

¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa?

How is the idea of education and physical education related to the evaluative action?

Lo que pensamos determina lo que somos y lo que hacemos, y, recíprocamente, lo que hacemos y lo que somos determina lo que pensamos.

Aldous Huxley (1894-1963).

Beatriz Elena Chaverra Fernández¹

Sirley Andrea Bustamante Castaño²

Resumen

Se presenta una reflexión acerca de la evaluación, la educación y la educación física, en procura de una enseñanza reflexiva y de calidad, destacando la evaluación formativa por su indudable valor educativo y su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los profesores.

Summary

A reflection is presented about evaluation, education and physical education, in search of reflective and quality teaching, emphasizing formative evaluation for its undoubted educational value and its contribution to the teaching-learning process, both for students and for teachers.

¹ Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora vinculada de la Universidad de Antioquia. Correo: beatriz.chaverra@udea.edu.co

² Magister en Motricidad y Desarrollo Humano. Profesora vinculada de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Cultura Somática. Correo: sirley.bustamante@udea.edu.co

¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa?

La educación, como una construcción cultural, pretende que los sujetos sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades, y a la vez, transformar la cultura que integran (Álvarez & González, 2003). En palabras de Carr (1990), la educación...

Es una actividad intencional conscientemente realizada, que solamente puede ser entendida por referencia a la estructura de pensamiento, en términos de lo cual, sus practicantes dan sentido a lo que están haciendo y a lo que están tratando de realizar (p.46).

Como lo plantea Kemmis (1988), la educación se desarrolla en un terreno práctico, construido socialmente y conformado a través de la historia, así esta práctica esté anclada a una visión filosófica y teleológica. Por lo tanto, la educación no puede ser una simple transmisión de conocimientos sino, que “se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad” (Savater, 1991, p.145).

En la actualidad, persisten diferentes concepciones sobre la educación, que están ligadas a las ideas de currículo y enseñanza. Estas formas de entender la educación, se diferencian, principalmente, por las finalidades que persiguen y los métodos que emplean. Como ejemplo, se pueden mencionar dos grandes grupos: por un lado, se encuentra una idea de educación anclada a un modelo técnico del currículo (Hernández, 2004) o programación por objetivos (Gimeno, 1985; López, Monjas, & Pérez, 2003), denominada educación “bancaria” (Freire, 2005).

Por otra parte, está la noción de educación vinculada a un currículo coherente con la teoría práctica y crítica (Hernández, 2004; López et al., 2003; Stenhouse, 1984), que Freire (2005) denomina *problematizadora*.

La educación, desde el modelo técnico o positivista, tiene como objetivo principal la transmisión y almacenamiento de datos e información; se parte de la idea según la cual el profesor es quien tiene el conocimiento y el estudiante es el que no sabe, y, por lo tanto, el profesorado tiene la obligación de enseñarle al estudiantado todo cuanto él y la escuela consideran que debe aprender. El papel del estudiantado es memorizar y repetir las respuestas. Así, el profesor es un simple ejecutor de un programa ya establecido por expertos (Freire, 2005; Hernández, 2004).

En el modelo curricular técnico, se asume la educación como un medio para el logro de los fines conductuales en el estudiantado, claramente definidos en el currículo (Hernández, 2004). Esta educación se vale de los contenidos para lograr los objetivos propuestos. Se vigila

la docencia, asegurando que se “enseñen” los contenidos programados y que el profesor sea “exigente” al evaluar la capacidad del estudiantado para repetir y utilizar el conocimiento adquirido (Eisner, 2008; Gimeno, 1985). Los objetivos propuestos permiten controlar lo que aprende una persona, y predecir lo que se espera de él como estudiante (Álvarez, 2001).

Esta visión de la educación pretende reproducir una sociedad de clases, donde los beneficios y sufrimientos se comparten muy desigualmente entre toda la sociedad (Bigelow, 1990). Según Fernández (1993b), los conceptos sociales ocultos en los modelos curriculares tradicionales, refuerzan la idea hegemónica de los intereses de los grupos privilegiados. Gimeno (1985) refuerza esta idea, cuando afirma que este tipo de educación favorece la reproducción, y reduce las posibilidades de convertirse en un proyecto educativo liberador, que dinamice el progreso individual y social.

La educación “bancaria” y el currículo técnico, hacen parte de lo que López (1999, 2003) denomina racionalidad técnica, donde la medición, la “objetividad”, la fiabilidad y la cuantificación, son los principios más importantes para conocer lo que ocurre en el aula.

La educación física no ha sido ajena a esta racionalidad; sus objetivos, metodología y evaluación, se han visto influenciadas por el discurso técnico (Tinning, 1996). Este tipo de educación física, ligada a la racionalidad técnica, suele acercarse al modelo físico-deportivo de rendimiento, y a una concepción curricular por objetivos (Devís, 2000; López & Gea, 2010; López et al., 2003; Tinning, 1996).

Como lo plantean López & Gea (2010), las principales finalidades de la educación física en esta racionalidad técnica, son el desarrollo de la condición física y la habilidad motriz, y por tanto “los contenidos más trabajados son: la condición física y las habilidades deportivas, habitualmente aplicando sistemas de entrenamiento deportivo” (p.247).

Hernández (2004) plantea que la configuración de una educación física basada en un modelo técnico del currículo, condiciona la inclusión de otros propósitos importantes, como son los valores de cooperación, igualdad y solidaridad, que pueden ser parte del desarrollo curricular del área. Añade que este modelo centrado en el desarrollo de capacidades físicas, también ha construido una imagen mecanicista del cuerpo, en la cual prevalece la condición física orientada al desarrollo físico como fin en sí mismo. “Podemos decir, entonces, que la Educación Física se reduciría a un mero adiestramiento y siempre en conexión con logros cuantificables” (Devís, 2000, p.31).

La práctica de la educación física en la enseñanza secundaria, refleja la prevalencia de un currículo tradicional y hegemónico, orientado considerablemente por el deporte competitivo (Kirk, 2001; Tinning, 1996), la actividad física y la condición física, dando privilegio a las técnicas deportivas, a las capacidades físicas (López & Gea, 2010), y en especial a los deportes de equipo.

Como alternativa a este modelo tradicional, se encuentran propuestas que cuestionan el paradigma dominante y presentan al profesorado opciones teóricas y prácticas (Brancht & Crisorio, 2005; Castejón et al., 2013; Fernández, 1993a, 1993b; Gallo, 2007; López, 2005; Moreno, 2007; Pascual, 2002).

Es desde el modelo de la teoría práctica y crítica del currículo, que se asume una educación problematizadora; una educación asumida como un proceso abierto y flexible, el cual pretende un equilibrio entre el desarrollo personal y el social (Hernández, 2004). Desde esta perspectiva, se concibe la educación “como práctica social, y no exclusivamente individual y cognitiva, cuyos fines principales son la autonomía del individuo y su libertad” (López et al., 2003, p.50).

Esta visión de educación, resalta la necesidad de volver la mirada al ser humano, como centro y finalidad de la acción educativa. En palabras de Morín (1999), “la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (p.29), y lo humano asumido como la condición del ser que prevalece sobre la técnica, la cognición, la ambición y el poder.

Esta tendencia humanista tiene como función el papel transformador de la cultura a partir de la formación de hombres y mujeres con competencias y habilidades para aprender a aprender, aprender haciendo, tomar decisiones, actuar adecuadamente ante el conflicto, adaptarse al cambio permanente y asumir liderazgo para la construcción de una nueva sociedad. Desde esta visión de educación, “quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento” (Álvarez, 2001, p.30).

La educación, desde esta perspectiva crítica y práctica, tiene un interés emancipatorio y liberador de los grupos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia o explotación (Freire, 2005). En este escenario, la educación y la educación física, deben estar estrechamente relacionadas con la construcción de espacios democráticos, de diálogo y participación, que promuevan la formación integral del ser humano.

La educación física, para que sea realmente educativa, debe cultivar las potencialidades del estudiantado, física, mental, social y políticamente, y responder a las necesidades y características que ellos requieren, mediante alternativas que afirmen su vida y puedan contribuir de forma positiva a la sociedad (Fernández, 1999). Es decir, la educación física debe convertirse en un área integradora que trascienda la búsqueda de objetivos exclusivos hacia el desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas, para potenciar otras capacidades humanas que aporten a la búsqueda de una mejor calidad de vida y al desarrollo humano individual y colectivo (Chaverra, 2009).

Como lo señala la *Declaración de Berlín* de 2013, la educación física “es un punto de partida esencial para que los niños aprendan competencias para la vida” (UNESCO, 2013, p.13). En este sentido, en una educación física desde la perspectiva crítica, el estudiantado debe ser el principal agente en la construcción del conocimiento, donde se utilicen las experiencias previas para reconstruir y reorganizar los saberes. Las relaciones entre el profesorado y el estudiantado deben basarse en valores esenciales como la libertad, la crítica y la ética (Fernández, 1999; Gómez & Prat, 2009; López, 2012).

Asimismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede limitarse al qué y cómo enseñar, sino que debe reflexionar y preocuparse por el por qué y para qué del proceso pedagógico, porque es de esta forma que se podrá potenciar las capacidades morales, éticas y políticas del estudiantado (Fernández, 2004).

La educación física, desde un enfoque práctico y crítico del currículo, debe ofrecer una visión diferente acerca de la salud, el deporte y el tiempo libre, promoviendo el desarrollo de conocimientos y capacidades, propiciando la reflexión de los modelos hegemónicos de cada uno de estos conceptos, para así lograr una mejor calidad de vida individual y colectiva (Hernández, 2004). Asimismo, debe ser una experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva, orientada a una educación física de calidad en la perspectiva propuesta por la UNESCO (2015).

Las maneras de asumir la educación, y la educación física, influyen en la acción evaluativa realizada por el profesorado (Chaverra, 2017), de ahí la importancia de que el maestro conozca de forma explícita la concepción, racionalidad o paradigma pedagógico, con lo cual diseña y orienta su enseñanza (López et al., 2003), ya que es muy probable que lo que está realizando sea la reproducción de un modelo pedagógico tradicional, mezclando también elementos importantes de formación, pero sin una intención y concientización de lo que se hace (Carr, 1990).

Centrar la mirada en la evaluación, implica también reconocer que ésta hace parte de estructuras conceptuales más amplias, y, por tanto, su práctica puede ser un reflejo de la idea de educación física, educación y currículo en que se apoya el maestro. Esta relación de interdependencia, es presentada por López (2000) bajo el concepto de Racionalidad Curricular, que expone gráficamente para una mejor comprensión.

RACIONALIDAD CURRICULAR TÉCNICA	RACIONALIDAD CURRICULAR PRÁCTICA
RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Centrada en los medios	RACIONALIDAD ÉTICA Centra en los valores
PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS	CURRICULUM COMO PROYECTO Y PROCESO
CURRICULUM TÉCNICO Y EVALUACIÓN La evaluación como medición, control, cali- ficación y poder	CURRICULUM PRÁCTICO Y EVALUACIÓN La evaluación como diálogo, comprensión y mejora

Tabla 1. Racionalidad, currículum y educación (López, 2000, p.18).

Cuando se hace referencia al término racionalidad, comúnmente se asume como sinónimo de conocimiento; sin embargo, en términos de Habermas (1987), “la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento” (p.24).

En este sentido, las racionalidades en evaluación están determinadas por el conjunto de pensamientos y prácticas que permiten identificar las formas de actuar del profesorado ante la evaluación. Para Díaz (2005), la racionalidad se puede entender como una “teoría de teorías; es decir, como un planteamiento que agrupa diferentes perspectivas, concepciones, paradigmas, etc., y que con vínculos comunes y planteamientos similares configuran una concepción de la enseñanza” (p.56), y, específicamente configuran el sentido, el fin, que se le otorga a la evaluación.

Asumir una postura frente a cierta racionalidad curricular, debe suponer para el profesorado tomar una posición respecto a la evaluación. Si se enmarca en una racionalidad instrumental, sus prácticas evaluativas estarán más orientadas hacia la medición y el control; si, por el contrario, se basa en una racionalidad práctica o ética, la evaluación estará más direccionada hacia el diálogo y la comprensión. Si bien la coexistencia de estos dos paradigmas constituyen las prácticas evaluativas en educación física (Díaz, 2005), es importante que el profesorado comprenda los orígenes y objetivos que cada una persigue.

La racionalidad técnica y su impacto en la evaluación de la educación física

La racionalidad instrumental surge de las ciencias naturales y, especialmente, del positivismo, donde la medición, la “objetividad”, la fiabilidad y la cuantificación, son los principios más importantes para conocer los fenómenos. Este tipo de pensamiento científico pretende dar respuesta a los problemas humanos, incluidos los problemas de la educación, aplicando un modelo técnico centrado en el control y la productividad.

La evaluación, desde esta racionalidad técnica, tiene como fin verificar y cuantificar lo aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que se hace una comparación con los objetivos previos del programa, y así se determina si se lograron, o no, o en qué medida fueron alcanzados. Esta característica conduce a que la evaluación constituya un fin en sí misma, y gire en torno a ella el proceso de enseñanza, ya que si todo lo enseñado es demostrado por el estudiante en la evaluación, esta será una prueba “objetiva” de que fue un buen proceso de enseñanza.

En esta concepción tradicional, la evaluación se constituye en un instrumento de reproducción y control social que permite determinar cuánto ha aprendido el estudiante en relación a sus respuestas correctas (fiel copia de lo que el docente enseñó); se puede asemejar a un proceso tecnológico, a un asunto técnico que requiere medida y tabulación; como lo plantea López (1999), esta evaluación se convierte “en instrumento de selección, clasificación, jerarquización, control y poder”(p.91).

Como se ha mencionado, el estudiante es un sujeto pasivo y examinado que no tiene más participación que la otorgada por la respuesta ante un cuestionamiento. En esta misma línea, el papel del docente no es otro que ser un calificador y verificador de los aprendizajes; por tanto, la heteroevaluación es la manera más común en que se relacionan los actores; en ella, el profesor determina las condiciones y tiene el poder para evaluar al estudiante.

Este sistema de evaluación supone que solo puede ser evaluado lo que es observable y medible; por tanto, los aprendizajes más complejos relacionados con las actitudes o elementos afectivos son pocos tenidos en cuenta en esta racionalidad; es por ello que, para responder a esta cuantificación de lo observable, surge la evaluación sumativa como principal expresión de esta racionalidad técnica.

La evaluación tiene un carácter sumativo “cuando lo que se pretende conocer son los logros o resultados netos de aprendizaje que han obtenido los alumnos y alumnas al final de un determinado proceso de enseñanza” (Velázquez & Hernández, 2004, p.77). Esta evaluación se hace, generalmente, cuando termina un ciclo, que puede ser una clase, una unidad didáctica, un curso o un semestre. Su función es valorar el producto, el proceso terminado.

Esta racionalidad técnica o tradicional, ha marcado fuertemente la manera de evaluar en educación física; la finalidad ha sido la medición de aspectos relacionados con la condición física y las habilidades deportivas (Devís, 2000; Tinning, 1996), no su proceso de aprendizaje; por tanto, el objeto de la evaluación se centra en el alumno y en su rendimiento físico y motor, así como en la ejecución correcta de la técnica deportiva (López et al., 2003).

La evaluación de la educación física desde este paradigma, ha estado dominada y caracterizada por los resultados finales de un proceso, de ahí que las primeras evaluaciones sistematizadas se basaran en la condición biológica de los sujetos. En consecuencia, para identificar

los aprendizajes se ha acudido a instrumentos “objetivos” y técnicas cuantitativas; entre las más destacadas se encuentran las baterías de test de condición física y de habilidad motriz (Metzler, 2000, citado por Penney, Brooker, Hay & Gillespie, 2009) o *Physical Fitness Tests* (López, 2006).

Este tipo de racionalidad instrumental o técnica, deja por fuera las posibilidades formativas de la educación física y no permite el error; por el contrario, lo castiga y reprime, generando entre los estudiantes con menos competencia motriz una sensación de frustración y apatía por el área. En esta visión tradicional de la evaluación, subyacen intencionalidades marcadas por el poder otorgado al docente y reduce la evaluación a una calificación, es decir, a la emisión de una nota.

La racionalidad práctica, una alternativa educativa en la evaluación de la educación física

Como alternativa al paradigma tradicional y a la evaluación como sinónimo de medición, surge la racionalidad práctica desde una concepción cualitativa de la educación, amparada en paradigmas interpretativos, comprensivos y fenomenológicos. Desde esta racionalidad, la evaluación se convierte en parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje y permite su comprensión, revisión y perfeccionamiento. Esta evaluación rescata el papel activo de los actores implicados en el proceso y la convierte en una oportunidad de diálogo y construcción colectiva; en este sentido, el estudiante recupera su voz y el docente deja de ser el técnico que aplica pruebas y pasa a constituirse en un sujeto evaluado y que reflexiona sobre su enseñanza (Chaverra, 2017).

Una característica determinante de esta racionalidad, es que la evaluación se realiza de manera continua; en ella se valoran constantemente las relaciones del estudiante con el aprendizaje y del profesor con la enseñanza. Esta evaluación recoge información de manera oportuna mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones, mientras tiene lugar el propio proceso, es decir, es una evaluación netamente formativa (Pérez, Julián & López, 2009; Sanmartí, 2007; Velázquez & Hernández, 2004).

Para Gimeno (2008), la evaluación con finalidad formativa “es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, o del proceso de creación de un material pedagógico” (p.371).

La evaluación formativa es un proceso permanente que requiere recopilar información a partir de diversas fuentes o con variedad de instrumentos para conocer los avances, logros y dificultades del proceso educativo. Como lo plantean Velázquez y Hernández (2004),

La evaluación adquiere un carácter formativo cuando se utiliza para tratar de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del conocimiento que genera sobre la forma en que

transcurre dicho proceso y sobre el grado de adecuación y calidad de las interacciones que se dan entre los diferentes elementos que intervienen en el mismo (p.27).

En la concepción formativa de la evaluación tienen lugar tanto lo relativo al aprendizaje de los estudiantes, como la mejora de la práctica docente. La evaluación de la enseñanza es, tal vez, uno de los elementos más significativos que rescata la evaluación formativa, ya que por medio de ella, el maestro puede reflexionar sobre la calidad de los procesos empleados como mediador, con el fin de tomar decisiones que mejoren el aprendizaje y su práctica docente.

En consecuencia, el profesor deja de ser el único actor de la evaluación y comparte la responsabilidad con los estudiantes, es así como la heteroevaluación deja de ser función exclusiva del docente y se convierte en una estrategia de evaluación del estudiante hacia la enseñanza.

Asimismo, se rescata la coevaluación (evaluación entre pares) como la valoración conjunta de un trabajo donde dos, o más participantes, han interactuado y saben lo que se realizó, para luego evaluarlo (Borjas, 2011).

De la misma manera, la autoevaluación se rescata como un elemento fundamental en la evaluación formativa, pues este proceso requiere autonomía, crítica y reflexión para revisar, valorar y emitir un juicio sobre sus propias actuaciones (López et al., 2007). La autoevaluación, por lo general, se refiere a los estudiantes, pero también debe ser asumida por el profesor desde su reflexión hacia la enseñanza.

En esta racionalidad práctica, surgen los instrumentos y las técnicas de evaluación como elementos que concretan las intencionalidades formativas y educativas. Tanto para el proceso de enseñanza como para el aprendizaje, se requieren instrumentos dotados de intencionalidad y funcionalidad. Un instrumento no tiene fin en sí mismo; será el uso, el momento y la utilización de la información, los que determinan el sentido formativo, o no, de esa herramienta (Chaverra, 2017, p.76).

Salinas (2001) propone que los instrumentos pueden ser de dos tipos: las llamadas pruebas objetivas y las alternativas. Las pruebas objetivas han estado más ligadas a un tipo de evaluación tradicional; sin querer encasillarlas, podríamos decir que son el tipo de pruebas más utilizadas para medir y cuantificar. En este grupo están los test de condición física, los test de habilidades motrices y los exámenes orales y escritos. A pesar de que estas pruebas pretendan la medición, el fin y la intencionalidad con que se lleven a cabo determinarán su sentido formativo y, por tanto, pueden resultar muy útiles a los propósitos educativos.

Por otro lado, están las pruebas alternativas, que procuran una capacidad de expresión mayor, donde se evidencie el proceso que se lleva a cabo. En este grupo están: los portafolios, la solución de problemas reales, los diarios de campo o pedagógicos, los talleres teórico-prácticos, el cuaderno del alumno, el cuaderno del profesor, las fichas de autoevaluación y

coevaluación, las guías de trabajo en grupo, entre otros.

De acuerdo con estos dos tipos de prueba, Sáenz (1997) menciona algunos aspectos e instrumentos que se pueden utilizar para evaluar los aprendizajes en los tres ámbitos fundamentales en educación física: motriz, cognitivo y afectivo, ya sea desde el paradigma técnico o práctico.

ÁMBITOS	ASPECTOS	INSTRUMENTOS
COGNITIVO	Teoría sobre Educación Física Deportes Higiene (salud) Hábitos Creatividad	✓ Cuaderno del alumno ✓ Pruebas teórico-prácticas ✓ Exámenes ✓ Cuestionarios ✓ Entrevistas ✓ Observación
AFFECTIVO	Motivación Intereses Actitudes sociales Autoestima	✓ Observación ✓ Listas de control ✓ Sociograma ✓ Autoevaluación ✓ Cuaderno del alumno(a)
MOTRIZ	Datos físicos Habilidades perceptivo-motrices Condición física Habilidades básicas Habilidades específicas	✓ Medición del cuerpo ✓ Test ✓ Pruebas motrices ✓ Observación

Tabla 2. Aspectos e instrumentos de evaluación (Sáenz, 1997, p.207).

Algunos instrumentos para evaluar la enseñanza son la autoevaluación, el cuaderno del profesor, cuestionarios aplicados a estudiantes, socializaciones con los grupos de estudiantes, diálogos con pares académicos y muchos otros que surjan de la negociación y necesidad de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

A manera de conclusión

Con este escrito se hace un llamado a la coherencia que debe tener el profesorado entre sus estructuras de pensamiento y sus acciones alrededor de la evaluación, la educación y la educación física, intentando despertar reflexiones que procuren una enseñanza reflexiva y de calidad.

Se reconoce en la evaluación formativa un indudable valor educativo, tanto para los estudiantes como para el profesorado, y, especialmente, su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, C., & González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bigelow, W. (1990). Inside the classroom: social vision and critical pedagogy. *Teachers College Record*, 91(3), 437-448.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de formación de formadores. *Zona Próxima*, 15, 94-107.
- Brancht, V., & Crisorio, R. (2005). *La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones Al margen.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Castejón, F., Giménez, F., Jiménez, F., & López, V. (2013). *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Chaverra, B. (2009). La educación física y el desarrollo humano, una relación en construcción. En I. Uribe & D. Gaviria (Eds.), *Guía Curricular para la Educación Física* (2ªed.) (pp.89-92). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaverra, B. (2017). *Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: estudio de casos en Medellín-Colombia* (Tesis doctoral). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Devís, J. (2000). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular* (2ª ed.). Madrid: Visor.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Eisner, E. (2008). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ªed.) (pp.257-264). Madrid: Akal.
- Fernández, J. (1993a). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 34(4), 74-82.
- Fernández, J. (1993b). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254.
- Fernández, J. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Revista Conceptos*, 6, 15-32.
- Fernández, J. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias

- entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp.315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Gallo, L. (2007). Apuntes hacia una educación corporal más allá de la Educación Física. En W. Moreno & S. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.69-92). Medellín: Funámbulos Editores.
- Gimeno, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3ªed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En *Comprender y transformar la enseñanza* (12ªed.) (pp.137-170). Madrid: Morata.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 20(1), 67-88.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. I). Madrid: Taurus.
- Hernández, J. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp.29-61). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- 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. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, V. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 62(4), 16-26.
- López, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López, V. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa compartida*. Madrid: Miño y Dávila.

- López, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38(Número especial 1), 155-176.
- López, V., Barba, J., Monjas, R., Manrique, J., Heras, C., González, M., & Gómez, J. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- López, V., & Gea, 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.
- López, V., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la reforma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- Moreno, A. (2007). Educación, movimiento y teoría del caos: hacia el rescate de la complejidad educativa en las clases de Educación Física. En B. Chaverra & I. Uribe (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp.23-34). Medellín: Funámbulos Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Pérez, A., Julián, J., & López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. López (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp.19-44). Madrid: Narcea.
- Sáenz, P. (1997). *La educación física y su didáctica*. Cádiz: Wanceulen.
- Salinas, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Disponible en: <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.

- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Quinta conferencia internacional de ministros y altos funcionarios encargados de la educación física y el deporte*. Berlín: UNESCO.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*. Paris: UNESCO.
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.11-47). Barcelona: Graó.