

## Evaluación en Educación Física: percepción del profesorado desde el territorio escolar

### Assessment in Physical Education: perception of teachers from the school territory

Franklin Castillo-Retamal, Almendra Sánchez-Quiroz, Ricardo Montepil-Núñez, Luis Quintana-Moya, Marian Rojas-Román, Eliseo Villanueva-Carrasco  
Universidad Católica del Maule (Chile)

**Resumen.** El artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes desde el territorio escolar con base al empleo de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología del estudio es de tipo cualitativa, en el cual se realizaron siete entrevistas a docentes con al menos 1 a 15 años de permanencia en el sistema educacional, pertenecientes al área de Educación Física de una ciudad del centro sur de Chile. Los resultados dan cuenta que los profesores abordan la evaluación con el fin de comprobar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Al momento de aplicar los instrumentos, procuran que sean diversificados, conforme las características de los alumnos, destacando significativamente la rúbrica. Respecto a la formación inicial docente se destaca la falta de experiencia y metodologías para abordar el proceso evaluativo. De acuerdo al contexto escolar, se puede indicar que algunos factores como el entorno y condiciones del establecimiento pueden favorecer o perjudicar el proceso evaluativo. Se concluye que la evaluación se establece como un proceso de medición de los avances y logros de los estudiantes, sin embargo, se observa que los profesores evidencian ciertas dificultades en la formación inicial docente desde el punto de vista de la aplicación en el territorio escolar.

**Palabras clave:** Evaluación; Docentes; Experiencia; Educación Física; Formación.

**Abstract.** This article aims to analyse the perception of teachers about the use of evaluation in the teaching and learning process within the school system. The methodology of this study is qualitative; Seven interviews were conducted with physical education teachers who had been in the educational system for at least one to 15 years, within the south-central city of Chile. The results showed that teachers approach evaluation to check the students' learning level. When applying the instruments, we seek to diversify them according to the characteristics of the students, significantly highlighting the rubric. Regarding initial teacher training the lack of experience and methodologies to address the evaluation process was highlighted. Depending on the context of the school, this can be a factor that influences the evaluation, where the environment and conditions of the establishment can favour or harm the evaluation process. It was also concluded that evaluation is established as a process of measuring the progress and achievements of students. However, it is possible to indicate that teachers show certain difficulties from the initial teacher training from the point of view of its implementation within the school territory.

**Keywords:** Evaluation; Teachers; Experience; Physical education; Formation.

---

Fecha recepción: 25-08-23. Fecha de aceptación: 30-12-23

Franklin Castillo-Retamal  
fcastillo@ucm.cl

### Introducción

La Educación Física (EF) en Chile es una muestra clara de cómo el aprendizaje y el rol social de la disciplina ha sido considerado como un proceso sistemático, formativo y de humanización que se ha ido desarrollando a través del tiempo (Cornejo & Matus, 2013; Martínez, 2015; Riobó & Villarroel, 2018). En el ámbito de la educación, en el año 1980 se instauró un modelo de estudio enfocado en el primer y segundo ciclo de educación general básica con presencia de la asignatura de EF, la cual tuvo como propósito abordar contenido con base en los deportes y las destrezas motrices (Ministerio de Educación [Mineduc], 1980). De acuerdo con los planes y programas instaurados, surge la necesidad de analizar una medida estandarizada que verifique si los objetivos de aprendizaje se cumplen o no en el contexto de enseñanza aprendizaje, por lo que se presenta un fenómeno que juega un papel fundamental en relación con el juicio y las metas de calidad de la enseñanza (Álvaro et al., 2006; Díaz et al., 2018).

De acuerdo con lo mencionado, la evaluación se

establece como una pieza clave que pone a prueba los principios y propósitos de los sistemas educativos (Fernández, 2009; Perassi & Castagno, 2022), es así como a través del tiempo, autores han hecho esfuerzos por determinar las concepciones de este asunto, definiéndolo como un proceso integral y sistemático por el cual se adquiere información relevante sobre el aprendizaje (Tyler, 1950; Moreno, 2014; Hernández, 2017; Sandoval et al., 2022; Maldonado et al., 2024). Al mismo tiempo, se indica que la evaluación es un proceso de reestructuración que tiene directa relación entre lo que se hace y se aprende, teniendo como objetivo tomar decisiones que permitan promover la enseñanza (Mineduc, 2018; Fernández, 2017; Muriel et al., 2020).

Según González et al. (2020), este proceso forma parte esencial en la educación, donde la recolección de datos, la valoración y la toma de decisiones van estrechamente relacionadas con los modelos que han venido surgiendo hasta el día de hoy. Según Barba et al. (2020), la evaluación tradicional se centra en la idea de calificar para evaluar, definiéndose como una confusión que se asocia a la exigencia del profesorado por poner un número, cuanto antes, a todo lo que se hace,

lo cual implica una pérdida de las reflexiones sobre el aprendizaje. Sandoval et al. (2022), afirman que la calificación es una forma de representar mediante un código dicho juicio evaluativo, cuya función social es controlar el sistema escolar y evidenciar las evaluaciones y comunicarlas socialmente.

Respecto al ámbito de la EF, también existen modelos y formas de abordar la evaluación, es así como a lo largo del tiempo el enfoque tradicional ha trascendido, dando énfasis a la condición física como parte central del aprendizaje, con el propósito de calificar al alumnado a partir de sus desempeños (Calatayud, 2019). De acuerdo con aquello, se abordan aspectos que habitualmente tienen más relación con factores hereditarios que no están precisamente dando cuenta de la enseñanza en el aula (Carter-Thuiller, 2015; López et al., 2008). López et al. (2016) plantean que durante muchos años la EF ha sido desarrollada bajo un currículo técnico, únicamente con la finalidad de abordar aspectos como el desarrollo del cuerpo o búsqueda de cánones de belleza, justificada como educativa bajo su promoción deportiva.

De esta manera el proceso evaluativo en EF se concibe como un tema problemático y difícil de abordar, el cual genera inquietud en el profesorado por la poca integración de la materia dentro del sistema educativo y la falta de desarrollo de sus contenidos, de modo que se podría establecer como la principal barrera que dificulta el proceso de aprendizaje (González, 2013).

Por ello, se estima pertinente generar un análisis crítico respecto al modelo tradicional de evaluación-calificación y por tanto de las prácticas profesionales que implica, entendiendo sus limitaciones y carencias pedagógicas, con la necesidad de dejar a un lado un sistema evaluativo que condiciona al alumnado a practicar procesos superficiales (Carter-Thuiller, 2015).

Murillo e Hidalgo (2015), indican que el concepto de evaluación ha ido cambiando en diferentes ámbitos a medida que también han evolucionado los modelos educativos y abordajes. Según Pérez-Puello et al. (2017), a la EF se le está otorgando cada vez más la importancia que se merece en el desarrollo global del alumnado, pues ella no solo implica las condiciones o habilidades físicas sino también una forma de conocerse, autorrealizarse y conectar con los contextos, no evaluar únicamente aspectos motrices básicos, sino desarrollar una evaluación auténtica y orientada al aprendizaje que conecte con la motricidad en toda su dimensión.

Al respecto, Calatayud (2019) indica que este tipo de evaluación está relacionada con técnicas e instrumentos en contextos reales de aprendizaje, vale decir,

en la propia acción de los sujetos evaluados en situación de clase, la cual tiene como propósito que el estudiante se integre a una sociedad democrática donde se le entregan las herramientas para que adquiera conocimiento con sentido y afronte las problemáticas que depara la sociedad. Este proceso incluye distintos componentes básicos, como, por ejemplo, medir la mejora a lo largo del tiempo, motivar a los alumnos a estudiar y evaluar los métodos de enseñanza y la clasificación de las capacidades en relación con la evaluación de todo el grupo (Bernard & González, 2020; Jabbarifar, 2009).

Con base en lo anterior, otro aspecto evaluativo que se centra en regular el proceso de aprendizaje del alumno a través de la reflexión es el modelo formativo (Maturana, 2015). Este se centra en abarcar toda la etapa del proceso de aprendizaje a través de distintas estrategias como la autoevaluación y coevaluación, las cuales estimulan actitudes críticas y propositivas que se instauran dentro de las competencias y capacidades necesarias en el ámbito escolar (Ramírez et al., 2018). Según Díaz (2018), es relevante instaurar en las clases de EF la evaluación formativa, debido a que entrega instancias dialógicas que incentivan la participación del alumnado, superando la racionalidad en la que la evaluación solo se construye de manera unidireccional, sino que incorpora la responsabilidad, interacción social y la reciprocidad entre pares, de esta manera el alumno podrá desarrollar su máximo nivel de aprendizaje haciendo que participe con conciencia y responsabilidad.

En función de lo expuesto, para que el alumnado entregue su máximo potencial respecto a la enseñanza aprendizaje, necesita del apoyo y seguimiento de un docente preparado, el cual debe promover un proceso de interacción y retroalimentación sistemática (Moreno, 2016). Es así como Babativa (2017) afirma que el profesor de EF no solo debe desempeñar acciones y conocimientos respecto a lo físico y motriz, sino que también tiene que desenvolverse en un ámbito integral con el objetivo de formar individuos desde un enfoque más pedagógico y proactivo donde los aprendizajes sean un conjunto de experiencia entre docente y alumno.

De este modo, el papel que cumplen los educadores en el proceso evaluativo es fundamental, ya que, a partir de él, comprenden si los alumnos han logrado aprender y a través de sus resultados están en posibilidad de realizar modificaciones pertinentes en su intervención con el fin de que todos los estudiantes logren un proceso de evaluación positivo (Cáceres et al., 2018; Castillo et al., 2023). Surge así la discusión de cómo el profesor está aplicando la evaluación a sus

estudiantes y qué criterios e instrumentos utiliza a lo largo de todo el proceso, a partir de ello, esta investigación tiene por objetivo central conocer la percepción que tienen docentes de EF sobre el sentido de la evaluación en la asignatura.

### **Revisión de la literatura**

Las concepciones sobre EF como disciplina del conocimiento y como área del currículo se han ido transformando, en especial en las últimas décadas, estos cambios se evidencian en el surgimiento de nuevas estrategias de evaluación que apuntan a la formación de seres humanos multidimensionales en los ámbitos corporal, cognitivo y afectivo (Foglia, 2014). En relación con esto, Moreno (2016) señala que aún existe una discusión en torno a cuál es el propósito de evaluar, en qué momento se aplica la evaluación y quiénes son los responsables de generar estos instrumentos. Para Secchi et al. (2016), el principal objetivo que se le ha atribuido a la evaluación en EF es comprobar el desempeño del alumnado a través de la medición de un completo rango de cualidades físicas. Sin embargo, hoy en día ha existido un avance y se puede decir que este proceso está orientado a un fin más pedagógico, el que valora la evolución a lo largo de todo el contexto de enseñanza aprendizaje, cambiando un paradigma centrado en el profesor hacia un modelo basado en el estudiante (James et al., 2005; Zubillaga & Cañadas, 2021).

Desde este punto de vista y llevándolo al contexto escolar, Colmenares et al. (2020) afirman que hay diferentes momentos en los cuales se puede llevar a cabo una evaluación, la cual depende de la finalidad que el docente le otorgue. Según Chaparro y Pérez (2014) existen tres instancias para aplicar la evaluación, la etapa inicial (diagnóstico), de proceso y final.

La evaluación inicial o diagnóstica está conceptualizada como un sistema enfocado en describir, realizar una clasificación, predecir y además explicar el comportamiento de los estudiantes, este no se realiza de manera eventual, sino que se incluyen actividades de medición y evaluación para luego proceder a dar una orientación a los estudiantes (Vera, 2020). Si lo llevamos a la práctica en EF, este tipo de evaluación determina el nivel de aptitud física y motora del alumnado a través de pruebas físicas (Blázquez, 1997; Stieg & Do Santos, 2021).

Sin embargo, existe una crítica sobre la aplicación de estas pruebas donde se argumenta que es una forma común de evaluar cuando se inicia un contenido, donde la mayoría de los alumnos no comprende con claridad las pruebas y no les gusta realizarlas ya

que no tienen la condición física adecuada (Berlangua et al., 2020; Hopple & Graham, 1995; López, 2013). López et al. (2020) señalan que es importante dejar atrás la estandarización y pasar a una cultura del aprendizaje, donde el estudiante adquiera habilidades y conocimientos antes que centrar el proceso en la calificación, en este sentido, la evaluación formativa se centra en un análisis de evidencia continua por parte de los docentes que verifica los progresos y dificultades de los alumnos, donde permite que estos puedan razonar, arriesgarse y aprender de sus errores. Algunos de los principales beneficios que otorga este tipo de evaluación es que favorece el diálogo y también informa al estudiante sobre sus deficiencias, lo que brinda oportunidad al profesor de observar y ajustar la evaluación progresivamente atendiendo al contexto y a las capacidades de los estudiantes (Chávez et al., 2021; López, 2013; Martínez et al., 2019; Pérez et al., 2017; Richard & Godbout, 2000).

Esta evaluación de proceso es continua y genera una retroalimentación constante, lo que permite avanzar hacia sistemas de evaluación auténtica, la cual se orienta en tres componentes básicos, a saber, medir avances del aprendizaje a lo largo del tiempo, motivar a los alumnos a estudiar y evaluar métodos de enseñanza (Bernard & González, 2020). Este enfoque evaluativo ofrece una oportunidad para que los estudiantes realicen tareas que sean interesantes, útiles y relevantes, desarrollando la innovación y creatividad (Karim et al., 2018), por ejemplo, entrevistas orales, proyectos, exhibiciones y vídeos (Vallejos & Molina, 2014). Respecto a la evaluación sumativa, Mellado et al. (2021) la definen como un modelo basado en el diseño de objetivos, donde el profesor se guía por conocimientos intuitivos a través de los cuales se establecen los criterios sobre qué materiales seleccionar, qué contenido es pertinente y qué procedimientos hay que efectuar para llevar a cabo el proceso. Según Sánchez (2018), este tipo de evaluación se clasifica como excesivamente cuantitativa, punitiva y discriminatoria, que tiende a estandarizar frecuentemente a los alumnos a pesar de las diferencias en habilidades que puedan existir entre ellos. En la enseñanza de la EF, sigue siendo una de las más utilizadas y es vista como una forma de acompañar el desarrollo motor de los estudiantes que se basa en indicadores técnicos tanto en evaluaciones teóricas como prácticas (Prieto, 2015).

Desde el punto de vista pedagógico, la evaluación se enmarca en un proyecto que le da sentido al valor del objeto de enseñanza. Para la construcción de este proceso es propicio que se establezca una articulación

entre el saber docente y el saber del alumnado (Barbarán, 2019). Gómez y Thomasset (2015) afirman que los modelos evaluativos en la carrera de EF tenían su enfoque puesto en la cultura física con énfasis en la tradición normalista y la medición corporal, dando lugar a la calificación, donde se privilegiaban las características deportivas. Es así como López y Narváez (2019) exponen que las universidades tradicionalmente se han resguardado en planes de estudios desactualizados, que responden con dificultad a la verdadera realidad escolar que surge en los establecimientos, de modo que el sistema evaluativo de EF sigue dando énfasis a la técnica por sobre la formación global del alumnado (Castillo et al., 2022).

De este modo, Xu y Brown (2016) entienden que el uso de esta concepción de evaluación debe asumir criterios que privilegien la expresión corporal, el juego y la reflexión en los alumnos, para que esto suceda, se sugiere que los docentes utilicen instrumentos que abarquen aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales donde se utilicen formularios de registro, auto evaluación, observación y rúbricas.

Por otra parte, Fraile (2012) enfatiza la necesidad de una interacción profunda e integrada entre el establecimiento y el docente, puesto que esta es una forma de posibilitar una mayor conexión y coherencia en el proceso evaluativo, situación que se ve favorecida por los procesos de práctica que permiten un acercamiento entre la formación inicial y la realidad escolar (Rinaldi & Bássoli, 2019; Souza et al., 2020).

No obstante, uno de los principales obstáculos que presentan los profesores de EF para implementar procesos educativos inclusivos es la falta de preparación para atender estudiantes con necesidades educativas especiales y, dentro de esto, el proceso evaluativo. Por otra parte, se repite el hecho de adecuar las planificaciones para la atención de estos casos o grupos de estudiantes que presentan distintas condiciones, lo que indica una mirada homogeneizada del proceso sin observar las características individuales del alumnado (Benassar-García, 2022; López & García, 2018; Tenorio, 2011). Conforme las informaciones rescatadas de la literatura actual y de acuerdo con Gallardo-Fuentes et al. (2020), no se han encontrado investigaciones ni experiencias relativas a algún uso de sistema evaluativo para abordar la diversidad en el aula en la formación del profesorado, cuestión que se contrapone al interés y valoración que presentan los profesores en formación.

## Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativa de tipo

descriptiva con enfoque fenomenológico (Rodríguez, et al., 1996). Se seleccionó esta metodología para analizar la percepción de siete docentes de la asignatura de EF respecto a la aplicación del sistema evaluativo en el aula. Los criterios de selección fueron: a) ser profesores de EF; b) tener una experiencia laboral en el sistema educativo de 1 a 15 años o más; c) pertenecer a algún establecimiento municipal y/o subvencionado específicamente de la zona centro sur de Chile. La recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de mayo y junio de 2023 y estuvo sujeta a la disponibilidad horaria de los docentes. La técnica de recolección de datos fue a partir de entrevistas semiestructuradas que datan acciones y opiniones de los entrevistados (Rodríguez, et al., 1996), las preguntas fueron elaboradas bajo la premisa de matriz de sistematización categorizadas a priori, validadas por jueces expertos con grado de Doctor y amplia experiencia en el ámbito educativo y, el análisis de los datos, se desarrolló a partir de una lógica inductiva (Almonacid & Almonacid, 2021; Rodríguez, et al., 1996; Yin, 2018). La duración de cada entrevista fue de 30-45 minutos en las dependencias del establecimiento en los que trabajan los participantes. Previo a la aplicación de las entrevistas se informó a los investigados el propósito de la indagación, solicitando completar el consentimiento informado para participar de manera voluntaria salvaguardando información personal y confidencialidad, atendiendo a los principios éticos de la Declaración de Helsinki.

Tabla 1.  
Matriz de sistematización

Macro Categoría	Categorías Primarias	Descriptor	Categorías Secundarias
Percepción de los docentes de EF sobre el sentido de la evaluación en la asignatura.	Concepto de evaluación	Categoría que interpreta el concepto de evaluación.	Objetivo Tipo de Evaluación
	Aplicación de la evaluación en el aula	Categoría que analiza la forma en que el docente emplea la evaluación en el aula.	Instrumentos Utilidad
	Formación inicial docente	Categoría que describe la formación profesional del docente sobre la evaluación.	Experiencia
	Contexto educativo	Categoría que describe el contexto educativo del docente de acuerdo con el proceso evaluativo.	Realidad escolar Necesidades Educativas especiales

## Resultados

Se presenta la matriz de sistematización (Tabla 1), cuya macro categoría se centra en la percepción de los docentes de EF sobre el sentido de la evaluación en la asignatura. Del análisis de los datos emergen cuatro categorías primarias, a saber: “Concepto de evaluación” “Aplicación de la evaluación en el aula”, “Formación

inicial docente” y “Contexto educativo” donde se desprenden siete categorías secundarias de acuerdo con la codificación realizada a las categorías primarias. Cada relato presenta una nomenclatura para identificar al sujeto y sus respuestas.

### **Análisis y reducción de datos**

*Categoría Primaria N°1: Concepto de Evaluación - Categoría Secundaria: Objetivo*

Esta categoría tiene como finalidad dar a conocer la percepción que tienen los docentes de Educación Física respecto al objetivo de la evaluación, comprendiendo el sentido de esta y cómo este proceso influye en el aprendizaje de cada estudiante. Con relación a esto, los profesores indican lo siguiente:

*“Medir los estados de avance que puedan presentar los estudiantes, el cual permite analizar las decisiones a tomar en la clase de acuerdo con estos resultados” (E1KM)*

*“Es ver los avances que los estudiantes van teniendo desde su base, es conocerlos y trabajar a raíz de eso para ir mejorando” (E1JL)*

*“El objetivo va a ser que el profesor tenga en cuenta cómo se encuentra el estudiante en diversos tiempos ya sea al inicio, durante o al término de la unidad” (E1WA)*

*Saber cuánto el niño está aprendiendo, cuánto va logrando de las habilidades que queremos desarrollar (...) (E2HA)*

En esta categoría es posible afirmar que el objetivo de la evaluación para los docentes es verificar cuánto han aprendido los estudiantes considerando su nivel inicial y los progresos que van adquiriendo durante el proceso educativo.

### **Categoría Primaria N°1: Concepto de Evaluación - Categoría Secundaria: Tipos de Evaluación**

Esta categoría tiene como finalidad analizar los tipos de evaluación que los docentes aplican en el aula desde el punto de vista de la temporalidad dentro del proceso educativo. A partir de los relatos, es posible identificar que la evaluación diagnóstica siempre está presente en las acciones de los profesores, al respecto manifiestan que:

*“La evaluación diagnóstica, que es como: evaluar la conducta de entrada del alumno al inicio del año” (E1YR)*

*“La evaluación diagnóstica siempre está presente al inicio del año” (E1WA)*

*“Diagnóstica en primer lugar para llegar a la evaluación sumativa, también autoevaluación y coevaluación” (E2HA)*

Otro tipo de evaluación que se evidencia está relacionado con evaluación formativa, considerada por los profesores como aquella que se utiliza para verificar

cómo avanza el proceso de los estudiantes. Frente a esto indican que:

*“La formativa siempre para mí va a ser lo mejor, porque eso me va a permitir ver cómo el niño evolucionó” (E2FM)*

*“La evaluación formativa, se trata de corregir uno a uno en cada alumno ir verificando si en el caso de un ejercicio que se preparó y que se enseñó” (E1YR)*

*“Formativa, enfocada desde las características principales de los estudiantes, se utilizan entre 4 a 6 clases por calificación” (E1JL)*

*“La evaluación formativa es la que uno trata de generar constantemente como retroalimentación” (E1WA)*

Por último, otro tipo de evaluación que emerge de los relatos es la sumativa, entendida por los profesores como aquella que permite obtener datos relevantes para el proceso evaluativo. Al respecto indican que:

*“La evaluación sumativa, uno verifica si los indicadores, si el objetivo se cumplió y en qué medida y uno establece una escala” (E1YR)*

*“La evaluación sumativa es la que siempre están pidiendo los liceos, específicamente UTP, porque es la que nos permite obtener un dato que es la nota” (E1WA)*

Es posible estimar que los profesores emplean distintas instancias para evaluar, en primer lugar, aplican el diagnóstico con el propósito de ver la conducta de entrada del alumno, luego la formativa que tiene por objetivo medir el proceso clase a clase y por último la sumativa, la cual permite obtener el resultado específico a través de una nota.

### **Categoría Primaria N°2: Aplicación de la Evaluación en el Aula - Categoría Secundaria: Instrumentos**

Esta categoría tiene como finalidad analizar los tipos de instrumentos de evaluación que los docentes aplican en el aula dentro del proceso educativo. A partir de los relatos, es posible identificar que:

*“Utilizo test estandarizados, ocupo todos los implementos que puedo utilizar, pautas de cotejo, rúbricas, autoevaluación, coevaluación con los estudiantes” (E1KM)*

*“Las pautas de observación directa, siempre nos enfocamos en eso, en los puntos de participación, del comportamiento” (E1JL)*

*“La rúbrica, es el que más utilizo específicamente en lo procedimental y cognitivo, es transversal, ya sea para un informe, presentación y en lo procedimental, ejecución de ejercicio, evaluar realidad de juego” (E1WA)*

*“Tengo mi bitácora donde anoto todo lo que sucede con los estudiantes, esta es por curso” (E2HA)*

*“Rúbricas, porque son mucho más específicas” (E3NA)*

Es posible identificar que los profesores emplean distintos instrumentos para evaluar el proceso y

desempeño de los estudiantes, sin embargo, el que más utilizan es la rúbrica, la cual la definen como un instrumento de carácter íntegro y apropiado para cubrir todas las instancias de la evaluación.

### **Categoría Primaria N°2: Aplicación de la Evaluación en el Aula - Categoría Secundaria: Utilidad**

Esta categoría tiene como objetivo verificar si los estudiantes a través de los procesos evaluativos del profesor concretan los aprendizajes esperados. A partir de los relatos, es posible identificar que:

*“Uno identifica si los estudiantes consiguieron los aprendizajes esperados con la calificación, es ahí donde uno va notando si el niño obtuvo o no obtuvo los puntajes” (E2FM)*

*“Primero la nota, indica en qué grado el alumno logró aprendizaje, la mayor cantidad de respuestas correctas en cierta pregunta, como profesor te das cuenta de que quizás esa clase fue más efectiva o utilizaste alguna metodología adecuada para ese curso” (E1WA)*

*“(…) en el cierre de la clase es donde verifico si se logró el aprendizaje, esto es fundamental para lograr una retroalimentación del mensaje específico” (E2HA)*

*“De acuerdo con los resultados uno va viendo si en realidad va avanzando y si adquirieron las habilidades” (E3NA)*

Es posible evidenciar que los docentes, para verificar el aprendizaje de los estudiantes, se centran en la calificación y retroalimentación, procesos que permiten comprobar la adquisición de los aprendizajes a partir de los contenidos específicos.

### **Categoría Primaria N°3: Formación inicial docente - Categoría Secundaria: Experiencia**

Esta categoría tiene como propósito dar a conocer el grado de experiencia adquirida durante el proceso de formación profesional respecto a elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, los docentes de Educación Física manifiestan que:

*“No es mucha la experiencia con la cual uno sale como profesora para poder ejercer pautas de evaluación” (E1KM)*

*“(…) realmente no verifica si tú sabías o manejas los contenidos, no, no te mandaban a hacer pautas de evaluación de observación, entonces era más teórico” (E2FM)*

*“(…) en evaluación solo recuerdo listas de cotejo, después tú te vas dando cuenta que el sistema también te pide que tú diversifiques mucho más la evaluación y en educación física tenemos que dar ese paso” (E1WA)*

*“(…) creo que deberían darle más énfasis en la enseñanza, didáctica y evaluación, como realizar una correcta rúbrica, como ir variando metodologías de enseñanza” (EAHA)*

*“La Universidad es totalmente distinta a la práctica en colegios, esa es la realidad” (E3NA)*

En esta categoría es posible evidenciar que los docentes al egresar de la universidad no cuentan con una preparación completa en el ámbito evaluativo, puesto que la realidad escolar es totalmente diferente y la práctica es la que genera la experiencia.

### **Categoría Primaria N°4: Contexto educativo - Categoría Secundaria: Realidad escolar**

Esta categoría tiene como propósito analizar el contexto escolar en el cual están inmersos los docentes, con el objetivo de verificar si este influye en el proceso de evaluación. A partir de los relatos, es posible observar que:

*“Sí, siempre los contextos escolares van a depender de muchos ámbitos, del entorno del estudiante, del entorno de la escuela, de la infraestructura, de la alimentación, de la salud, hay que considerar ese tipo de situaciones para llegar a un proceso evaluativo que vaya acorde a la persona con la que estoy trabajando” (E1KM)*

*“Muchos de los niños carecen en sus mismos hogares de personas que lo atiendan, que lo escuchen. Eso muchos no los tienen y dónde lo están consiguiendo, donde en cierta medida se trata de que ellos lo tengan, es acá en la escuela” (E1YR)*

*“(…) por ejemplo donde trabajo yo, nos piden evaluaciones diversificadas, como profe no puedo evaluar solo cosas en cancha, sino que también tengo que evaluar cognitivo” (E1WA)*

Se evidencia que el contexto escolar que viven los docentes a diario influye en el proceso evaluativo, puesto que el entorno educativo, la infraestructura y las diversas realidades de los estudiantes son factores fundamentales que se consideran al momento de elegir la estrategia de evaluación.

### **Categoría Primaria N°4: Contexto educativo - Categoría Secundaria: Necesidades educativas especiales**

Esta categoría tiene como propósito analizar las estrategias evaluativas que utiliza el docente cuando tiene a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Al respecto, los profesores indican que:

*“De acuerdo con el diagnóstico que el estudiante tiene es la forma que tú tienes de hacer la clase con él” (E1KM)*

*“El proceso evaluativo sumativo lo realiza el equipo PIE, en el proceso formativo lo va viendo uno mismo, adecuando las actividades que sean acorde a lo que el estudiante puede hacer, teniendo siempre claro su diagnóstico” (E1WA)*

*“La verdad adecuo las actividades a mi manera cuando tengo alumnos con NEE, el apoyo del equipo PIE paradójicamente está en lenguaje y matemática y si es que, en ciencia,*

*claro que en educación física jamás ha habido un apoyo específico” (E1NA)*

Respecto a esta categoría, es posible indicar que los docentes procuran que sus evaluaciones se adecuen respecto al diagnóstico del estudiante, con base en eso se realiza un trabajo adaptado que sólo en alguno de los casos es apoyado por el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), el cual acompaña al docente y sugiere un tipo de evaluación según corresponda.

Luego de lo mencionado en las diferentes categorías, se puede establecer que la evaluación es un proceso sistemático que busca medir los avances de los estudiantes y el cumplimiento de objetivos establecidos, considerando la individualidad de cada uno para concebir parámetros medibles, los cuales se pueden evidenciar a través de diferentes instancias evaluativas como la diagnóstica, formativa y sumativa. Para medir estos avances, el instrumento más utilizado por los docentes fue la rúbrica, puesto que indican que es el más apropiado para abordar la evaluación.

## Discusión

La evaluación es un proceso que permite la medición y recolección de información con el objetivo de analizar el aprendizaje del estudiante en función de los propósitos de enseñanza del sistema educativo (Fernández, 2009; Perassi & Castagno, 2022). A lo largo del tiempo, han existido distintas formas en el área de la EF para abordar este proceso, donde se manifiesta frecuentemente el enfoque tradicional que prioriza el rendimiento deportivo y la técnica por sobre el aprendizaje (Calatayud, 2019).

Desde la entrada en vigor de las actuales Bases Curriculares (Mineduc, 2012), se ha ido modificando de manera paulatina la evaluación, dando énfasis a un proceso integral que promueve la participación de los estudiantes, donde es fundamental hacer un cambio respecto a la cultura tradicional y centrar el proceso en el desarrollo global del alumnado (Atienza et al., 2018; López et al., 2020; Pérez et al., 2017; Schilling et al., 2023).

La primera categoría que emerge en este estudio es sobre el concepto de evaluación, el que se centra en conocer el sentido que tiene para el docente y a su vez analizar los tipos de evaluación que emplea. Respecto al objetivo, los profesores consideran que este proceso es un medio por el cual se busca medir el nivel de aprendizaje y verificar los avances obtenidos a través del proceso de enseñanza, así como expone Aquino et al. (2013), al indicar que la evaluación busca emitir un juicio de valor que posee criterios y estándares sólidos

que se desarrollan con base en los propósitos institucionales. Estos resultados coinciden con lo que plantea Sarni y Corbo (2020), quienes sostienen que evaluar es un proceso sistemático que se ocupa de la obtención de evidencias a partir de ciertos criterios y tiene la finalidad de generar una opinión con el interés de corregir la toma de decisiones de la enseñanza, ayudando al estudiante a mejorar su autonomía en su proceso de aprendizaje.

En relación con los tipos de evaluación que utilizan, en primer lugar, está la diagnóstica, según la visión de los docentes este proceso es para verificar la conducta de entrada del alumnado, la cual siempre debe establecerse al inicio de cada unidad, coincidiendo con los supuestos de Conforme et al. (2019). Por su parte González et al. (2021), afirman que este tipo de evaluación permite al docente conocer las condiciones y saberes previos que tiene el estudiante antes de iniciar un proceso educativo, que entrega información sobre sus condiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales, información que se asemeja a las respuestas entregadas por los docentes de este estudio.

En segunda instancia, los profesores expresan que la evaluación formativa permite verificar los aprendizajes y los progresos obtenidos por los estudiantes a través de instancias de retroalimentación que proporcionan la posibilidad de tomar decisiones de acuerdo con el nivel en que se encuentra el alumno. Respecto a lo mencionado, Cruzado (2022) plantea que uno de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa está centrado en la retroalimentación, en la medida que la misma permite al estudiante no solo determinar cuáles han sido sus avances sino cuáles son los aspectos que debe mejorar, información que coincide con los resultados que se identifican en las entrevistas. Además, Córdoba et al. (2018) argumentan que esta manera de evaluar promueve el diálogo y permite ciertos acuerdos entre profesor y alumno relacionados con la calificación, lo que promueve la crítica y la reflexión de este.

En tercer lugar, según los docentes la evaluación sumativa alude a los datos medibles que se concretan a través de una calificación para verificar si el objetivo de aprendizaje se cumplió o no. Así como indica Arévalo et al. (2020) y Guo y Yan (2019), es un proceso que establece la recogida de información y elabora instrumentos que posibilitan medidas fidedignas de los conocimientos a evaluar, esto se asemeja a la percepción que tuvieron los entrevistados. Sin embargo, Harlen (2013), sostiene que la evaluación sumativa no está diseñada para tener un impacto directo en el

aprendizaje, puesto que se debe a un uso indebido de datos que no reflejan plenamente los objetivos de aprendizaje, también Mellado et al. (2021) explican que la evaluación sumativa desde la antigüedad está orientada a un tipo empresarial que sirve para analizar el rendimiento del alumno, pero que limita la innovación y la mejora progresiva de la educación, cuestión que no fue percibida por los docentes.

Respecto a la segunda categoría primaria, esta se orienta a la manera en que el docente aplica la evaluación en el aula, que tiene por finalidad analizar los tipos de instrumentos que utiliza y, al mismo tiempo, observar la utilidad que le brinda. En relación con el primer punto mencionado, los profesores consideran que el instrumento más apropiado para llevar a cabo el proceso evaluativo es la rúbrica, situación que se condice con los hallazgos de Sota (2022), quien menciona que esta es una de las herramientas más usadas por los docentes para guiar y evaluar una actividad de aprendizaje. Así mismo, Cano (2015) afirma que este tipo de instrumento no sólo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, sirve como medio de reflexión que le permite tomar conciencia de lo aprendido.

Conforme a la utilidad que le brinda el docente al proceso evaluativo, es posible indicar que a través de la calificación y la retroalimentación identifica si se cumplen o no los objetivos propuestos. Así como plantea Barba et al. (2020), los resultados se miden a través de los logros que puede llegar a obtener el alumno respecto a la formación curricular, sin embargo, Alcaraz (2015), argumenta que con la presión de los resultados y las calificaciones se puede convertir a los estudiantes creativos y reflexivos en alumnos aburridos y entrenados en superar con éxito las tareas mecánicas y reproductivas, información que no fue advertida por los profesores entrevistados.

La tercera categoría primaria se centra en analizar la formación inicial docente en su desarrollo profesional. Con base en la experiencia, se puede decir que los profesores no cuentan con todas las herramientas para llevar a cabo el proceso evaluativo, donde explican que la preparación es escasa y son pocas las metodologías en la enseñanza de instrumentos, dando mayor énfasis a la teoría, además no se sienten preparados para diversificar las evaluaciones en el contexto escolar. Con base en lo mencionado, Pedraja et al. (2012) señala que la formación docente ha fallado por tener una desvinculación entre la teoría y la práctica, donde los estudiantes observan el desarrollo educativo en dos experiencias separadas, por un lado, los cursos de formación académica y por otro, la práctica profesional, datos que

se asemejan a lo dicho por los profesores. Además, la práctica docente es parte integral de los contextos de educación superior, ya que puede actuar como base para el desarrollo de una formación inicial docente más efectiva al acercar a los estudiantes a la realidad donde tendrán que desempeñar su rol de educadores (Russell, 2014; Souza et al., 2020).

En relación con la cuarta categoría, se basa en el contexto educativo en el cual el docente se desenvuelve día a día para llevar a cabo el proceso evaluativo, respecto a la realidad escolar se infiere que para los profesores es un factor que altera la evaluación, ya que el entorno e infraestructura en que se encuentra el estudiante es una variable a considerar al momento de aplicar el tipo de evaluación. Según el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2022), en Chile existe un amplio porcentaje de escolares que se encuentran enfrentados a diversas situaciones en los establecimientos, ya sea de violencia, condiciones de infraestructura deficiente y ambientes inseguros, cuestión que también evidencian los docentes entrevistados.

De acuerdo a cómo los docentes llevan a cabo las evaluaciones de estudiantes con NEE, se puede decir que se centran en el diagnóstico del alumno con el propósito de tener una visión del estado en el cual se encuentra, con el objetivo de realizar las adecuaciones pertinentes, así como indican Jara y Jara (2018), es fundamental que los profesores tengan percepciones concisas que ayuden a reconocer las particularidades en sus estudiantes, datos que se confirman con los dichos de los entrevistados. A su vez, Espinosa y Valdebenito (2016), sostienen que es importante reconocer la adaptación curricular, lo cual impulsa un proceso flexible para unificar criterios que respondan a las necesidades de los estudiantes, lo que demanda también que los profesionales involucrados trabajen de manera colaborativa y como un equipo cohesionado e interdisciplinario.

## Conclusión

Según los docentes entrevistados, se puede afirmar que la evaluación es la instancia para medir los logros de aprendizaje, resultados esperados y actitudes a desarrollar. Dentro del proceso evaluativo destacan diferentes instancias de medición del aprendizaje según la temporalidad del año escolar, las cuales son diagnóstica, formativa y sumativa, donde los profesores se enfocan principalmente en las dos primeras, pues permiten tomar decisiones y adaptar el proceso para llegar a la calificación en última instancia. Para ello, se hace uso de múltiples herramientas educativas en las que destaca

por sobre el resto la rúbrica, siendo la más utilizada para el momento evaluativo. Por otra parte, respecto a la formación inicial docente, los relatos dan cuenta de diversas problemáticas como la desvinculación entre la teoría y la práctica docente, donde no se abordan las diferentes situaciones actuales que se producen dentro del sistema educativo, por ello muchos docentes no se encuentran capacitados o declaran no contar con las herramientas necesarias para afrontar el panorama que se vive en la educación chilena actual.

A la luz de los relatos, es posible indicar que los profesores evidencian ciertas dificultades en el sistema educativo por cuanto la estandarización de la educación y la constante evaluación de todos los procesos se basa en la asignación de una calificación, promoviendo la segmentación y poniendo en tela de juicio la calidad de la educación.

## Referencias

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de encuentro*, 17(2). <https://revista-seleccionadas.ujen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Almonacid-Fierro, A. A., & Almonacid Fierro, M. A. (2021). Percepción de adultos mayores chilenos en relación a la salud y el ejercicio físico en pandemia Covid-19 (Perception of Chilean older adults in relation to health and physical exercise in pandemic Covid-19). *Retos*, (42), 947–957. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678>
- Álvaro Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-93. <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274220442006.pdf>
- Aquino Zúñiga, S. P., Izquierdo, J., & Echaz Álvarez, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actuaciones Investigativas en Educación*, 13(1), 23-44. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11706>
- Arévalo Quijano, J. C., Castro Paniagua, W. G., & Leguía Carrasco, Z. J. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Conrado*, 16(73), 14-20. <https://n9.cl/1o4lw>
- 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Babativa Salamanca, H. A. (2017). *El rol del docente de educación física: de lo esperado a la instituido*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2896>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela Alcalá, D. & Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en educación física: Análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida, *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-47 <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i10.1098>
- Bennasar-García, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (Extra), 329–340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>
- Berlanga Ramírez, M. L., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-19 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Bernard George, E. & González-Moreno, P. A. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3>
- Blázquez Sánchez, D. (1997). *Evaluar en Educación Física*. Editorial Inde.
- Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E. & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300196](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196)
- Calatayud Salom, M. A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación* 36, 259-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67540>
- Cano García, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?, *Revista de currículum y formación del profesorado*. 19 (2), 265-280. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40925>

- Carter-Thuillier, B. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Innovación, Democracia y Transformación en Educación Física. En M. Cresp, J. Serra-Olivares, B. Carter-Thuillier y R. García (Eds.), *Evaluación para el aprendizaje: Educación Física e Innovación en procesos formativos* (pp. 24-49). Madrid: Lambert-EAE.
- Castillo-Retamal, F., Mejías-Rodríguez, N. & Vásquez-Gómez, J. (2023). Conceptos, estrategias y aplicación de la evaluación formativa en tiempos de pandemia: un caso de la realidad chilena. *Meta: Avaliação*, 15(48), 480-490.
- Castillo-Retamal, F., Souza de Carvalho, R., Bássoli de Oliveira, A. A., Matias de Souza A. F., Barbosa Anversa, A. & da Silva Júnior, A. P. (2022). Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores (Evaluation in school Physical Education: discussions based on teacher training) (Evaluación en Educación Física escolar: discusiones a partir de la formación de profesores). *Retos*, 46, 179-189. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736>
- Chaparro Aguado, F. & Pérez Curiel, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Lecturas, Educación Física y deportes. Revista digital*, 140. <https://n9.cl/bkzgc>
- Chávez Mauricio, L. A., Peña Rojas, C. A., Gómez Torres, S. Y. & Huayta-Franco, Y. J. (2021). Evaluación formativa: un reto en la educación actual. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>
- Colmenares, A., Castillo, N. & Ortiz, M. (2020). Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria. *Voces de la Educación*, 5(9), 1-30. hal-02505973
- Conforme, D. F. I., Romero, A. L. C., Romero, D. C., & Laz, E. M. S. A. (2019). Application of diagnostic assessment on beginning school year. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 6(5), 53-59. <http://doi.org/10.21744/irimis.v6n5.701>
- Córdoba Jiménez, T., López Pastor, V. M., & Sebastiani Obrador, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Cornejo Améstica, M. & Matus Castillo, C. (2013). Educación física en Chile, *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 5 (1), 01-25. [https://www.researchgate.net/publication/281149642\\_Educacion\\_Fisica\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/281149642_Educacion_Fisica_en_Chile)
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Díaz Marín, J. M. (2018). evaluación formativa y formadora en educación física para una IED de Bogotá DC. Expomotricidad. <https://goo.su/6qTZTo>
- Díaz Rosero, C., Rosero López, K. Obando Yepez, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje, *Revista Educación y Humanismo*, 20 (34), 173-186, <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>
- Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24, 01-43. <https://marcoele.com/evaluacion-y-aprendizaje/>
- Fernández, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques, *Universidad Politécnica de Valencia* <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Foglia Ortegata, G. E. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Fraile Aranda, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society & Educación*, 4(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v4i1.478>
- Gallardo-Fuentes, F.; López-Pastor, V.; Martínez-Angulo, C. & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Godbout, P., & Richard, J. F. (2000). Formative assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical & Health Education Journal*, 66(3), 4. <https://n9.cl/c3n9p>
- Gómez, L. C. y Thomasset, A. R. (2015). Programas

- de formación en el campo de la educación física en Uruguay. En A. M. Silva & V. M. Bedoya (Orgs.). *Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco.
- González Cruz, G. A., González, D. K. & Cárdenas Messa G. A. (2020). Estudio contrastivo de los modelos evaluativos de aula de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Tuluá y su relación con índices de calidad educativa, *Revista Boletín Redipe*, 9(10), 195–211. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i10.1098>
- González Gutiérrez, I. (2013) *La evaluación de la educación física en la etapa de primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/2854>
- González Palacio, E. V., Chaverra Fernández, B. E., Bustamante Castaño S. A., & Toro Suaza C. A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 40, 317-325. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- González López, I., & Macías García, D. (2017). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad (Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities). *Retos*, 33(33), 118–122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056>
- Guo, W. Y., & Yan, Z. (2019). Formative and summative assessment in Hong Kong primary schools: Students' attitudes matter. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 675-699. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571993>
- Harlen, W. (2013). Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación. *Revista Aspectos de la Política y la Práctica*, 1(1), 1-109. <https://n9.cl/2u69i>
- Hernández Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- 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>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2022). *Informe anual: Situación de los derechos humanos en Chile*. Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1767>
- Jabbarifar, T. (2009, November). The importance of classroom assessment and evaluation in educational system. In *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning* (pp. 1-9). <https://n9.cl/fa324>
- James, A., Griffin, L. L., & France, T. (2005). Perceptions of assessment in elementary physical education: A case study. *Physical Educator Spring*, 62 (2), 85-94. <http://doi.org/20.500.12648/2455>
- Jara-Henríquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Karim, A. A., Abduh, A., Manda, D., & Yunus, M. (2018). The Effectivity of Authentic Assessment Based Character Education *Evaluation Model*. *TEM journal*, 7(3). <https://dx.doi.org/10.18421/TEM73-04>
- López-Caudana, E., Ramirez-Montoya, M. S., Martínez-Pérez, S., & Rodríguez-Abitia, G. (2020). Using robotics to enhance active learning in mathematics: A multi-scenario study. *Mathematics*, 8(12), 2163. <https://doi.org/10.3390/math8122163>
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de educación física*, 29(3), 4-13. <https://n9.cl/o2ipr>
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Barba Martín, J. J. & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 24(4), 457-477. <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>
- López Pastor, V. M., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. C. & Monjas Aguado, 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 Vera, F. & Narváez Cumbicos, J. G. (2019). Quality in higher education based on competencies at the University of Guayaquil towards the formation of human talent. *Journal of business and entrepreneurial studie*, 3(2), 1-10.

- <https://doi.org/10.31876/jbes.v3i2.21>
- Maldonado Fuentes, A. C., Peña Vargas, C. S., & Meza-Romero, J. C. (2024). Connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros docentes de Educación Física en su primer año universitario presencial (Connotations given to assessment by future Physical Education teachers in their first university year on-site). *Retos*, 51, 75–85. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99916>
- Martínez Fernández, F. (2015). *Circulación y generación de conocimientos en torno a la ejercitación de los cuerpos*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://goo.su/Zkac2nv>
- Martínez-Minguez, L. Moya Prados, L. Nieva Boza, C. & Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Maturana Patarroyo, L. M. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Fondo Editorial Funlam.
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Mineduc. (1980). *Decreto 4002*, Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica, a partir de 1981. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19411>
- Mineduc. (2012). *Bases Curriculares para Educación Básica*. Ministerio de Educación de Chile. <https://goo.su/MbJXD>
- Mineduc. (2018). *Decreto 67*, que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 3-18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula, 1*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://n9.cl/si3cg>
- Muriel Muñoz, L. E., Gómez Vahos, L. E. & Londoño-Vásquez D. A. (2020). La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto. *Praxis & Saber*, 11(25), 111–130. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9359>
- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015). Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. En Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015) Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Perassi, Z. & Castagno, M. M. (2022) La evaluación y acreditación de aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. En Perassi, Z. & Castagno, M. eds. (2022) *La Evaluación educativa que nos interpela*, 1, 187-189. <https://n9.cl/2czbo>
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742017000300017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017)
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Herrán Álvarez, I., Vega Cobo, D., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., Sobejano Carrocera, M. & Hernando Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 411–418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>
- Prieto Ayuso, A. (2015). Los paradigmas de evaluación en educación física. *Multiárea. Revista de didáctica*, 7, 110-130. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i7.665>
- Ramírez, H., Chiquito Gómez, T. & Alzate Vanegas, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica. *Revista Textos*, 22, 33-44. <https://n9.cl/0iz6j>
- Rinaldi Bisconsini, C. & Bássoli de Oliveira, A. A. (2019). Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. *Motrivência*,

- 31(58), 1-20. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56269>
- Riobó, E. & Villarroel, F. J. (2018). Belleza plástica, eugenesia y educación física en Chile: presentación de la fuente “Aspectos de la educación física”, de Luis Bisquertt (1930). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro*, 26(2), 673-693. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702019000200018>
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40, 223-238. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Sánchez Mendiola, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?. *Revista digital universitaria*, 19(6), 1-18. <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2018.v19n6.a1>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C. & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://n9.cl/n1vue>
- Sarni Muñoz, M. & Corbo Bruno, J. L. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 137-165. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>
- Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., Valenzuela-Muñoz, M., Morales-Palma, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>
- Secchi, J. D., César García, G. & Arcuri, C. R. (2016). ¿Evaluar la condición física en la escuela?: Conceptos y discusiones planteadas en el ámbito de la educación física y la ciencia. *Enfoques*, 28(1), 67-92. <https://n9.cl/blq3f>
- Sota Orellana, L. A. (2022). La Rúbrica como instrumento eficiente en la Evaluación de Competencias Profesionales. *TecnoHumanismo*, 2(4), 144-157. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.188>
- Souza de Carvalho, R., Castillo Retamal, M., Castillo Retamal, F., Faúndez Casanova, C., Bassoli de Oliveira, A., & Matias de Souza, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de educación física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(3), 426-446. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Stieg, R., & Santos, W. D. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la educación*, 55, 82-119. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vera Arcentales, F. O. (2020) La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 1-13. <https://www.eu-med.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Zubillaga Olague, M. & Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29). <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>