

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza

The Planning of Assessment in Physical Education: Case Study on Ignored Process in Teaching

Planejamento de avaliação em educação física: estudo de caso sobre um processo desacompanhado na educação



Beatriz Elena Chaverra-Fernández

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

beatriz.chaverra@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-1183-8488>

Juan Luis Hernández-Álvarez

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid, España

juanluis.hernandez@uam.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2327-0076>

Recibido • Received • Recebido: 24 / 04 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 31 / 07 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 08 / 10 / 2018

Resumen: Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación más amplia que abordó las concepciones y la acción evaluativa de seis docentes de educación física de la educación básica secundaria y media de la ciudad de Medellín (Colombia). Específicamente, en este escrito, se presentan los hallazgos sobre uno de sus objetivos: analizar las decisiones que toma el profesorado antes de iniciar una unidad didáctica (planificación sobre la evaluación). La investigación asumió un diseño cualitativo, con un enfoque metodológico de estudio de caso múltiple. Las estrategias utilizadas para este objetivo fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Los principales hallazgos del estudio muestran que la planificación de la evaluación no es una actividad específica que demande un interés por parte del profesorado, dado que las experiencias anteriores les brindan la seguridad para abordar las unidades futuras sin realizar adaptaciones, según el grupo o el tema que se va a trabajar.

Palabras claves: Educación física; evaluación; pensamiento del profesorado; planificación de la educación.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: This article presents the partial results of a broader research on the conceptions and evaluative actions of six physical education teachers in high school in the city of Medellín (Colombia). Specifically, this paper presents the findings on one of its objectives: to analyze the decisions that teachers make before starting a didactic unit (planning on assessment). The research assumed a qualitative design, with a methodological approach of multiple case study. The strategies used for this purpose were the semi-structured interview and documentary analysis. The main findings of the study show that planning on assessment is not a specific activity that requires an interest on the part of the teachers, because their previous experiences give them the security to approach future units without adaptations according to the group or the subject to work on.

Keywords: Assessment planning; assessment; physical education; teachers' thinking.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla que abordou as concepções e ações avaliativas de seis professores de educação física do ensino médio da cidade de Medellín (Colômbia). Neste trabalho específico, são apresentados os resultados de um de seus objetivos: analisar as decisões tomadas pelo corpo docente antes de iniciar uma unidade didática (planejamento da avaliação). A pesquisa assumiu um desenho qualitativo, com uma abordagem metodológica de estudo de casos múltiplos. As estratégias utilizadas para esse fim foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os principais resultados do estudo mostram que o planejamento da avaliação não é uma atividade específica que demanda interesse por parte do corpo docente, visto que as experiências anteriores lhes dão segurança para abordar as futuras unidades sem fazer adaptações, de acordo com o grupo ou tema que será trabalhado.

Palavras-chave: Planejamento da avaliação; avaliação; educação física; pensamento do grupo de professores.

Introducción

La enseñanza es un proceso complejo y multidimensional (Hall y Smith, 2006), de ahí que sea uno de los principales temas de investigación en la educación, que buscan comprender los diversos factores que intervienen en ella y descubrir nuevas maneras de fortalecerla y mejorarla. En esta vía se inscribe nuestra investigación, donde la relación pensamiento del profesorado-evaluación se aborda como una categoría que brinda información valiosa en la búsqueda de mejorar los procesos evaluativos en la enseñanza de la educación física.

La evaluación, asumida por algunas personas autoras como uno de los temas más complejos de la educación, presenta, en esta misma complejidad, una oportunidad para investigarla y conocerla, con miras a encontrar mejores prácticas que la fortalezcan en búsqueda de una enseñanza de calidad.

La evaluación como actividad humana refleja la subjetividad del profesorado, deja en evidencia sus pensamientos y esencia (Brown, 2002). En consecuencia, el concepto que tenga

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

el profesorado de conocimiento, enseñanza, educación, aprendizaje, estudiante, docente, etc., influye en su manera de evaluar, lo que revela la necesidad de profundizar en los esquemas de pensamiento que orientan las prácticas.

En el campo de la educación física, las investigaciones sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje se han centrado en definir instrumentos y estrategias que permitan llevar a la práctica una evaluación formativa y cercana a los postulados de la racionalidad práctica (López, 1999), con grandes aportes y avances en estos aspectos. Sin embargo, la relación pensamiento del profesorado de educación física-evaluación, es un campo de estudio reciente y limitado.

Algunas investigaciones se han enfocado en los procesos de pensamiento del profesorado cuando se cede la responsabilidad de la evaluación al estudiantado, y a qué dilemas se enfrenta el personal docente ante esta cesión de responsabilidad (Vera, 2010; Vera y Moreno, 2007). Otros estudios han indagado por las concepciones de evaluación del profesorado y cómo describen sus prácticas evaluativas (Chaverra, 2014; Foglia, 2014; Guío, 2012). Sin embargo, es evidente que aún hay un amplio camino por explorar en los diversos componentes de la evaluación y los procesos de pensamiento del profesorado.

En este sentido, nuestra investigación determinó comprender las concepciones y la acción evaluativa del profesorado desde las tres fases de la enseñanza que Hernández y López (2004) denominan pre-interactiva, interactiva y post-interactiva. Es decir, qué piensa el profesorado sobre la evaluación y los elementos que la constituyen, cómo toma las decisiones sobre esta, antes de iniciar una unidad didáctica (planificación), cómo lleva a cabo el proceso evaluativo en la acción y, si es posible, identificar reflexiones cuando finaliza las acciones evaluativas (metaevaluación).

Específicamente este artículo aborda los resultados referidos al análisis de las decisiones pre-interactivas del profesorado participante sobre la evaluación (planificación) antes de iniciar una unidad didáctica, es decir, conocer las decisiones que se adoptan en la fase de planificación de acciones, momentos, actores y procedimientos que se pondrán en juego en el desarrollo de cada unidad de enseñanza. En este sentido, la investigación alude a la intención de explorar y observar, a través de los propios documentos curriculares y las propias declaraciones del profesorado, las decisiones tomadas alrededor de la planificación de la evaluación y los motivos que las justifican.

Marco teórico

Díaz (2001) enuncia que los conceptos de programación, planificación y diseño curricular son utilizados en la bibliografía para referirse a las acciones que el profesorado realiza en la fase pre-interactiva, con el fin de organizar, de manera coherente, las acciones que realizará en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En sí, la planificación es el proceso que sirve como conexión entre el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado (Hall y Smith, 2006).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esta importancia de la planeación es trasladada al proceso evaluativo al partir de la idea de que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de datos que se realiza desde el inicio del proceso educativo para emitir juicios de valor y tomar las decisiones más adecuadas con miras a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (Chaverra, 2014; Velázquez y Hernández, 2004). En este sentido, se hace necesario reconocer la importancia de la planificación de la acción evaluativa para lograr este propósito.

No planificar la evaluación puede conllevar a realizar acciones aisladas que no brinden la información necesaria para conocer el estado del proceso educativo (Velázquez y Hernández, 2010). Por esta razón, es pertinente que el profesorado visualice la manera en que llevará a cabo la evaluación al momento de diseñar su planificación y defina, con antelación, la manera en que recogerá la información significativa que le permita evidenciar los aprendizajes del estudiantado, emitir juicios de valor y tomar las decisiones pertinentes ante los resultados (Tristán, 2010).

Una vez que el profesorado identifica el sentido y la finalidad que le otorgará a la evaluación, debe determinar el cómo la realizará y qué instrumentos utilizará. Desde una perspectiva formativa de la evaluación, se recomienda que los instrumentos y procedimientos permitan una mayor participación del estudiantado y un conocimiento no solo de los resultados de la enseñanza, sino del proceso educativo en general.

Para definir los instrumentos y procedimientos, es necesario considerar otros aspectos del proceso didáctico. Como sabemos, la evaluación, al igual que los contenidos, los objetivos, los medios y la metodología, hacen parte del proceso didáctico y no es posible comprenderlos en su complejidad como elementos aislados de ese conjunto. En este estudio, retomamos la relación que puede establecerse entre los contenidos y la evaluación para determinar cuáles son las decisiones pre-interactivas del profesorado.

Los contenidos, según Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), pueden ser de tres tipos: los procedimentales (lo que el estudiantado aprende a hacer); los verbales (lo que aprenden a decir); los actitudinales (las formas en que aprenden a comportarse).

Los contenidos procedimentales incluyen desde la realización de simples técnicas hasta el mayor grado de complejidad de un tema, implican “saber hacer algo, no sólo decirlo o comprenderlo” (Pozo, 2003, p. 60). En la clase de educación física, los principales contenidos abordados han sido el deporte y la actividad física, con énfasis en el desarrollo de la técnica deportiva, las habilidades y destrezas motrices y las capacidades físicas (Kirk, 2001). En consecuencia, históricamente, la evaluación en el área se ha centrado en la valoración cuantitativa del movimiento a través de tests y pruebas estandarizadas (López, 2006).

Sin embargo, desde una visión de educación física integral, los contenidos procedimentales son parte determinante en la enseñanza; pero, sus propósitos, al evaluarlos, varían. Es decir, la evaluación de los contenidos procedimentales va más allá de la medición; supera la

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

intención de clasificar el estudiantado y emitir una calificación, sino para conocer el estado de sus capacidades y los avances que se han logrado en el aprendizaje, de ahí que [Velázquez y Hernández \(2004\)](#) consideran que la evaluación de estos procedimientos puede presentarse en dos aspectos: cuantitativo y cualitativo. El cuantitativo, se refiere a los tests motores y pruebas físicas (medición). El cualitativo es el que se realiza a través de una observación estructurada. Para esta evaluación cualitativa, proponen el uso de las hojas de registro como el instrumento que incluye unos indicadores claros y concretos que se deben observar. A la vez, la utilización de este instrumento facilitará la realización de actividades de autoevaluación y coevaluación entre el estudiantado.

En el caso de los contenidos verbales, según [Pozo \(2003\)](#), han sido los que mayor atención han recibido en el ámbito educativo, aunque ese no sea el caso de la educación física; pues el área se ha centrado en el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices. Sin embargo, la evaluación de estos contenidos en educación física debe estar vinculada con la aplicación práctica, aunque pueda presentarse alguna situación en que sea necesario conocer un aspecto de manera aislada ([Velázquez y Hernández, 2004](#)).

Finalmente están los contenidos actitudinales, estos se pueden diferenciar entre actitudes, valores y normas. Estos tres componentes “mantienen una estrecha relación, y es frecuente que se los considere globalmente bajo esta denominación: *contenidos actitudinales*” ([Prat y Soler, 2003b, p. 21](#)).

Las actitudes tienen un carácter cambiante y dinámico, por tanto su evaluación no puede hacerse de manera momentánea, sino que requiere de un amplio periodo de tiempo y la utilización de diversos procedimientos e instrumentos para lograr una imagen más fiable ([Velázquez y Maldonado, 2004](#)). De acuerdo con [Prat y Soler \(2003a\)](#), pueden presentarse muchas técnicas para evaluar los contenidos actitudinales, pero la utilización de los instrumentos requiere un gran esfuerzo por la parte docente, ya que con frecuencia la evaluación de estos contenidos es reducida a criterios subjetivos y poco sistemáticos.

Finalmente, es importante recordar que la enseñanza de la educación física debe posibilitar el aprendizaje de los tres contenidos, que en palabras de [Freire y Oliveira \(2004\)](#), capacitarán al estudiantado para utilizar de forma autónoma su potencial para moverse, sabiendo cómo, cuándo y por qué realizar las actividades o habilidades motrices.

En definitiva, se espera que la planificación de la evaluación contenga de manera explícita cuáles contenidos se van a evaluar y cómo se hará, es decir, definir los instrumentos y procedimientos que serán utilizados para recoger la información con antelación, así como el uso de los resultados de esa evaluación, reconociendo que durante el proceso enseñanza-aprendizaje se pueden presentar modificaciones y cambios en búsqueda de su mejora, sustentados en las evidencias los procesos de evaluación.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Método

Esta investigación optó por un diseño metodológico de corte cualitativo. La perspectiva cualitativa reconoce “que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma” (Massot, Dorio y Sabariego, 2012, p. 330); por tanto, esta investigación pretendió descubrir el pensamiento y la acción del profesorado sobre la evaluación desde su propia vivencia, escuchado su voz y las relaciones que el grupo mismo establece en la cotidianidad de las clases.

El enfoque metodológico fue el estudio de caso múltiple o colectivo (Stake, 2010) de tipo descriptivo, lo que permitió ampliar la mirada a un grupo de docentes sobre sus procesos evaluativos y fortalecer el análisis con el estudio de varios casos. Los sujetos participantes de este estudio fueron seis docentes de educación física de la ciudad de Medellín (Colombia), quienes se seleccionaron con base en criterios de representatividad cualitativa, no por representatividad estadística (Galeano, 2004). El criterio de selección fundamental fue la accesibilidad, la cual estuvo determinada en hallar docentes que tuvieran la disposición y el tiempo para participar del estudio. Otros criterios de selección fueron: tener una titulación profesional en educación física, tener mínimo cinco años de experiencia como docentes de educación física y pertenecer a personal docente activo en cualquier institución educativa pública de Medellín.

Entre el grupo participante se encuentran dos mujeres (Diana y María) y cuatro hombres (Juan, Carlos, Luis y Pedro), con diferentes años de experiencia en la docencia (entre 11 y 20 años). Los temas de las unidades didácticas abordadas fueron: Balonmano, fútbol, natación, actividad física, gimnasia con pequeños elementos y recreación y contexto social.

Para el objetivo específico de conocer las ideas pre-interactivas sobre la evaluación, se utilizó la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Las entrevistas permitieron conocer los momentos, actores, instrumentos, contenidos o cualquier información específica sobre cómo se visualizaba la evaluación en la unidad didáctica futura. Una vez transcritas las entrevistas fueron devueltas al profesorado para su revisión y validación.

En cuanto al análisis documental, permitió complementar, contrastar y validar la información obtenida en las entrevistas. Estos documentos pueden ser de dos tipos en función del ámbito en que se generan: oficiales o personales (Woods, 1987). En el caso de esta investigación solo logramos obtener algunos documentos oficiales como la planeación de la unidad didáctica de tres docentes, allí encontramos los criterios de evaluación para la unidad.

Para el análisis de la información se asumieron las tres fases que proponen Taylor y Bogdan (1987): fase de descubrimiento, fase de codificación y fase relativización de los datos. En la fase de descubrimiento se identificaron categorías y temas a partir de la lectura de las entrevistas y los documentos del profesorado. A partir de esta lectura surgieron conceptos, ideas y reflexiones que aportaban al objetivo de la investigación. En la fase de codificación se refinaron, expandieron o descartaron las interpretaciones iniciales. La construcción de sentido

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en la información se realizó de manera inductiva, es decir, a partir de la conceptualización realizada del objeto de estudio, se hizo lectura de los discursos y los textos, esperando que de ellos emergieran las categorías. De igual manera, en esta fase se codificó la información de acuerdo con el tipo de fuente suministrada, el número que corresponde y el nombre de cada docente, ejemplo: E.1.J (Entrevista uno de Juan); P.U.P.: Planeación unidad didáctica de Pedro.

En la fase de relativización de los datos, se interpretó la información a la luz del contexto en que acontecieron. Se tuvo en cuenta no generalizar lo dicho por el profesorado, sino comprenderlo desde la realidad de cada docente y contrastarlo con los elementos teóricos abordados y el estado actual del objeto de estudio.

Entre las consideraciones éticas que tuvo presente esta investigación, se encuentran: El consentimiento informado, la confidencialidad con el uso de seudónimos y el retorno social de la información obtenida.

Resultados, análisis y discusión

El estudio encontró que la planificación sobre la evaluación no está escrita en ningún documento oficial o personal del profesorado. En las tres planeaciones analizadas están presentes los criterios de evaluación, pero no hay profundidad sobre otros elementos constitutivos de la evaluación como actores, momentos, instrumentos o usos.

En consecuencia, la principal fuente de información sobre cómo el profesorado planifica su evaluación fue la entrevista. Es importante resaltar que el discurso docente se mueve entre los deseos y lo realizado en unidades pasadas, es decir, los relatos del profesorado discurren entre el tiempo futuro y el pasado, evocando con ejemplos cómo han sido sus prácticas evaluativas y visualizando cómo lo harán en la próxima unidad.

Si bien los elementos que constituyen la evaluación (momentos, actores, instrumentos y contenidos) son interdependientes y no pueden comprenderse de manera aislada, es necesario abordar estos aspectos por separado para presentarlos con mayor claridad. En consecuencia, hemos agrupado los resultados en dos apartados. El primero relacionado con los momentos y actores, y el segundo con los contenidos e instrumentos (Tabla 1).

Tabla 1: Categorías de análisis

Categorías de análisis en la planificación de la acción evaluativa	
Momentos – actores	Contenidos – instrumentos

Nota: Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Momentos-actores

Todo el profesorado coincide en afirmar que realizará evaluación en todas las clases, y en sus explicaciones de cómo lo realizará se identifica que el actor principal será el propio docente a través de la heteroevaluación¹.

... claro que yo en cada clase saco nota. (E.2.M.)

... yo evalúo siempre en todas las clases, siempre hay una evaluación, siempre se saca una nota. (E.2.D.)

Todas las clases, no hay ninguna clase donde no evalúe... Siempre, siempre evalúo. (E.2.J.)

Las expresiones del profesorado sobre la evaluación que pretende realizar son cercanas a una calificación continua, dada la necesidad de dejar un registro del desempeño del estudiantado en cada clase, expresado en calificaciones o símbolos, una característica muy propia de la evaluación sumativa. No es posible identificar en los discursos qué acciones concretas realizarán para recoger información y tomar decisiones.

Adicional a esta intención prioritaria de calificar en cada clase, surge en el discurso de una parte del grupo de docentes la evaluación inicial o diagnóstica. Esta puede ser teórica o práctica. En el caso de la profesora María señala que realizará una prueba teórica sobre el calentamiento, al considerar que este saber es importante tenerlo claro para el desarrollo de su unidad didáctica (actividad física).

... son dos preguntas nada más, definición de calentamiento y objetivos de calentamiento... Yo quiero mirar que han aprendido ellos en años anteriores. (E.2.M.)

Por su parte, el profesor Luis realizará una prueba práctica que le permitirá conocer cuáles son las habilidades del estudiantado en los estilos de natación que se abordarán. Esta actividad la realizará en la primera clase y será registrada con una calificación. Al finalizar la unidad didáctica, espera realizar la misma actividad e identificar el avance de cada estudiante. Este segundo momento será la evaluación final.

... al inicio les hago una conducta de entrada donde evalúo y tengo en la lista una calificación que me da la base de cómo están... al final vuelvo y la hago donde comparo ¿Qué me va a dar la diferencia? Depende de las notas como evalué... pues acá estaba nadando a mi concepto un 3 (evaluación inicial) y ya está nadando en 4, entonces ha avanzado. (E.2.L.)

¹ Por razones de espacio, solo se presentan como ejemplos algunos testimonios más significativos que soportan las afirmaciones realizadas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En esta explicación del profesor, se observa que su evaluación inicial y final se centra en las habilidades motrices, pero no señala la existencia de criterios concretos que le permitan emitir su calificación, sino que surgirá de una apreciación subjetiva a través de la observación libre.

Por otro lado, están docentes que señalan que no es necesario realizar una evaluación diagnóstica, aduciendo tener un amplio conocimiento de su estudiantado y lo ven como una actividad que no les aportaría información significativa.

Yo ya los conozco, y yo sé que del balonmano no tienen nada. (E.2.P.)

¿De diagnóstico? Sí, de pronto se hace un partidito o algún jueguito... lo que pasa es que el hecho de llegar hasta once² ya uno los conoce. (E.2.C.)

Si bien los discursos del profesorado resaltan que los actores principales de la evaluación será él mismo, también se encontraron algunos intentos por proponer la participación del estudiantado a través de la autoevaluación, la autocalificación y la coevaluación del aprendizaje. Es el caso del profesor Carlos, quien generalmente propone la autoevaluación al final del periodo. Su estrategia es solicitar una calificación y una explicación cualitativa a esa calificación.

... por ahí séptima u octava clase, hago la autoevaluación... Hacen la parte descriptiva y hacen la parte cuantitativa. (E.2.C.)

Pedro, Juan y Diana deben proponer al estudiantado la autoevaluación que tiene definido el colegio, la cual incluye unos criterios específicos y obligatorios. Sin embargo, para Pedro y Juan la autoevaluación o autocalificación puede presentarse en cualquier clase, con criterios o preguntas propios. Así esperan que suceda en la próxima unidad.

En momentos también cuando se termina la clase:

"muchachos vamos a evaluarnos... Qué notas crees... o te voy a poner esta nota o ¿Qué nota te coloco? ¿Cómo crees que fue el trabajo que hiciste? (E.2.P.)

... cuando termina la clase, no todas, ellos hacen la autoevaluación. (E.2.J.)

Por su parte, María y Luis no asumen la autoevaluación como una posibilidad en sus clases. Para María la autocalificación es una estrategia que ha utilizado para evaluar las clases, pero específicamente para la futura unidad didáctica no se presenta como una opción real.

... a veces evaluó al por mayor, "todo el mundo sacó 5", a veces les pregunto a ellos (Por su calificación). (E.2.M.)

² Once es el último grado de educación media en Colombia, allí obtienen el título de bachiller.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Los discursos del profesorado no presentan una verdadera convicción sobre los aportes formativos de la autoevaluación en el estudiantado, ya que solo Carlos y Juan, reflejan una intención de motivar la reflexión en el estudiantado más allá de la calificación, mientras los otros grupos docentes se refieren a la autocalificación, sin reflexión al respecto. En las decisiones pre-interactivas del profesorado no se presenta la autoevaluación como una estrategia concreta.

Una situación similar ocurre con la coevaluación, ya que solo es visualizada concretamente por dos profesores. El resto no señala en sus discursos una firme intención de llevar a cabo esta actividad.

En esta unidad se evalúan ellos mismos algunos trabajos, ellos los presentan y los compañeros los revisan y yo les doy unos criterios que deben tener en cuenta y califican a sus compañeros. (E.2.D.)

... seguramente cuando ellos hagan su trabajo por equipos, debería haber ese espacio para que ellos evalúen a los otros. (E.2.J.)

La poca intención que señala el profesorado por generar la participación del estudiantado confirma lo anunciado anteriormente, donde la heteroevaluación del aprendizaje es la técnica fundamental para evaluar, relegando las posibilidades formativas de la evaluación como práctica democrática (Borjas, 2014). Asimismo, la participación del estudiantado en la evaluación de la enseñanza es una posibilidad aún más remota. No se encuentra, en los discursos del profesorado, una apuesta concreta hacia esta evaluación.

Para Luis, María y Juan, evaluar la enseñanza no es una actividad planificada desde el inicio de la unidad, pero dejan abierta la posibilidad de que pueda presentarse en el transcurso de las clases.

Digamos que hay sesiones en donde ni siquiera yo llevo eso planificado (evaluación de la enseñanza), pero cuando yo siento, ¡no aquí pasó algo!... "bueno muchachos van a sacar el cuaderno ¿Qué dificultades tuve en la clase de hoy?... evalúo a mi profesor". (E.2.J.)

En el caso de Carlos y Pedro reconocen que esta evaluación no tendrá una presencia específica en la unidad didáctica. Sin embargo, Carlos afirma que el estudiantado realiza comentarios de manera permanente sobre su enseñanza y por medio de ellos, él puede conocer cómo está desarrollando su actividad, así que no encuentra necesario proponer un momento específico para realizarla.

Ellos siempre están opinando... "siempre el mismo jugueto", "ya vimos esta parte" entonces uno tiene que empezar a manejarle una complejidad un poquito más alta... me parece muy importante lo que ellos van opinando. (E.2.C.)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Aunque el profesor expresa que la opinión del estudiantado es importante, no hay un interés por direccionar esta evaluación desde preguntas o criterios específicos, que le permitan obtener más información sobre cómo está desarrollando su labor.

La profesora Diana fue la única que expresó claramente que realizaría la evaluación de la enseñanza en esta unidad, dado que los tiempos en que se desarrolló esta investigación coincidió con una acción que acostumbra a realizar al finalizar el año.

... yo lo hago casi siempre al final de año, que evalúen cómo les pareció el trabajo conmigo porque ya muchas veces pasan a trabajar con otro profesor o si siguen conmigo a ver uno qué tiene que mejorar, entonces me evalúan mis aspectos, en la forma cómo les explico, si me doy a entender fácilmente, la clase como la doy, si les gustan los temas que les doy o qué debo mejorar. (E.2.D.)

Tal vez el profesorado omite evaluar su enseñanza por el desconocimiento de estrategias para realizarla, o porque en realidad no le encuentran un sentido formativo para su enseñanza.

En general, la proyección de cómo se realizará la evaluación deja en evidencia el papel protagónico docente, ya que será quien defina los criterios de evaluación y la asignación de la calificación. Asimismo, los momentos de la evaluación están vinculados a una calificación permanente, más que a un proceso de evaluación continua.

Contenidos-instrumentos

Los documentos oficiales donde se registran los criterios de evaluación son las planeaciones de las unidades didácticas. En esta investigación solo se conocieron las planeaciones de Diana, Pedro y Juan.

Para la unidad didáctica de Juan sobre recreación y contexto social se encontraron los siguientes criterios.

- Identifica técnicas de recreación para la realización de un evento recreativo.
- Reconoce la importancia de la recreación en su vida diaria y como potenciador del desarrollo humano.
- Participa con interés de las diferentes actividades que aportan en su formación integral.
- Entrega a tiempo y completo todas las actividades programadas en el cuaderno. (P.U.J.)

En estos criterios evaluativos se destacan los contenidos conceptuales como se aprecia en los dos primeros ítems (Identifica y reconoce). El tercero es actitudinal, relacionado con la participación en las clases, y el último, se enfoca en la entrega oportuna del cuaderno. En este último criterio no hay



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

claridad sobre qué es lo evaluado en el cuaderno, si con entregarlo "a tiempo y completo" es suficiente para una nota aprobatoria, o se evaluará el contenido trabajado, o su proceso de elaboración. En estos indicadores no se encuentra un criterio claramente orientado a los procedimientos.

En el caso de Pedro los indicadores de desempeño para su unidad didáctica de balonmano fueron:

- Ejecuta los fundamentos técnicos básicos de las expresiones deportivas como el balonmano.
- Trabaja con autonomía y responsabilidad. (PU.P.)

El primero es procedimental y el segundo actitudinal. A diferencia de Juan, en Pedro no se encuentra un indicador que esté relacionado con los contenidos conceptuales.

La planeación de la unidad didáctica de Diana sobre gimnasia con pequeños elementos, presentaba los siguientes indicadores de desempeño:

- Entrega a tiempo y completo el cuaderno con las actividades programadas.
- Maneja los conceptos básicos del área.
- Realiza esquemas con pequeños elementos al ritmo de la música en pequeños grupos.
- Acepta y respeta las normas de trabajo de la clase y del grupo de trabajo. (PU.D.)

En estos criterios, hay elementos que llaman la atención. Al igual que Juan, la entrega del cuaderno "a tiempo y completo" es relevante, sin definir qué se evaluará por medio del cuaderno. Por otro lado, en el segundo ítem no hay claridad sobre cuáles son los "conceptos básicos del área" que serán evaluados.

Aunque la planeación de la unidad didáctica contempla los criterios de evaluación. En las entrevistas realizadas al profesorado, estos criterios no fueron retomados, sino que realizaron una descripción ambigua y poco clara de los contenidos que tendrían en cuenta al momento de evaluar.

La misma situación se presentó con otra parte de docentes, quienes al presentar sus contenidos, tuvieron algunas confusiones con las estrategias o los instrumentos.

La parte de participación; el proceso... y ya la parte técnica, la parte social, la parte del conocimiento, que conozcan el deporte. (E.2.C.)

(La nota final) Va a salir del trabajo en clase, va a salir de la parte práctica, de los test deportivos, de los circuitos, de las fichas, y ya la otra parte es la actitudinal. (E.2.M.)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Es de recordar que en los momentos cuando el profesorado espera realizar la evaluación, expuestos en el punto anterior, definió que en cada clase dejará un registro del trabajo realizado por el estudiantado. Al indagar por los contenidos de los cuales va a surgir esa nota, no se encuentra una explicación.

De la temática que se esté trabajando... si hubo exposiciones... si hay un test. (E.2.M.)

Al terminar la clase siempre miro cómo participaste... llamo a lista y ahí miro cómo fue el comportamiento. (E.2.C.)

... no todas (Las notas) tienen los mismos componentes... La actitudinal y la procedimental, esas se ponen juntas. (E.2.P.)

En cada clase se va llevando como una valoración, que no es la nota, es una valoracioncita, y luego de todas esas valoraciones, de todas las clases, se saca un promedio y queda la nota de participación. (E.2.L.)

Sus relatos indican que en cada clase evaluarán los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, una amalgama que tiene como resultado una calificación. Pero al indagar más detalladamente por la evaluación de estos contenidos, surgen las actitudes como las protagonistas, especialmente en la emisión de la calificación. Esta proyección se corresponde con la percepción que tiene el estudiantado sobre los aspectos que el personal docente evalúa. Según el estudio de [Gaviria y Castejón \(2016\)](#), las actitudes hacia las tareas y las actividades de clase son aspectos determinantes para que el profesorado emita una calificación.

Carlos y Diana refuerzan el papel relevante que cumplirán las actitudes en su evaluación y presentan ejemplos de cómo han actuado en unidades didácticas pasadas.

... por ejemplo Katherine es una excelente estudiante, pero ella motrizmente es muy regularcita, pero es una niña que siempre me participa, presenta todo, es intachable, (La nota final) fue alto porque yo sé que es muy íntegra. (E.2.C.)

... entonces le doy es a la actitud (importancia), si la niña realmente se sienta y no quiso hacer, tiene su cero; pero aquella que yo la vi que intentó con una compañerita a tirarse el balón y a quitarse el miedo al balón, esa niña va a tener un 3 o un 4. (E.1.D.)

Estos comentarios son solo una muestra de la manera de pensar generalizada en este grupo de seis docentes. En sus discursos destacan actitudes individuales como el esfuerzo, la perseverancia y la participación en la clase, pero no se refleja una preocupación por evaluar las



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

actitudes que involucren a sus compañeros o compañeras o reflejen valores como el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto, la cooperación o la autonomía.

Esta evaluación de las actitudes que ha señalado el profesorado la han llevado a cabo a través de la observación libre, no estructurada, sin criterios, ni instrumentos definidos y así procederán en la unidad futura.

... lo evaluó de acuerdo a lo que veo, ¿Sí?, eh percepción, si participa en las clases, que está atento y trabaja... tengo una percepción de cómo inició y cómo termina. (E.2.L.)

Como vemos, el profesorado cae en lo que [Prat y Soler \(2003a\)](#) señalan como una evaluación basada en criterios poco sistemáticos y subjetivos.

En el caso de los contenidos conceptuales y procedimentales, no se encuentra en el discurso el mismo protagonismo. Juan, Pedro y Diana evaluarán los contenidos conceptuales por medio de una prueba teórica obligatoria que solicita el colegio, pero no mencionan otra acción adicional.

Sí al final del periodo se hace una evaluación escrita ... es conceptual. (E.2.P.)

Como se mencionó anteriormente, María evaluará estos contenidos en la prueba diagnóstica sobre el calentamiento. Por su parte, Carlos no los concibe como una acción concreta, sino como una posibilidad que se puede presentar en el transcurso de las clases.

... de pronto vamos a hablar de la regla 11 del fútbol, entonces ya ahí si se les puede decir, "cuando el penúltimo jugador está habilitando un jugador por decirlo así y si el portero sale, ¿Cuál sería?, ¿Qué pasa? si hay gol no hay gol!". (E.2.C.)

Luis no se refiere a estos contenidos en ningún momento y al no conocerse la planeación de la unidad didáctica, se asumen como ausentes en sus decisiones pre-interactivas.

Los contenidos de tipo conceptual se han ido incorporando a los currículos de educación física en diferentes países con la intención, entre otros aspectos, de lograr el desarrollo de una mayor autonomía y la adopción de estilos de vida activos del estudiantado ([Velázquez, Hernández, Martínez y Martínez, 2011](#)). En ese sentido, los docentes y las docentes de nuestra investigación podrían aprovechar esa circunstancia para abordar contenidos claves para dicho objetivo de autonomía y estilo de vida, pero como se deduce de sus discursos, la falta de planificación de una evaluación más sistemática no permite apreciar el verdadero significado que este tipo de contenidos tendría en su intervención docente.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Paradójicamente, los contenidos menos señalados en las decisiones pre-interactivas del profesorado son los procedimentales. Luis, Juan y Carlos coinciden en destacar que las habilidades y destrezas motrices o el contenido técnico del deporte, no son la prioridad en su calificación, por el contrario, juegan un papel secundario.

... miro más bien poco el que ah ¡es que nada muy bien! Y este nada muy mal, entonces por eso va a tener mejor nota este que este, no, porque los dos están participando, están atentos, trabajan muy bien. (E.2.L.)

... a mí no me gusta mucho el deporte, aquí como volverlo un asunto muy técnico, y que fundamentos técnicos del balonmano y del baloncesto, eso hay que darlo, pero cuando estamos viendo eso, yo no me quedo mirando si hizo bien el gesto técnico o si no lo hizo... yo revisaría el nivel inicial de ellos y como en todo el proceso si ha mejorado, pero para mí no es la prioridad. (E.1.J.)

Para Diana, Pedro y María, los contenidos procedimentales están incluidos en la calificación que emitirán al final de cada clase. Así esta acción no sea muy clara como lo vimos anteriormente.

Todo, o sea, sí todo, desde el inicio de la clase hasta el final de la clase. (E.2.D.)

(Se evalúa) El trabajo, sobre todo actitudinal y procedimental. (E.2.M.)

Es posible que el profesorado, al querer desligarse de una visión de educación física amparada en la racionalidad técnica, pretenda desdibujar la opción de acercarse al modelo físico-deportivo o de rendimiento y evaluar desde esta perspectiva, pero a lo largo de su discurso, se encuentra que el profesorado llega al extremo de renunciar a evaluar el aprendizaje motor y, con ello, a uno de los objetivos y aportaciones específicas de esta disciplina escolar. En esta perspectiva, conviene resaltar que el profesorado, en su discurso, hace referencia a los procedimientos del deporte siempre desde una perspectiva tradicional de la enseñanza, es decir, destacando los fundamentos técnicos del deporte y no los fundamentos tácticos o pensamiento táctico que hace parte de los enfoques comprensivos.

Su marcado interés por evaluar las actitudes y su desatención hacia los procedimientos parecen mostrar una renuncia en el profesorado a que sus estudiantes aprendan los contenidos propios del área. Lo cierto es que el saber hacer o los contenidos procedimentales, no aparecen con claridad en las decisiones pre-interactivas del profesorado.

En cuanto a los instrumentos, el profesorado declara que el principal instrumento que utilizará será una planilla de seguimiento, donde quedará registrada, por medio de calificaciones



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

o símbolos, la evaluación realizada. Este formato es definido y estandarizado por cada colegio, pero cada docente le imprime su singularidad al diligenciarla.

... hago un chulito, esa es mi señal de que trabajó bien... NW no trabajó, o uniforme le pongo la U, pues, son como las convenciones que yo tengo... U (Uniforme), NW (No trabajó) o No entró. (E.2.C.)

Independiente de la estructura que cada colegio adopta en esta planilla, ese formato no permite recoger información sobre los aspectos propios del aprendizaje, de ahí que sea cuestionable que para el profesorado se convierta en el instrumento principal para registrar información. Por el contrario, la descripción que realiza el profesorado sobre su uso es más cercana a un instrumento de control, donde queda registrado el comportamiento del estudiantado reflejado en una calificación o símbolo.

Otro instrumento que utilizará el profesorado, con excepción de María y Luis, es el cuaderno del estudiante.

En el cuaderno ya son como cositas teóricas de cada tema que se trabaja en el periodo, hay consultas, hay trabajos en clase. (E.1.D.)

Lo encontrado en el discurso del profesorado demuestra que este instrumento está enfocado en evaluar los contenidos conceptuales. En él se registran tareas, consultas o el abordaje teórico de la unidad didáctica, para luego ser calificadas, pero no se vislumbra como una herramienta que permita recoger información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, o como herramienta para investigar en el aula, tal como se propone desde la evaluación formativa (Bores, 2006).

Solo el profesor Juan amplía un poco la mirada del cuaderno como un espacio donde el estudiantado puede reflexionar sobre lo acontecido en las clases.

.... mí me parece que en educación física el cuaderno es muy importante... digamos que tiene que haber una reflexión sobre eso que pasa en el aula de clase, en la cancha, entonces para eso es el cuaderno, como para que ellos evidencien eso y además uno sabe que cuando el muchacho se sienta a escribir hay un aprendizaje (E.2.J.)

Por otro lado, la única docente que presenta un instrumento específico de evaluación para el tema de la unidad didáctica es María. Ella proyecta la construcción de una ficha, donde cada estudiante registre la frecuencia cardíaca en cada clase.

... como ellos van a aprender a diferenciar su cuerpo con la parte de la frecuencia cardíaca, la toma de la frecuencia, entonces les pedí unas fichitas... Cada día que ellos tengan clase conmigo la van a hacer... si tenemos trece clases, trece fichas. (E.2.M.)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En términos generales, se percibe en el discurso del profesorado una falta de instrumentos de evaluación concretos que le permitan realizar un registro y seguimiento al aprendizaje.

En palabras de Yinger (1977, citado por Hall y Smith, 2006) los límites entre la planificación, la acción y la reflexión no son lineales, sino cíclicos, por lo tanto, la planificación está influenciada por experiencias de enseñanza anteriores. Sin embargo, no planificar la evaluación puede conllevar a realizar acciones aisladas, que no brinden una información valiosa para conocer el estado del proceso educativo (Velázquez y Hernández, 2010), de ahí que se considera que una evaluación planeada puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.

Algunos estudios señalados por Hall y Smith (2006) han revelado que la planificación en el profesorado con experiencia en educación física y otras áreas se produce fuera del tiempo de planificación reconocido y generalmente no se escribe. No obstante, en el profesorado participante se evidencia una poca reflexión sobre las técnicas, medios o instrumentos que utilizarán en la unidad didáctica futura, así como no es posible encontrar en sus discursos alguna muestra de adaptaciones a su evaluación, según las necesidades del contenido, el estudiantado o las condiciones de enseñanza.

En esta línea, el estudio de Scherer (2000) concluyó que la falta de planificación en la evaluación en la mayoría del profesorado conlleva a que se presenten dificultades en administrar las actividades de evaluación y se hagan de forma confusa. En este sentido, repetir las acciones de unidades anteriores sin una reflexión sobre sus posibilidades formativas conlleva a una rutina que reduce la complejidad del trabajo del profesorado a una repetición mecánica de acciones.

Ante el objetivo propuesto de analizar las decisiones pre-interactivas del profesorado sobre la evaluación antes de iniciar una unidad didáctica, podemos inferir que la planificación sobre la evaluación no es una acción específica que le permita definir los momentos, actores, contenidos e instrumentos con la claridad suficiente para iniciar la unidad didáctica. Del mismo modo, la planificación no se concibe como una actividad que requiera su atención, por el contrario, las decisiones pre-interactivas se basan en las acciones realizadas a lo largo de sus años como maestros y maestras, los cuales les brinda confianza para su desempeño en las unidades futuras.

Esta falta de planificación puede asumirse como una falencia en la acción evaluativa del profesorado, en la medida que no se prevén las acciones e instrumentos que permitan obtener la información necesaria para conocer cómo avanza el proceso enseñanza aprendizaje, tal como lo sugieren Velázquez y Hernández (2010).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Conclusiones

Si bien la planificación, la acción y la reflexión en la enseñanza no son procesos con límites claramente establecidos, sino que se nutren entre sí, se detecta que la planificación en la evaluación no ocupa un lugar importante entre las tareas docentes del grupo docente participante del estudio, lo que puede conllevar a implementar estrategias de evaluación que no brindan información necesaria y relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se indaga sobre la planificación de la evaluación, se evidencia, en el lenguaje del profesorado, una idea de evaluación como sinónimo de calificación. Una confusión terminológica y práctica, al asumir que su evaluación será continua por la acción de definir una calificación constante, ya que no se mencionan procedimientos o estrategias alternativas que no tengan como fin la medición.

En general, se percibe en el discurso del profesorado una falta de sistematización de la evaluación, donde nadie manifiesta la existencia de instrumentos con criterios claros de evaluación que permiten realizar un registro y seguimiento al aprendizaje del estudiantado, parece que confían en su memoria sobre lo que ha pasado en la clase y la calificación o el símbolo son el registro de aquello ocurrido.

En definitiva, en las decisiones pre-interactivas del profesorado no se percibe una necesidad de realizar adaptaciones a la acción evaluativa según el contenido, el estudiantado o las condiciones de enseñanza. Esa situación predispone al profesorado a repetir la evaluación realizada en unidades anteriores sin una reflexión sobre sus posibilidades formativas, y a caer en una rutina que reduce la complejidad de la enseñanza y de la evaluación a una repetición mecánica de acciones.

Por otro lado, es posible que esta situación se presente por el desconocimiento docente sobre la importancia de planificar la evaluación como un aspecto del proceso didáctico que requiere atención y programación. En este sentido, la formación inicial y permanente del profesorado debe brindar elementos teóricos y prácticos que le permitan al maestro o maestra en formación o en ejercicio, vivir experiencias de evaluación formativa que les motive a pensar y re-configurar sus acciones evaluativas.

A este respecto existen estudios que demuestran que llevar a cabo una evaluación formativa en la formación inicial conlleva a una mayor implicación del estudiantado en su aprendizaje, y a la vez, tiene más posibilidades de ser replicada en el desempeño docente, es decir, al experimentar la evaluación formativa desde sus estudios de grado, es más factible que como profesionales las puedan trasladar a la cotidianidad de la escuela (Atieza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; Carreiro da Costa, 1991; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4), 1033–1048. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115349439002>
- Bores, N. J. (2006). El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de educación física. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 23-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245251>
- Borjas, M. P. (2014). Educación y evaluación: Profecía o predicción. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 273-284. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.17>
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment* (Tesis doctoral). University of Auckland, Auckland. Recuperada de <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/63>
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial de professores de educação física: Problemas e perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, 21-34. Recuperado de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/10/3>
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. A., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Chaverra, B. E. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 65-82. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004>
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/5006>
- Foglia, G. E. (2014). Evaluación en educación física: Concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99-117. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.2.2014.02>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Freire, E. y Oliveira, J. (2004). Educação física no ensino fundamental: Identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, 10(3), 140-151. Recuperado de <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n3/07FES.pdf>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107-118. doi: <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.711>
- Guío, F. (2012). Educación física: Tendencias y prácticas en evaluación de los aprendizajes en colegios distritales de Usaquén. *Revista Educación Física y Deporte*, 31(1), 863-870. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/12666/11422>
- Hall, T. J. y Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Hernández, J. L. y López, Á. (2004). Evaluación de la enseñanza: Análisis y propuestas. En J. L. Hernández y R. Velásquez (Coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. En J. Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-110). Alicante: Marfil.
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, V. M. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- Massot, M. I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Pozo, J. I. (2003). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (3ª ed., pp. 45-67). Barcelona: Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Prat, M. y Soler, S. (2003a). Enseñanza/aprendizaje de los contenidos actitudinales: Estrategias metodológicas y de evaluación. En M. Prat y S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 63-79). Barcelona: Inde.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Prat, M. y Soler, S. (2003b). Los contenidos actitudinales: Las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat y S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 21-33). Barcelona: Inde.
- Scherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente* (Dissertação de Mestre), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2718/000280736.pdf?sequence=1>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Tristán, J. L. (2010). *La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperada de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/15497/1/TristanRodriguez.pdf>
- Velázquez, R. y Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández y R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (Vol. 2, pp. 11-47). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R. y Hernández, J. L. (2010). Programación de la enseñanza en educación física. En C. González y T. Lleixà (Coords.), *Didáctica de la educación física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo* (pp. 9–29). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., Hernández, J. L., Martínez, M. E. y Martínez, V. (2011). Educación física y conocimiento teórico-conceptual: Estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, 356, 653-675. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-055>
- Velázquez, R. y Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En R. Velázquez y J. Hernández (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 169-203). Barcelona: Graó.
- Vera, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del curriculum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/7>
- Vera, J. A. y Moreno, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-15. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42443/24368>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Madrid: Paidós.

