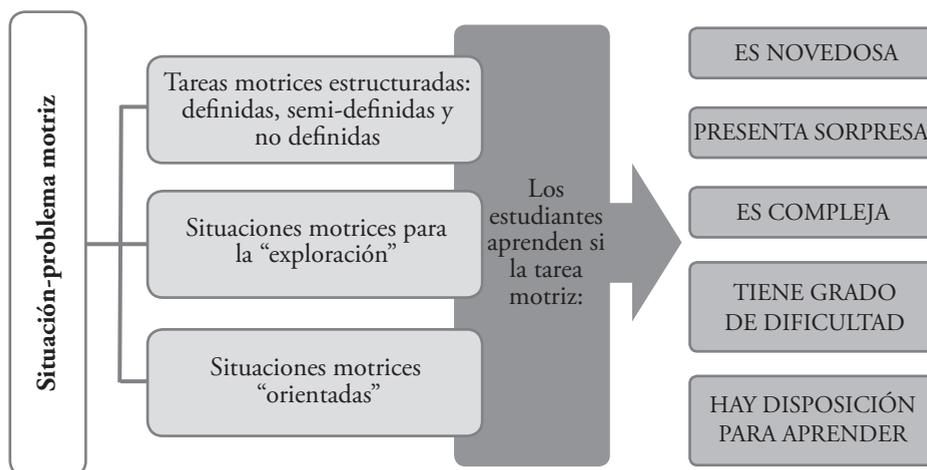


Figura 5.10. La situación-problema motriz en la adquisición motriz.

... y de carácter transferible.

Una adquisición motriz, para que se edifique en una competencia, requiere de su transferencia a diferentes contextos. Esto significa que lo aprendido sin presión emocional y actitudinal, no asegura una competencia motriz estable; por lo tanto, se tiene que vivenciar situaciones en el que el estudiante pueda combinar sus habilidades bajo control emocional y de actitud positiva.

Oña, Martínez, Moreno y Ruíz (1999), desde los modelos cognitivos (procesamiento de la información), señalan que "...el sujeto puede adatar habilidades aprendidas a situaciones diferentes, o facilitar el aprendizaje de unas habilidades con otras, e incluso crear variaciones sobre patrones de tareas. La práctica debe hacerse en situaciones variadas y significativa, y basadas en reglas más que en práctica repetitiva" (p. 221).

Un ejemplo, el estudiante aprende ciertas técnicas motrices de un determinado deporte en condiciones de esquemas de juego (tareas motrices cerradas) y, posteriormente, la practica en situaciones de juego orientado. Finalmente, demuestra en circunstancias de juego real, bajo reglamento de ese deporte y ante una incertidumbre de juego, en donde tiene que apelar a sus habilidades para salir airoso de la lid deportiva. En este caso se entiende que han transcurrido sus experiencias motrices en proceso de transferencia variada.



Figura 5.11. Proceso de transferencia de aprendizajes motrices.

Referencias

- Bedoya, O. (1998). Competencia motriz y conocimiento: un objeto de estudio. *Educación Física y deporte*. 20 # 1
- Brito, L. F. (2006). Edificación de la competencia motriz y conquista de realizaciones personales. *Lúdica pedagógica*. Volumen 2, número 11, pp. 96-107, 2006.
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Doc.investig. Fac. Rehabil. Desarr. Hum. Editorial Universidad del Rosario, 2007.
- Fort-Vanmeerhaeghe, A.; Román-Viñas, B. y Font-Llado, R. (2017). ¿Por qué es importante desarrollar la competencia motriz en la infancia y la adolescencia? Base para un estilo de vida saludable. *Apunts Med Esport*; 52(195):103-112
- Hernández, J. y Jiménez, F. (2014). La competencia motriz como competencia clave. Conferencia: II SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO ULL-ULPGC “MÉTODOS, TÉCNICAS Y ANÁLISIS MATEMÁTICO APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. Estado actual y perspectivas de futuro”
- Ministerio de Educación (2016). *Programación Curricular de la Educación Básica*. Lima –Perú.
- Oña, A.; Martínez, M.; Moreno, F. y Ruíz, L. M. (1999). *Control y aprendizaje motor*. España: EDITORIAL SÍNTESIS.

- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano 4.a edición*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A., 2005
- Pacheco, J. J. (2011). El desarrollo de la competencia motriz en la educación física escolar. El caso Canarias. *Acción Motriz*. Núm. 07, julio/diciembre/2011, 30-37 ISSN: 1989-2837
- Pérez-Pueyo, A., García Busto, O., Hortigüela Alcalá, D., Aznar Cebamano, M. y Vidal Valero, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71
- Ruiz, L. M. (2013). El desarrollo de la competencia motriz en la ESO y su evaluación. *Revista de Educación Física*, (Rev Edu Fís / J Physical Edu) 2013, 28 (4)
- Ruiz, L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción Motriz*. Núm. 14, enero/junio/2014, 37-44 ISSN: 1989-2837
- Urrutia, S.; Otaegi, O. y Arruza, J. A. (2017). Competencia motriz, percepción de competencia y práctica físico-deportiva en adolescentes. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity* 3(2):256 · April 2017 with 137 Reads DOI: 10.17979/sportis.2017.3.2.190

CAPÍTULO VI

COMPRENDER E IDENTIFICAR EL ESTÁNDAR Y NIVELES DE COMPETENCIA MOTRIZ

Objetivos:

- a) Conocer y comprender los estándares de aprendizaje en el área de Educación Física.
- b) Identificar los niveles de competencia motriz del estudiante.

Introducción

La construcción de la competencia motriz en el estudiante, demanda (por parte del docente) identificar qué debe aprender, en qué condiciones y situaciones asume desempeños o actuaciones globales requeridas por la sociedad. Implica que el estudiante aprenda y desarrolle experiencias (habilidades y conocimientos) y vivencie (estados emocionales y afectivos) contextos propios de su desarrollo evolutivo (cognitivo, social, motriz, normativo y emocional). Desde este horizonte, se aborda a continuación aspectos conceptuales sobre qué es un estándar de aprendizaje en el actual contexto educativo; asimismo, los niveles de competencia en otras realidades educativas y del área curricular de Educación Física.

6.1. Aproximaciones al término estándar

Este término proviene del inglés *standard*, según el Diccionario de la Lengua Española significa “que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia”. Es decir, es un modelo que sirve de muestra para sacar otro igual, también es dependencia o semejanza de algo respecto de otra cosa.

Un estándar sugiere, por ejemplo, en el ámbito alimenticio, escoger un tipo

de producto que representa de manera general al consumo que todas las personas prefieren, pero tiene que ser de calidad, además de brindar seguridad al consumidor. Este último detalle, establece con claridad que estándar también se refiere a un conjunto de criterios o parámetros, que sirven para determinar que algo es de calidad o que cumple con los más altos estándares; inmediatamente, suponemos que ese algo se caracteriza por ser bueno, eficiente, apropiado o seguro (Montes, 2007).

Entonces, un estándar está directamente relacionado con un modelo (objeto, situación o acción) que sirve de referente a los demás, caracterizado por ser de calidad y seguro de adquirir, practicar o imitar.

6.2. Estándar en el ámbito educativo

En el contexto del aprendizaje escolar, el estándar tiene un significado más de carácter valorativo; Ravitch (1995), citado por Montes (2007), define:

Un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa misma meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el estándar, no tendría valor o sentido. Por tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición. (p. 8).

Esta definición deja en claro que un estándar educativo es un precepto que identifica a una realidad educativa actual y existente (actuación pertinente del estudiante que demanda un sistema o sociedad de orden nacional) de lo que un estudiante debe aprender en un nivel o rango determinado; este precepto o descripción es un modelo general y social que orienta el aprendizaje y la evaluación del estudiante por parte del docente.

6.3. Tipos de estándares

Ravitch (1996) plantea tres tipos de estándares:

- a) **Estándares de contenido.** Son descripciones curriculares que los docentes deben enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Estas descripciones deben ser claras, específicas y secuenciales respecto de los conocimientos que el estudiante debe aprender.
- b) **Estándares de desempeño escolar.** Se refieren a los grados de dominio o niveles de logro. Los estándares de desempeño describen qué clase de rendimientos son requeridos para demostrar que los estudiantes han dominado los contenidos, cuyo rasgo esencial es la calidad del desempeño del estudiante.
- c) **Estándares de oportunidad-para-aprender o transferencia escolar.** Están considerados la disponibilidad de recursos humanos, infraestructura, programas y otros recursos que el estado proporciona a las instituciones

educativas, para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y desempeños prescritos.

6.4. Estándares de aprendizaje en el contexto educativo actual

En los sistemas educativos de diferentes países sudamericanos, existe consenso en la definición respecto a qué es un estándar de aprendizaje; algunas conceptualizaciones aportan para tener una representación más profunda.

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2017) entiende que “los estándares de aprendizaje, son descripciones de los logros de aprendizaje esperados de los estudiantes y constituyen referentes comunes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar; tienen el propósito de orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia la mejora continua, y ofrecer insumos para la toma de decisiones de políticas públicas con el fin de alcanzar la calidad del sistema educativo”.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2006) sostiene: “Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media”.

En Chile, el Ministerio de Educación (2014) señala: “Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Buscan responder la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante, en un curso y asignatura determinados”.

En Perú, el Ministerio de Educación (2016) manifiesta: “Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada”. Por ello, los estándares sirven para identificar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante en relación con lo que se espera logre al final de cada ciclo, sobre una determinada competencia. En ese sentido, los estándares de aprendizaje tienen como propósito ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes, tanto a escala de aula como en el sistema (evaluaciones nacionales, muestrales o censales).

En resumen, los estándares de aprendizaje tienen en común:

- La descripción de desempeños coherentes, pertinentes y que representen calidad de acciones o actuaciones por parte del estudiante para un contexto regional, nacional e internacional.

- Referentes comunes que deben lograr los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar en cada una de las áreas curriculares.
- Referentes para evaluaciones al nivel de aula y a escala nacional e internacional (evaluaciones censales).
- Son descripciones que se caracterizan por un “punto de corte” y de creciente complejidad (niveles de competencia).
- Son actuaciones (desempeños) observables y tienen la condición de ser evaluables.
- Son descripciones formuladas en forma clara y precisa.
- Es el insumo fundamental que todo docente debe comprender e identificar sus rasgos competenciales, para evaluar los desempeños del estudiante.

6.5. Niveles de competencia

Los niveles de aprendizaje se describen en función del grado o ciclo de estudios, en correspondencia con la edad y el desarrollo socio-cognitivo-motor; asimismo, se prescriben por grados de complejidad creciente, de menos a más, y están estructurados por habilidades de desempeño (actuación o conjunto de actuaciones/saber hacer). También incluyen contenidos en un sentido amplio (conjunto de saberes que son de naturaleza cultural que la sociedad demanda). Igualmente, a la exigencia (precisión, exactitud, ajuste, complejidad, control, regulación, etc.) que debe caracterizar la actuación o actuaciones asociadas a las habilidades combinadas; de modo que, puedan ser observables y se consideren aceptables por el contexto, la condición o las situaciones en que se manifiestan las actuaciones y los desempeños.

Los indicadores de calidad educativa del estándar de aprendizaje en Ecuador (Ministerio de Educación, 2017) se valoran en los siguientes niveles:

- No alcanzado. No alcanza lo básico imprescindible.
- Nivel de logro 1. Alcanza lo básico imprescindible.
- Nivel de logro 2. Alcanza lo básico imprescindible y lo deseable.
- Nivel de logro 3. Supera lo básico imprescindible y lo deseable.

En Chile (Ministerio de Educación, 2014) los niveles de estándar de aprendizaje son:

- Nivel de Aprendizaje Adecuado. Los estudiantes que alcanzan este nivel de aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicas, estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- Nivel de Aprendizaje Elemental. Los estudiantes que alcanzan este nivel de aprendizaje han logrado de manera parcial lo exigido en el currículum. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales, estipuladas en el currículum para el periodo evaluado.

- Nivel de Aprendizaje Insuficiente. Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales, estipuladas en el currículum para el periodo evaluado.

En Perú (Ministerio de Educación, 2016) los estándares de aprendizaje, se evalúan en ocho niveles de competencia:

- Nivel 8. Nivel destacado.
- Nivel 7. Nivel esperado al final del ciclo VII.
- Nivel 6. Nivel esperado al final del ciclo VI.
- Nivel 5. Nivel esperado al final del ciclo V.
- Nivel 4. Nivel esperado al final del ciclo IV.
- Nivel 3. Nivel esperado al final del ciclo III.
- Nivel 2. Nivel esperado al final del ciclo II.
- Nivel 1. Nivel esperado al final del ciclo I.

6.6. Estándares de aprendizaje en el área de Educación Física

Los estándares de aprendizaje, en el área de Educación Física, están condicionados por un conjunto de competencias y desempeños necesarios y fundamentales, que el estudiante, desde temprana edad, debe incorporar en su desarrollo y aprendizaje motor; los cuales se materializarán en estilos de vida saludable, adquisición de diversas técnicas motrices, formas de comunicación no verbal, práctica de actividades sociomotrices, entre otras.

Pérez, García, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016) proponen dimensiones de la competencia corporal que deben adquirir los estudiantes:

DIMENSIONES
1. Educación postural, ergonomía y orientación espacial.
2. Comunicación no verbal.
3. Coordinación en acciones propias y en la manipulación de instrumentos. Precisión.
4. Ritmo corporal.
5. Descanso corporal, relajación, concentración, y liberación de tensiones.
6. Estilos de vida activo: cuidado y mejora corporal. Salud (física, psíquica y social)

*Figura 6.1. Dimensiones de la competencia corporal.
Tomado de Pérez, García, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016).*

Desde nuestro contexto local, regional y nacional, los estándares de aprendizaje para el área de Educación Física se proponen en los siguientes:

SISTEMA CONSTITUTIVO DE LA MOTRICIDAD (ADQUISICIONES MOTRICES)
1. Hábitos por la práctica de actividades físicas variadas para una vida saludable. Mejora de las condiciones físicas.
2. Actividades expresivas, creativas y de sensibilidad corporal.
3. Técnicas motrices para el control, manipulación y conducción de instrumentos y móviles.
4. Actividades rítmicas corporales para situaciones de la vida cotidiana.
5. Actividades sociomotrices para entornos diferentes.
6. Actividades de educación socioemocional.

Figura 6.2. Propuesta de adquisiciones motrices para la competencia motriz.

Esta propuesta, merece reflexionar en el sentido que, la competencia o competencias curriculares del área de Educación Física, movilizan de forma global los aprendizajes, pero en niveles de creciente complejidad. También, comprender que las actividades referidas a los hábitos de vida saludable deben ser adquiridos transversalmente; es decir, que en todas las áreas curriculares se incorporen como contenidos o competencia clave.

Las actividades sociomotrices deben ser adquiridas en combinación con las socioemocionales, porque ambas guardan estrecha relación con el desempeño para la solución de problemas motrices.

6.7. Comprensión y toma de decisiones con respecto a los estándares de aprendizaje por niveles de competencia en el área de Educación Física

Para evaluar la competencia motriz es relevante que el docente *comprenda* el estándar de aprendizaje en su dimensión social y personal del estudiante. Representa conocer a profundidad rasgos de los desempeños solicitados en el estándar de referencia (pueden ser las habilidades motrices que debe manifestar el estudiante, cómo las utiliza a modo instrumental, en qué contexto, con quienes y qué logros expresan en ellas, entre otras actuaciones).

Por otra parte, una vez comprendida la profundidad del estándar, el docente, con tino pedagógico, *toma la decisión* para seleccionar y diseñar las situaciones-problema motrices (tareas motrices) pertinentes para lograr los aprendizajes esperados que serán evaluados con posterioridad.

Ejemplo (Ministerio de Educación, 2017):

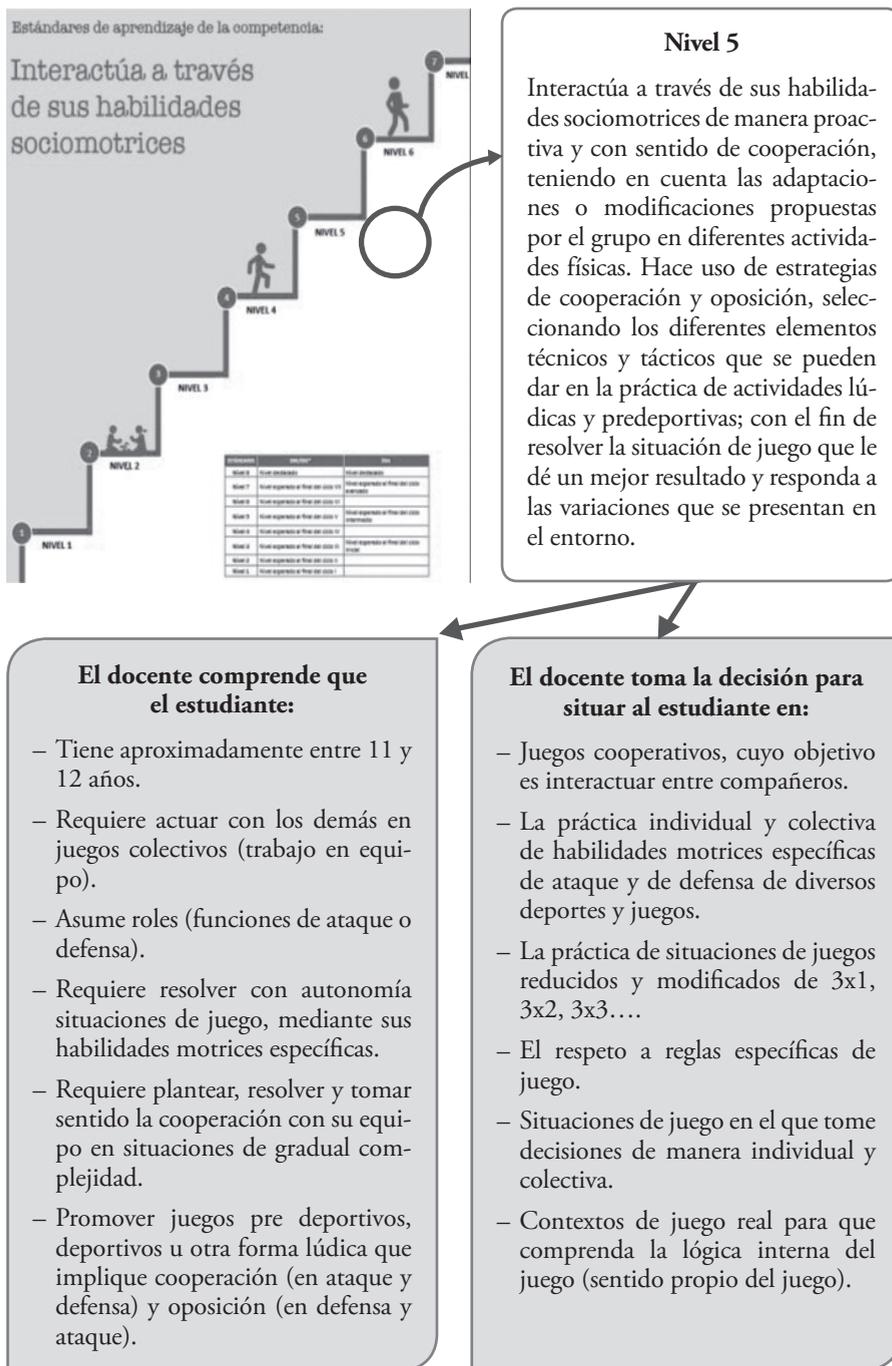


Figura 6.3. Comprender y tomar decisiones para evaluar el estándar de aprendizaje por niveles.

Es por ello, que: “Un nivel concreto de competencia indica los conocimientos, capacidades, destrezas... que posee una alumna o alumno en el ámbito de una competencia básica, y su eficacia para utilizarlos en situaciones prácticas” (Gobierno Vasco, 2009).

En el ejemplo, el *nivel de competencia* es para el estudiante que tiene experiencia básica en el control y la regulación de sus habilidades motrices específicas. Porque ya tiene conocimiento básico de las acciones de juego, comprende qué es atacar y defender, pero el sentido cooperativo propio de juego requiere un mayor trabajo individual y colectivo.

Referencias

- Gobierno Vasco (2009). *Niveles de competencia en la evaluación de diagnóstico. 4º Curso de Educación Primaria*. Departamento de Educación. Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. España.
- Ministerio de Educación (2017). *Estándares de aprendizaje*. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de Estándares Educativos. Quito. Ecuador.
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares de Aprendizaje. Lectura 2º básico*. Decreto Supremo de Educación N° 81/2014. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Aprobado mediante Resolución Ministerial Nro. 281-2016-ED. Modificado mediante RM Nro. 159-2017-ED Lima, Perú: Dirección de imprenta.
- Ministerio de Educación (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 281-2016-ED. Modificado mediante RM Nro. 159-2017-ED. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Montes, I. (2007). *Estándares de aprendizaje. Definición, tensiones y propuesta para el Perú*. Consejo Nacional de Educación. Perú.
- Pérez-Pueyo, A., García Busto, O., Hortigüela Alcalá, D., Aznar Cebamanos, M. y Vidal Valero, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71

Ratvich, D. (1996). *Estándares Nacionales en Educación*. OPREAL. Ve. A. Ce. Santiago: Chile.

CAPÍTULO VII

SELECCIONAR Y DISEÑAR LAS SITUACIONES-PROBLEMA MOTRICES: LÓGICA INTERNA DE LAS TAREAS MOTRICES

Objetivos:

- a) Conocer y comprender la lógica interna de las situaciones-problema motrices.
- b) Identificar los tipos de tareas motrices y su importancia para la evaluación de la competencia motriz del estudiante.

Introducción

En el enfoque curricular orientado a la construcción de la competencia motriz del estudiante, los contenidos y aprendizaje de prácticas corporales en el área de la Educación Física se sustentan en un proyecto curricular (hoy denominado Currículo Nacional de la Educación Básica-Ministerio de Educación, 2016). Dichas prácticas son gestionadas por el docente del área y se manifiestan como situaciones-problema motrices.

Las prácticas de situaciones-problema motrices se concretan en actividades motoras que edifican la competencia kinésica del estudiante. Estas tareas motrices se seleccionan y diseñan en función del estudiante, el contexto y necesidad de aprendizaje, los materiales, el espacio, el tiempo y, sobre todo, de un conocimiento profundo de la categoría competencia motriz. Esta unidad es motivo de análisis de contenidos referidos a las situaciones-problemas motrices (tarea motriz, lógica interna, relación con la competencia motriz, entre otros aspectos) que contribuya a evaluar con pertinencia y empatía los aprendizajes cinésicos del estudiante.

7.1. Las situaciones–problema motrices

Todo docente tiene como propósito el aprendizaje motriz del estudiante, lo cual, muchas veces, no se concreta por un inadecuado planteamiento de lo que necesita aprender el estudiante.

Desde este planteamiento, la RAE define el término situación como “el accionar de alguien para colocar a una persona o a una cosa en un cierto lugar”. También se utiliza para nombrar la forma en la que se dispone algo en un determinado espacio; es decir, una situación es el lugar y el momento en que se concreta una actividad, la forma en la que se dispone algo en un determinado espacio a la estructura o las particularidades de algo.

Mientras que para el término problema, la RAE define como “el conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”. Es definido también como planteamiento de una situación, cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos.

Pacheco (2011) señala que en el ámbito educativo las situaciones motrices deben cumplir ciertas características, como “tener sentido” para el estudiante y objetivos claros que accedan a la evaluación posterior y en función del nivel adecuado para el alumno. Mientras que para Blázquez (1982) el plantear situaciones problemas al estudiante necesita tener en cuenta el grado de complejidad de la tarea motriz y que sobrepase la habilidad del educando; de modo que, pueda apelar a una estrategia para solucionar dicho problema motriz.

En el área de Educación Física, las situaciones-problema motrices se definen como el planteamiento, el diseño y la aplicación de una tarea motriz en un determinado contexto y tiempo. Abarcando desde el nivel de competencia motriz que requiere el estudiante, tomando en cuenta la condición ontogenética de aprendizaje en la que se encuentra.

Estas situaciones-problema motrices deben estar alineadas a los criterios de evaluación, condición necesaria para ser considerada como evidencia de desempeño, porque se evalúa lo que se enseña. Esto significa que la tarea motriz que practica y aprende es la adecuada para movilizar capacidades, habilidades y, sobre todo, conocimiento y resultado de la acción y resolver el problema planteado por el docente. Si resuelve dicho problema motriz, está edificando la competencia motriz; por ende, se situará en el nivel de competencia propio de su edad.

Las situaciones-problema motrices tienen implicancias en la edificación de la competencia motriz, a tal punto que promueva “*la individualización y la autonomía* como elementos clave de la mejora cuantitativa y cualitativa de la motricidad” del estudiante (López, 2005).

Las situaciones-problema motrices requieren de un *escenario motriz*, interpretado como el espacio y las condiciones necesarias para resolver un problema quínesico. Por ejemplo, los estudiantes de 7 años que requieren aprender el gesto de

enviar y recibir un móvil por encima de la red (en el vóleibol), el escenario motriz adecuado será un espacio de juego reducido y cubierto, la red a una altura a la estatura de ellos, los móviles sin peso y las reglas de juego sencillas y concretas. El docente debe velar por el cumplimiento de estas condiciones.

Las situaciones-problema motrices, como tarea motriz, presentan una estructura, un nivel de complejidad, una coherencia con los objetivos y condiciones básicas de calidad (López, 2005); sin estos requerimientos no se puede edificar la competencia motriz del estudiante con pertinencia.

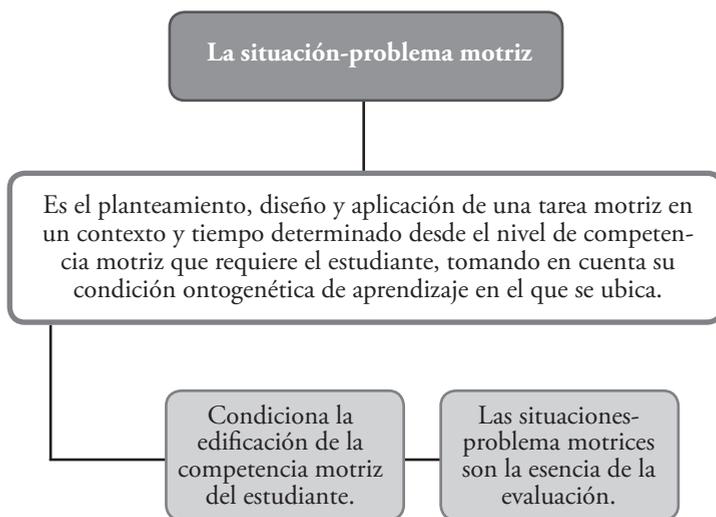


Figura 7.1. La situación-problema motriz.

7.2. La tarea motriz como estrategia para la adquisición de las habilidades motrices

Mannino y Robazza (2004) definen la habilidad motriz:

Como la capacidad para conseguir uno o más objetivos de rendimiento en tiempos óptimos, con las máximas posibilidades de éxito y el mínimo gasto de energía mental y física. Además, ese mismo rendimiento debe poder ser repetido de forma constante, incluso en los momentos difíciles y decisivos de la competición. (p. 47)

Si la esencia de la intervención pedagógica del docente, es la adquisición constante de las habilidades motrices en los estudiantes; entonces, la tarea motriz se presenta como una estrategia didáctica para este propósito, englobando experiencias no solo cinésicas, sino cognitivas, sociales, emocionales y afectivas de forma simultánea. Nos situamos en que las tareas motrices, como proceso de adquisición

y consolidación de hábitos motrices específicos, son la esencia de todo aprendizaje que condiciona y direcciona hacia cambios de comportamiento, en términos de habilidades motrices de mayor complejidad acorde a su edad y posibilidades motoras.

Para Ruíz (1994) la tarea motriz es una situación de trabajo que, en un sentido general, es parte de un contexto de enseñanza que se impone o sugiere al aprendiz con la intención de mejorar sus habilidades. Delgado (1993) señala que este término fue definido por Famose (1981) y considerado como “la actividad autosugerida o sugerida por otra persona que motiva a la realización de una o varias acciones motrices, siguiendo unos criterios precisos de éxito” (p. 4).

Mientras que Fernández (2002) define: “Las tareas motrices constituyen el último y más pequeño eslabón en la cadena de decisiones que se producen para establecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 119).

Desde estos aportes, la tarea motriz es aquella situación kinésica seleccionada y diseñada por el docente, con la finalidad que el estudiante automatice habilidades motrices cada vez más específicas y complejas para diversos contextos, mediante la vía perceptiva y resolutive.

Una estrategia se define como actividades específicas que se plantean, proponen y ejecutan para lograr un determinado objetivo, estas acciones suponen que están diseñadas con mucho cuidado. Extrapolando al ámbito del aprendizaje de habilidades motrices en los estudiantes, las tareas kinésicas, como estrategias de enseñanza y aprendizaje, cumplen la función de:

- Adquirir y promover comportamientos motrices requeridos en los estudiantes.
- Generar procesos internos que exijan ajustes perceptivos, decisionales y ejecutivos para la resolución de situaciones motrices.
- Desarrollar las condiciones físicas para optimizar el rendimiento motor del estudiante.
- Mejorar las habilidades motrices, cognitivas, sociales y emocionales de manera sistémica. Esto “implica que las habilidades se adquieren y se consolidan mediante el aprendizaje y la automatización del movimiento” (Mannino y Robazza, 2004, p. 47).



Es la situación motriz seleccionada y diseñada por el docente con la finalidad que el estudiante automatice habilidades motrices cada vez más específicas y complejas para contextos diferentes mediante la vía perceptiva y resolutiva.

Como estrategia cumple la función de

1. Adquirir y promover comportamientos motrices.
2. Generar procesos internos que exijan acciones para la resolución de situaciones motrices.
3. Desarrollar condiciones físicas.
4. Mejorar las habilidades motrices, cognitivas, sociales y emocionales de manera sistémica.

Figura 7.2. La tarea motriz. Definición y como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

7.3. La tarea motriz, diversas orientaciones

La tarea motriz, manifiesta un abanico de orientaciones que se conceptualizan a continuación:

Desde una orientación curricular, constituye el nivel específico de concreción curricular que supone la materialización de los contenidos en pequeñas unidades de aprendizaje que tienen por propósito alcanzar unos objetivos específicos (Nuviola y Tamayo, 2003).

Desde una orientación pedagógica, es el saber profundo que tiene el docente para plasmar actividades motrices con la finalidad de desarrollar las habilidades kinésicas en función de la edad, las necesidades psicomotrices y sociomotrices y el nivel de aprendizaje del estudiante, caracterizado por regular y estimular la adquisición cinésica.

Desde una orientación sociomotriz, basada en la Praxiología Motriz (Riera, 1989), las tareas motrices se circunscriben a una actuación personal o de interacción de un estudiante con los demás en un contexto de juego. La presentación y el aprendizaje de las tareas kinésicas son: a) sin colaboración y sin oposición, b) sin oposición y con colaboración, c) con oposición y sin colaboración y d) con oposición y con colaboración.

En esta orientación es importante la naturaleza ontogenética, es decir, el estu-

dante aprende jugando y tiene mayor motivación desde estos contextos lúdicos. La relación entre compañeros en el juego le permite tener una mejor comprensión del espacio, los rivales, la lógica (sentido del juego), asumir roles y funciones, control de un móvil (Jiménez, 2011) y, sobre todo, capacidad para resolver acciones motrices en el juego. Por tanto, en la planificación de las sesiones de educación física, será necesaria la considera la variedad, niveles de dificultad con un mismo objetivo, calidad de la tarea y la lógica interna.

Desde una orientación de la evaluación formativa, el docente asume la responsabilidad de seleccionar, diseñar y aplicar situaciones-problema motrices que engloben un conjunto habilidades motrices; asimismo, promuevan procesos de percepción, decisión y ejecución (habilidades técnicas y tácticas), cuyo propósito es la construcción progresiva de la competencia motriz en el estudiante. La selección, diseño y aplicación de tareas motrices implica conocer a profundidad el actual nivel de aprendizaje del educando con respecto a una determinada habilidad motriz.

El nivel de aprendizaje de un estudiante, muchas veces, no se establece por el grado de estudio en que se encuentra, sino por los niveles de percepción de sí mismo, del espacio que le rodea, de los demás que le rodean, de los materiales y del móvil que manipula o controla y de la misma tarea (lógica interna).

También por el grado de motivación por la tarea motriz, es decir, si es de su agrado o no. El estudiante que sienta satisfacción por una actividad, estará dispuesto a practicarla, de lo contrario diseminará su actuar de manera inútil. Otro aspecto es el grado de control corporal sobre el móvil, si el estudiante siente que puede manipular, conducir o controlar un móvil, entonces se sentirá en condiciones de continuar practicando o ejecutando dicha tarea motriz. Muchas veces, cuando el estudiante no logra tener control de un móvil, se frustra y rehúye o simplemente deja de practicar o ejecutar la tarea motriz.

En el proceso de la evaluación, el docente debe tener claridad y empatía en lo siguiente: *se evalúa lo que se enseñó y aprendió*, no puede evaluar en el estudiante una tarea motriz que no ha practicado o ejecutado repetidamente. Una adquisición o aprendizaje motriz incorporado requiere que el alumno haya internalizado qué, cómo, en qué momento y situación manipula, controla, pasa, conduce o adapta su cuerpo a un entorno diferente; para ello, las evidencias de desempeño motriz serán los comportamientos que se quiera que emerja de ellos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación, es desde una perspectiva de género. Al respecto, Gil y Etxebeste (2019) señalan que cuando las tareas motrices son impuestas y directivas, tanto los estudiantes varones como mujeres adoptan comportamientos comunes; mientras que, cuando el docente plantea tareas motrices que ofrecen libertad para escogerlas, tienden a reproducir estereotipos de género. Los educandos, entre varones, expresan acciones de cooperación y oposición; en cambio, las mujeres tienden al juego cooperativo y solidario.

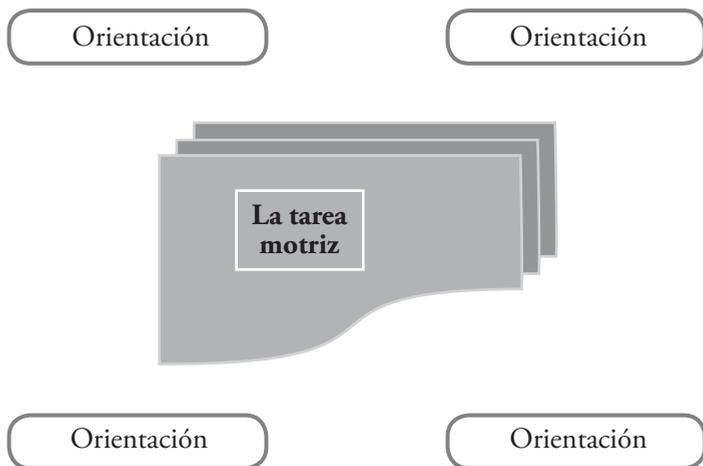


Figura 7.3. La tarea motriz. Orientaciones en torno a su funcionalidad.

7.4. Lógica interna de la tarea motriz

Toda tarea motriz, por muy sencilla o compleja sea, presenta una lógica interna y, en esencia, es el rasgo distintivo que la diferencia de otras, por más parecida o similar a ella. Es decir, la lógica interna es el modo propio y particular en cómo están planteadas las acciones motrices específicas de toda actividad, juego o deporte; en el que principalmente, las reglas inducen a precisos comportamientos motrices en los participantes. Se refiere también a cuando “cobra sentido” en el estudiante la acción a realizar o en el momento que comprende con claridad lo que hace.

En el juego “el ratón y el gato” el objetivo radica en que el gato trata de agarrar al ratón; sin embargo, si cambiara la regla de juego, considerando que el gato una vez que agarra al ratón, este se convierte en gato y ayuda a coger a otro ratón, la lógica del juego permuta, el comportamiento motriz del ratón ya no será solo desplazarse alrededor del círculo, necesitará más espacio, entonces el círculo será mayor. Tanto el ratón como los gatos asumen mayor esfuerzo físico y surge otro rasgo de juego que es la comunicación entre los gatos. Mientras que, en el juego común, no hay comunicación porque solamente es un gato. Estos rasgos propios de cada accionar en el juego hace que el participante perciba una manera peculiar del juego.

Illanes y Vergara (2015) sostienen que,

La acción motriz nace y se desarrolla en la matriz de la lógica interna, canaliza un código de comportamiento, de utilización del cuerpo y de las relaciones humanas. Es lo que hace comprensible el comportamiento de los jugadores en el juego, genera desarrollo de habilidades motrices, que es lo que en los entrenamientos o en el juego constante permite construir estereotipos motores en situaciones sicomotrices y sociomotrices para lograr realizar secuencias prácticas automatizadas, pero adaptativas a las situaciones motrices que se enfrentan. (p.110).

El docente cuando selecciona y diseña una tarea motriz, tiene presente, como rasgo fundamental, que el estudiante comprenda qué y cómo interioriza una determinada habilidad motriz, respetando su estructura particular.

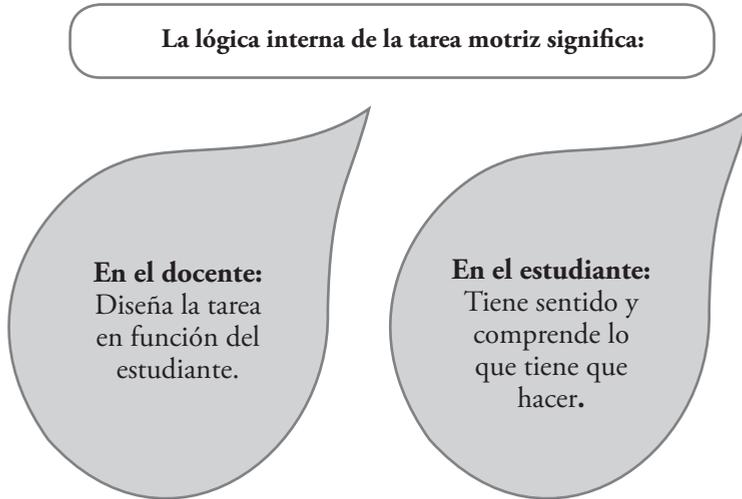


Figura 7.4. Lógica interna de la tarea motriz.

7.5. Estructura de la tarea motriz

Seleccionar y diseñar una tarea motriz es una actividad que demanda análisis, reflexión y, sobre todo, simulación del quehacer para observar sus posibles efectos en el estudiante. Diseñar la tarea motriz en términos teóricos, en muchos casos, queda en el plano mental, lo cual no es lo ideal, porque al momento de aplicar los objetivos motores y reglas de juego a los estudiantes no se presenta como uno desea. ¿Por qué?, porque al presentar una tarea motriz sin haberlo diseñado previamente, el estudiante no logra internalizarla. Por ello, la estrategia es simular la situación de aprendizaje; es decir, vivenciar, practicar o plasmar con un grupo de estudiantes con antelación para ver sus efectos (comprensión de la lógica interna).

El diseño implica estructurar la tarea motriz tomando en cuenta criterios praxiológicos como:

- a) Identificar la habilidad por aprender; es decir, cuál técnica motriz, referida a la capacidad de una parte o la totalidad corporal o corporal-cognitiva-emocional, se desea que el estudiante desarrolle o edifique como adquisición motriz. Por ejemplo, la técnica del lanzamiento en básquetbol, conducir un móvil en fútbol, etc. En este criterio, la clave del aprendizaje es el éxito que logra el estudiante al ejecutar, practicar o solucionar la tarea motriz (habilidades) planteada por el docente.

- b) Determinar el espacio donde se ejecuta o practica la tarea motriz, comprende el entorno en el que se plasma la actividad kinésica como el espacio reducido, amplio, con obstáculos, libre o el espacio aéreo (para una situación de juego de 3x3 en vóley, si es con principiantes, el espacio es reducido: 4m x 3m; envío del balón con las manos encima de la frente hacia aros colgados a una altura de 2m, la lógica de estructura espacial es ubicar a los principiantes, 6 años, a una distancia de 1m).
- c) Identificar el número y rol de los participantes, este criterio estructural es importante para optimizar el aprendizaje. Si la tarea motriz implica trabajar colaborativamente, será mejor agrupar tres integrantes (8 años) y en parejas (6 años). Otra condición es la función o rol que se asigna al estudiante, posibilitando que asuma la responsabilidad por el “compromiso” encomendado.
- d) Determinar la forma de comunicación entre los participantes, implica que la tarea motriz es grupal: entonces, la forma de comunicación, sea verbal o gestual, se puntualiza para una mejor relación del grupo. Si la tarea es individual, la comunicación es más gestual, este rasgo de la actividad cinésica debe precisarse.
- e) Especificar a los participantes las reglas de la tarea motriz en el proceso de la acción misma, es un punto crucial y fundamental para el logro del objetivo motor; para ello, es importante recomendar el respeto a las reglas de juego o de la acción individual a practicar por parte del estudiante. Muchas veces no se establecen las reglas de la tarea motriz, siendo las consecuencias la anarquía y el no logro de la adquisición motriz.
- f) Especificar el tiempo de acción de la tarea motriz, es importante para la percepción temporal de la tarea cinética. Las actividades motoras requieren un determinado ritmo de trabajo; es decir, el número de repeticiones o la duración del accionar en una unidad de tiempo. Por ejemplo, conducir la pelota y cuando está a 3 m del arco, el estudiante toma la decisión, en el tiempo más breve posible, concretar un gol. Para el alumno es importante desarrollar la situación temporal, porque, como todo deporte colectivo, es parte de la lógica de juego.
- g) Establecer la ubicación de los materiales y estudiantes, está de más mencionar que los materiales deben estar condicionados para optimizar el tiempo de trabajo y aprendizaje, al igual que la disposición de los estudiantes en el espacio donde se practica o ejecuta la tarea motriz.
- h) Tener claridad de los objetivos motores por aprender, sin esta condición no tendría sentido la tarea motriz, porque es el ente rector de la edificación de la competencia motora en el estudiante.

Estos criterios interactúan durante la tarea motriz, tienen una presencia sistémica, la no inclusión de una o más pautas pierden la esencia o lógica interna de la tarea motriz.

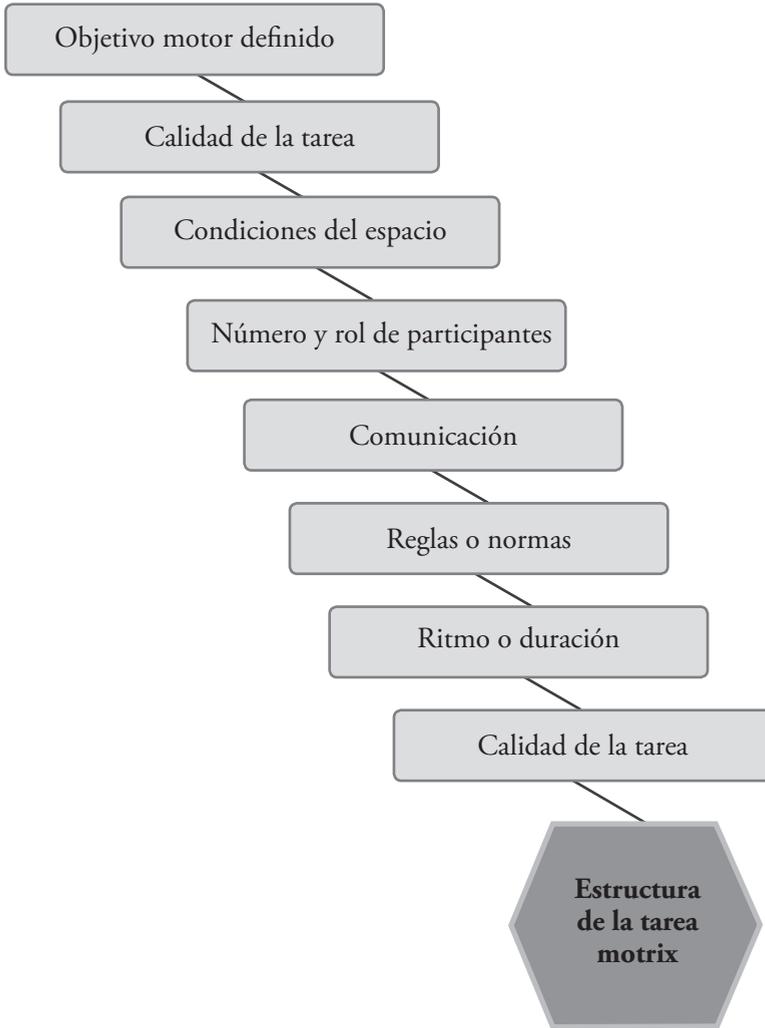


Figura 7.5. Estructura de la tarea motrix.

7.6. El análisis ecológico de las tareas motrices

El estudiante aprende en libertad y muchas experiencias motrices de índole deportiva son aprendidas en su entorno familiar, amical y relacional; es decir, en espacios donde se encuentra a gusto y motivado a vivenciar experiencias lúdicas, ya sea con un móvil, objetos variados o de interacción corporal (un estudiante prefiere jugar fulbito en hora del recreo, comparte la dinámica del juego con sus compañeros, siente placer, gusto y libertad de actuar con autonomía; son estos espacios lúdicos que aprende a percibir y comprender la lógica del juego y de la relación comunicacional con los demás de su entorno).

Desde este panorama, esta orientación parte de los planteamientos ecológicos de Gibson (1979), citado por Fernández (2002), cuyo enfoque sustenta el aprendizaje autónomo del estudiante, como consecuencia de un proceso de autoorganización personal y relacional con el contexto en el que se desenvuelve. Oña, Martínez, Moreno y Ruíz (1999) señalan que las tareas y habilidades motrices se aprenden con mayor profundidad, porque consideran que no existen procesos cognitivos superiores que guíen la acción, sino que el estudiante percibe la utilidad de los objetos y las situaciones de su entorno de forma directa, actuando con los elementos y relacionándose con los demás y el entorno (espacio), de acuerdo a sus propias capacidades de acción o actuación (p. 89).

Esta perspectiva teórica utiliza el concepto *affordance* o utilidad percibida; es decir, el estudiante aprende de acuerdo a sus necesidades y motivaciones en un entorno que le es agradable y sin que exista presión para desenvolverse con autonomía. Otro aspecto adicional a esta perspectiva, desde la misma acción corporal, es cuando el estudiante está en proceso de internalizar un acto motor, al actuar sin presión de alguien que dirija sus acciones; por lo que, tiene mayor control de sus acciones manteniendo equilibrio de su estado emocional y afectivo.

Como ya se planteó anteriormente, la evaluación formativa tiene el propósito de cimentar y edificar la competencia motriz del estudiante a través de acciones de retroalimentación; entonces, se evalúa lo que se ha diseñado como tarea motriz. Oña y Cols. (1999) trazan una interesante propuesta para analizar las tareas motrices y su forma de aprendizaje en los estudiantes; identifican cuatro pasos:

- a) Seleccionar la tarea y establecer el objetivo de la misma, dotando al alumno de las indicaciones necesarias para actuar a partir de las categorías generales de tareas de carácter funcional.
- b) Permitir que el estudiante escoja las soluciones más adecuadas para él, observar y anotar cómo es el movimiento que manifiesta, qué hace el alumno para conseguirlo.
- c) Identificar los aspectos relevantes de la tarea y las variables del alumno para manipular dichos puntos de la actividad, y así responder a sus necesidades. Observar y anotar el efecto de tales modificaciones.
- d) Decidir, una vez que el sujeto se ha enfrentado al problema y se ha observado la forma de acometer las soluciones, qué instrucciones o modificaciones son más necesarias en cada momento del proceso de aprendizaje.

Esta perspectiva tiene ventajas en el estudiante para mejorar su performance perceptivo-motriz, desde un aprendizaje contextual. En esta dinámica de aprendizaje, el docente debe establecer cierto tipo de tareas motrices, sustentado en las experiencias del alumno, que coadyuven a una construcción de competencias motrices de manera afectiva.

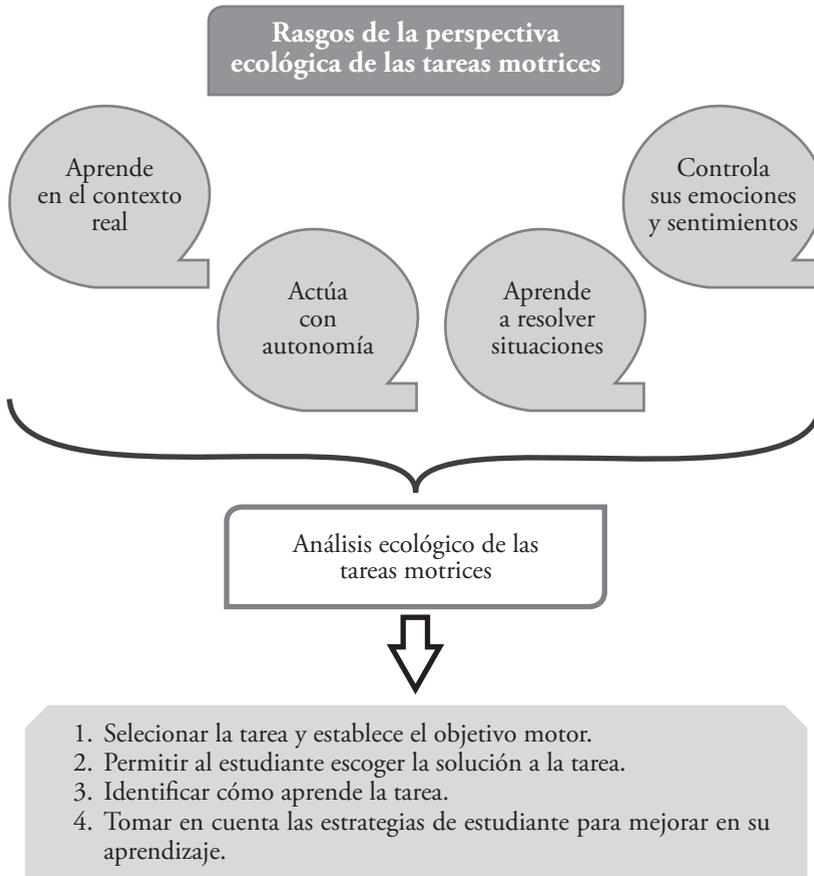


Figura 7.6. Rasgos del análisis ecológico de la tarea motriz.

7.7. Tipos de tareas motrices

La literatura sobre las tareas motrices contempla variadas clasificaciones. Desde la postura de la evaluación como proceso de construcción de la competencia motriz, nos interesa que el estudiante aprenda a resolver situaciones motrices que implique no solo autonomía de sus acciones, sino también cómo percibe, decide y ejecuta una determinada tarea motriz.

Poulton (1957), citado por Nuviala y Tamayo (2003), según el grado de control ambiental los tipos de tareas motrices son cerradas, cuando el contexto es conocido y estable. Son abiertas, cuando el ambiente es desconocido y/o cambiante.

Mannino y Robazza (2004) en sintonía con Poulton, clasifican en los siguientes tipos de habilidades a) abiertas y cerradas; b) regulares y continuas, y c) motoras y cognitivas. Desde una configuración didáctica y evaluativa las consideramos como:

7.7.1. *Tareas motrices abiertas y cerradas*

Las tareas motrices abiertas corresponden a las acciones motoras del estudiante, en un entorno variable y difícilmente predecible. El estudiante se encuentra en un contexto donde debe actuar con rapidez ante situaciones cambiantes, que la naturaleza de la tarea requiere; es decir, pone de manifiesto habilidades y técnicas motrices, capacidad de visión periférica espacial, adaptación al entorno, control de objetos, resolver una situación motriz exigida, control de sus emociones, comunicación con los demás, entre otros aspectos. Son ejemplo de este tipo de tareas motrices los deportes colectivos (fútbol, vóleybol, básquetbol, balonmano, etc.), los juegos cooperativos o las actividades de participación grupal. Se resalta que la variabilidad del accionar está condicionada por la presencia del adversario, por el control del móvil y logro de un objetivo común.

Las tareas motrices cerradas corresponden a las acciones kinésicas del estudiante en un entorno estable y fácilmente predecible. El educando dispone de cierto tiempo para actuar con regularidad, no tiene presión externa, se adapta con facilidad a los objetos de manera repetitiva, existe estabilidad emocional para resolver las situaciones motrices estables que se le presenta. En este tipo de actividades se encuentran los esquemas de juegos deportivos como, por ejemplo, correr sin presión de nadie, saltar obstáculos, controlar móviles de manera individual, realizar un rodamiento en diferentes posiciones, etc.

7.7.2. *Tareas motrices regulares y continuas*

Las tareas motrices regulares están establecidas en función al tiempo de ejecución. Son las actividades cinésicas que tienen un inicio y final definidos, con una breve duración. Por ejemplo, un lanzamiento de pelota a un determinado punto referencial, saltar un obstáculo, salto de longitud, golpear, pasar conducir, controlar, recibir o manipular un móvil en breve tiempo.

Las tareas motrices continuas y en serie, incluyen acciones que tienen un inicio y final, pero con una duración más prolongada, que pueden abarcar situaciones más complejas y cambiantes. Estas actividades pueden ser un trabajo en circuito o estaciones, la incorporación de dos o más acciones como pasar, recibir, botar un móvil. También se incluye tareas en espacios más amplios que requieran mayor esfuerzo físico del estudiante como, por ejemplo, correr, saltar, rodar, recibir un móvil y lanzar a un determinado objetivo. _

7.7.3. *Tareas motrices de componente motor y cognitivo*

Las tareas motrices de componente motor, son aquellas donde la técnica motriz es una condición importante en la ejecución. En estas tareas predomina la calidad del gesto corporal o segmentario para controlar, manipular o conducir un móvil, así

como para actuar con propiedad ante una situación de juego o actividad cualquiera. Ejemplos de estas acciones son las de precisión para lanzar un móvil a un cesto, se requiere de afinamiento y mecanización técnica, conducción de un móvil con diferentes partes del pie, correr a velocidad por una distancia determinada. En este tipo de tareas la toma de decisiones es escasa.

Las tareas motrices de componente cognitivo, se caracterizan por la capacidad para resolver situaciones motrices ya sea de juego u otra actividad, cuyo rasgo fundamental es la toma de decisiones. Esto implica la capacidad para observar, analizar, comprender, interpretar y actuar de la mejor manera al momento de resolver una situación-problema motriz; es decir, hay una elección o pensamiento táctico para accionar con solvencia. Corresponde a estas tareas las situaciones de juego en los deportes (juego de 3=atacantes contra dos=defensas), en este contexto los jugadores asiduamente tienen que tomar decisiones para realizar un pase correcto y pertinente, ubicar con certeza en diferentes espacios de juego, etc.

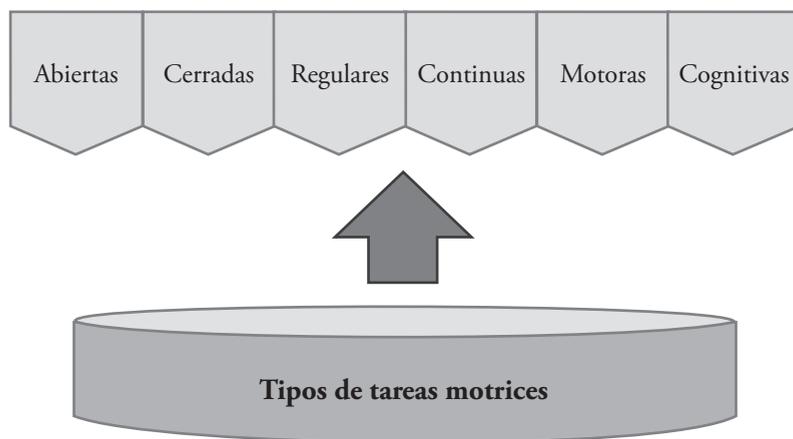


Figura 7.7. Tipos de tareas motrices. (Mannino y Robazza, 2004)

Referencias

- Blázquez, D. (1982). *Elección de un método en educación física: las situaciones-problema*. Apuntes-Vol. XIX-Juny 1982-Nº 74.
- Delgado, M. A. (1993). *Las tareas en la Educación Física para Enseñanza Primaria*. En A.A.VV. Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria. Vol. 1. Barcelona. INDE
- Fernández, E. (2002). *Las tareas motrices como instrumento de la enseñanza de la educación física*. En García, E.; Cecchini, J. A. y Zagalaz, L. (2002). Didáctica de la Educación Física en la educación primaria. España: SÍNTESIS, S. A.

- Gil, J. y Etxebeste, J. (2019). *Igualdad de género y análisis de la comunicación motriz en las tareas de la educación física*. Movimiento, Porto Alegre, v. 25, e25020, 2019.
- Illanes, L.; Vergara, M.A. (2015). *Análisis praxiológico de la lógica interna del juego en profesores de educación física en formación*. Sportis Scientific Technical Journal, 2 (1), 107-124.
- Jiménez, F. (2011). *Análisis estructural de las situaciones de enseñanza en los deportes colectivos*. Acción Motriz tu revista ciencia digital. ISSN 1989. 2837 revista N° 6 periodicidad semestral. Enero/junio/2011.
- López, V. (2005). “*Situaciones problema*” y desarrollo de la competencia motriz en educación física escolar: cuestiones didácticas. Tándem. [Versión electrónica]. Revista Tándem 17.
- Mannino, G. y Robazza, C. (2004). *Aprendizaje y memoria: las habilidades motoras y los procesos de elaboración de la información en competición*. En Tammorri, S. (2004) Neurociencias y deporte. España: Editorial Paidotribo.
- Nuviala, A. y Tamayo, J. (2003). *Las tareas motrices en la enseñanza de los elementos técnico-tácticos de los deportes*. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación. 2003. n° 4 pp. 5-10 ISSN edición impresa: 1579-1726.
- Oña, A.; Martínez, M.; Moreno, F. y Ruíz, L. M. (1999). *Control y aprendizaje motor*. España: EDITORIAL SÍNTESIS.
- Pacheco, J. J. (2011). El desarrollo de la competencia motriz en la educación física escolar. El caso Canarias. *Acción Motriz*. Núm. 07, julio/diciembre/2011, 30-37 ISSN: 1989-2837
- Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportiva*. Madrid: Editorial INDE.
- Ruíz, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. España: aprendizaje VISOR.

CAPÍTULO VIII

REDACTAR LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO MOTRIZ

Objetivos:

- a) Conocer y comprender qué es una evidencia de desempeño motriz.
- b) Redactar evidencias de aprendizaje coherentes y pertinentes, siguiendo un procedimiento lógico y secuencial.

Introducción

Para evaluar con pertinencia, la dificultad más visible es la redacción de las evidencias de desempeño; tal vez, porque no se tiene claridad sobre la competencia y sus niveles a evaluar o quizá no se ha diseñado la tarea motriz tomando en cuenta la lógica interna de la misma.

En esta unidad se exponen constructos teóricos y prácticos de evidencias de desempeño motriz, basado en las competencias curriculares del área de Educación Física y de cómo valorarlos cualitativamente. No es una tarea fácil tomar la decisión de identificar la evidencia más adecuada que se ajuste a la competencia a evaluar, pero queda claro que cuanto más claridad haya al respecto, más definido será el rendimiento kinésico solicitado al estudiante.

8.1. Evidencia y desempeño, aspectos básicos

La Real Academia Española señala que la categoría evidencia proviene del latín *evidentia*, que significa “Certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar de algo o como prueba determinante en un proceso”. Mientras a la categoría desempeñar, la misma Real Academia Española define como “actuar, trabajar, dedicarse a una actividad”.

Al juntar las dos categorías como evidencia de desempeñar, podríamos entender inicialmente como la actuación de una persona con cierto rasgo distintivo que la identifica con certeza y claridad, respecto a lo que hace de manera específica.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016) establece que los desempeños:

Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel. (p. 38)

Entonces, se podría decir que es una actuación específica y definida, pero al mismo tiempo global e integral, dentro de una dimensión de proceder más amplio; en donde un estudiante manifiesta sus recursos personales y habilidades para resolver una actividad planteada y, sobre todo, diseñada y descrita por el docente.

Para Blázquez (2010) son “enunciados que, con respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz, positivo (suponen siempre evolución y desarrollo)” (p. 173).

Mientras, Tobón (2005) plantea que toda competencia se articula con los desempeños, indicadores de logro y estándares:

Son comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos, o conjunto de rasgos observables del desempeño humano, que, gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado. Dan cuenta de los avances que se tienen en la estructuración de un estándar determinado. (p. 60)

Ambos autores concuerdan que en todo desempeño se identifica un tipo de comportamiento que el estudiante demuestra en el proceso de aprendizaje. Como hacen notar los anteriores aportes, las evidencias de desempeño presentan diversas denominaciones: indicadores de logro, evidencias de aprendizaje, indicadores de desempeño o desempeños específicos. Para concluir con este apartado, Vidal (2018) considera que la siguiente diversidad de evidencias de aprendizaje tiene como finalidad evitar un reduccionismo y poseer amplitud para conocer, identificar y comprender los tipos de evidencias. Se ha modificado en la tabla los tipos de evidencias orientados a los comportamientos motrices para el área de Educación Física:

TIPOS DE EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO		
Según su origen	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencias de desempeño individual del estudiante. - Evidencias de desempeño de trabajo grupal de los estudiantes. - Evidencias producto de la heteroevaluación por el docente. - Evidencias producto de la coevaluación entre estudiantes. - Evidencias producto de la autoevaluación del estudiante. 	
Según los aspectos que permiten focalizar	<p>Evidencias que permiten focalizar no solo la apropiación de conocimientos, sino también, qué conoce con respecto a sus actuaciones o comportamientos motrices en situaciones o desempeños individuales o colectivos. Estas evidencias permiten indagar, conocer y comprender <i>qué sabe</i> el estudiante.</p>	<p>Ejemplo 1. El estudiante de 7 años, conoce con respecto a la conducción de un móvil sorteando conos; pero, este conocimiento no lo puede explicar al detalle.</p> <p>Ejemplo 2. Un estudiante de 10 años, conoce con respecto a la conducción de un móvil sorteando conos; pero, este conocimiento puede explicar detallando cómo sus pies controlan el móvil, también lo expresa demostrando en la práctica. Ambos estudiantes tienen una base de conocimiento sobre conducir un móvil, basados en experiencias anteriores, pero el conocimiento de la acción es diferente en ambos.</p>
	<p>Evidencias de producto. Permiten focalizar la pertinencia y adecuación de una determinada producción. Estas evidencias permiten indagar, conocer y comprender <i>qué sabe hacer (producir)</i> el estudiante <i>con lo que sabe</i>.</p>	<p>Ejemplo 3. El estudiante de 10 años, demuestra conocer con respecto a la conducción del móvil, además puede resolver una situación planteada por el docente como: conduce sorteando obstáculos en un tiempo determinado y con una marca pasiva.</p>
	<p>Evidencias de desempeños. Permiten focalizar la articulación de conocimientos y capacidades (asociados a procesos sociales, cognitivos, emocionales) que el estudiante pone en acción. Estas evidencias permiten indagar, conocer y comprender <i>cómo, cuánto, cuándo, dónde</i> el estudiante <i>puede transferir a la acción lo que sabe y sabe hacer</i>.</p>	<p>Ejemplo 4: El estudiante de 10 años, conoce y aplica estrategias en un contexto y situación de juego real planteadas por el docente como: a) situación de juego 1x1 (asume el rol de atacante y supera la defensa); b) situación de 2x1 (asume el rol de atacante junto a otro compañero y mediante pases y juego individual superan al defensa).</p>

Figura 8.1. Tipos de evidencias de aprendizaje orientados a los comportamientos motrices del estudiante.

8.2. Evidencias de desempeño motriz

Las evidencias de desempeño son formas de comportamientos motrices que están en proceso de adquisición o se han obtenido de manera estable (nivel de aprendizaje) y que el docente redacta y describe en términos de actuación. Allí se precisa que tal actuación incluye diversas manifestaciones: conocer algo, el ámbito cognitivo o conocimiento de la acción que realiza; pertinencia de la actuación, referente a la manifestación motriz congruente con respecto a la situación de aprendizaje planteada por el docente; eficacia y eficiencia, relacionadas con la fluidez, calidad y economía de la actuación; seguridad, un rasgo fundamental que se expresa en el control de sí mismo y manejo de su estado emocional y afectivo; por último, en un contexto y situación, donde la actuación está determinada por el espacio en que actúa y las situaciones que lidia para resolver un problema. Estas expresiones se presentan como un sistema constitutivo motriz (ser que piensa, siente, actúa, comunica y expone como totalidad en sus acciones al dar solución a un problema).

Ejemplo:

Asume funciones de ataque; para ello, conduce un móvil superando una marca contraria con conocimiento del espacio de juego y colaborando con su compañero mediante pases y recepciones en situaciones de ataque de 2 x 1.

8.3. Recomendaciones para seleccionar evidencias de desempeño

Vidales (2018) señala que las evidencias de desempeño deben ser:

Auténticas. Es decir, corresponden a procesos y situaciones de la enseñanza (planteada por el docente) y aprendizaje de contextos motrices (del estudiante) que se han llevado a cabo en tiempos y espacios de la actividad escolar. No tienen validez, las evidencias que “se fabrican” para cumplir con el requisito de ser presentadas.

Actualizadas. Es decir, aquellas directamente relacionadas con las competencias y los desempeños requeridos en el currículo y de las situaciones contextuales reales que evidencien ser referentes competenciales; dicho de otro modo, comportamientos de qué y cómo están aprendiendo los estudiantes en un determinado grado escolar.

Significativas. Es decir, aquellas evidencias que refieren a los aspectos más relevantes de los aprendizajes de los estudiantes.

Variadas. Seleccionar evidencias referidas a los tipos de tareas motrices (abiertas, cerradas, continuas, etc.).

Pertinentes. Es decir, ajustadas a lo que el docente ha identificado como relevante y se propone valorar.

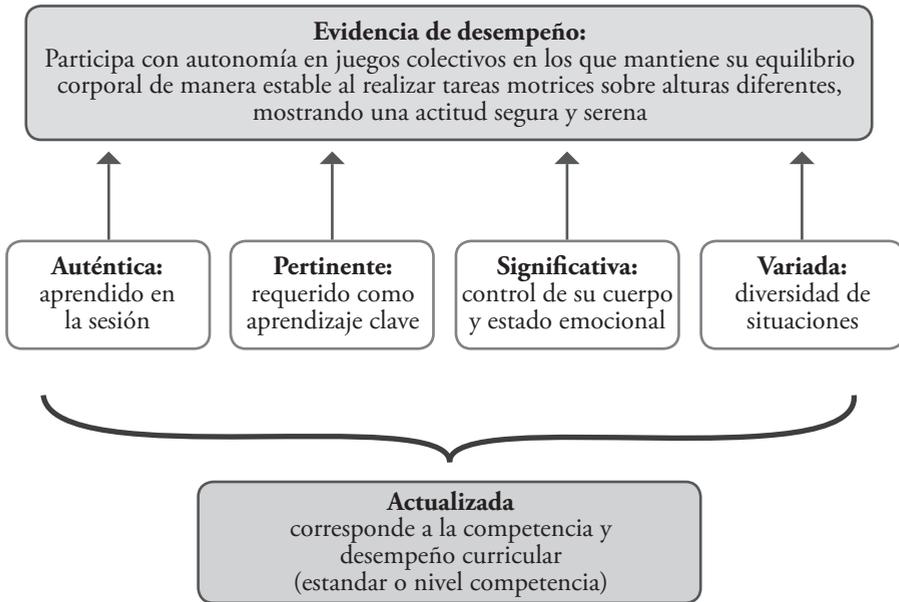


Figura 8.2. Recomendaciones para precisar evidencias de desempeño.

Al inicio de esta unidad, señalamos que las dificultades para establecer las evidencias de desempeño parten, sobre todo, del desconocimiento de la competencia a valorar. A continuación, se tratará de establecer procesos evaluativos para superar estas dificultades.

8.4. Sugerencias para comprender, seleccionar y redactar evidencias de desempeño

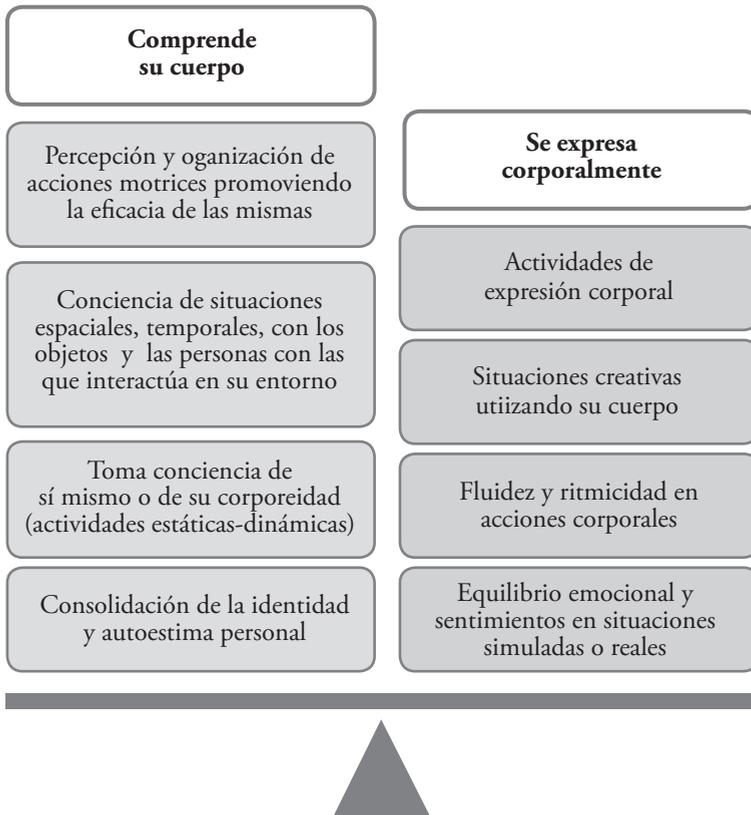
Es importante tener en claro que la competencia o competencias se adquieren y edifican de manera sistémica, global e integral; es decir, no se puede aprender por partes, sino ellas dentro del todo. Una actuación de una persona, no es un proceder aislado, sino un comportamiento expresado por un componente cognitivo, emocional, conductual, social, comunicacional y, sobre todo, corporal. Desde esta lógica sistémica de aprendizaje, extrapolamos al ámbito curricular y evaluativo para sugerir que la redacción de evidencias de desempeño sigue el siguiente proceso:

8.4.1. Comprender la competencia motriz o competencias a evaluar

En este proceso es importante conocer e identificar la estructura y las características relevantes de la competencia a evaluar. Como ejemplo se cita las tres competencias del área de Educación Física del Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016):

Competencia 1: Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	
<p>El estudiante comprende y toma conciencia de sí mismo en interacción con el espacio y las personas de su entorno, lo que contribuye a construir su identidad y autoestima. Interioriza y organiza sus movimientos eficazmente según sus posibilidades, en la práctica de actividades físicas como el juego, el deporte y aquellas que se desarrollan en la vida cotidiana.</p> <p>Asimismo, es capaz de expresar y comunicar a través de su cuerpo: ideas, emociones y sentimientos con gestos, posturas, tono muscular, entre otros.</p>	
<p>Comprende su cuerpo: es decir, interioriza su cuerpo en estado estático o en movimiento en relación al espacio, el tiempo, los objetos y demás personas de su entorno.</p>	<p>Se expresa corporalmente: usa el lenguaje corporal para comunicar emociones, sentimientos y pensamientos. Implica utilizar el tono, los gestos, mímicas, posturas movimientos para expresarse, desarrollando la creatividad al usar todos los recursos que ofrecen el cuerpo y el movimiento.</p>

Identificar contenidos



Identificar actividades

Como se observa, la competencia *promueve la autonomía* en el estudiante respecto de la adquisición de comportamientos que refieren a:

- Percibir, organizar y adquirir variadas habilidades motrices (técnicas motrices) y en contextos espaciales y temporales, haciendo uso de móviles y objetos de manera individual y grupal.
- Expresar fluidez, eutonía, sensibilidad corporal, creatividad, emociones y sentimientos a través de su corporeidad.
- Estas situaciones de percibir y expresar su corporeidad las moviliza a través de actividades lúdicas, físicas, deportivas, entre otras.

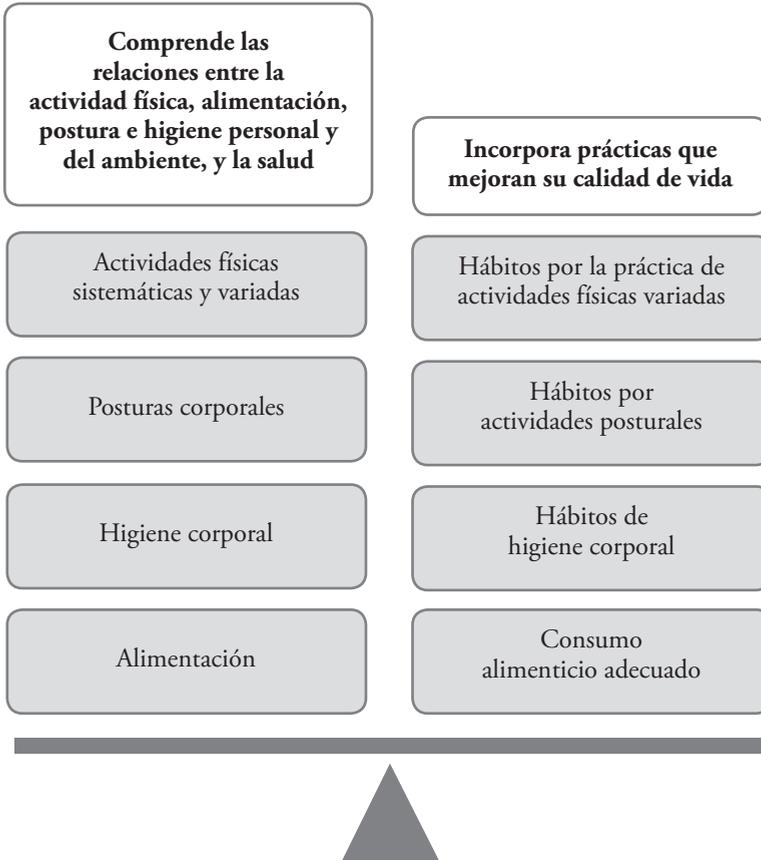
Competencia 2: Asume una vida saludable

El estudiante tiene conciencia reflexiva sobre su bienestar, por lo que incorpora prácticas autónomas que conllevan a una mejora de su calidad de vida. Esto supone que comprende la relación entre vida saludable y bienestar, así como practica actividad física para la salud, posturas corporales adecuadas, alimentación saludable e higiene personal y del ambiente, según sus recursos y entorno sociocultural y ambiental, promoviendo la prevención de enfermedades.

Comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene personal y del ambiente, y la salud: es comprender los procesos vinculados con la alimentación, la postura, la higiene corporal y la práctica de actividad física y cómo estos influyen en el estado de bienestar integral (físico, psicológico y emocional).

Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida: es asumir una actitud crítica sobre la importancia de hábitos saludables y sus beneficios vinculados con la mejora de la calidad de vida. Esto supone la planificación de rutinas, dietas o planes que pongan en práctica sus conocimientos sobre alimentación, higiene corporal, posturas y actividad física para la salud según sus propias necesidades, recursos y entorno.

Identificar contenidos



Identificar actividades

- *A nivel de conocimientos*, comprende la importancia de relación entre actividad física sistematizada y variada-alimentación-descanso.
- *A nivel de hábitos* (práctica como estilo de vida) para la actividad física sistemática (postura corporal, activación corporal antes de actividades complejas, de higiene personal...) y el consumo de alimentos que benefician al organismo.
- Esta competencia se debe promover y practicar *transversalmente*, porque son rutinas diarias no se pueden trabajar una sola vez por semana (en horas de la sesión de educación física), si no deben ser practicadas a diario y convertirse en actividades propias y esenciales de la vida cotidiana. Estos hábitos saludables deben ser trabajados de manera sistémica y colaborativa con otras áreas curriculares, pues se considera como una *competencia clave*.

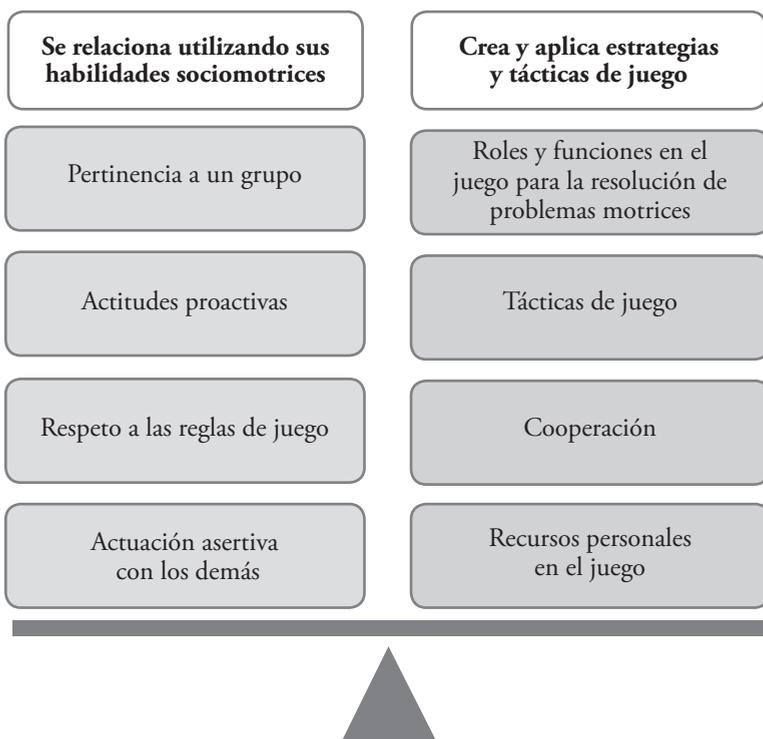
Competencia 3. Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices

En la práctica de diferentes actividades físicas (juegos, deportes, actividades predeportivas, etc.). Implica poner en juego los recursos personales para una apropiada interacción social, inclusión y convivencia, insertándose adecuadamente en el grupo y resolviendo conflictos de manera asertiva, empática y pertinente a cada situación. De igual manera, aplica estrategias y tácticas para el logro de un objetivo común en la práctica de diferentes actividades físicas, mostrando una actitud proactiva en la organización de eventos lúdicos y deportivos.

Se relaciona utilizando sus habilidades sociomotrices: supone interactuar de manera asertiva con los demás en la práctica lúdica y deportiva experimentando el placer y disfrute que ella representa. Por otro lado, desarrolla habilidades como el respeto a las normas de juego, liderazgo, tolerancia, actitud proactiva, la resolución de conflictos interpersonales, la pertenencia positiva a un grupo, entre otras.

Crea y aplica estrategias y tácticas de juego: supone emplear los recursos personales y las potencialidades de cada miembro del equipo para el logro de un objetivo común, desarrollando y aplicando reglas y soluciones tácticas de juego en actividades físicas de colaboración, cooperación y oposición.

Identificar contenidos



Identificar actividades

- Interactuar con los demás en contextos lúdicos y deportivos, practicando respeto a las reglas de juego, la tolerancia y proactividad.
- Participar, organizar y crear situaciones de juego en las que aprenda a asumir roles y funciones propias de cada deporte o ámbito lúdico.
- Aplicar tácticas de juego de manera cooperativa para resolver problemas propios del juego, apelando a sus recursos personales.
- Las actividades deben ser situaciones de juego simuladas y reales.

8.4.2. Seleccionar situaciones-problema motrices

En este proceso, se prioriza la competencia y se selecciona *situaciones problema-motrices* en las que se *identifica las tareas motrices relacionadas con el desempeño de grado*.

Estas tareas motrices seleccionadas deben ser las más cercanas a la necesidad educativa establecida en el PEI (implica una programación curricular de política institucional), realidad o contexto del estudiante y su entorno. Es importante la *selección cuidadosa y rigurosa*, porque depende de estas tareas motrices la cualidad y cantidad de actividad para promover la adquisición de la competencia motriz; debe cumplir ciertos requisitos de:

- ¡¡Importante!! Las tareas motrices deben combinar e integrar las tres competencias.
- Ajustarse a su realidad motriz o grado de adquisición kinésica actual del estudiante.
- Tomar en cuenta la edad y el grado de estudios del estudiante.
- Identificar el estándar y nivel de aprendizaje del estudiante.
- Considerar la motivación que puedan tener por la tarea motriz
- Involucrar situaciones individuales, colaborativas y colectivas.
- Tomar en cuenta los mecanismos de percepción (conocimiento de la acción), decisión (disponibilidad motriz para actuar con certeza) y ejecución (calidad del acto cinético).
- Establecer que las tareas motrices presenten diversidad (abiertas, cerradas, continuas...).

¡¡Importante!! En muchos casos, las tareas motrices seleccionadas no se ajustan al contexto del estudiante o de la competencia a adquirir; por lo que, desde el concepto de *evaluación formativa*, se debe reorientar, reformular o realizar los ajustes necesarios para dirigir a la movilización de las competencias requeridas.

Ejemplo, tomado del tercer grado de educación secundaria Programa del Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2017).

La figura 8.1, muestra que se ha priorizado la CO3: “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices” (círculo); de esta competencia priorizada se tomó la capacidad (Ca2) que guarda relación con las otras capacidades Ca2 de la CO2 y la Ca1 de la CO1. Esta combinación integra las situaciones-problema motrices de manera coherente y presenta una combinación pertinente para la selección de tareas motrices específicas para las sesiones.

LÓGICA EN LA COMBINACIÓN DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES			
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	UNID. DIDÁCT.	COMPET. PRIORIZADA
CO1: Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	Ca1: Comprende su cuerpo. Ca2: Se expresa corporalmente	UD1	(CO3)
CO2: Asume una vida saludable.	Ca1: Comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene personal y del ambiente, y la salud. Ca2: Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida.	UD2	
(CO3): Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.	Ca2: Se relaciona utilizando sus habilidades sociomotrices. Ca2: Crea y aplica estrategias y tácticas de juego.	UD3	

Figura 8.3. Combinación de competencias y capacidades para identificar situaciones-problema motrices (tareas motrices).

Una vez combinadas las tres capacidades de cada competencia, tomar en cuenta los estándares de aprendizaje por competencia para identificar los aprendizajes necesarios.

NIVEL7 Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando... Organiza su cuerpo en relación a las acciones y habilidades motrices según la práctica de actividad física que quiere realizar...	NIVEL 7 Asume una vida saludable cuando... Elabora un programa de actividad física y alimentación saludable, interpretando los resultados de las pruebas de aptitud física, entre otras, para mantener y/o mejorar su bienestar.	NIVEL 7 Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices cuando... propone sistemas tácticos de juego en la resolución de problemas y los adecúa según las necesidades del entorno,
---	---	--

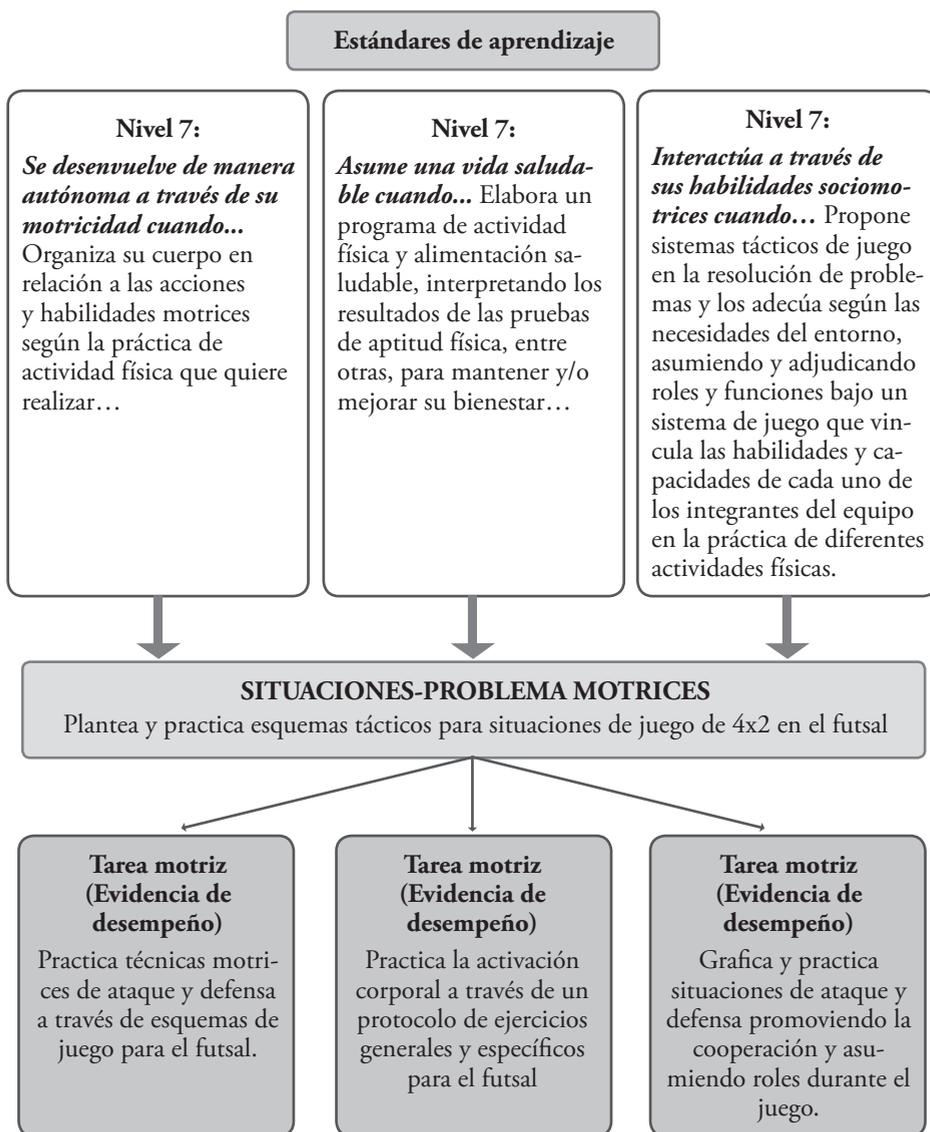
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO DE GRADO (3° grado de educación secundaria)	SITUACIONES PROBLEMA MOTRICES
CO1:	Ca1	Combina con eficacia las habilidades motrices específicas y regula su cuerpo en situaciones predeportivas y deportivas. Toma como referencia la trayectoria de objetos y a sus compañeros.	
CO2:	Ca2:	Realiza actividades físicas para mejorar sus capacidades condicionales, que contribuyan al mejoramiento de su rendimiento y salud según su aptitud física. Ejecuta de manera autónoma ejercicios y movimientos específicos para la activación y relajación explicando su utilidad e identificando la intensidad del esfuerzo antes, durante y después de la práctica de actividad física.	
CO3:	Ca2:	Plantea y ejecuta soluciones en situaciones lúdicas y deportivas al utilizar elementos técnicos y tácticos propios de una estrategia de juego que le permitan mayor eficacia en la práctica deportiva. Toma en cuenta las características de cada integrante, y mejora su sentido de pertenencia e identidad al grupo.	Plantea y practica esquemas tácticos para situaciones de juego de 4x2 en el fútbol.

8.4.3. Redactar evidencias de desempeño motriz

Este proceso consiste en *describir con claridad los rasgos de comportamientos y conductas motrices de las tareas motrices seleccionadas* con relación al desempeño y competencia. Cabe precisar que este es el *momento crucial e importante para saber qué, cómo y para qué están practicando las tareas motrices seleccionadas*. Las evidencias de

desempeño motriz *se valoran* por el grado de ejecución y conocimiento de las actividades cinésicas.

¡¡Importante!! En muchos casos, las tareas motrices seleccionadas no se ajusta con la observación directa de la práctica que realiza el estudiante con respecto a la competencia. Desde el concepto de *evaluación formativa*, reorientar, reformular o ejecutar los ajustes necesarios para describir qué y cómo debe practicar las tareas motrices seleccionadas.



Referencias

- Blázquez Sánchez, D. (2010). La evaluación de las competencias en Educación Física. *En Enseñar por competencias en Educación Física* (p. 173). Barcelona: Editorial INDE.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Aprobado mediante Resolución Ministerial Nro. 281-2016-ED. Modificado mediante RM Nro. 159-2017-ED Lima, Perú: Dirección de imprenta.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Vidal, S. (2018). *Procesos de evaluación en la formación situada. Selección, análisis e interpretación de evidencias de aprendizajes*. Documento de acompañamiento N° 19. Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

CAPÍTULO IX

CONSTRUIR, VALORAR Y CALIFICAR LOS DESEMPEÑOS DE LA COMPETENCIA MOTRIZ

Objetivos:

- a) Comprender la importancia de construir la competencia motriz del estudiante
- b) Comprender y reflexionar la valoración y calificación del desempeño motriz y la importancia de la retroalimentación.

Introducción

Construir, valorar y calificar son procesos evaluativos específicos enlazados, cuyo componente fundamental se cimienta en los desempeños motrices del estudiante y la plena conciencia del docente para asumir la responsabilidad de diseñar, con coherencia, la evaluación como actividad de mejora respecto a la calidad del aprendizaje y la misma enseñanza.

En este capítulo se considera importante seguir un hilo conductor entre aplicar estrategias didácticas, que optimice la competencia del estudiante, y la reflexión permanente del docente para optimizar protocolos de enseñanza de responsabilidad social, que le permita un continuo cambio de sus procesos de desempeño.

9.1. Construir la competencia motriz a través del aprendizaje de desempeños motrices situados

En los capítulos anteriores, señalamos que la competencia motriz es una combinación de habilidades que el estudiante, mediante sus recursos personales, pone de manifiesto para resolver un problema de diversa índole. Entonces, con la coherencia del caso, para el desarrollo de una unidad didáctica (cerca de cinco semanas) se propone la siguiente secuencia curricular, donde existe lógica interna en su elabora-

ción y puesta en práctica, mediante las tareas motrices que se diseminan en evidencias de desempeño específicas y aplicadas durante las cinco sesiones. Véase la tabla 9.1., en ella se considera un ejemplo para estudiantes del tercer grado de educación secundaria según el Programa Curricular de educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016).

SITUACIONES-PROBLEMA MOTRICES	TAREAS MOTRICES (evidencias de desempeño)	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	Secuencia de tareas motrices durante el desarrollo de la unidad didáctica (5 semanas)
Plantea y practica esquemas tácticos para situaciones de juego de 4x2 en el fútbol	Practica técnicas motrices de ataque y defensa mediante esquemas de juego para el fútbol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practica las técnicas ofensivas a través de esquemas de juego. 2. Practica las técnicas defensivas a través de esquemas de juego. 	<p>Sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elabora y pone en práctica un protocolo de ejercicios para la activación corporal general y específica. - Practica las técnicas ofensivas y defensivas a través de esquemas de juego. - Grafica y práctica situaciones cooperativas de 4x2 mediante juegos modificados asumiendo roles de ataque y defensa. <p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La misma secuencia y tareas motrices, con el agregado de graduar y variar la estructura del juego modificado. <p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ídem. Agregar juego real. <p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ídem. Juego real. <p>Sesión 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calificación en situación de juego real.
	Practica la activación corporal a través de un protocolo de ejercicios generales y específicos para el fútbol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora y pone en práctica un protocolo de ejercicios para la activación corporal general. 2. Elabora y aplica grupalmente un protocolo de ejercicios específicos para el fútbol utilizando móviles. 	
	Grafica y practica situaciones de ataque-defensa promoviendo la cooperación y asumiendo roles durante el juego.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grafica y practica situaciones cooperativas de 4x2 mediante juegos modificados asumiendo roles de ataque. 2. Grafica y practica situaciones de 2x4 mediante juegos modificados asumiendo roles de defensa. 3. Resuelve en juego real la lógica de los roles de ataque y defensa. 	

Figura 9.1. Secuencia curricular para construir la competencia motriz.

Las sesiones de aprendizaje son el escenario donde aterriza la construcción curricular; por lo tanto, es el espacio de aprendizajes donde se tiene que optimizar desempeños de los estudiantes para construir la competencia motriz. En la siguiente tabla 9.2., se presenta algunas orientaciones importantes para optimizar desempeños motrices de los estudiantes.

Orientaciones para el desarrollo de las sesiones	Considerar las tres competencias del área de Educación Física (combinación de habilidades).
	Las evidencias de desempeño son las actuaciones de los estudiantes. El docente observa estos comportamientos para retroalimentar los aprendizajes .
	Las evidencias de desempeño, una vez diseñadas, cambian en función de las actuaciones de los estudiantes, pudiendo mejorarlas o replantearlas por el docente.
	Desde la primera sesión, las evidencias de desempeño son trabajadas de manera global, el docente las gradúa y varía en función de las necesidades de los estudiantes.
	Cada sesión, es una experiencia que repite la anterior, adicionando complejidad a las tareas motrices en la siguiente sesión.
	En la calificación final de la unidad, es importante situar a los estudiantes en contextos reales para evidenciar los desempeños de manera integral (transferencia de aprendizajes)

Figura 9.2. Orientaciones para optimizar la competencia motriz.

9.2. Valorar en niveles de evidencias de desempeño

Las evidencias de desempeño suponen actuaciones ejecutadas por el estudiante, pero estas se valoran por el nivel de adquisición motriz. Se refiere a describir el grado de progreso, estructurando su adquisición en sucesivos niveles de logro (Zapatero, González y Campos, 2018).

Valorar los desempeños motrices requiere plasmarlos en un instrumento de evaluación. A este respecto, Blázquez (2010) expresa: “La determinación del tipo de instrumento para la recogida de indicios o evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar” (p. 180). O sea, no todos los instrumentos sirven para un determinado fin, sino que depende de qué desempeños motores se quieren observar y en qué condiciones de aprendizaje.

9.2.1. Instrumentos para valorar el nivel de desempeño motriz

Los instrumentos para evaluar competencias en el ámbito de la motricidad, se caracterizan por valorar el grado de adquisición motriz en sucesivos niveles de desempeño. Existe un consenso de que las herramientas más adecuadas para valorar estas adquisiciones son las “escalas” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Hernández, Tobón & Guerrero, 2016; Herrán, Heras y Pérez-Pueyo, 2019; Blázquez, 2010; Morán, 2017; entre otros).

El Diccionario de la Real Academia¹ define el término “escala” de la siguiente manera: *Sucesión ordenada de valores distintos de una misma cualidad.*

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) mencionan que

Existen diferentes instrumentos para realizar procesos de evaluación educativa, tanto si tienen una finalidad formativa como sumativa. Las más habituales son: (1) lista de control; (2) escalas verbales; (3) escalas numéricas; (4) escalas descriptivas o rúbricas; (5) rúbricas de puntuación; (6) escala de valoración diferenciada; (7) escalas graduadas; (8) escalas gráficas; (9) fichas de seguimiento individuales; (10) fichas de seguimiento grupal. (p. 92).

Consideramos que, para evaluar la motricidad del estudiante, los instrumentos más funcionales son las escalas descriptivas o rúbricas, la escala de valoración diferenciada, las escalas graduadas, la ficha de seguimiento individual, la ficha de seguimiento grupal y lista de cotejo, el control o la verificación.

A continuación, se describen de manera breve algunos instrumentos usuales que evalúan el desempeño motriz del estudiante.

9.2.2. Lista de verificación o cotejo

Es un instrumento que sirve para *verificar*, identificar o comprobar la presencia o ausencia de ciertas características de desempeños del estudiante. Permite recoger información precisa de comportamientos motrices específicos, con respecto a una tarea motriz trabajada y adquirida durante las sesiones de aprendizaje; para ello, requiere una atenta observación. Los enunciados que componen la lista son estrictamente acciones motrices, es decir, verifican actuaciones del estudiante (Blázquez, 2010).

Morán (2017) señala que la estructura y el contenido de la lista de verificación debe considerar la competencia o el propósito, los criterios (verbo de acción: conduce, controla, corre, salta...), las categorías (acciones motrices generales: técnicas motrices ofensivas, juego cooperativo...), las escalas (niveles: sí/no, correcto/incorrecto, etc.) y la identificación del evaluado (a quien está dirigido la evaluación).

1 <https://dle.rae.es/escala>

En la figura 9.4., la lista de verificación muestra una secuencia lógica de acciones en situación de juego real.

Grado: 3º grado de educación secundaria																
Competencia: INTERACTÚA A TRAVÉS DE SUS HABILIDADES SOCIOMOTRICES																
Evidencia de desempeño motriz		Resuelve en juego real la lógica de los roles de ataque y defensa														
Categorías		Rol de ataque						Rol de defensa						OBSERVACIÓN		
Nivel de desempeño		Recibe el móvil y sortea la defensa de manera individual		Pasa el móvil al compañero ubicado en espacio libre		Sincroniza, en equipo, pases y recepciones con precisión		Marca con sentido lógico y de manera individual al adversario		Se ubica en espacios apropiados antes de realizar la marca al contrario		Coordina en equipo la marca el contrario				
Nº	Apellidos y nombres	Si	No	A veces	Si	No	A veces	Si	No	A veces	Si	No	A veces		Si	No
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																

Figura 9.4. Lista de verificación de secuencia lógica de una acción de ataque y defensa en juego real.

En ambas listas, los descriptores específicos (nivel de desempeño) se han definido a partir de las prácticas motrices aprendidas por el estudiante durante las cinco semanas que consta la unidad didáctica.

Es importante resaltar, que estos *descriptores valoran el desempeño deseado por el docente* y está acorde al estándar de aprendizaje del ciclo. Esta lista de verificación precisa del docente, con tino pedagógico, qué desempeños motrices deben manifestar los estudiantes en situaciones de ataque o defensa de manera individual y colectiva.

9.2.3. Escala descriptiva o rúbrica

La escala descriptiva o denominada hoy en el contexto de los procesos de evaluación como “rúbrica”. Al respecto los españoles López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) señalan que “En los últimos años, se está imponiendo en nuestro país la utilización del anglicismo “rúbrica” (p. 92), a partir de una traducción simplista del término inglés (*rubric*).

Hernández, Tobón & Guerrero (2016) después de una revisión documental

exhaustiva mencionan que:

El concepto “rúbrica” proviene del latín “rubrica”, derivado de “ruber” que significa rojo y según la RAE (2001) significa “rasgo o conjunto de rasgos de forma determinada, que como parte de la firma pone cada cual después de su nombre o título, y que a veces va sola, esto es, no precedida del nombre o título de la persona que rubrica”; es decir, significa “firma”. (p. 366).

Es necesario precisar que el término rúbrica pertenece a los instrumentos tipo escala que valora los aprendizajes en diferentes niveles o grados de aprendizaje, de ahí el término escala.

Son muchas denominaciones que tiene el término “rúbrica”, tales como: “matriz de valoración” (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013), “rejillas de valoración” (Arenas y Gómez, 2013), “escala descriptiva” (Blázquez, 2010; López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), entre otros autores.

La escala descriptiva o rúbrica en el ámbito de la motricidad, es un instrumento de evaluación que sirve para valorar el nivel de desempeño de un estudiante cuando resuelve situaciones-problema en contextos variados. Describe en niveles de logro o grados de calidad (descriptores) las evidencias de desempeños motrices. Este instrumento valora las actuaciones del estudiante con respecto a su sistema constitutivo de la motricidad; es decir, al educando en su dimensión integral (véase imagen 1.1. del capítulo 1) y no se enfocan en la apropiación o acumulación de contenidos o conocimientos, sino el uso que se haga de ellos en un contexto determinado (Hernández, Tobón & Guerrero, 2016; Arenas y Gómez, 2013).

9.2.4. Características clave de la escala descriptiva o rúbrica en el ámbito de la motricidad

Las características más relevantes que identifican a una escala descriptiva o rúbrica son:

- Es una herramienta que se emplea para *valorar cualitativa o cuantitativamente* el nivel y la calidad de desempeño de las situaciones-problema motrices o tareas motrices específicas. Puede utilizarse descriptores verbales o puntuaciones.
- Como escala (sucesión ordenada de distintos valores de una misma cualidad) presenta *niveles de desempeño* con diferentes tipos de expresiones verbales, siendo algunos como:
 - ♦ Por la frecuencia: nunca, a veces, frecuente.
 - ♦ Por la calidad de la ejecución: en inicio, proceso, logro esperado, logro destacado.
 - ♦ Por la situación de la acción: mala, regular, buena, excelente.
 - ♦ Por la cantidad de la acción: nada, poco, bastante, mucho.

Ejemplo de una *escala descriptiva sintética* (valora tres competencias, pero prioriza la competencia: interactúa a través de su sociomotricidad):

Competencias		SE DESENVUELVE CON AUTONOMÍA A TRAVÉS DE SU MOTRICIDAD			ASUME UNA VIDA SALUDABLE			INTERACTÚA A TRAVÉS DE SU MOTRICIDAD		
Evidencias de desempeño motriz		Practica técnicas motrices de ataque y defensa a través de esquemas de juego para el fútbol.			Practica la activación corporal a través de un protocolo de ejercicios generales y específicos para el fútbol			Grafica y practica situaciones de ataque y defensa promoviendo la cooperación y asumiendo roles durante el juego.		
Niveles de desempeño		En inicio	En proceso	Logro esperado	En inicio	En proceso	Logro esperado	En inicio	En proceso	Logro esperado
Nº	Apellidos y nombres	Demuestra <i>dificultad e inseguridad</i> al ejecutar las técnicas motrices de ataque y defensa a través de esquemas de juego.	Demuestra <i>escasa coordinación y poca seguridad</i> para ejecutar las técnicas motrices de ataque y defensa a través de esquemas de juego.	Demuestra <i>fluidez y seguridad</i> para ejecutar las técnicas motrices de ataque y defensa a través de esquemas de juego para el fútbol.	<i>No sistematiza</i> la práctica de la activación corporal y <i>nunca utiliza</i> un protocolo de ejercicios generales y específicos	<i>Sistematiza medianamente</i> la práctica de la activación corporal y <i>a veces utiliza</i> un protocolo de ejercicios generales y específicos	<i>Sistematiza</i> la práctica de la activación corporal y utiliza <i>siempre</i> un protocolo de ejercicios generales y específicos	<i>Nunca grafica e improvisa</i> situaciones de ataque y defensa y <i>nunca promueve</i> la cooperación y <i>asume</i> roles durante el juego.	<i>A veces grafica y elabora rudimentariamente</i> situaciones de ataque y defensa, a veces <i>promueve</i> la cooperación y <i>raras veces asume</i> roles durante el juego.	<i>Siempre grafica y elabora</i> situaciones de ataque y defensa, a veces <i>siempre promueve</i> la cooperación y <i>con frecuencia asume</i> roles durante el juego.

Valoración

Ejemplo de una *escala descriptiva sintética*, 1er grado de educación primaria (valora tres competencias, pero prioriza la competencia: se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad):

Competencias		SE DESENVUELVE CON AUTONOMÍA A TRAVÉS DE SU MOTRICIDAD			ASUME UNA VIDA SALUDABLE			INTERACTÚA A TRAVÉS DE SU MOTRICIDAD		
Evidencias de desempeño motriz		Participa en juegos expresivos demostrando control de sus emociones			Practica la inspiración y espiración en diferentes posiciones de manera estática			Participa en actividades lúdicas y disfruta de la compañía de sus compañeros		
Niveles de desempeño		En inicio	En proceso	Logro esperado	En inicio	En proceso	Logro esperado	En inicio	En proceso	Logro esperado
Nº	Apellidos y nombres	<i>Evita participar</i> en juegos expresivos y <i>niega</i> demostrar estados emocionales ante sus compañeros	<i>Participa mínimamente</i> en juegos expresivos y <i>demuestra escasamente</i> estados emocionales ante sus compañeros	<i>Participa</i> en juegos expresivos y <i>demuestra seguridad</i> en sus estados emocionales ante sus compañeros	<i>Presenta dificultad y escasa percepción</i> para inspirar y espirar en diferentes posiciones de manera estática	<i>Algunas veces</i> <i>dificulta</i> y <i>percibe mínimamente</i> su inspiración y espiración en diferentes posiciones de manera estática	<i>No tiene dificultad</i> para percibir su inspiración y espiración en diferentes posiciones de manera estática	<i>Evade participar</i> en actividades lúdicas y <i>no siente interés</i> por disfrutar de la compañía de sus compañeros	<i>A veces evade</i> participa en actividades lúdicas y <i>siente escaso interés</i> por disfrutar de la compañía de sus compañeros	<i>Siempre participa</i> en actividades lúdicas y <i>está motivado</i> por disfrutar de la compañía de sus compañeros

Valoración

9.3. Calificar las evidencias de desempeños

El Diccionario de la Real Academia (<https://dle.rae.es/calificar>) define el término calificar como:

- Appreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo.
- Expresar o declarar un juicio sobre algo o alguien.

Desde estas acepciones, una vez cumplidas las fases anteriores del proceso evaluativo quedan tres procedimientos por cumplir: analizar información del aprendizaje y la enseñanza, emitir juicios de valor del desempeño motriz y retroalimentar para mejorar la calidad.

9.3.1. *Analizar la información*

Las sesiones de aprendizaje son espacios para analizar las manifestaciones motrices de los estudiantes, están acorde con nuestra propuesta establecida en las tareas motrices seleccionadas o que requieren mejorarlas. Incluso el mismo instrumento para valorar los desempeños pueden reestructurarse para una valoración más pertinente.

Analizar el nivel de logro de la competencia al final de una unidad didáctica, trimestre o al término de año, es una actividad que implica una permanente y exhaustiva reflexión para redefinir no solo los aprendizajes, si no cuánto está informado el docente con respecto al aprendizaje y las estrategias didácticas para la enseñanza.

Es un proceso cognitivo y, sobre todo, afectivo-emocional para asegurar la calidad del análisis e interpretación de qué, cómo, cuándo y para qué de su función docente con respecto a la motricidad del estudiante.

9.3.2. *Emitir juicios de valor*

Analizado los procesos del aprendizaje (del estudiante) y de la enseñanza (construcción curricular y estrategias didácticas de la enseñanza), queda valorar mediante juicios o escala cualitativa y calificar el nivel de logro del desempeño motriz. Este proceso pone en condición empática para decidir cuánto aprendió el educando, en la asignación de un nivel de logro de desempeño se asume que ha cumplido con los requisitos motrices establecidos en los estándares de aprendizaje de cada competencia. En definitiva, es tomar la decisión de promocionar al estudiante para desempeñarse en un nivel superior de aprendizaje.

9.3.3. *Retroalimentación para mejorar la calidad*

La emisión de juicios de valor, es el punto de partida para reflexionar y comprender la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje, siendo la condición básica,

importante e imprescindible para decir que el aprendizaje fue de calidad. En este último tramo, se reinicia las fases evaluativas a través de la retroalimentación de cada fase, comprendiendo la necesidad de mejorar la calidad de los procesos desde: qué material utilizar, dosificar el tiempo de actividad del estudiante, redefinir qué es una competencia motriz o cuánto sé de evaluar.

Retroalimentar es fundamental, no solo al estudiante, sino uno mismo como docente, porque la evaluación es un proceso complejo que siempre evoluciona y exige continua mejora de sus fases y procesos implícitos, siendo parte elemental de la calidad de desempeño del docente.

Referencias

- Blázquez Sánchez, D. (2010). La evaluación de las competencias en Educación Física. En *Enseñar por competencias en Educación Física* (p. 173). Barcelona: Editorial INDE.
- Gatica-Lara, T. y Uribarren-Berrueta, J. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* Inv Ed Med 2013;2(1):61-65
- Hernández - Mosqueda, José Silvano, & Tobón - Tobón, Sergio, & Guerrero - Rosas, Guillermo (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. Ra Ximhai, 12(6),359-376.[fecha de Consulta 30 de Enero de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194025>
- Herrán, I., Heras, C. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *La evaluación formativa. El mito de las rúbricas. Alternativas en la elaboración de instrumentos de evaluación en Secundaria*. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 5, Nº 2 (edición especial), pp. 601-609. ISSN: 0719-6202 <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017) Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En: *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. (p. 92). Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 2017. 1 recurso en línea (433 p.)
- Morán-Barrios, J. (2017). *La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 2.a parte: tipos de formularios, diseño, errores en su uso, principios y planificación de la evaluación*. Educ Med. 2017;18(1):2-12
- Mujica, I. (2011). *Evaluación de la motricidad*. Ayacucho: AMI Ayacucho E.I.R.L.

EVALUACIÓN DE LA MOTRICIDAD.
CONSTRUYENDO LA COMPETENCIA MOTRIZ
se terminó de imprimir en diciembre de 2021 en los
talleres gráficos de **Producciones estratégicas**
Urb. María Parado de Bellido Mz. K-13
Ayacucho - Perú

Ha publicado los libros:

- *Evaluación de la motricidad* (2011).
- *Motricidad infantil. Propuesta para la construcción de la competencia motriz* (2014).

Cuenta con varios artículos publicados en:

- En la Revista especializada *Corporalidad* de la Escuela Profesional de Educación Física-UNSCH.
- En la Revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación
- En la Revista “Investigación” de la UNSCH:

El texto reflexiona con respecto a las interrogantes: ¿cómo enseñar a aprender para mejorar la calidad motriz del estudiante? ¿cuáles son los estándares de calidad motriz? ¿cómo es el proceso de aprendizaje de una competencia por los estudiantes? ¿estoy evaluando con sinceridad y empatía los aprendizajes motrices de los estudiantes?

La evaluación, desde el enfoque de las competencias basado en la motricidad humana y la corporeidad (enfoque socio-antropológico), constituyen los pilares básicos para reorientar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En el presente texto, desde la perspectiva situada de calidad y competencia, reflexiona y plantea *si evaluar no sirve para mejorar, la evaluación no tiene sentido* (Schmelkes, 2014).

El contenido del texto, da cuenta de la motricidad como dimensión humana cuya finalidad, en el estudiante, es trascender a partir de la comprensión de sí mismo y del conocimiento de las acciones para consolidar un repertorio motriz que implique un desempeño motriz en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Desde este contexto, la evaluación, debe cumplir la triple función de: a) mejorar los aprendizajes motrices; b) situar los procesos evaluativos como mejora de la enseñanza; c) evaluar con empatía social y emocional.

