

La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica

Traditional assessment and its consequences. A case in the hegemonic Physical Education

Marta Oliver-Álvarez¹ 

Daniel Martos-García¹ 

¹ Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, España

Autor para la correspondencia:

Marta Oliver-Álvarez
marta.oliver@uv.es

Título abreviado:

La evaluación tradicional y sus consecuencias

Cómo citar el artículo:

Oliver-Álvarez, M., & Martos-García, D. (2023). La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 27-49. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>

Recepción: 5 octubre 2022 / Aceptación: 10 julio 2023

Resumen

El discurso de rendimiento en Educación Física sigue reproduciendo en la evaluación un cúmulo de técnicas y decisiones para la medición y calificación del alumnado. Los test físico-deportivos se utilizan en el contexto escolar sin considerar en muchas ocasiones las consecuencias que provocan. El presente estudio de caso, a través de una metodología cualitativa, pretende mostrar las vivencias e interpretar las consecuencias que tiene la utilización de pruebas físicas para el alumnado de 1º de Bachillerato, y su respectivo profesor. Para la recogida de datos se realizaron un total de 14 entrevistas semiestructuradas, más una observación participante de dos meses registrada en un diario de campo. Como ilustran los resultados, los sentimientos expuestos presentan una dicotomía entre el alumnado que se siente motivado hacia los test de evaluación, y el que siente frustración tras llevarlos a cabo, determinado en gran medida por su nivel de habilidad. El profesor, por su parte, muestra una necesidad imperiosa por igualar las pruebas y resguardarse en su presunta neutralidad. Las conclusiones ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias de las prácticas que todavía se siguen reproduciendo, para poder avanzar hacia procesos evaluativos más formativos y participativos.

Palabras clave: Test físico-deportivos, alumnado, ideología de rendimiento, investigación cualitativa, sentimientos.

Abstract

The discourse of performance in Physical Education continues to perpetuate a multitude of techniques and decisions for student assessment and grading. Physical fitness tests are commonly employed in the school context, often without due consideration of the resulting consequences. This current case study, using a qualitative methodology, aims to illustrate the experiences and interpret the consequences of using physical tests among 1st year Baccalaureate students and the respective teacher. Data collection involved a total of 14 semi-structured interviews and two-month participant observation recorded in a field diary. As the findings illustrate, the expressed emotions reveal a dichotomy between students who feel motivated by assessment tests and those who experience frustration after completing them, largely influenced by their skill level. Conversely, the teacher exhibits an urgent need to standardize the tests and shelter behind its presumed neutrality. The conclusions highlight the necessity of reflecting on the consequences of these persistently replicated practices, in order to progress towards more formative and participatory assessment processes.

Key words: Physical fitness tests, students, performance ideology, qualitative research, emotions.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Introducción

La reconceptualización de la Educación Física (EF, a partir de ahora) ha estado en el punto de mira en las últimas décadas. Así, no pocos autores abogaron hace tiempo por poner encima de la mesa procesos participativos con el alumnado y un enfoque más holístico e incluso crítico de la enseñanza (Fernández-Balboa, 2001; Siedentop, 1994). Algunas décadas después, autores contemporáneos siguen insistiendo en esta necesidad (Crum, 2017; Kirk, 2010).

En este sentido, es de justicia reconocer que algunas modificaciones en cuanto a los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas han ido ganando terreno paulatinamente (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), sin embargo, los cambios no han llegado a todas las esferas y, por ejemplo, la evaluación se sigue resistiendo a las transformaciones. Es cierto que las reformas acaecidas en España desde 1970 hasta ahora han supuesto la introducción de prácticas evaluativas más formativas y participativas, pero todavía permanece, en esencia, como un aspecto ciertamente inamovible y con una lenta capacidad de cambio (López-Pastor et al., 2013). Así, la evaluación más utilizada en EF sigue reproduciendo un cúmulo de test 'objetivos' y pruebas físicas, para medir la condición física del alumnado, mientras se alinea con el modelo técnico a ejecutar (Atienza et al., 2018; López-Pastor, 2006).

Esta forma de evaluar responde, en cierta medida, a las demandas de una asignatura necesitada de legitimidad, subyugada por lo tanto a un discurso técnico que ha venido dominando desde hace décadas (Kirk, 2010; Tinning, 2017). Para entrar más en detalle, hemos de entender que esta evaluación tradicional perpetua ciertas prácticas discriminatorias, en las que es posible clasificar y diferenciar al alumnado entre los rápidos, los hábiles, los buenos y, por el contrario, los que no lo son o lo son menos (Sánchez-Hernández et al., 2022). Desde este enfoque, el profesorado ejerce nítidamente su poder, y utiliza las pruebas para calificar e identificar al alumnado motrizmente más exitoso (Atienza et al., 2018). El objetivo principal pretendido es el rendimiento motriz por parte del alumnado, de modo que su actuación y sus capacidades físicas están constantemente evaluadas por el profesorado, y juzgadas por sus iguales cuando son testigos de las pruebas (Beltrán-Carrillo & Devís, 2019). Además, este interés hacía la corporeidad desde una perspectiva mecanicista deja de lado la parte emocional y vivencial del movimiento, la forma en que se experimentan las tareas planteadas y los significados que crea en el entorno en el que se desarrollan (Barbero, 2007).

Así, desde posiciones alternativas, como los discursos de participación o el paradigma crítico, se han venido desarrollando ideas e innovaciones con las que ofrecer otras formas de evaluar al alumnado en diferentes niveles educativos (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; McArthur, 2019). La evaluación, como explica López-Pastor (2004), es un reflejo de las diferentes formas de entender la EF, sus estructuras de pensamiento y la función que ejerce la asig-

natura en la escuela y la sociedad. Parece necesario, pues, mostrarle una intensa atención.

Las consecuencias de la evaluación tradicional y técnica

A pesar de las aparentes demandas de neutralidad que se vierten hacia la evaluación desde posiciones hegemónicas, esto es, desde el paradigma técnico en educación, esta es una postura manifiestamente imposible (Lorente-Catalán & Martos-García, 2018). Así, se alude al hecho de que cada una de las decisiones que toma el profesorado tiene sus repercusiones, y la adscripción a un modelo tradicional no es una excepción; en nuestra asignatura, por ejemplo, perjudica entre otras cosas la adherencia del alumnado a estilos de vida activos (Griggs & Fleet, 2021). En el ámbito concreto de la evaluación, la adopción de un sistema asociado al discurso de rendimiento busca y consigue, entre otros, la medición, la comparación, la jerarquización o el control. Pero, las consecuencias que sobre el alumnado tiene una evaluación objetiva basada en test y pruebas de rendimiento, tiene más efectos que, más allá de la idea de neutralidad, necesitan ser explicitados para, de una forma u otra, verter la crítica correspondiente, sobre todo si esas consecuencias son en forma de discriminaciones.

El uso, y abuso, de este tipo de evaluación, y más concretamente de las pruebas físicas pueden provocar efectos negativos en el alumnado y en su relación posterior con la actividad física (Camacho-Miñano & Prat, 2018; Danthony et al., 2020; Silverman et al., 2008). Desde un punto de vista filosófico, el deseo de querer vigilar los 'factores de riesgo' que caracterizan las democracias occidentales actuales, ha llevado a la normalización de la autovigilancia y a la transformación de los individuos para establecer la seguridad de tiempos anteriores (Rose, 1999). Por ello, se responsabiliza a los sujetos para que comprendan las características de dichos factores y traten de comprometerse a resolverlos como únicos responsables de sus decisiones. Uno de los factores de riesgo tangibles en nuestra sociedad es la crisis de inactividad y el aumento del sobrepeso, que han situado al cuerpo como objeto de supervisión (Garrett & Wrench, 2012), viendo los cuerpos no sanos como conflictivos y la escuela el lugar para disciplinarlos (Gwanas, 2002).

Ante esta situación, la asignatura de EF se ha establecido como una herramienta para suplir las demandas de ejercicio físico necesario y como promotora de hábitos de vida saludables (McKenzie, 2001; Parkinson & Burrows, 2019). Así, la utilización de los test se apoya en un supuesto aumento de la motivación del alumnado hacia una mejora de su forma física, el establecimiento de unos objetivos y la actitud positiva para alcanzarlos (Dennison et al., 1988; Welk, 2008). Sin embargo, el debate en torno a conceptos como la fiabilidad de estas pruebas o la ética de las mismas cuestionan su uso (Cale & Harris, 2009), ya que no tienen en cuenta los factores motivacionales, socioeconómicos o culturales que atraviesan a los sujetos (Kirk, 2006). Los test pueden convertirse en un arma de doble filo: mientras

para un porcentaje del alumnado puede suponer una motivación, para otros desemboca en experiencias negativas y humillantes (Corbin, 2010; Danthony et al., 2020) que lleva al desinterés por la asignatura, a una merma en la autoestima y a un efecto negativo sobre el autoconcepto del alumnado (Rice, 2007).

La generación de emociones negativas parece a todas luces contraria a los supuestos fines educativos de la EF. A pesar de ello, ubicados ya en nuestras latitudes, la literatura sigue aflorando casos en los que la evaluación se convierte en un verdadero vía crucis, como muestran Beltrán-Carrillo y Devís, (2019) desde la percepción del alumnado inactivo. En esta dirección, existen publicaciones que exploran las consecuencias negativas de este tipo de evaluación de forma explícita, a través de estudios cuantitativos (Danthony et al., 2020) o recuperando las vivencias pasadas en EF del profesorado en formación inicial (Calatayud, 2021; Valencia-Peris & Lizandra, 2018). Por su parte, existen estudios de corte narrativo que hacen aflorar las situaciones derivadas de los exámenes prácticos como fuente de miedo y pavor hacia nuestra asignatura (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017).

Sin embargo, la falta de investigaciones de corte cualitativo sobre la evaluación en EF es patente (Atienza et al., 2018), máxime en estudios que traten de aprehender las consecuencias de dicha evaluación en el momento en que se ejecutan las pruebas. Así, el objetivo de este artículo pasa por mostrar las vivencias e interpretar las consecuencias que para el alumnado de 1º de Bachillerato tiene una evaluación articulada a base de pruebas físicas en EF. Además, se pretende completar dicha interpretación mediante el discurso de su profesor. Dado este objetivo, podemos considerar las siguientes como preguntas de investigación: ¿Cuál es la vivencia del alumnado respecto de su evaluación? ¿Cómo interpreta el profesor el uso de una forma de evaluar basada en pruebas de ejecución técnica? ¿Cuáles son las consecuencias de este tipo de proceder?

Método

La investigación desarrollada se ubica en el paradigma interpretativo y usa metodología cualitativa con el objeto de aprehender la interpretación de las dinámicas que ocurren en el aula. Por las particularidades del contexto, se entiende este un estudio de caso que, a pesar de su especificidad, se puede considerar de tipo instrumental, habida cuenta de la posibilidad de generalizar los aprendizajes (Stake, 1995), y comprender mejor lo que ocurre en otros escenarios similares (Hodge & Sharp, 2016).

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en un centro público de la ciudad de Valencia ubicado en un barrio populoso de la ciudad, y con aproximadamente 1.200 estudiantes. El perfil socioeconómico de las familias se corresponde en un 83% de clase media, y un 17% de clase baja, como recoge el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

En el estudio participó alumnado de tres grupos diferentes de EF de 1º de Bachillerato, seleccionados por criterio de accesibilidad, ya que eran los grupos con los que la primera firmante de este artículo estuvo trabajando durante sus prácticas docentes, sobre todo, durante la realización de la Unidad Didáctica de Voleibol. En total, participaron 35 alumnos, 25 chicas y 10 chicos, de edad comprendida entre 16 y 17 años. El profesor participante era el docente de los tres grupos, siendo un hombre de 56 años y más de 35 de experiencia profesional. La evaluación consistía en la realización de cuatro exámenes prácticos que iban en aumento de dificultad, partiendo del cero y sumando puntuación dependiendo de su ejecución técnica (primero: 10 saques de línea de fondo, segundo: jugada básica, recibir, colocar y toque de dedos; tercero: 2x2 y cuarto: 4x4) y que suponían la totalidad de la nota de la asignatura.

Procedimiento, material e instrumentos

Para la recogida de la información se usaron técnicas propias de la investigación cualitativa, concretamente la observación participante, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas, siguiendo lo establecido por Álvarez (2008).

La observación participante fluctuó de forma equilibrada entre la observación y la participación, según las necesidades del momento. Así, la primera firmante participó activamente en la interacción con el alumnado durante la ejecución de las tareas motrices propuestas por el profesor, lo que entre otras cosas le permitió tener acceso a las reacciones emocionales de los miembros del grupo (Guba & Lincoln, 1981). Sin embargo, sin olvidar su intención de investigación, introdujo momentos de observación que le permitieran tener otro punto de vista sobre lo acaecido en dichas sesiones.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los dos meses que la investigadora permaneció en el centro, observando sesiones del bloque de deportes, específicamente de voleibol. En total, supusieron unas 54 horas de convivencia repartidas en 18 sesiones de EF destinadas a la práctica de voleibol para cada uno de los grupos. Las sesiones se ubicaron tanto en el gimnasio como en el patio del centro. La recogida de datos se hizo mediante un diario de campo en el que se anotaron aspectos referentes al funcionamiento de la asignatura, conversaciones informales en torno a las creencias del profesor y escenas relacionadas con las pruebas físicas que el alumnado iba ejecutando.

Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas fueron un total de catorce, siguiendo el principio de saturación, trece al alumnado y una al profesor. El guion fue diseñado con la ayuda de la literatura existente sobre evaluación y las preguntas de investigación a las que se pretendía dar respuesta. El alumnado entrevistado fue seleccionado después del primer examen para contar así con alumnos y alumnas con calificaciones distintas, es decir, alumnado con notas muy buenas, medias y malas. Las conversaciones con el alumnado fueron grabadas con un dispositivo

móvil y transcritas literalmente. Su duración osciló entre 18 y 34 minutos y se llevaron a cabo tanto en parejas como en grupos de tres o cuatro personas (tres fueron en grupos de cuatro; tres en grupos de tres; y siete por parejas) según la afinidad entre el alumnado observada en las sesiones. Se realizaron una vez finalizaron las pruebas físicas de evaluación, en las sesiones previas al fin del trimestre, en el gimnasio o patio del centro dependiendo de su disponibilidad y asegurando un lugar tranquilo y alejado del resto de la clase. Respecto a las preguntas, estas versaron sobre cuatro temas fundamentales: a) sus opiniones sobre la EF, (ej. "¿Qué es la asignatura de EF para ti?") b) sus experiencias durante las pruebas y exámenes en EF, (ej.: "¿Cómo te sientes durante la realización de las pruebas físicas de evaluación?") c) sus recuerdos de la asignatura (ej.: "¿Cuál es tu mejor y peor recuerdo de la asignatura?") y d) preguntas relacionadas sobre lo justo e injusto de la forma de evaluar (ej. "¿Cuál es tu opinión respecto a las pruebas físicas en la evaluación de la asignatura?").

Por su parte, la entrevista al profesor fue realizada una vez terminada la evaluación y con todas las entrevistas del alumnado ya finalizadas. Se llevó a cabo en el despacho del departamento, y tuvo una duración de 51 minutos. Las preguntas versaron en torno a sus percepciones y experiencias acerca de la evaluación y la influencia que tenía en su visión de la asignatura (ej.: "¿Cómo definirías tu forma de evaluar y por qué utilizas ese método? ¿Para llevar a cabo la evaluación, te has formado de fuentes externas,

has leído o investigado al respecto? ¿Has tenido o tienes reclamaciones en relación con la evaluación?").

Finalmente, se analizaron documentos propios del contexto, básicamente el PEC y la Programación de Aula (PA) del docente.

Análisis de los datos y criterios éticos y de credibilidad

Una vez todas las entrevistas habían sido transcritas de forma literal, se pasó a la inmersión en los datos para poder comprender y dar sentido a la información recogida (Levitt et al., 2018). A una lectura reiterada de las fuentes le siguió la identificación de los datos en códigos, utilizando para ello un documento Word. Dicho documento fue la base de diálogo entre los dos firmantes sobre la pertinencia de la organización de los resultados, matizando su disposición y agrupación.

El análisis de los datos consistió en una reducción de los mismos, su disposición y la obtención y verificación de conclusiones (Flores, 1994). Mediante la estrategia de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), se fueron identificando temas que aparecían de forma reiterada y eran de especial interés para el estudio, para ofrecer una interpretación coherente de la realidad estudiada. Posteriormente fueron agrupados y sintetizados en categorías de forma inductiva, dando lugar a cuatro líneas temáticas generales (metacategorías) con sus respectivas categorías (Tabla 1).

Tabla 1. Líneas temáticas de análisis de las entrevistas

Metacategorías	Categoría	Descripción
Sonrisas y lágrimas	Positividad	Sentimientos positivos hacia la evaluación
	Satisfacción	Satisfacción tras terminar el examen u obtener una buena calificación
	Negatividad	Sentimientos negativos hacia la evaluación
	Incomodidad	Incomodidad generada por las miradas del resto durante la realización de los exámenes prácticos
	Ansiedad	Describen el examen de correr como una prueba extenuante y con repercusiones negativas para su salud
	Llanto	Situaciones de llanto derivadas de la realización de los exámenes
Esfuerzo, esfuerzo y más esfuerzo	Miedo	Señalan el miedo como un sentimiento relacionado con las pruebas
	Esfuerzo-resultado	Referencia al esfuerzo, les gustaría que se evaluara más el esfuerzo y no solo el resultado
	Diferentes capacidades	Referencia al deseo de establecer objetivos individuales
Altos, fuertes y buenos	Injusticia	Referencia a la evaluación como una práctica injusta
	Personas beneficiadas	Identificación de personas beneficiadas en la evaluación
	Diferencias género	Diferencias identificadas según el género en las pruebas
La evaluación... ¿para aprender?	Concepto de evaluación	Concepto que tienen de la evaluación y su utilidad
	Alternativas evaluativas	Valoración que hacen de otras formas de evaluación
	Eliminación del examen	Opinión acerca de la eliminación de los tests físicos

El análisis respondió a un enfoque multimetódico para tratar de controlar la intersubjetividad, como hicieron antes Lucas y Delgado-Algarra (2020), contrastando de esta forma las interpretaciones del alumnado participante con los datos de la observación. Además, siguiendo los argumentos de Tracy (2010), se ha procedido a detallar el contexto y las personas participantes.

Respecto a los criterios éticos, se informó al alumnado, a las familias y al profesor del objeto de estudio de la investigación y se les entregó a las tres partes un consentimiento informado que firmaron previamente a la recogida de datos. Asimismo, todos los nombres que aparecen son seudónimos para evitar así la identificación, tanto del alumnado como del profesor.

Resultados y discusión

Los resultados quedan organizados en las cuatro líneas temáticas generales (Tabla 1); en cada uno de los apartados siguientes se desgranar sus categorías correspondientes.

Sonrisas y lágrimas, muchas lágrimas

Como refleja la PA, la evaluación de la asignatura consistía en la realización de cuatro pruebas físicas durante el trimestre, ordenadas por dificultad creciente. Estas pruebas generaron sentimientos dicotómicos entre el alumnado, fluctuando desde emociones cercanas al agrado hasta llegar a la frustración más profunda, como han reportado investigaciones anteriores (Hopple & Graham, 1995; Wrench, & Garrett, 2008). Aquellos alumnos y alumnas con cualidades físicas más aptas y mejores resultados se sentían motivados hacia este tipo de actividades, mientras que el resto del alumnado trataba de evitarlas (Harris & Cale, 2007). A este hecho hacía alusión el alumnado con experiencias exitosas:

G: Yo creo que nosotros al ser medio deportistas por así decirlo, no tenemos miedo de que nos pueda salir bien o mal, pero porque hemos practicado un mínimo, yo al menos no pienso que me puede salir mal como pueden pensar otras personas.

E: Cuando acabamos el examen, eso fue, oh, nos costó muchísimo, acabarlo y decir, ¡Lo he hecho! ¿He hecho los 30 minutos y está aprobado, sabes?

A pesar de la felicidad reportada en las líneas anteriores, no deja de ser una satisfacción controvertida por cuanto estas pruebas suponen ejemplos de la “conciencia autoritaria” que señala Fernández-Balboa (2005, p. 130) para referirse a aquellas prácticas educativamente cuestionables y que el docente, convertido en una autoridad que reparte premios y castigos, usa acriticamente fruto de una tradición. Mediante este mecanismo repetitivo, el alumnado termina aceptando como normal y hasta legítimo lo que acontece en el aula (Sánchez-Hernández et al., 2022), aunque esto les haga sentir miedo y hasta se autoinculpen por sus actuaciones.

Este argumentario cobra todo su sentido toda vez que se han tenido en cuenta las emociones y sentimientos negativos que se recogieron durante la observación. Así, el alumnado participante reconoció emociones como la angustia, la inseguridad o la rabia, catalogando el examen práctico como el peor momento de la asignatura, como se pudo percibir en una de las sesiones: “Una niña se pone a llorar, la pelota no pasaba la red y se derrumba. Se va al baño, y al volver dice que está muy angustiada. La veo temblar e intentar esconderse”.

Todo junto terminaba provocando un sentimiento de incompetencia entre el alumnado, un cuestionamiento de su autoconcepto y una merma clara de la motivación hacia las actividades físico-deportivas:

C: La frustración que me genera el hecho de que muchas veces me siento inútil por no alcanzar lo que pide físicamente, me frustro muchísimo porque no puedo llegar a hacerlo y es que no tengo nada para resolverlo.

A: Yo en el segundo examen práctico, acabe con un ataque de ansiedad increíble. No lo pude terminar... Me estaba ahogando y no podía más.

Como se desprende de esta última cita, fueron identificados niveles de ansiedad notables, antes y durante la realización de las pruebas. Parte del alumnado terminaba de forma exhausta las pruebas: “M: ... hay gente, que empezó rapidísimo y acabaron vomitando de tanto exigirse”.

Este comentario muestra el nivel de exigencia física que requerían las pruebas y, como en investigaciones anteriores (Huhtiniemi et al., 2021), fueron identificados niveles de ansiedad somática (mareo, falta de aire, opresión en el pecho) por trabajar cerca del umbral aeróbico máximo, de forma similar a los presentados aquí. Paradójicamente, la finalidad de estas pruebas de promover una práctica deportiva saludable se ve claramente contrariada, puesto que transgreden los límites caracterizados como saludables (Cale & Harris, 2009).

Consecuentemente, se recogieron sentimientos negativos hacia la asignatura en general, como ya explicaba Rice (2007). Así, las consecuencias de este tipo de experiencias llevan al alumnado a evitar las actividades físicas, como se ha reportado previamente (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Precisamente, la evaluación se muestra como una fuente de insatisfacción y evitación de la propia asignatura. Una alumna así lo explicaba:

P: Tiene más que ver con la experiencia que he tenido, ha sido negativa, entonces empaña que al fin y al cabo me divierte, pero por la mala experiencia pues pasas. Miras y ves que toca EF y dices, uf... no apetece.

En toda esta situación, además, entran en juego las miradas de los y las iguales y, sobre todo, del docente. Muchas veces, dichas miradas aumentaban la incomodidad del alumnado menos hábil, quienes percibían ser el centro de atención en una actividad en la que no se sentían compe-

tentes. En concordancia con el estudio de Silverman et al. (2008), el alumnado afectado se sentía avergonzado por la forma en que los test eran administrados; así, se podía dividir la clase, como señala Evans (2006), entre aquellos que “miraban” y los que eran “mirados”.

Todo lo acontecido no era invisible para el profesor participante, quien optaba por mantener una postura de distanciamiento frente a las emociones generadas por sus decisiones. Así, naturalizaba la existencia de alumnado perjudicado por una evaluación propia del discurso del rendimiento:

P: La evaluación en cuanto a realización de pruebas de examen evidentemente implica una serie de factores que yo no puedo controlar y que son habituales: miedo al fracaso, miedo a que me miren, miedo a que hay un profesor que me está observando... y eso en el alumnado causa cierta inquietud, o temor [...] Lo que intento ser es lo más objetivo posible.

Su actitud mostraba un escaso deseo de hacer autocrítica, parapetándose en la objetividad de las pruebas, lo que recupera el debate sobre la neutralidad de éstas. Sin embargo, investigaciones recientes sobre el miedo apuntan a que suele ser el profesorado el que genera este tipo de emociones hacia la asignatura, estando en su mano mitigar este hecho (Canales-Lacruz & Pina-Blanco, 2014; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017).

El esfuerzo ante todo

La valoración del esfuerzo fue un tema recurrente en todas las entrevistas. El alumnado, ante las pruebas que medían su rendimiento objetivo, sentía un deseo manifiesto por que se valorará más el esfuerzo y no tanto el resultado: “P: A mí eso de tener que correr media hora, me parece una cosa que no sé yo... que no se te evalúe por tu esfuerzo, si no por unas marcas... a mí no me gusta.”

La propuesta recurrente de que el esfuerzo fuera el elemento clave de la evaluación lleva a preguntarnos si es esta idea de progreso lo más justo. En esta tesitura, puede ocurrir que establecer el esfuerzo como único fin llegue a obviar otros aprendizajes que pueden y deben darse en la asignatura (López-Pastor et al., 2016). Además, a pesar de la intención manifiesta del alumnado hacia una evaluación menos resultadista, la medición del esfuerzo sigue estando relacionada con una ideología del rendimiento, habida cuenta que quienes presentan unas habilidades físicas y unas características más aptas tendrán más facilidad para conseguir los objetivos establecidos (Valencia-Peris et al., 2020).

Así, por ejemplo, el alumnado que no asiste a actividades extracurriculares deportivas y que podría beneficiarse de experiencias positivas en la asignatura, describe sus vivencias de forma menos gratificante que los y las que sí asisten (Säfvenbom et al., 2015), como en este caso:

S: Imagínate que tú vas a una extraescolar de básquet, luego llegas aquí y tienes examen de básquet, normal

que te pongan buena nota, pero a lo que yo me refiero, es que una persona que se esfuerza que no va a básquet también se merece esa nota.

Esta orientación coloca a la EF en línea con los discursos neoliberales que rigen la sociedad actual, donde prima la búsqueda de la eficiencia y en la que el alumnado con una mayor capacidad ‘innata’ debe superar a sus compañeros y compañeras y disfrutar de los logros conseguidos. En este sentido, establecer el esfuerzo como elemento nuclear de la evaluación no tiene en cuenta las diferencias motivacionales y de recursos que existen entre el alumnado y que pueden condicionar su situación (Evans, 2014).

En cierta manera, se desarrolla una EF en la que hay un claro grupo del alumnado perjudicado por la orientación técnica. Esto, entre otras cosas, puede generar ciertos conflictos, pongamos por caso, de reclamaciones en la calificación. Ante esta posibilidad, el profesor participante se escudaba en la objetividad de su método:

P: La experiencia me ha dicho que todo lo referente a la subjetividad da problemas, en el sentido de que siempre va a haber alguien que se sienta injustamente valorado. Ante una prueba objetiva, la transparencia hace que las posibles repercusiones o quejas se minimicen ante algo que es neutro, y que puedo ser lo mismo para unos que para otros.

Y en relación con lo justo y lo injusto argumentaba: “P: Creo que es injusto. Pero es lo que me da mayor tranquilidad a la hora de evaluar.”

Sin duda alguna, la comodidad y la tranquilidad que le supone al profesorado sigue siendo uno de los grandes valedores de este tipo de evaluación. En ocasiones, explorar lo desconocido puede ser comprometido, debido a la falta de formación y recursos que les alejan de una evaluación más formativa (López-Pastor et al., 2016). En este caso concreto, el peso de la tradición y el bagaje previo que poseía el profesor, marcaban de forma enraizada su visión de la evaluación, limitando las posibilidades hacia formas alternativas.

Altos, fuertes y buenos

Bajo este paradigma, las diferencias en las capacidades individuales del alumnado se perciben como los rasgos que determinan qué personas salen beneficiadas y cuáles no; es el capacitismo (Wolbring, 2008) en toda su expresión. A ello hacía referencia una alumna:

L: Sé hacerte la técnica así, más o menos, pero no tengo fuerza, o nunca he jugado a este deporte, o no tengo la habilidad, entonces... en comparación con otra gente, estoy por debajo.

Así, en los exámenes y pruebas desarrolladas, las cualidades físicas acordes a unos estándares de rendimiento disponían jerárquicamente al alumnado, como describen Fernández-Balboa y Muros (2006). No sorprende pues que, de forma semejante al estudio de Beltrán-Carrillo et

al. (2012), el alumnado percibía que las clases de EF estaban organizadas en torno a actividades que solo los más hábiles podían conseguir, utilizando a estos últimos como medida para juzgar al resto de la clase:

L: Y tampoco me gusta que estén los buenos por un lado y los malos por otro. Siempre dice, haced vosotros los equipos, que yo no los hago... y está haciendo que la gente buena saque buenas notas y la mala nos fastidiemos entre nosotros.

Como han constatado Aggerholm et al. (2018) que suele ocurrir, durante la realización de las pruebas de voleibol, se creó una jerarquía en la clase separando por un lado el alumnado hábil y exitoso y, por otro, el que no lo era, o lo era menos: "El alumnado se encuentra en el gimnasio practicando por su cuenta para el examen. A un lado están los chicos más habilidosos realizando los ejercicios sin dificultad, mientras al otro lado hay grupos mixtos con más problemas motrices". Esta forma de separar al alumnado, en torno a un ideal deportivo, tiende a marginar y diferenciar al alumnado por su nivel psicomotriz, creando lo que Barbero (1996, p. 28) denomina "bolsas de torpeza". Esto comulga con las críticas que recibe la evaluación tradicional en nuestra área por su formato competitivo, en la que se fomenta la comparación continuada entre el alumnado.

En este sentido, la constatación de un ideal corporal, que toma como referente a los 'altos, fuertes y buenos', es conflictivo, sobre todo entre las alumnas: "El profesor pregunta primero si alguien quiere empezar por el 2x2 compitiendo. Tres chicos levantan el brazo. Las chicas entre ellas cuchichean: ellos saben darle a la pelota, colocarse, jugar, nosotros no podemos".

Como muestra la literatura, una baja competencia percibida se presenta como un elemento que condiciona el disfrute en las clases de EF (Evans, 2006). Y, como quiera que el currículo suele estar sobrerrepresentado por actividades deportivas en las que predominan las habilidades con carga cultural masculina (Monforte & Úbeda-Colomer, 2019), también los estándares de éxito están basados en el alumnado masculino. Consecuentemente, ellas se sienten menos capaces y competentes, lo que condiciona su motivación hacia la asignatura en general y hacia las pruebas de evaluación en particular (Garrett, 2004; Simonton et al., 2019).

Los problemas de participación de las alumnas en EF se suelen achacar a una falta de aptitud que provoca una ausencia de actitud (Martos-García et al., 2020), en otras palabras, las chicas 'como problema'. El profesor participante no es una excepción y, como argumentaba en una conversación informal, "achacaba las diferencias de participación a una cultura deportiva previa de los alumnos y de la que ellas carecían, ante lo que él se autoconvencía de ser incapaz de resolver, responsabilizando de ello a factores socioculturales que era incapaz de subvertir". Algunos comentarios de alumnas reforzaban este hecho, asumiendo una posición de inferioridad con respecto a los chicos: "C: Solamente de

lo buenos que son todos, los chicos, más altos, más todo... que destacan mucho porque juegan muy bien, y pues tú te sientes al lado como, qué mala soy, qué torpe."

Con todo, y ante una visión resultadista de la asignatura que busca cuerpos eficientes, no es de extrañar que valores masculinos hegemónicos como la rudeza, la fuerza o el vigor sean frecuentemente ensalzados (Stride & Flintoff, 2018). Esta exclusión con la habilidad motriz como justificación, no solo afecta a las alumnas, pues recae también en aquellos alumnos que no cumplen con el ideal:

E: Al final también creo que los chicos sienten como mucha más presión, porque sus metas a alcanzar son más altas que las nuestras... por ejemplo, Pablo o Dani que no tienen la misma condición física que los buenos, pues tener las mismas metas, todos los chicos no son iguales y que se les exija lo mismo, pues no es justo.

Como vemos, no siempre es el género quien explica estos hechos pues, siguiendo a With-Nielsen y Pfister (2011), existe un porcentaje de chicos que no encaja en los estándares socialmente establecidos, y que no cumple con una masculinidad hegemónica dominante ensalzada en el contexto de EF. Por tanto, cuando la asignatura se impregna de una atmósfera competitiva que premia unas condiciones físicas determinadas, se convierte en un lugar de privilegio y poder para un sector del alumnado, y de rechazo y evitación para otro; el espacio donde debieran ofrecerse un cúmulo de vivencias gratificantes cristaliza en situaciones de discriminación.

La evaluación... ¿Para aprender?

Los datos muestran un sistema de evaluación tradicional basado en pruebas prácticas de los que derivaba directamente la nota. El profesor contribuía, sin duda alguna, a alimentar la obsesión del alumnado por la calificación, la cual dependía en mayor medida de la habilidad motriz:

S: Yo lo relaciono un poco con tu nivel físico, ¿no? No sé... es que te evalúan según tus capacidades.

F: Al fin y al cabo, es un examen, lo haces lo mejor que puedes y tienes la nota de lo que haces y lo que eres.

Como refuerzan los comentarios anteriores, se le atribuye a la asignatura una concepción de entrenamiento, acorde con la racionalidad técnica y el discurso hegemónico, situando el rendimiento del alumnado como fin último y el mérito para conseguir una buena nota, "ya que se mide lo que se es, en vez de lo que se aprende sobre los contenidos impartidos" (López-Pastor et al., 2006, p. 34).

En esta dirección, la adopción de sistemas de evaluación alternativos, donde los procesos se centren en el aprendizaje y no tanto en el resultado son una posibilidad. Sin embargo, introducir formas de evaluación alternativas no radica simplemente en el hecho de intercambiar instrumentos evaluativos, sino en reestablecer las relaciones de poder en el aula y "redefinir lo que significa ser 'autoridad' o 'experto' en un campo determinado" (Lorente-Catalán &

Kirk, 2013, p. 78). No parece pues que la concepción del profesor acerca de la EF y la evaluación sean acordes a estos postulados, y vienen a reforzar el hecho que el profesorado se convierte en una de las principales trabas para el cambio en evaluación (Hamodí et al., 2017; Martínez-Rizo, 2013).

Esta inclinación pone de manifiesto la cultura del examen en la que sigue sumergido el sistema educativo y como, por ello, aflora una conciencia autoritaria de la que hemos hablado más arriba, consiguiendo que el alumnado normalice este tipo de pruebas, a pesar de ser discriminatorias (Fernández-Balboa, 2005).

Conclusiones

La concepción tradicional y hegemónica de la educación ha dejado su impronta en la forma de entender la evaluación en EF, dando lugar a prácticas heredadas alejadas de los planteamientos formativos que se persiguen en la actualidad (Blázquez, 2017).

Atendiendo a los objetivos planteados en el presente estudio, se han explorado los significados que creaba el alumnado en torno a una evaluación basada en cuestiones técnicas, profundizando en la esfera emocional y social que servía para construir sus experiencias. Mientras una parte del alumnado podía disfrutar o sentirse motivado hacia una evaluación de este tipo, para la gran mayoría suponía el desencadenante de sentimientos que iban desde el nerviosismo, la ansiedad, la frustración o el miedo, llegando incluso a desarrollar un concepto de inaptitud hacia sus propias habilidades. En este sentido, las pruebas reforzaban la capacidad y supremacía de la mayoría de los chicos ya que, de forma general, eran ellos los únicos que tenían acceso a las calificaciones más altas. En cambio, para numerosas chicas y algunos chicos servían como fuente de insatisfacción, por la cual llegaban a asumir y normalizar un rol de inferioridad que, entre otras cosas, desembocaba en aversión hacia la asignatura.

Con los resultados expuestos, el carácter supuestamente neutro de las pruebas técnicas queda en entredicho, ya que en la intención de promover hábitos de vida saludables, únicamente se beneficiaba aquella parte del alumnado que poseía previamente unas características apropiadas, sin considerar factores económicos, sociales o motivacionales que influyen en el bienestar del alumnado y su compromiso con la actividad física (Wrench & Garret, 2008). Además, la relación entre evaluación y aprendizaje en este tipo de planteamientos es casi inexistente. Las percepciones del alumnado ponían de manifiesto la utilidad meramente calificadora que poseía la evaluación, pues únicamente sentían que servía para medirlos y juzgarlos atendiendo a sus habilidades físicas.

Del mismo modo, se ha puesto encima de la mesa la visión del profesor, cuya comodidad y seguridad profesional se ubican entre las razones de promocionar el discurso de rendimiento. En su intención por igualar las pruebas, fo-

mentaba las diferencias que el alumnado ya presentaba, creando una jerarquía todavía más marcada en las sesiones. A pesar de reconocerlas, la tranquilidad que le suponía la presunta objetividad de las pruebas le imposibilitaba explorar otro tipo de evaluación que conllevara una implicación más personal y cualitativa.

En este sentido, parece pertinente seguir interpretando las razones y barreras que impiden que el profesorado de EF desarrolle procesos de evaluación más participativa y formativa, como alientan MacPhail y Murphy (2017) para el contexto irlandés. Este es solo un caso, que denota un discurso y sus consecuencias, el cual conviene seguir explorando.

En las principales limitaciones del estudio, destacamos la brevedad del tiempo de observación participante, al tratarse únicamente de dos meses, lo que podría mermar una comprensión intensa de la realidad en cuestión. Además, podrían haberse realizado entrevistas a un mayor número de alumnado, incluso de otros cursos y grupos, con el objetivo de profundizar en las consecuencias que genera este tipo de evaluación.

Finalmente, y teniendo en cuenta las consecuencias que este tipo de planteamientos generan, parece pertinente desarrollar estudios en los que se apliquen diseños innovadores de evaluación, propios de los discursos de participación y crítico, en los que se ofrezcan tareas motrices y estrategias que ayuden a reconstruir las diferencias de habilidad que pueden darse entre el alumnado. Existen, afortunadamente, multitud de propuestas alternativas con resultados fructíferos que se han desarrollado utilizando una evaluación más formativa y participativa en diferentes etapas educativas (Asún et al., 2017; Fernández et al., 2019; López-Pastor & López-Luengo, 2005; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Molina-Soria et al. 2023), y que convendría intensificar y evaluar. Proponemos, pues, avanzar hacia paradigmas educativos más democráticos, alejados del paradigma tradicional y técnico, reforzando la orientación puramente educativa de nuestra asignatura.

Bibliografía

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or accept?. *Quest*, 70(3), 385-400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Asún, S., Romero, M. R., Aparicio, J. L., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa en Expresión Corporal. *TANDEM. Didáctica de la EF. Monográfico invitación a la danza*, (55), 38-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5900355>
- Atienza, R., Valencia, A., & Devís, J. (2018). Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación

- desde la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 127-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, (331), 13-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19107>
- Barbero, J. I. (2007). Capital (es) corporal (es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524857>
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 55(15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Inde.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Calatayud, M. (2021). Metáforas evaluativas del alumnado universitario de Educación Física. Necesidad de un cambio radical. *Retos*, 41, 854-865. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.82706>
- Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education—a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345782>
- Camacho-Miñano, M. J., & Prat, M. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimiento*, 24(3), 815-826. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>
- Canales-Lacruz, I., & Pina-Blanco, I. (2014). El miedo al contacto en el voleibol. Percepciones del alumnado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 122-136. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23774/AEFD-2014-2-miedo-contacto-voleibol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corbin, C. (2010). Texas youth fitness study: a commentary. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(sup3), S75-S78. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599696>
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *RETOS-Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 238-244. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53496>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Danthony, S., Mascaret, N., & Cury, F. (2020). Test anxiety in physical education: The predictive role of gender, age, and implicit theories of athletic ability. *European Physical Education Review*, 26(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>
- Dennison, B. A., Straus, J. H., Mellits, E. D., & Charney, E. (1988). Childhood physical fitness tests: predictor of adult physical activity levels. *Pediatrics*, 82(3), 324-330. <https://doi.org/10.1542/peds.82.3.324>
- Evans, B. (2006). 'I'd feel ashamed': Girls' bodies and sports participation. *Gender, place & culture*, 13(5), 547-561. <https://doi.org/10.1080/09663690600858952>
- Evans, J. (2014). Neoliberalism and the future for a socio-educative physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817010>
- Fernández-Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-45). Marfil.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Á. S. Camacho & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). INDE Publicaciones.
- Fernández-Balboa, J. M., & Muros, B. (2006). The hegemonic triumvirate—Ideologies, discourses, and habitus in sport and physical education: Implications and suggestions. *Quest*, 58(2), 197-221. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491879>
- Fernández, C. López-Pastor, V. M., & Pascual, C. (2019). Aprendiendo a desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en las prácticas como maestra de Educación Física en Primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 119-131. <https://journals.uco.es/index.php/ripadoc/article/view/12001>
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU, S.A.
- Garrett, R. (2004). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport*,

- education and society*, 9(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/1357332042000233958>
- Garrett, R., & Wrench, A. (2012). 'Society has taught us to judge': Cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.669826>
- Griggs, G., & Fleet, M. (2021). Most people hate physical education and most drop out of physical activity: In search of credible curriculum alternatives. *Education Sciences*, 11(11), 701. <https://doi.org/10.3390/educsci11110701>
- Gwanas, B. (2002). *Constructing body space: gender, sport and body image in adolescence*. [Doctoral dissertation, University of Liverpool]. EThOS British Library. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.288204>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Harris, J., & Cale, L. (2007). Children's fitness testing: A feasibility study. *Health Education Journal*, 66(2), 153-172. <https://doi.org/10.1177/0017896907076754>
- Hodge, K., & Sharp, L. A. (2016). Case studies. En B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 62-74). Routledge
- Hopple, C., & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 408-417. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.4.408>
- Huhtiniemi, M., Salin, K., Lahti, J., Saakslanti, A., Tolvanen, A., Watt, A., & Jaakkola, T. (2021). Finnish student's enjoyment and anxiety levels during fitness testing classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1793926>
- Kirk, D. (2006) 'The "Obesity Crisis" and School Physical Education'. *Sport Education and Society*, 11, 121-33. <https://doi.org/10.1080/13573320600640660>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suarez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- López-Pastor, V. M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., Barba-Martín, J. J., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras-Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique-Arribas, J. C., Subtil-Maraguán, P. & Maraguán-García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- López-Pastor, V. M., & López-Luengo, M. (21-23 de septiembre de 2005). *Evaluación, calificación e innovación en la enseñanza universitaria: la evaluación formativa y compartida: dificultades, 42 posibilidades, encuentros y desencuentros* [Comunicación]. II Jornadas Internacionales De Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Lucea, J. D. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Inde.
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365>
- Martos-García, D., Fernández-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2020). Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas en entredicho. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(4), 411-419. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1518>

- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E. & Martínez-Bonafé, J. (2018). Educación Física y Pedagogía Crítica: una necesidad educativa. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29-52). Edicions de la Universitat de Lleida/ Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.139.35716>
- McArthur, J. (2019). *Assessment for social justice: Perspectives and practices within higher education*. Bloomsbury Publishing.
- McKenzie, G. (2001). Physical activity and health: School interventions. *Abstracts of the 6th Annual Congress of the European College of Sports Science*, 17, 24-28.
- Molina-Soria, M., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C., & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Formative and Shared Assessment and Feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55). <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>
- Monforte, J., & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en educación física: Una historia reconocible. *Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 23(1), 85-100. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Parkinson, S., & Burrows, A. (2020). Physical educator and/or health promoter? Constructing 'healthiness' and embodying a 'healthy role model' in secondary school physical education. *Sport, Education and Society*, 25(4), 365-377. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613635>
- Rice, C. (2007). Becoming "the fat girl": Acquisition of an unfit identity. *Women's Studies International Forum*, 30(2), 158-174. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2007.01.001>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the Benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S. & Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (24), 46-71 <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics
- Silverman, S., Keating, X. D., & Phillips, S. R. (2008). A lasting impression: A pedagogical perspective on youth fitness testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(3), 146-166. <https://doi.org/10.1080/10913670802216122>
- Simonton, K. L., Mercier, K., & Garn, A. C. (2019). Do fitness test performances predict students' attitudes and emotions toward physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 549-564. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628932>
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. Sage.
- Stride, A., & Flintoff, A. (2018). Girls, physical education and feminist praxis. En L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, & B. Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education* (pp. 855-869). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53318-0_54
- Tinning, R. (2017). Transformative pedagogies and physical education. En C. D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 281-294). Routledge.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Valencia-Peris, A., & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 230-235. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60144>
- Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J., & Martos-García, D. (2020). Currículum oculto en educación física: un estudio de caso. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(141), 33- 40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)
- Welk, G.J. (2008). The Role of Physical Activity Assessments for School-Based Physical Activity Promotion. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(3), 184-206. <https://doi.org/10.1080/10913670802216130>
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011) Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601145>