

---

# ¿CÓMO EVALÚAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA? ANÁLISIS DE SU ACCIÓN EVALUATIVA



*How do Physical Education Teachers Assess? Analysis of their Assessment Action*

Toro-Suaza, Carlos Andrés; Chaverra-Fernández, Beatriz Elena

---

**Carlos Andrés Toro-Suaza**

andres.toro@udea.edu.co

Docente Colegio VID, Colombia

**Beatriz Elena Chaverra-Fernández**

beatriz.chaverra@udea.edu.co

Docente Universidad de Antioquia, Colombia

**Revista Caribeña de Investigación Educativa**

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

ISSN: 2636-2139

ISSN-e: 2636-2147

Periodicidad: Semestral

vol. 6, núm. 1, 2022

recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 13 Agosto 2021

Aprobación: 09 Diciembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5302833003/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp28-43>

**Resumen:** En la educación, la evaluación es un tema álgido, porque en ella concurren múltiples miradas, funciones y concepciones, por lo que algunos autores la consideran un aspecto de gran complejidad. Este texto presenta los resultados parciales de una investigación más amplia sobre las percepciones y la acción evaluativa de estudiantes y profesores de Educación Física. En este artículo se presentan los hallazgos sobre uno de sus objetivos: analizar la acción evaluativa que realiza el profesorado durante una unidad didáctica. Se optó por una metodología de corte cualitativo, teniendo como perspectiva el estudio de caso múltiple. Se utilizaron la entrevista, la observación y el cuestionario como estrategias de recolección de información. Los participantes fueron 49 estudiantes de educación secundaria y media de Medellín (Colombia) y dos profesores de Educación Física. Entre los hallazgos más importantes se encontró que los profesores son los principales protagonistas de la evaluación y que la calificación surge fundamentalmente por contenidos actitudinales como la participación y el porte adecuado del uniforme. De otro lado, la participación de los estudiantes en la evaluación es mínima, solo se dio a través de la autocalificación que realizan al finalizar la unidad didáctica. En conclusión, la acción evaluativa del profesorado está fuertemente ligada a una racionalidad técnica en la que se reproduce el sistema tradicional de evaluación con fines de control y medición.

**Palabras clave:** Educación física, enseñanza secundaria, estudiante de secundaria, evaluación del estudiante, evaluación del docente, investigación pedagógica.

**Abstract:** In education, assessment is a critical issue because it involves multiple views, functions and conceptions. This is the reason some authors consider it a highly complex aspect. This study presents the partial results of a broader research on the conceptions and assessment action of physical education students and teachers. In this article, the findings on one of its objectives are presented: Analyze the assessment action conducted by teachers during a didactic unit. A qualitative methodology was chosen, taking the multiple case study as a perspective. Interview, observation, and questionnaire were used as information gathering strategies. The participants were 49 junior high and high school students from Medellín (Colombia) and two physical education teachers. Among the main findings are that teachers are the leading of the assessment and the

grades result fundamentally from attitudinal contents such as participation and the appropriate appropriate uniform wear. However, the participation of the students in the assessment is minimal, it was only given through the self-evaluation conducted at the end of the didactic unit. In conclusion, the assessment action of the teaching staff is strongly linked to a technical rationale where the traditional assessment system is reproduced for control and measurement purposes.

**Keywords:** pedagogical research, physical education, secondary education, secondary school students, student evaluation, teacher evaluation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es un elemento complejo que forma parte del proceso didáctico, pero tiene su propio desarrollo investigativo. Desde una perspectiva formativa, la evaluación es un proceso que permite mejorar la enseñanza y el aprendizaje e implica recoger información, emitir juicios y tomar decisiones que ayuden a mejorar el proceso mientras tiene lugar, trascendiendo la mirada exclusiva y tradicional del rendimiento académico, el examen y la calificación (Casanova, 1999; Gimeno, 1992; Pérez-Pueyo et al., 2021; Pérez, 1989).

En la evaluación concurren múltiples miradas, funciones y concepciones, reflejándose en cada acción o palabra los pensamientos y concepciones que tienen los diferentes actores educativos. En consecuencia, el concepto que tenga el profesor sobre conocimiento, enseñanza, educación, aprendizaje, estudiante, etc., influye en su manera de evaluar, a la vez, lo que piensa el estudiante sobre su profesor y la materia también guiará sus actuaciones y la manera de asumir los procesos evaluativos.

Este interés por conocer el pensamiento de los actores educativos se remonta a hace décadas, cuando surge el modelo mediacional en la investigación de la enseñanza (Pérez, 1992). Estos procesos mentales de mediación provocan el desarrollo de dos corrientes de investigación, “La que se centra en el análisis de los procesos mentales del profesor/a cuando planifica, organiza, interviene y evalúa; y la que se preocupa fundamentalmente de los procesos mentales y afectivos del alumno/a cuando participa en actividades de aprendizaje” (Pérez, 1992, p. 86).

En primer lugar, el pensamiento del profesor surgió como una línea de investigación que explora las relaciones que existen entre lo que piensa y lo que hace en el aula (Carreiro da Costa, 2004; Shulman, 1989; Wittrock, 1990). Así, las concepciones, ideas y creencias que se plantean dan cuenta de las relaciones que hay entre estas y la acción docente, y sobre las cuales se proponen alternativas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si centramos la mirada en el pensamiento del profesor sobre la evaluación, se encuentran estudios encaminados a determinar qué ocurre cuando se cede la responsabilidad de la evaluación al estudiantado, y a qué se enfrenta el profesor con este tipo de situaciones (Moreno et al., 2006; Vera, 2010; Vera & Moreno, 2007). Otros estudios se han preguntado por las concepciones de evaluación del profesorado y cómo son sus prácticas evaluativas (Chaverra-Fernández, 2017; Foglia, 2014; Guío, 2012; López et al., 2022) o los procesos de metaevaluación como la posibilidad de reflexionar sobre la propia acción evaluativa (Jiménez & Navarro, 2008; Navarro & Jiménez, 2012).

En segundo lugar, investigar sobre el pensamiento del estudiante implica pensar en la influencia que tiene el docente sobre él, es decir, cómo la percepción y atención que presta al docente influye en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Wittrock, 1990). En este sentido, varios autores plantean que el hecho de identificar el pensamiento del estudiante permite la construcción de nuevos saberes y, a la vez, enlazarlos con sus conocimientos previos (Morales & Restrepo, 2015; Sözen & Korur, 2019; Suller & Acevedo, 2017).

Centrar la mirada en lo que piensa el estudiantado sobre la evaluación se convierte en un amplio campo de estudio que permite comprender y descubrir nuevas maneras de abordarla (Brown et al., 2009; Segers et al., 2006). Desde esta perspectiva, diversas investigaciones revelan la importancia de conocer el pensamiento del estudiante sobre diferentes aspectos de la evaluación, como identificar lo que piensan sobre los instrumentos y la frecuencia en que se utilizan, la postura positiva de los estudiantes ante la participación activa en su evaluación (autoevaluación, coevaluación), el temor, la preocupación o la ansiedad que sienten, entre otros (Hernández-Nodarse, 2006; Rigo, 2016; Zúñiga & Cárdenas, 2014).

En los estudios sobre los estudiantes, es recurrente encontrar el término *percepciones*. En esta investigación se asumirán las percepciones como el “producto de procesos psicológicos en los que están implicados el significado, las relaciones, el contexto, el juicio, la experiencia pasada y la memoria” (Schiffman, 2004, p. 2). Es decir, se quiere conocer cuál es el concepto de evaluación de los estudiantes y cómo viven este aspecto educativo a través de la acción evaluativa del profesor.

No se encuentran muchos estudios sobre la relación pensamiento del estudiante-evaluación en la educación básica secundaria. Entre las investigaciones están la de Navarro y Jiménez (2012), Moreno, Vera y Cervelló (2006) y Gaviria (2016), que indagaron en estudiantes de entre 10 y 18 años de diferentes niveles educativos, diversidad de elementos como la influencia de los modelos de evaluación de los profesores, el impacto de la cesión de responsabilidad en ellos y su percepción sobre la evaluación. Sin embargo, las preguntas sobre la relación pensamiento del estudiante-evaluación son diversas y multifactoriales, lo que invita a ahondar en esta relación e identificar mejores prácticas evaluativas a partir de la visión del estudiantado.

Ahondar en la relación pensamiento profesor-estudiante y evaluación puede suponer un avance en el conocimiento teórico-práctico sobre la calidad de la enseñanza en Educación Física, específicamente desde las prácticas evaluativas.

En este sentido, el objetivo de la investigación fue comprender las percepciones y la acción evaluativa de un grupo de docentes y estudiantes de Educación Física. Específicamente, este artículo presenta los resultados referidos al análisis de la acción evaluativa durante una unidad didáctica para así brindar elementos de análisis al profesorado que permitan mejorar su enseñanza.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para esta investigación, la evaluación se asume como un entramado de relaciones que está constituido por diferentes elementos que aportan al quehacer docente y están presentes en la planificación, organización y ejecución de la clase de Educación Física. Sin embargo, se hace necesario desligarlos para profundizar en ellos. Los elementos son: actores, instrumentos, contenidos y momentos (Chaverra-Fernández, 2017). De igual manera se asume el concepto de acción evaluativa como aquellas prácticas que realiza el docente en su clase que están dirigidas a la evaluación de la enseñanza o el aprendizaje, es decir, se puede identificar cómo se realiza la evaluación clase a clase, quiénes participan de ella, qué instrumentos se utilizan, cómo surge la calificación y cuándo se evalúa, entre otros aspectos (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019).

### 2.1. Actores

Uno de los propósitos fundamentales de la evaluación desde la perspectiva formativa es promover el desarrollo de la autonomía y la reflexión en sus actores. En ese sentido, se pretende involucrar al estudiante de manera activa en su proceso y que el docente se asuma como un actor reflexivo que evalúa su propia práctica de enseñanza. En consecuencia, se propone superar la tradicional calificación del profesor hacia el estudiantado (heteroevaluación/calificación) y rescatar prácticas como la evaluación entre pares y la autoevaluación.

La evaluación entre pares o coevaluación favorece la autorregulación y la autonomía, permite que el estudiantado se involucre más en su aprendizaje, adquiera mayores responsabilidades e incremente su motivación (Bores-García et al., 2020; Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Por otro lado, la autoevaluación contribuye a identificar aciertos, dificultades, fortalezas y debilidades en las actividades y procesos de aprendizaje, con el propósito de mejorar de forma continua y permanente (García & Meza, 2016), y debe ser realizada por estudiantes y profesores.

Por último, se deben reconfigurar las prácticas de heteroevaluación. Desde una concepción tradicional, es la que lleva a cabo el docente sobre los aprendizajes del estudiantado, sin embargo, desde una concepción formativa, deja de ser una función exclusiva del profesorado y se convierte en una estrategia de evaluación del estudiante hacia la enseñanza.

## 2.2. Instrumentos

Los instrumentos evaluativos son aquellas herramientas que utilizan profesores y estudiantes para obtener la información (Castejón et al., 2009). Según Salinas (2001), los instrumentos están asociados a una visión de evaluación, por tanto, su aplicación y uso tiene grandes implicaciones en el aprendizaje, es decir, “explicitan un constructo teórico, una intencionalidad deliberada, y encarnan los discursos de la evaluación” (p. 31). En consecuencia, un instrumento por sí mismo no determina su propósito formativo, será el momento y la utilización de la información aquello que defina su función pedagógica o punitiva.

Existen diversos estudios que demuestran la importancia de los instrumentos como favorecedores de una evaluación formativa y, por tanto, de un mayor aprendizaje. Algunos son las rúbricas, el cuaderno del estudiante y del profesor (Bores, 2006; Fraile et al., 2017; López-Pastor, 2006).

Ejemplos de instrumentos de evaluación pueden ser: el cuaderno del estudiante, el cuaderno del profesor, rúbricas, asambleas, portafolios, listas de control, cuestionarios, escalas verbales, y fichas de seguimiento individual y grupal, entre otras alternativas (Castejón et al., 2009; Hamodi et al., 2015).

## 2.3. Contenidos

Los contenidos pueden dividirse en tres categorías: verbales, procedimentales y actitudinales (Coll et al., 1992). Sin embargo, en su conjunto conforman los elementos culturales fundamentales para el desarrollo y la socialización de los estudiantes.

Los contenidos verbales, también denominados contenidos conceptuales en Educación Física (Díaz, 2005), son conceptos muy generales, con un gran nivel de abstracción, que suelen pertenecer a la organización conceptual de un área (Pozo, 2003). Estos contenidos están orientados a datos, conceptos o nociones que pueden ser básicos, es decir, que atraviesan todos los contenidos de un área, o específicos, que hacen referencia a un contenido particular.

Por su parte, los contenidos procedimentales implican saber hacer, “no sólo decirlo o comprenderlo” (Pozo, 2003, p. 60). Según Mora y Ferro (1996), hacen referencia al saber hacer y cómo hacer y, por tanto, son tareas ordenadas y orientadas hacia la consecución de un objetivo.

Por último, los contenidos actitudinales se refieren a las actitudes, los valores y las normas, y se encuentran vinculados a los comportamientos, al modo de actuar y hábitos. Para Prat (2003) es frecuente que se consideren los tres elementos de manera conjunta y por eso se denominen contenidos actitudinales.

## 2.4. Momentos

Asumir la evaluación desde una perspectiva formativa implica reconocer su carácter permanente y su radical oposición a la calificación como momento puntual para “medir” el aprendizaje. En este sentido, la evaluación siempre debe tener el propósito de conseguir información que permita optimizar la planificación, el desarrollo y la valoración final del proceso enseñanza-aprendizaje (Hernández & Velázquez, 2004). Esta condición de evaluar constantemente no excluye que existan momentos puntuales como la evaluación diagnóstica y la evaluación final.

La evaluación diagnóstica es un proceso que pretende determinar cuáles son los conocimientos previos que tienen los estudiantes antes de iniciar un tema o una unidad, y así elaborar un diagnóstico acerca de las características, dificultades, carencias y problemas específicos de aprendizaje de los estudiantes; esto permitirá replantear y ajustar la enseñanza (Cutrera, 2007; Uribe, 2009).

Por otro lado, la evaluación final se realiza “cuando se termina el periodo de tiempo dedicado a la enseñanza” (Sanmartí, 2007, p. 35); esto genera un momento para pensar sobre lo alcanzado durante ese tiempo, con el fin de llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes para momentos futuros.

### 3. MÉTODO

El enfoque abordado para esta investigación fue cualitativo, lo que permite hacer una inmersión en el contexto real de los participantes. En palabras de Galeano (2004), es comprender desde el interior de cada uno de los actores, desde sus pensamientos, cómo llevan a cabo sus acciones en el contexto real, generando así aportes a la construcción de conocimiento.

El diseño fue el estudio de caso múltiple descriptivo e instrumental (Stake, 2010; Yin, 1984). Para Yin (2003), el estudio de caso es una estrategia de investigación que comprende un todo, abarcando desde el método en el que incorpora acercamientos hasta la recolección de la información y al análisis de la misma, contribuyendo así a la comprensión de las diferentes realidades.

Los participantes fueron seleccionados de forma intencional, lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman selección basada en criterios, en la que el investigador establece de forma anticipada una serie de características que poseen quienes van a participar en el estudio. Los criterios definidos para los profesores fueron los siguientes:

- Tener una titulación profesional en Educación Física.
- Tener un mínimo de cinco años de experiencia como docentes de Educación Física.
- Tener disposición y tiempo para participar del estudio.

TABLA 1  
Características de los profesores participantes

Profesor	Años	Años de experiencia	Titulación	Nombre de la unidad didáctica	Grado observado
Luis	35	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciado en educación física recreación y deporte</li> <li>• Especialista en informática y telemática.</li> </ul>	Capacidades físicas condicionales	9°
Carlos	34	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciado en educación básica con énfasis en Educación física, recreación y deporte.</li> <li>• Especialista en evaluación pedagógica</li> </ul>	Juegos - pre deportivo – lógica interna	10°

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes fueron 23 mujeres y 26 hombres, de los grados 9.o y 10.o (14-16 años) de educación secundaria y media de dos colegios de Medellín. Los criterios para elegir a los estudiantes fueron los siguientes:

- Pertenecer a los grupos de los profesores participantes.
- Disposición y actitud para participar del estudio.

Las estrategias de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada, la observación y el cuestionario. En la entrevista semiestructurada se parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados, de esta manera, el investigador puede aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Kvale, 2011). En este caso, la entrevista permitió acercarse a la realidad del estudio y conocer desde la voz de los actores, sus pensamientos, creencias y percepciones sobre cómo es la acción evaluativa en la clase de Educación Física. Con cada docente se realizaron dos entrevistas y durante las observaciones de

las clases se realizaron múltiples encuentros con los estudiantes para conocer cuál era su percepción sobre lo que ocurría durante la clase en relación con la evaluación. El análisis de la información recolectada de los profesores se abordará en otro artículo.

Para la observación se optó por el rol de observador (como) participante que, en palabras de Tójar (2006), “Se trata de alguien externo, no nativo, que es aceptado por el grupo y que participa con cierta distancia física y psicosocial” (p. 245). Durante las observaciones realizadas, se pudo identificar qué instrumentos y procedimientos fueron utilizados para evaluar, se obtuvo información de primera mano sobre la cotidianidad de la clase de profesores y estudiantes, dado que por medio de la observación se puede acceder a una imagen, una idea del escenario, en la que se pudo realizar una documentación de los sucesos observados privilegiando formas de expresión. En las observaciones se llevó un diario que permitió registrar cómo se abordaron las relaciones profesor-estudiante sobre la evaluación. Se observaron las clases de una unidad didáctica (5 y 6 sesiones por profesor).

En esta investigación, el cuestionario fue una forma de acercarnos a las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en la clase de Educación Física, fue una técnica más de recolección de información. Piéron (1999) asume el cuestionario como una técnica de recolección de datos que se utiliza para la identificación de motivaciones, actitudes, opiniones, preocupaciones, etc., en los contextos estudiados.

Se utilizó un instrumento diseñado y validado en un estudio previo (González et al., 2021) denominado “Cuestionario sobre las concepciones y percepciones sobre la evaluación en Educación Física”, el cual presentó una validez de contenido igual a 0.93. En el modelo de Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de 0.804.

Con el fin de analizar las diferentes variables referidas a las percepciones de la evaluación, se procedió a analizar la distribución de las dimensiones que constituyen este constructo (concepciones, actores, momentos-instrumentos y contenidos) con el propósito de establecer los estadísticos pertinentes de acuerdo a la normalidad o no de las variables a describir y comparar.

Dado que la cantidad de datos de los casos analizados es de menos de 50, la prueba que se usó fue la de Shapiro-Wilk (Tabla 2). La mayoría de variables presentaron distribución normal ( $p > .05$ ), por lo que en su análisis se aplicaron estadísticos paramétricos (media, desviación estándar y t de Student), las dimensiones: Momentos-Instrumentos y Percepción de la evaluación en la clase de Educación Física (en el Caso Carlos) presentaron distribución no normal ( $p < .05$ ), por lo tanto, en su descripción y procedimientos que impliquen comparación se aplican estadísticos no paramétricos (mediana, rango y U de Mann-Whitney).

TABLA 2  
Evaluación de la normalidad en las dimensiones (Shapiro-Wilk)

Dimensiones	Caso	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Concepciones	Caso Luis	.955	26	.299
	Caso Carlos	.961	26	.422
Actores	Caso Luis	.932	26	.088
	Caso Carlos	.956	26	.317
Momentos-instrumentos	Caso Luis	.944	26	.165
	Caso Carlos	.910	26	.026
Contenidos	Caso Luis	.942	26	.148
	Caso Carlos	.961	26	.402
Percepción de la evaluación en la clase de Educación Física	Caso Luis	.963	26	.458
	Caso Carlos	.919	26	.043

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al análisis de la información, se asumieron las tres fases que proponen Taylor y Bogdan (1987). En primer lugar, la fase de descubrimiento, se identificaron las dimensiones a partir de la lectura de las entrevistas y observaciones.

En la segunda fase de codificación se refinaron, expandieron o descartaron las interpretaciones iniciales. En el proceso de análisis se realizó una abstracción de las ideas, acontecimientos y actos a los cuales se les dio nombre, teniendo en cuenta las características comunes dentro de los objetos o acontecimientos ya observados, es decir, una codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002) o análisis inductivo (Bonilla & Rodríguez, 1997).

En esta segunda fase se codificó la información según la fuente (documentos primarios), el actor y el número que corresponde, por ejemplo: (E.EST.C.1) será entrevista estudiante Carlos 1; (O.L.2) será observación de Luis 2.

Por último, en la tercera fase, de relativización de los datos, se buscó interpretar la información desde el contexto en el que aconteció el estudio.

La información cualitativa fue tratada a través del programa informático Atlas.ti (versión 7), el cual permitió importar las transcripciones de las estrategias empleadas y desde allí realizar la lectura detallada para hacer la refinación y depuración de la información que proponen Taylor y Bogdan (1987). El tratamiento de la información del cuestionario se realizó en el programa SPSS (versión 22), lo que permitió el análisis de las variables con procedimientos paramétricos y no paramétricos según el caso.

Las consideraciones éticas de esta investigación fueron las siguientes: el consentimiento informado firmado por los padres o tutores de los estudiantes, la confidencialidad de la información, el uso de seudónimos y la devolución de la información a los participantes.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan de acuerdo con los elementos que constituyen la evaluación: actores, contenidos instrumentos y momentos. En relación con los actores, se encontró que el protagonista es el profesor, y la heteroevaluación es la manera principal de llevar a cabo la calificación. Al preguntarle a los estudiantes sobre cómo evalúa el profesor, ellos manifestaron lo siguiente:

“Él es el que nos pone la nota” (E.EST.C.2).

“La heteroevaluación es la que él nos evalúa a nosotros” (E.EST.L.3).

La observación también permitió identificar que el profesor es quien asigna la calificación en cada sesión de clase.

“El docente asigna una nota de acuerdo a la participación y trabajo de los estudiantes durante la clase” (O.L.2).

La participación de los estudiantes en su evaluación se limitó a emitir una calificación, la cual se confunde con autoevaluación.

“[...] el día de la autoevaluación, Carlos llega a clase y antes de bajar [a la cancha], él dice ‘vamos a hacer la autoevaluación’ y cada uno le decimos la nota” (E.EST.C.1).

“Con la planilla en la mano, el profesor empieza a llamar a los estudiantes y ellos a decir su calificación: ‘Carlos 4, Pedro 4, Andrés 5, Juana 5, Sara 4.5’ [...]” (O.L.10).

Estos testimonios se corresponden con las bajas calificaciones de los ítems 7, 8, 9 y 10 del cuestionario (Tabla 3), que indagan la autoevaluación, coevaluación y evaluación de la enseñanza.

Desde una mirada tradicional de la evaluación, el profesor sigue siendo el actor principal de la evaluación y esto se ve reflejado en la percepción de los estudiantes cuando reconocen que él es quien determina la nota y no hay acciones frecuentes de autoevaluación o evaluación de la enseñanza. Este resultado es similar al de otros estudios (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019b; López et al., 2022).

De otro lado, el ítem (26) “El profesor es justo cuando te evalúa” fue el mejor valorado en ambos profesores: Carlos ( $M = 4.7$ ;  $s = .5$ ) y Luis ( $M = 4.5$ ;  $s = .7$ ), dejando ver que los estudiantes aceptan la forma en la que el profesor determina la calificación.

TABLA 3  
Comparación de la estadística descriptiva en la dimensión actores

Ítems	Luis		Carlos	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
6. La calificación que te pone el profesor refleja tu nivel de aprendizaje	3.8	1.0	3.7	1.1
7. El profesor permite que te evalúes tú mismo	3.9	1.3	3.8	.9
8. El profesor les pregunta cómo les pareció la clase	3.5	.8	3.6	.9
9. Evalúas a tu profesor	1.7	1.0	2.3	1.1
10. Tus compañeros(as) de clase hacen parte de tu evaluación	2.9	1.0	2.8	.9
26. El profesor es justo cuando te evalúa	4.5	.7	4.7	.5

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión contenidos, los estudiantes destacan en sus declaraciones la importancia que los profesores otorgan a la participación y la actitud en clase, y dicen que estos elementos son determinantes para calificar el área.

“Carlos mira la actitud y la participación en clase más que todo” (E.EST.C.1).

“En cada clase evalúa la participación, que si trabajemos” (E.EST.L.2).

Estos testimonios se corroboran con la alta calificación ( $M = 4.4$  y  $4.3$ ) que les otorgaron a los ítems 20 y 22 (Tabla 4) y las observaciones de clase.

“El profesor les dice: ‘Recuerden que el estudiante tiene 1 si no hace nada o si no viene a clase sin justificación alguna, tiene 2 dependiendo de lo que haga, tiene 3 si participa, tiene 4 que de pronto haga las cosas por cumplir y se le nota en la ejecución de los ejercicios y 5 si se nota participación y actitud’” (O.L.2).

“[...] el profesor les dice a los estudiantes: ‘Quien no esté practicando algún deporte con los compañeros tiene 1 [...] si lo encuentro sin hacer nada le llamo la atención y le bajo la nota’” (O.C.6).

La importancia de estos aspectos también se observa en los hallazgos de otros estudios (Chaverra-Fernández, 2017; Guío, 2012; López et al., 2022) en los que el uso del uniforme, el esfuerzo y especialmente la participación fueron los criterios fundamentales para calificar. A su vez, identificamos que se dejan de lado contenidos actitudinales fundamentales como la autonomía, el trabajo en equipo, la solidaridad, etc.

En relación con los contenidos conceptuales, los estudiantes identifican que se realiza de manera exclusiva a través de exámenes al final de la unidad didáctica.

“Casi siempre el profesor nos dice: ‘Tengan en cuenta esos temas que van a entrar en la evaluación de periodo’” (E.EST.C.1).

“[...] por ejemplo, nos pone a hacer una tarea, y de ahí uno se graba lo que él pone y él empieza a preguntar” (E.EST.L.2).

Esta acción evaluativa refuerza una práctica tradicional de la evaluación que se limita a un momento final y es determinante para la calificación.

En el cuestionario se pudo evidenciar que en ambos profesores hay diferencias entre los ítems más valorados en esta dimensión. En el profesor Luis fue el (12). “Al inicio del periodo, el profesor les explica qué va a

evaluar” ( $M = 4.8; s = 0.4$ ), se evidencia que los estudiantes valoran el momento inicial del periodo en el que el profesor les presenta los contenidos y criterios de evaluación.

“[...] en el cuaderno de Educación Física cada inicio de periodo debe estar escrita la agenda, la cual lleva los contenidos y criterios de evaluación” (O.L.2).

En Carlos, la mejor calificación la obtuvo el ítem (18) “El profesor te evalúa lo que haces en la práctica (ejercicios, juegos, deportes, etc.)” ( $M = 4.7; s = .5$ ). Este interés de Carlos por evaluar los contenidos procedimentales lo confirman los estudiantes en sus discursos y las observaciones:

“Nos evalúa dependiendo de las competencias y a veces las actividades que él proponga” (E.EST.C.1).

“El profesor les explica cómo va a calificar: La actividad que se va a realizar consta de 12 fechas, 4 fechas son una clase, el objetivo es competir por equipos, el que mayor puntaje realice tiene 5” (O.C.7).

Esta misma percepción de los estudiantes de Carlos fue hallada en los estudios de Gaviria (2016) y López et. al (2022), en los que se destaca que la calificación de los profesores está ligada a realizar elementos procedimentales y técnicos.

A pesar de que el ítem menos valorado para Luis fue el (23) “El profesor te solicita demostrar los ejercicios durante la clase” ( $M = 4.1; s = .7$ ), su calificación es significativa y se corresponde con lo observado en las clases.

El profesor se dirige a los estudiantes y les indica “Van a subir primero los hombres, luego las mujeres, los primeros 5 de cada grupo tienen 5” (O.L.4).

Para Carlos, el ítem con menor calificación fue el (21) “La calificación de la clase depende de llevar correctamente el uniforme” ( $M = 3.3; s = 1.4$ ). Sin embargo, en las conversaciones con los estudiantes surgió en varios momentos que el hecho de llevar correctamente el uniforme era uno de los elementos determinantes de la calificación.

“Nos evalúa la presentación del uniforme” (E.EST.C.1).

“Carlos mira quiénes tienen el uniforme” (E.EST.C.2).

TABLA 4  
Comparación de la estadística descriptiva en la dimensión contenidos

Ítems	Luis		Carlos	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
12. Al inicio del periodo el profesor les explica qué va a evaluar	4.8	.4	4.4	.9
15. Al inicio de la clase el profesor les dice los criterios de evaluación que va a tener en la clase	4.3	.7	4.3	.9
18. El profesor te evalúa lo que haces en la práctica (ejercicios, juegos, deportes, etc.)	4.5	.9	4.7	.5
20. El profesor califica tu participación en clase	4.4	.8	4.4	.9
21. La calificación de la clase depende de llevar correctamente del uniforme	4.5	.6	3.3	1.4
22. La calificación de la clase depende de tu comportamiento durante las actividades	4.3	.7	4.3	.8
23. El profesor te solicita demostrar los ejercicios durante la clase	4.1	.7	4.0	1.0
24. El profesor te hace correcciones durante la clase	4.4	.7	4.0	.9
25. El profesor te felicita cuando haces algo bien hecho	4.3	.7	4.0	1.0

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en la dimensión instrumentos-momentos (Tabla 5) el ítem mejor calificado en ambos profesores fue el (13) “Al final del periodo el profesor realiza un examen para ver qué han aprendido”. Este ítem confirma cómo se evalúan los contenidos conceptuales presentados en la dimensión anterior.

“Cada vez que termina el periodo se hace una prueba, digamos que estamos trabajando el voleibol, la prueba final es sobre ese tema” (E.EST.L.2).

Pero este momento final de la calificación no es exclusivo para el examen, también se hace presente la autoevaluación, que se convierte en una autocalificación.

“Al finalizar el periodo se hace la autoevaluación” (E.EST.C.1).

“[Al final] sí, hacemos la autoevaluación” (E.EST.L.1).

En esta actividad es en la que más se evidencia una confusión conceptual y procedimental en el discurso de los estudiantes, tal vez aprendido de sus profesores, y consiste en utilizar los términos *evaluar* y *calificar* como sinónimos. Las razones que explican esta confusión tal vez sean las presentadas por López-Pastor (2017): el fuerte peso de la tradición que ha tenido la evaluación como mecanismo de selección y control, así como su reproducción en los sistemas educativos a lo largo de los años.

Por otro lado, los estudiantes afirman que la calificación es permanente y que el profesor asigna la nota al final de la clase.

“[El profesor califica] en cada clase, la mayoría de veces al final” (E.EST.L.2).

“[...] el profesor toma la planilla y coloca la nota de la clase” (O.C.1).

“Terminada la clase el profesor tiene la planilla en la mano y le pregunto qué hace y me responde: ‘Estoy sacando notas’” (O.L.5).

Esta información se ajusta a la calificación del ítem (17) “Al finalizar la clase el profesor califica lo trabajado en esa sesión” ( $M = 3.7$  para Luis y  $M = 3.5$  para Carlos), que si bien no es la más alta, tiene una relevancia significativa e indica que los estudiantes perciben que el profesor califica de manera constante las clases. Este tipo de acción evaluativa no podría asumirse como un proceso evaluativo sino como una calificación permanente, reflejo de la racionalidad técnica de la evaluación (López-Pastor & Gea-Fernández, 2010).

En esta dimensión instrumentos-momentos se presentaron diferencias entre los ítems menos valorados. Para Luis fueron el (14) “Al final del periodo el profesor realiza un test físico para ver qué han mejorado” ( $M = 3.6$ ;  $R = 1.0$ ), lo que implica que para el estudiantado no es común que el profesor realice este tipo de actividades y así se corroboró en las observaciones, y el (16) “En cada clase el profesor pregunta lo que vieron en la clase anterior” ( $M = 3.6$ ;  $R = .8$ ).

En Carlos, el ítem (19) “El profesor te evalúa de forma escrita (cuaderno, talleres)” ( $M = 2.3$ ;  $R = 1.2$ ) obtuvo la calificación más baja. Aunque en los discursos de los estudiantes y las observaciones se identificó que Carlos realizaba un examen al final de la unidad didáctica, en el cuestionario no lo identificaron como una forma escrita de evaluar.

Finalmente, en la dimensión concepciones (Tabla 6) se pudo evidenciar que en los estudiantes de Luis el ítem mejor calificado fue: (2) “La calificación es importante para ti” ( $M = 4.5$ ;  $s = .6$ ). Esta percepción de la importancia de la calificación como máxima expresión de la evaluación es un reflejo de una visión tradicional de la evaluación que podría explicarse desde las acciones evaluativas que realiza el profesorado o por la marcada tradición del sistema escolar que reivindica la calificación como fin último de la evaluación (López-Pastor, 2017).

En los estudiantes de Carlos, la mejor calificación la tuvo el ítem (1) “La evaluación que realiza el profesor aporta a tu aprendizaje” ( $M = 4.2$ ;  $s = .7$ ). Los estudiantes valoran de manera positiva la acción evaluativa del profesor, sin embargo, como puede verse en el siguiente testimonio, la calificación es determinante.

“¿Qué piensas de la evaluación que les hace Carlos?”

E: Que es buena, uno trata de esforzarse más y obviamente por la nota” (E.EST.C.1).

En cuanto a los ítems menos valorados en esta dimensión, fue el mismo para ambos: (5) “Tus compañeros(as) de clase aprenderían más si tú haces parte de su evaluación” (Luis  $M = 3.5$  y Carlos  $M = 2.9$ ).

Como se pudo confirmar con las observaciones, los profesores no realizaron actividades de coevaluación, por lo tanto, es posible pensar que los estudiantes consideren que su participación en la evaluación no influye de manera significativa en el aprendizaje de sus compañeros, dado que no vivencian este tipo de prácticas.

**TABLA 5**  
**Comparación de la estadística descriptiva en la dimensión instrumentos-momentos**

Ítems	Luis		Carlos	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
11. Antes de empezar un nuevo tema, el profesor les pregunta qué saben del tema	4.5	.6	3.3	1.1
13. Al final del periodo el profesor realiza un examen para ver qué han aprendido	4.7	.6	4.5	0.9
14. Al final del periodo el profesor realiza un test físico para ver qué han mejorado	3.6	1.0	4.0	1.1
16. En cada clase el profesor pregunta lo que vieron en la clase anterior	3.6	.8	3.0	1.0
17. Al finalizar la clase el profesor califica lo trabajado en esa sesión	3.7	1.2	3.5	1.1
19. El profesor te evalúa de forma escrita (cuaderno, talleres)	4.0	.9	2.3	1.2

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 6**  
**Comparación de la estadística descriptiva en la dimensión concepciones**

Ítems	Luis		Carlos	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
1. La evaluación que realiza el profesor aporta a tu aprendizaje	4.3	.5	4.2	.7
2. La calificación es importante para ti	4.5	.6	3.8	1.0
3. La evaluación sirve para medir tu nivel de aprendizaje	4.3	.6	3.4	1.1
4. Te parece importante la evaluación que realiza el profesor	4.3	.6	3.8	.7
5. Tus compañeros(as) de clase aprenderían más, si tú haces parte de su evaluación	3.5	.9	2.9	.9

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 7**  
**Percepción general de la evaluación en la clase de Educación Física**

Descriptivos			
Dimensiones	Caso		Estadístico
Percepción de la evaluación en la clase de Educación Física	Caso Luis	Mediana	4.0
		Rango	1.07 (4.55 – 3.48)
	Caso Carlos	Mediana	3.6
		Rango	1.18 (4.42 – 3.24)

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el cuestionario aplicado, se puede concluir que en la percepción general sobre la acción evaluativa del profesorado se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores; los estudiantes de Luis (Md = 4.0; R = 1.07) tuvieron una mejor percepción de la evaluación que los estudiantes de Carlos (Md = 3.6; R = 1.18).

## 5. CONCLUSIONES

Entre los principales hallazgos de la investigación general, encontramos un deseo en el profesorado por asumir una evaluación formativa en sus prácticas, pero estas concepciones se dispersan al resaltar el papel protagónico que juega la calificación permanente en su quehacer docente. Esta conclusión se valida con el análisis realizado a su acción evaluativa, en la que los profesores se destacan como protagonistas que centran sus esfuerzos en calificar los desempeños.

En la dimensión actores se evidenció que el profesorado no promueve actividades de participación del estudiantado en la evaluación —como la coevaluación o la evaluación de la enseñanza— y la autoevaluación se limita a emitir una calificación al finalizar la unidad didáctica. En ese sentido, se destaca la heteroevaluación (heterocalificación) como la manera principal de definir las calificaciones.

Con respecto a la dimensión contenidos, los estudiantes resaltan que para ambos profesores los aspectos actitudinales como la participación y el porte adecuado del uniforme son determinantes para la calificación. De igual manera, destacan que para Carlos también es importante evaluar los contenidos procedimentales.

En relación con los instrumentos-momentos, los estudiantes identifican el examen como el medio más utilizado por el profesor para conocer los aprendizajes conceptuales y reconocen que se realiza al final de la unidad didáctica. Esta actividad se comparte con la autoevaluación (autocalificación) al finalizar el periodo.

En cuanto a las concepciones que tienen los estudiantes frente a la evaluación en la clase de Educación Física, se pudo evidenciar que para los estudiantes de Luis la calificación es importante, dejándola ver como la máxima expresión en la evaluación. De otro lado, los estudiantes de Carlos consideran que la evaluación que les realiza el profesor refleja lo que aprenden en la clase.

Se puede concluir que la acción evaluativa del profesorado está fuertemente influida por la tradición acreditadora de la evaluación si se sitúa la calificación como centro del proceso evaluativo. Asimismo, se logra identificar en el estudio que aquello que piensa y hace el profesorado influye en las percepciones que tiene el estudiantado sobre la evaluación, de allí la importancia de llevar a cabo una acción evaluativa en materia formativa que centre la mirada en el aprendizaje y el proceso y no en el resultado.

Para finalizar, es importante señalar que las prácticas evaluativas deben ser renovadas, abriendo espacios a la participación activa del estudiantado de forma individual y grupal que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y se rompa con la tradicional relación vertical del profesor-estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, 12(9233). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Bores, N. (2006). El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 25(1), 23-47. <https://r.issu.edu.do/l?l=11743asc>
- Brown, G., Irving, S., Peterson, E., & Hirschfeld, G. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111. <https://doi.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2008.02.003>

- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física. *Revista educación física y deporte*, 23(2), 41-60. <https://r.issu.edu.do/l?l=11319xM5>
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (5a). La Muralla.
- Castejón, F., Capllonch, M., González, N., & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65-91). Narcea.
- Chaverra-Fernández, B. (2017). Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019a). La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riec2019.12.1.012>
- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. L. (2019b). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Cutrera, G. (2007). Reflexiones sobre la instancia diagnóstica de evaluación desde un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4432228>
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Inde.
- Foglia, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4). <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- García, L., & Meza, G. (2016). *Resignificando la Evaluación y la Autoevaluación de los estudiantes*. Kinesis.
- Gaviria, D. (2016). La educación física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once de secundaria. Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Morata.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, V., Chaverra, B., Bustamante, S., & Toro, C. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 40(2 trimestre), 317-325. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- 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. <https://r.issu.edu.do/l?l=11745Fji>
- Hamodi, C., López-Pastor, V., & López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández-Nodarse, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3812668>
- Hernández, J., & Velázquez, R. (2004). Presentación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 7-10). Graó.
- Jiménez, F., & Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(julio-diciembre), 13-25. <https://r.issu.edu.do/l?l=11820N5w>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

- López-Pastor, V. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). Universidad de León.
- López-Pastor, V., & Gea-Fernández, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. *Revisión y prospectiva. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270. <https://r.issu.edu.do/l?l=11747guk>
- López, C., Arcila-Rodríguez, W., & Betancur, J. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44(2o trimestre), 77-86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- Mora, A., & Ferro, M. (1996). *Curriculum y aprendizaje. Manual para la elaboración de elementos del currículo*. Santillana.
- Morales, M., & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06>
- Moreno, J., Vera, J., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754. <https://r.issu.edu.do/l?l=11748y3I>
- Navarro, V., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63-79. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & López-Pastor, V. (2021). Evaluación formativa y compartida. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 400-433). Universidad de León.
- Pérez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Akal.
- Pérez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Morata.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Inde.
- Pozo, J. (2003). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (3a, pp. 45-67). Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Prat, M. (2003). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 21-33). Inde.
- Rigo, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta*, 19, 65-79. <https://r.issu.edu.do/l?l=117494sg>
- Salinas, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. <https://r.issu.edu.do/l?l=11821K2B>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Schiffman, H. (2004). *Sensación y percepción: un enfoque integrador*. Manual Moderno.
- Segers, M., Nijhuis, J., & Gijssels, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 223-242. <https://doi.org/doi/10.1016/j.stueduc.2006.08.004>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91). Paidós.

- Sözen, H., & Korur, E. N. (2019). "A physical education teacher is like...": Examining Turkish students' perceptions of physical education teachers through metaphor analysis. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 183-188. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257665>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a). Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Suller, C., & Acevedo, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *LEX*, 19(1), 409-432. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Uribe, I. (2009). La evaluación en la educación física. En I. Uribe & D. Gaviria (Eds.), *Guía Curricular para la Educación Física* (pp. 165-170). Universidad de Antioquia.
- Vera, J. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82. <https://r.issu.edu.do/?l=11750wuC>
- Vera, J., & Moreno, J. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-15. <https://r.issu.edu.do/?l=11751Z2a>
- Wittrock, M. (1990). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 442- 539). Paidós.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a). Sage.
- Zúñiga, C., & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 53(1), 57-72. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219>