

ARTÍCULO ORIGINAL

Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela

Learning Evaluation Practices in Universidad Deportiva del Sur de Venezuela

Mario Hernández Nodarse,^I Maribel Mola Cantero^{II}

I Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.

II Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, La Habana, Cuba.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es un campo de acción priorizado a nivel internacional debido a las numerosas críticas de las que ha sido objeto por estar sujeta habitualmente a concepciones tradicionales que atentan contra sus funciones más legítimas y, por tanto, contra su efecto formativo deseado. En este trabajo se presentan algunos resultados de la investigación realizada en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela con el objetivo de diagnosticar la evaluación del aprendizaje practicada por sus profesores, en la que se detectaron –mediante una observación participativa y entrevistas– manifestaciones que respondían a cánones tradicionales. La identificación de las dificultades existentes en el proceso evaluativo que se realizaba permitió, con posterioridad, corregir las prácticas evaluativas y mejorar su pertinencia, así como elevar la calidad del desempeño didáctico de los docentes, lo que coadyuvó a perfeccionar el trabajo en los restantes componentes del proceso docente-educativo universitario.

PALABRAS CLAVES: evaluación del aprendizaje, función formativa, transformación del proceso evaluativo.

ABSTRACT

Learning evaluation is an action field that has been given international priority, due to the many critics to which it has been subjected to for having been customarily submitted to traditional concepts that jeopardize its most legitimate functions, and, therefore, its desired formative effect. The present work introduces some results as from the research carried out in Universidad Deportiva del Sur de Venezuela, aimed at diagnosing the learning evaluation practiced by professors, in which – through participative observation and interviews – several manifestations of traditional patterns were detected. The identification of the existing difficulties in the evaluation

process that was performed, made possible, later on, to correct the evaluative practices and improve their pertinence, as well as increasing professors' teaching performance, which helped to improve the work of the rest of the university teaching-learning process's components.

KEYWORDS: learning evaluation, formative function, evaluative process transformation.

Introducción

Numerosas investigaciones realizadas en universidades por autores de distintos países (Barberá, 2003; Gort, 2008; Hernández Nodarse, 2010) refieren la existencia y persistencia de varios problemas en la evaluación del aprendizaje. Los autores coinciden en que estos problemas están por lo general asociados a la práctica de una enseñanza tradicional, con esquemas y concepciones que fueron heredados de épocas anteriores y que han permanecido hasta nuestros días; de ello deriva, inevitablemente, una práctica evaluativa habitual con semejantes características.

Estas investigaciones revelan que aún resulta frecuente constatar que la evaluación del aprendizaje es asumida como un momento final, que interesa al profesor para comprobar qué tanto aprendieron sus alumnos (cuantificar su saber) y no como un proceso que persigue, sobre todo, mejorar y potenciar el aprendizaje de estos cualitativamente y de manera integral, lo que hace que la evaluación quede limitada a unas pocas funciones y que se restrinja así el efecto formativo que ha de tener. De esta situación resulta un área de investigación y un reto en el trabajo pedagógico y didáctico permanente.

La investigación sobre este tema, realizada en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes de Cuba, mostró que son escasos los estudios al respecto en el ámbito de la Educación Física y el Deporte. (Hernández Nodarse, 2010). Asimismo, análisis hechos por diferentes autores (Blázquez, 1999; López Pastor, 2000) en otros centros universitarios demuestran que en este ámbito aparecen inconformidades y problemas semejantes, con ciertos matices y particularidades que parecen girar en torno a la reducción y fragmentación que se hace del aprendizaje y al aislamiento de sus componentes intelectual y motor.

Luego, la observación participante durante mi desempeño pedagógico en la Universidad Deportiva del Sur (UDS) y algunas entrevistas realizadas a los estudiantes en la etapa exploratoria previa a la investigación revelaron la existencia en esta universidad de insatisfacciones en alumnos y profesores, quienes esperaban y deseaban que la evaluación tuviera en la práctica otras cualidades y funciones que tributaran al aprendizaje y al desarrollo integral de los alumnos.

Esta situación, unida a la convicción de que deben indagarse y reconocerse los problemas existentes en un determinado contexto para poder transformar la realidad, fue lo que motivó el inicio de la investigación y el planteamiento de su objetivo: diagnosticar la evaluación del aprendizaje practicada habitualmente por los profesores de la Universidad Deportiva del Sur, considerando los preceptos formativos existentes al respecto y el enfoque histórico-cultural.

En función de este objetivo se utilizó una metodología que responde al enfoque mixto (Hernández Sampieri, 1991; Tashakkori y Teddlie, 1998). Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Entre los primeros, se

recurrió al histórico-lógico para precisar cómo se habían comportado las tendencias en las concepciones y las prácticas de la evaluación del aprendizaje y ciertos fenómenos pedagógicos asociados; al de análisis-síntesis para la descomposición del objeto de estudio y los presupuestos teóricos abordados y para la selección e integración de cuestiones esenciales, y al inductivo-deductivo para el procesamiento de datos, su análisis y las valoraciones realizadas al respecto.

Entre los segundos, se utilizaron diferentes métodos, técnicas e instrumentos, como la observación participante, encuestas y entrevistas, mediante el uso de cuestionarios cuidadosamente elaborados y la habilitación de espacios para el debate entre los docentes. Los análisis y las valoraciones incluyeron una contrastación de diferentes fuentes, datos y experiencias anteriores en otros contextos universitarios con los obtenidos en este estudio, lo que constituyó una triangulación para validarlos y llegar a ciertas conclusiones.

Por último, los métodos estadísticos utilizados fueron el cálculo de frecuencias absolutas, relativas y de variación porcentual de incrementos o decrecimientos de ciertos datos, necesario para procesar resultados.

Para la obtención de la información requerida se tomaron tres fuentes: los estudiantes, los profesores (en ambos casos se aplicaron encuestas y entrevistas) y el proceso de enseñanza-aprendizaje (sobre el que se efectuó observación participante). Algunos talleres científicos metodológicos (TCM) desarrollados en la UDS sobre la evaluación del aprendizaje fueron espacios donde los docentes reflexionaron, opinaron y valoraron sus concepciones y prácticas evaluativas, por lo que constituyeron también fuentes de información.

La muestra tomada comprendió ciento cincuenta estudiantes de los semestres tercero, quinto y séptimo (cuatro sesiones o grupos en cada uno) –por ser los que tienen más largo recorrido en los programas de la carrera, mayores vivencias, más madurez y, por tanto, mejores condiciones para la valoración– y veinte profesores (de los noventa y cuatro activos), lo que representa el 21,5 % del claustro.

Como presupuesto teórico para la investigación se eligió el enfoque histórico cultural (EHC), propugnado por Vigotsky (1987) y enriquecido por sus seguidores, que tiene su origen en la base filosófica materialista-dialéctica. Este enfoque propone varias tesis, principios y categorías propias desde una concepción holística e integral, que son valiosos para la pedagogía y la didáctica, la educación, el desarrollo humano, la enseñanza-aprendizaje (Sanz Cabrera y Rodríguez Pérez, 2000) y la evaluación.

Por otra parte, son imprescindibles algunas consideraciones conceptuales a propósito de la evaluación del aprendizaje. De acuerdo con González Pérez (2000), esta consiste en:

la actividad que tiene por objetivo la valoración del proceso y los resultados del aprendizaje de los estudiantes de una forma sistemática, a los efectos de reorientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación; mediante la obtención de información y la elaboración de juicios fundamentados acerca de sus méritos o insuficiencias en el contexto del proceso docente-educativo. (pp. 35-36)

Esta definición presenta un concepto de evaluación amplio, en el que subyacen las concepciones formativas y los principios didácticos que son rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el EHC.

Desde las concepciones formativas actuales, abordadas por múltiples autores (Álvarez Méndez, 2006), la evaluación debe registrar un grupo de cualidades que sirven a un fin fundamental: formar o educar, y se entiende que es formativa toda evaluación que ayude al alumno a aprender y a desarrollarse, que sirva para corregir, regular, impulsar, mejorar y producir aprendizajes.

En cuanto a las prácticas evaluativas, estas son definidas como la realización de la evaluación y la aplicación habitual de las concepciones que se tienen (conceptos, ideas, pensamientos) sobre la evaluación del aprendizaje: proyecciones, planificaciones y elaboración e implementación de estrategias, acciones e instrumentos de evaluación (temarios, criterios evaluativos, indicadores, claves de calificación, entre otros).

Análisis de los resultados

En una encuesta aplicada se indagó acerca de un grupo de aspectos o eslabones esenciales durante el proceso de evaluación del aprendizaje. La misma encuesta fue aplicada a los estudiantes y a los profesores. De esta manera, se recogieron las valoraciones de ambos sobre los mismos aspectos, con el propósito de efectuar una contrastación durante los análisis y las valoraciones. A continuación se exponen algunos de los aspectos abordados.

Uso de las diferentes técnicas evaluativas

Las valoraciones hechas por los estudiantes en la encuesta sobre la frecuencia y el énfasis establecidos por sus profesores en el uso de diferentes técnicas evaluativas se muestran en la figura 1. En la figura 2 se pueden observar los resultados de la contrastación entre las valoraciones hechas por los estudiantes y las ofrecidas por los profesores sobre cada aspecto.

Como puede apreciarse en ambas figuras, las técnicas e instrumentos más utilizadas son las preguntas orales, los exámenes escritos, los interrogatorios dialogados, los trabajos investigativos (habitualmente se exige un informe escrito por equipo) y las ponencias. De acuerdo con varios autores (González Pérez, 2000), el predominio de los exámenes escritos, por ejemplo, es una de las características distintivas de una enseñanza y evaluación de corte tradicional, al servicio de la cuantificación y la supuesta objetividad, en el ámbito de la Educación Física y el Deporte, desde una concepción estrecha en cuanto a las funciones y los fines de la evaluación. En este tipo de evaluación, sujeta muchas veces a manipulaciones, suele ponerse más énfasis en los resultados que en el proceso de aprendizaje, lo cual trae efectos nocivos para el equilibrio emocional de los estudiantes, a quienes se les exige a menudo la memorización de contenidos, con el resultante predominio de respuestas cortas, cerradas y a veces superficiales; este es un factor estimulador para el estudio poco profundo y el fraude académico.

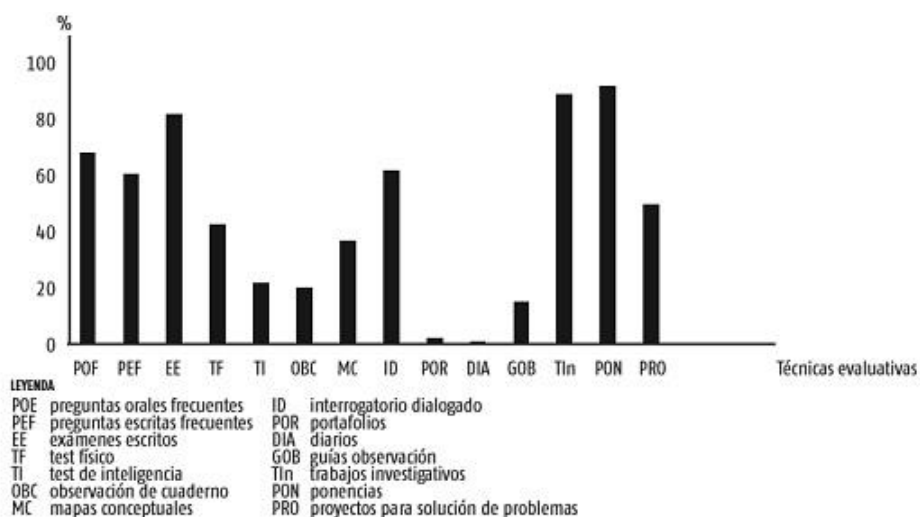


Figura 1. Valoración de los estudiantes sobre el empleo habitual de técnicas evaluativas hecho por sus profesores.

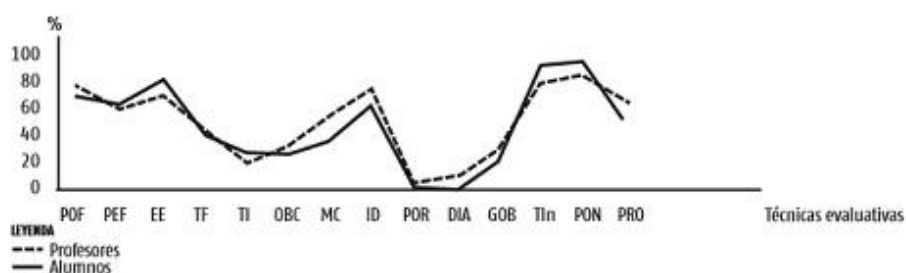


Figura 2. Contratación entre valoraciones de estudiantes y profesores sobre el empleo habitual de diferentes técnicas evaluativas.

Los trabajos investigativos, por otra parte, muchas veces asociados a ponencias por equipos, si bien es cierto que pueden contribuir el desarrollo de habilidades investigativas y al trabajo colaborativo de los alumnos, también suelen estar afectados por otros factores como el desigual trabajo y aporte de sus integrantes. A esto se han referido los propios profesores en criterios expresados en los TCM donde ha sido objeto de debate la evaluación: «con mucha frecuencia las exposiciones y trabajos escritos resultan copias exactas de Internet o de otros trabajos, sin que hayan elaboraciones propias de los estudiantes»; todo ello pone en tela de juicio la fiabilidad de los procesos de aprendizajes y los resultados evaluativos salidos de estos trabajos.

Algunos docentes han considerado que su amplio uso responde muchas veces al hecho de que esta técnica sea «un recurso fácil que reduce su carga de tareas»; pero, a partir de las las observaciones participantes, se puede considerar que esta disminuye la exigencia y facilita más altas calificaciones a los estudiantes y mejores resultados de promoción. Asimismo, vale destacar una notable semejanza en los resultados obtenidos al contrastar las valoraciones de los estudiantes y las de los profesores, como indica la figura 2, lo cual da credibilidad a lo antes referido y a los resultados.

Formas de evaluación practicadas

La figura 3 muestra los resultados obtenidos de la encuesta a partir de las valoraciones de los alumnos sobre las formas de evaluación empleadas por sus profesores. En estos se observa un predominio de la heteroevaluación, lo que supone un papel predominante del docente en esta actividad y una pobre participación del alumnado; es decir, «el poder en manos del maestro», cuestión que no se corresponde con los preceptos metodológicos de una evaluación formativa, más flexible, abierta y participativa.

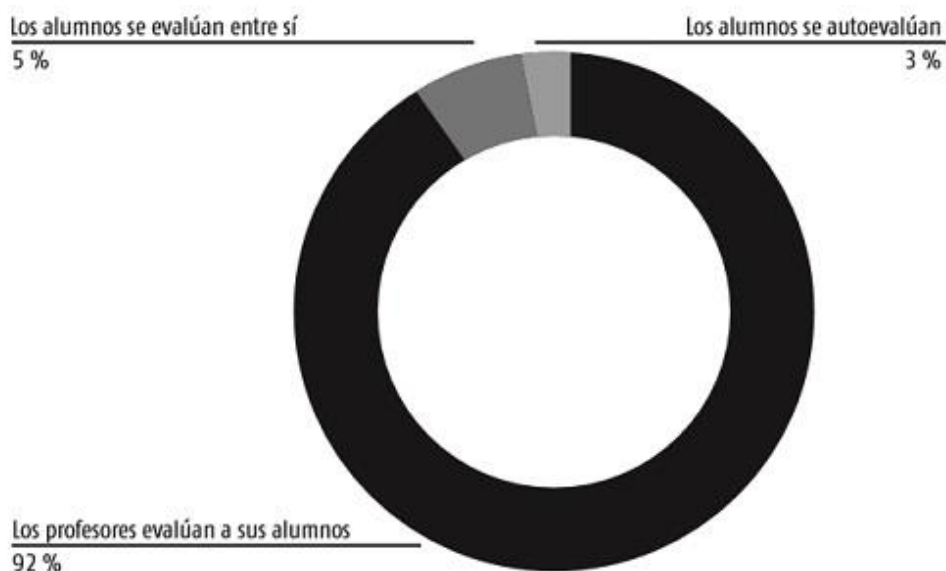


Figura 3. Valoración de los estudiantes sobre la preferencia de sus profesores en cuanto a la forma de evaluación.

La valoración de los docentes sobre su propia actuación al respecto no es coincidente con la de los estudiantes. Los profesores dicen practicar más la coevaluación y la autoevaluación (40 % respectivamente). Pero, vale preguntarse: ¿por qué los estudiantes tienen esa percepción y valoración?

En ocasiones, algunos docentes dicen hacer más lo que piensan que lo que realmente hacen. Tal vez pudiera considerarse que la praxis no alcanzó a la teoría, a lo que se deseaba o se pensó que se hacía. Sin dudas, este resultado no coincidente pone en tela de juicio el accionar de los profesores, por lo que requieren de una autovaloración y una reflexión sobre sus propias prácticas para analizar por qué consideran sus estudiantes lo señalado. Esto resulta un resorte retroalimentador y útil para colocarse en las razones de los estudiantes.

No obstante, un análisis de los resultados obtenidos en el epígrafe anterior, hace pensar que no debe haber poca razón en lo expresado por los alumnos, por la relación que suele existir entre las técnicas evaluativas y las formas de evaluación practicadas.

Cambiar esta realidad –que es lo importante– presupone un cambio en la determinación de quiénes evalúan y en cómo hacerlo. En este sentido, vale recordar que si la enseñanza que se practica va dirigida a una formación integral y, en consecuencia, al desarrollo de valores en los estudiantes, como la honestidad y la responsabilidad, entonces en las universidades se debe intentar progresivamente que la evaluación pase de las manos del profesor a las de los alumnos, como

demuestran varias experiencias valiosas (Gort, 2008), incluidas algunas en el perfil físico-deportivo (López Pastor, 1999; López Rodríguez y Vega, 2000).

Tipo de contenido evaluado para otorgar una calificación

A partir de la encuesta aplicada a estudiantes y profesores sobre los contenidos evaluables, se obtuvieron los resultados que se muestran en las figuras 4 y 5. El análisis de estos resultados reveló que existe mayor interés y énfasis en evaluar contenidos temáticos (teóricos de las asignaturas o unidades curriculares) que procedimientos (habilidades) y actitudes (valores y modos de actuación); se constató que este último tipo de contenido de aprendizaje es el más descuidado. Todo ello revela una postura estrecha respecto al concepto de aprendizaje y el proceso de decidir qué evaluar, de modo que está notablemente ausente el carácter holístico e integral que debe tener la evaluación.

Cabe preguntarse, entonces, en cuántas ocasiones se evalúan los alumnos, cómo estudian las distintas asignaturas, qué tiempo le dedican al estudio y cómo lo organizan, entre otras cuestiones relevantes del aprendizaje. En intercambios desarrollados durante los TCM, los profesores reconocieron que este era uno de los aspectos más débiles y descuidados, al que menos atención se le ponía, dado el énfasis concedido a los resultados académicos y la carga de contenidos que tenían las programaciones didácticas.

Es también preocupante que las habilidades, no solo intelectuales sino también las motrices y profesionales sobre todo, estén tan poco consideradas al evaluar en una universidad que, además, posee un perfil fundamentalmente deportivo-práctico.

Lo anterior reveló una notable coincidencia entre las valoraciones de estudiantes y docentes al respecto, lo que confiere credibilidad a estos resultados; sin embargo, no se debe pasar por alto que los primeros tienen un criterio más crítico y desfavorable sobre qué evalúan de manera predominante sus profesores.

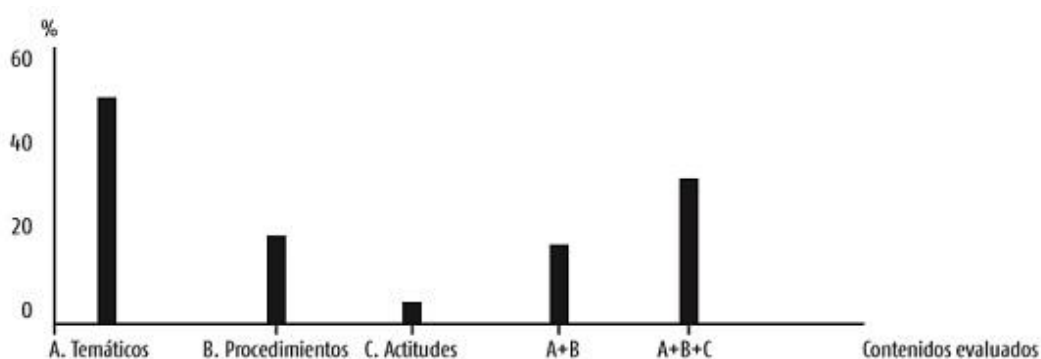


Figura 4. Valoración de los estudiantes sobre el tipo de contenido considerado por sus profesores al calificar.

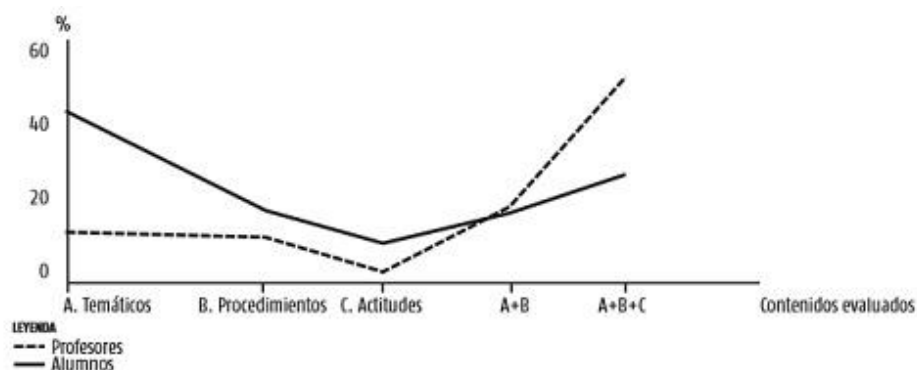


Figura 5. Contrastación de valoraciones de estudiantes y profesores sobre los tipos de contenido predominantes al evaluar el aprendizaje.

Uso de los resultados evaluativos

En la figura 6 se muestran los resultados obtenidos de la encuesta aplicada sobre el uso de los resultados evaluativos, a partir la valoración hecha por los estudiantes sobre el comportamiento que resulta habitual en sus profesores.

Como se observa en la figura, de las cuatro funciones básicas de la evaluación: valoración, información, retroalimentación y clasificación, la primera y la tercera son justamente las más deprimidas, según expresaron los alumnos; lo que evidencia que este aspecto de la evaluación queda limitado prácticamente a la información de notas por una buena parte de los profesores. De estos resultados se deduce que la calificación tiende a ser asumida como un paso conclusivo y final, despojado de la más genuina utilidad práctica en función de la mejora de los aprendizajes.

El juicio emitido por los docentes en la propia encuesta no coincide con esta valoración, pues casi un 80 % afirmó esclarecer y orientar tareas para corregir los errores, además de informar los resultados de la calificación. Sin embargo, tan abrumadora diferencia es un llamado de atención y alerta sobre este aspecto. Es necesario insistir aquí en el valor que encierra el sentir y la apreciación de aquellos que son objeto de la evaluación. Experiencias anteriores demuestran que los alumnos son muy acertados, justos y honestos en estos casos, de un modo muchas veces inesperado.

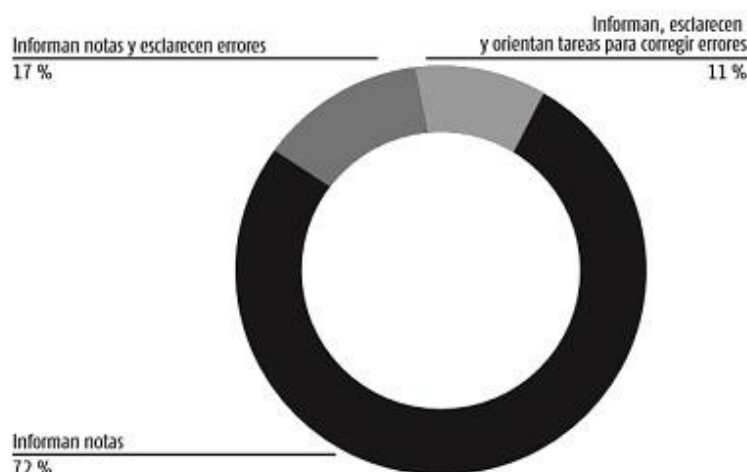


Figura 6. Valoración de estudiantes sobre el uso que hacen los profesores de los resultados evaluativos.

La veracidad de lo planteado por los alumnos y de lo antes referido fue corroborada mediante la observación del proceso evaluativo. Fue posible constatar que una parte importante de los docentes no dedicaba tiempo para profundizar en los resultados que obtenían los estudiantes, en las causas de sus errores y en cómo erradicarlas, ni a implementar tareas de ayuda al aprendizaje de estos.

Este aspecto es sumamente sensible, pues, de acuerdo con otros autores (Rivas y Ruiz, 2004) la calificación suele tener con frecuencia funciones encubiertas: «a través de múltiples laberintos, [...] y mediando pasiones e intereses ocultos y adormilados» (p. 1), la calificación suele convertirse en un medio desde donde se ejerce presión y se expresa la desmedida autoridad del maestro.

Postura de los profesores al evaluar: modo en que lo hacen, rigor y exigencia

Los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes y profesores sobre la postura de estos últimos al evaluar no son coincidentes, como puede observarse en la figura 7. Un porcentaje no despreciable de ambos advierte alguna y poca semejanza en cuanto a las formas de evaluar, y el rigor y la exigencia de algunos profesores al hacerlo, lo que en alguna medida guarda relación con los resultados expuestos a propósito de los aspectos antes abordados. En otras palabras, alumnos y profesores no encuentran grandes diferencias al respecto.

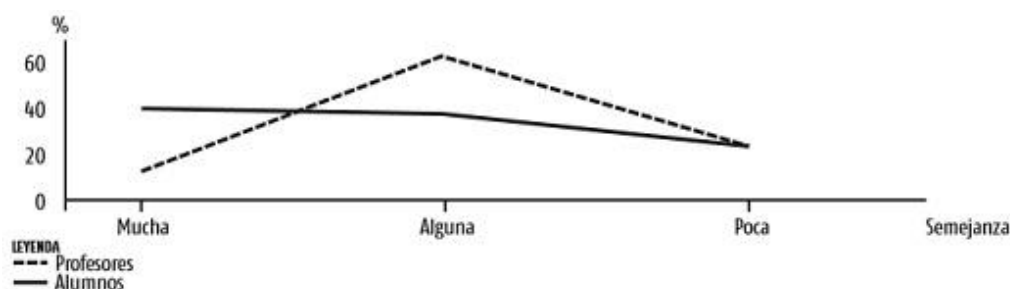


Figura 7. Contrastación de las valoraciones de estudiantes y profesores sobre rigor y exigencia en la evaluación y calificación, y formas en que se implementan.

En los TCM desarrollados, donde se ha abierto el debate y analizado la

evaluación, varios profesores han reconocido que sí existen diferencias en la exigencia y el rigor con los que se elaboran y aplican las evaluaciones. De igual modo, consideraron que ello está asociado muchas veces a diversas causas, por ejemplo: «se tiene un cierto “temor” a ser juzgado por los estudiantes, lo que es un error si uno como profesor le da y construye junto con ellos el conocimiento». También señalan que influye «el nivel de preparación de cada profesional y de los verdaderos objetivos que se traza en el momento de impartir sus clases, de evaluar y calificar el aprendizaje».

Los profesores han declarado en estos TCM, que preferirían «que hubiese un consenso en la forma de evaluar y calificar a los estudiantes» y muchos consideran que «es necesario que exista en la universidad una comisión que oriente y evalúe el desempeño de los profesores, no en función de criticar o menospreciar el trabajo docente, sino de enriquecerlo y fortalecerlo día a día».

Justeza de las evaluaciones y de las calificaciones

Las figuras 8 y 9 muestran los resultados obtenidos en la encuesta aplicada respecto a la justeza de las evaluaciones y de las calificaciones otorgadas.

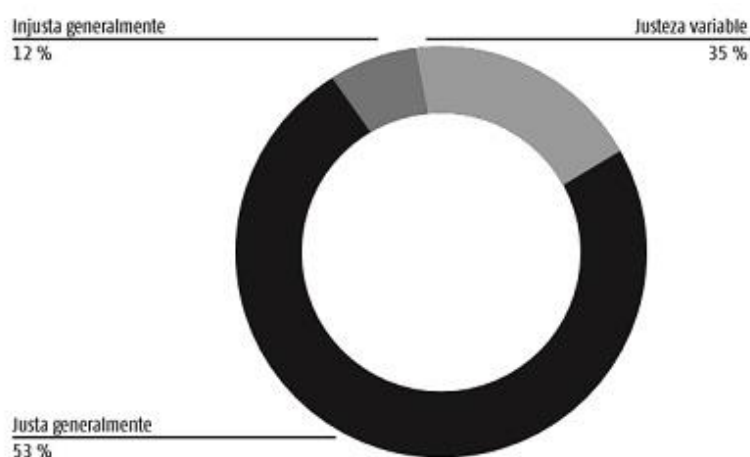


Figura 8. Valoración de los estudiantes sobre la justeza de sus profesores al evaluar y calificar.

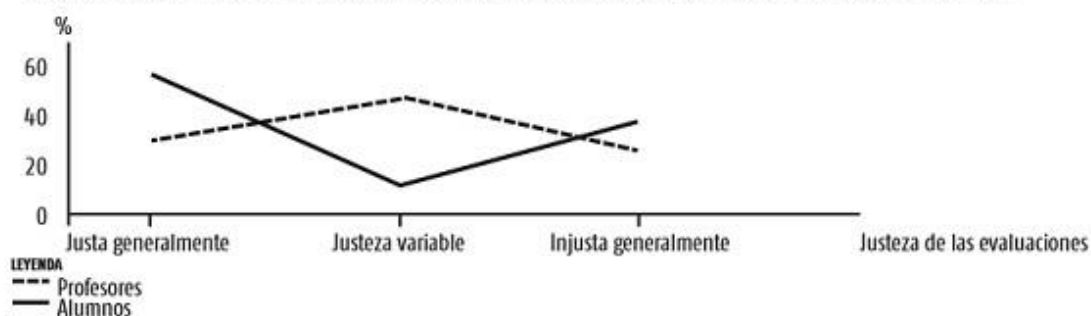


Figura 9. Contrastación de las valoraciones de estudiantes y profesores sobre la justeza al evaluar.

El asignar la calificación justa, en correspondencia con el verdadero saber adquirido por el alumno, el desarrollo de sus habilidades y los modos de actuación moralmente correctos, está determinado por la forma en que se concibe la evaluación, los indicadores seleccionados y la manera en que se distribuyen los valores al efecto,

entre otros factores. La tarea no es simple, pero toda evidencia que ensombrezca este aspecto, o de lugar a dudas, será una razón de preocupación y un asunto esencial a resolver, para poder reconocer un proceso evaluativo como formativo.

Estado psicológico habitual de los estudiantes ante las evaluaciones realizadas

Al valorar las respuestas que fueron dadas por los alumnos cuando se les preguntó cómo se sentían habitualmente ante las evaluaciones, no quedó dudas de que estos tienden a experimentar un estado psicológico negativo, lo cual tiene mucho que ver con el carácter de las evaluaciones que se practican: el qué se evalúa y el cómo se evalúa, y en correspondencia, con el tipo de enseñanza que es desarrollada y con sus cualidades (Hernández Nodarse, 2000).

Conclusiones

En el diagnóstico realizado en la UDS se apreciaron diversos problemas y tendencias en la práctica evaluativa desarrollada por los profesores, que apuntan a la existencia de una evaluación del aprendizaje muchas veces concebida de manera estrecha y con carácter tradicional; características que atentan contra el efecto formativo que legítimamente debe tener este proceso.

La contrastación (triangulación) efectuada de las distintas fuentes, técnicas y experiencias, así como de los participantes en la evaluación del aprendizaje en la UDS, mostró, de forma general, el predominio de coincidencias. Las incongruencias se pudieron esclarecer gracias a una tercera fuente o técnica. Estas últimas pueden considerarse como moderadas y se ubican dentro de un marco lógico comprensible, pues prevalecieron las similitudes, lo cual confiere fiabilidad y validez tanto a la investigación realizada como a las valoraciones de los resultados obtenidos. Las deficiencias identificadas son en general semejantes, al compararlas con las encontradas en otras investigaciones realizadas en otros países y contextos universitarios. Estas apuntan a la necesidad de efectuar actividades metodológicas-didácticas diversas en la UDS, que respondan a las necesidades de superación de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2006): *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*, Miño y Dávila, Madrid.
- BARBERÁ, ELENA (2003): «Estado y tendencias de la evaluación en la educación superior», *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 3, n.º 2, La Rioja, <<http://revistas.um.es/redu/article/view/10161/0>> [15/11/2014].
- BLÁZQUEZ, DOMINGO (1999): *Evaluar en Educación Física*, INDE Publicaciones, Barcelona.
- CAMILLONI, ALICIA W. DE (1998): Sistemas de calificación y regímenes de promoción, en Alicia W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, pp. 133-137.

- CAMILLONI, ALICIA *et al.* (2005): «La evaluación formativa y formadora», ponencia, IV Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, 14-15 de febrero.
- GONZÁLEZ PÉREZ, MIRIAM (2000): *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*, Editorial de la Universidad de Matanzas.
- GORT, AMELIA (2008): «Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana», tesis de doctorado, Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), La Habana.
- HERNÁNDEZ NODARSE, MARIO (2006): «La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38/1, pp. 1-8, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>> [15/11/2014].
- HERNÁNDEZ NODARSE, MARIO (2010): «Estrategia de intervención para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas del aprendizaje de los profesores de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte de Cuba», tesis de doctorado, CEPES, Universidad de La Habana.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO (1991): *Metodología de la investigación*, Editorial McGraw-Hill Interamericana de México, México D. F.
- LÓPEZ PASTOR, VÍCTOR M. (2000): «Buscando una evaluación formativa en Educación Física», *Apuntes de Educación Física y Deportes*, n.º 62, Buenos Aires, pp. 16-26.
- LÓPEZ PASTOR, VÍCTOR M. (coord.) (1999): *Educación Física, evaluación y reforma*, Librería Diagonal, Segovia.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, ALEJANDRO y C. VEGA (2000): *Tendencias contemporáneas de la clase de Educación Física*, Editorial Deportes, La Habana.
- RIVAS GUTIÉRREZ, JESÚS y JOSÉ RUIZ (2004): «Las calificaciones, ¿control, castigo o premio?», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 29, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/540Rivas.PDF>> [1/1/2008].
- ROMERO, SANTIAGO (1996): «El problema de la evaluación en la Educación Física», en Víctor García Hoz, *Personalización en la Educación Física*, Ediciones RIALP, Madrid, pp. 386-409.
- SANZ CABRERA, TERESA y MARÍA EMILIA RODRÍGUEZ PÉREZ (2000): «El enfoque histórico cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea», en VV. AA., *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*, Universidad Juan Misael Saracho, Editorial Universitaria, Tarija, pp. 124-130.
- TASHAKKORI, ABBAS y CHARLES TEDDLIE (1998): *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- VIGOTSKY, LEV SEMIÓNOVICH (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana.

RECIBIDO: 5/3/2015

ACEPTADO: 12/1/2016

Mario Hernández Nodarse. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Correo electrónico: mhernandeznodarse@gmail.com

Maribel Mola Cantero. Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, La Habana, Cuba. Correo electrónico: maribelmc@inder.cu