

La evaluación en educación física: representaciones sociales de profesores de establecimientos educacionales de Viña del Mar, Chile

Evaluation in physical education: social representations of teachers from educational establishments in Viña del Mar, Chile

*Macarena Hurtado-Guerrero, **Juan Pablo Zavala-Crichton, **Pablo del Val Martín, ***Eduardo Báez-San Martín,
**Rodrigo Yáñez-Sepúlveda, **Claudio Hinojosa-Torres

*Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses (Chile), **Universidad Andres Bello (Chile), ***Universidad Viña del Mar (Chile)

Resumen. La calidad educativa en Chile demanda esfuerzos integrados que incluyan la implementación de políticas efectivas destinadas a asegurar una educación inclusiva y de calidad. Es esencial un currículo que promueva el desarrollo de competencias y un alineamiento de las asignaturas que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la Educación Física debe estar respaldada por docentes altamente capacitados, contar con recursos adecuados y fomentar la inclusión, además de promover estilos de vida saludables. La evaluación se presenta como una herramienta fundamental para garantizar el cumplimiento de estos objetivos. Esta investigación buscó comprender las representaciones sociales que tienen los docentes de Educación Física sobre la evaluación para identificar los significados que le atribuyen en su ejercicio docente en el contexto escolar. La muestra se conformó por diez docentes que ejercen como profesores de Educación Física en establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar, Chile. Se implementaron dos entrevistas semi estructuradas basadas en el modelo de las representaciones sociales para develar los conceptos centrales y periféricos asociados con la evaluación. A través de análisis conceptuales se identificaron los conceptos aprendizaje, proceso y objetivos como conceptos centrales o núcleo, mientras que mejora, planificación, progreso y participantes emergieron como periféricos, los que apuntan a una evaluación centrada en procesos de aprendizaje, lo que responde tanto a objetivos educativos como a necesidades emocionales y situacionales de los estudiantes. Se concluye que conocer las representaciones sociales de la evaluación permite orientar el desarrollo de óptimas prácticas educativas en el sistema escolar.

Palabras clave: Sistema escolar, currículo, calidad educativa, procesos de aprendizaje, planificación educativa.

Abstract. Educational quality in Chile demands integrated efforts that include implementing effective policies to ensure inclusive and quality education. A curriculum that promotes the development of competencies and aligns subjects to contribute to the holistic development of students is essential. From this perspective, physical education must be supported by highly trained teachers, adequate resources, and the promotion of inclusion, in addition to encouraging healthy lifestyles. Evaluation is presented as a fundamental tool to ensure the achievement of these objectives. This research aimed to understand the social representations held by physical education teachers have about evaluation to identify the meanings they attribute to their teaching practice in the school context. The sample consisted of ten teachers working as physical education instructors in schools in Viña del Mar, Chile. Two semi-structured interviews based on the SR model were implemented to reveal the central and peripheral concepts associated with evaluation. Through conceptual analysis, the concepts learning, process and objectives were identified as central or core concepts. At the same time, improvement, planning, progress, and participants emerged as peripheral, pointing to an evaluation focused on learning processes, addressing both educational objectives and the emotional and situational needs of students. It is concluded that understanding the social representations of evaluation allows for developing optimal educational practices within the school system.

Keywords: School system, curriculum, educational quality, learning processes, educational planning

Fecha recepción: 07-06-24. Fecha de aceptación: 28-07-24

Claudio Hinojosa-Torres
claudio.hinojosa@unab.cl

Introducción

En un mundo en constante cambio, la educación se ha orientado hacia un entendimiento más profundo y un compromiso con la responsabilidad social, basado en la aceptación de nuestras diferencias. Delors (1996) subraya el rol de la educación en fomentar una comprensión global y mutua, esencial para el autoconocimiento y la cohesión social. En tiempos recientes, el debate educativo ha evolucionado (López-Meseguer, 2022), pasando de centrarse únicamente en la cobertura y el acceso a priorizar la calidad y efectividad de los aprendizajes (Gómez et al., 2019), reflejando un paradigma que valora el desarrollo de habilidades críticas para el siglo XXI (Vargas, 2022).

En América Latina, países como Argentina, Brasil y Chile han implementado políticas educativas para superar desafíos

endémicos y mejorar la calidad educativa mediante un enfoque más integrador y holístico (Schwartzman & Cox, 2009). Este esfuerzo se manifiesta en la evaluación continua de los resultados estudiantiles para ajustar y optimizar los sistemas educativos (Bolívar, 2010), lo que constituye una preocupación central para los líderes educativos de la región. En Chile, el sistema educativo presenta una dualidad de fortalezas y debilidades (Bernal & Tapia, 2021). A pesar de las desigualdades inherentes, el mencionado sistema posee el potencial de ser un agente de cambio social, promoviendo una mayor equidad y justicia (Pinkney et al., 2015).

En este contexto, el sistema escolar chileno enfrenta numerosos desafíos, muchos de los cuales se han abordado mediante las transformaciones generadas por la Ley General de Educación (2009), cuyo objetivo central es lograr una educación de calidad para todos los estudiantes del país. Uno de los

desafíos inherentes está asociado a los procesos y procedimientos evaluativos desarrollados, los cuales buscan verificar el nivel de logro de los aprendizajes en las diferentes asignaturas del currículum nacional.

La Educación Física (EF) no está exenta de estos desafíos, integrando, además de sus componentes disciplinares, una serie de elementos socioemocionales, valóricos y actitudinales, tal como lo establecen las bases curriculares chilenas. En este contexto, las representaciones sociales (RS) juegan un papel crucial al reflejar los significados y valores que los individuos atribuyen a fenómenos específicos, las que revelan cómo los docentes perciben e interpretan la evaluación, lo cual influye directamente en sus prácticas pedagógicas. Esta influencia se manifiesta en la forma en que diseñan y aplican la evaluación, en los vacíos de conocimiento existentes, en el impacto en el clima de aula, en la percepción de justicia evaluativa, y en los cambios y adaptaciones curriculares necesarios para garantizar la coherencia de la evaluación en EF.

Para entender de manera más profunda estas dinámicas, es necesario contrastar los modelos de evaluación tradicional y formativa en EF. La evaluación tradicional se centra en la medición objetiva del rendimiento de los estudiantes a través de exámenes y pruebas estandarizadas (Guba & Lincoln, 1989; Quansah, 2018). Este modelo ha sido criticado por su enfoque limitado en los resultados y por no considerar el proceso de aprendizaje ni las necesidades individuales de los estudiantes (Zweeris et al., 2023). En contraposición, la evaluación formativa se enfoca en el proceso de aprendizaje continuo, proporcionando retroalimentación constructiva que permite a los estudiantes mejorar sus habilidades y conocimientos (Schildkamp et al., 2020). Este enfoque promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo, donde se valoran tanto los logros como el esfuerzo y la participación activa de los estudiantes (Bhat, 2023; Woodcock et al., 2022); además, las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación pueden variar significativamente dependiendo del modelo evaluativo adoptado, afectando su práctica pedagógica y la percepción de justicia y efectividad en la evaluación (Schellekens et al., 2021).

Esta dualidad hace que la percepción de la evaluación por parte de los profesores de EF sea crucial y puede explicarse desde diversos antecedentes. Triani et al. (2017) destacan la importancia del conocimiento y el uso de múltiples instrumentos de evaluación desarrollados por los docentes. Por su parte, Gorgon et al. (2020) y Jianbo & Dandan (2020) enfatizan la necesidad de un sistema de evaluación integral que incluya la calidad del plan de enseñanza, la exposición de las lecciones y los efectos de la enseñanza. León-Díaz et al. (2023) abogan por la inclusión de diversos métodos de evaluación como respuesta a las diferentes demandas de los estudiantes, como las habilidades físicas y las actitudes, mientras que Feng (2019) y Moreno (2021) proponen un cambio en el modo de evaluación tradicional; el primero sugiere el

uso de tecnologías de la información modernas, mientras que el segundo enfatiza la importancia del desarrollo humano en la evaluación.

Por otro lado, los docentes ven la evaluación como una parte crucial de su rol, que abarca varios aspectos del comportamiento de los estudiantes (Cáceres et al., 2018), lo que sugiere el uso de tecnologías de la información modernas para mejorar los métodos de evaluación y enseñanza (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021). Finalmente, los significados de efectividad, socialmente construidos y encarnados en la vida de los profesores de EF, resaltan la complejidad de sus comprensiones (Thomson, 2017).

El presente estudio se adscribe a este contexto, aportando una perspectiva sobre el comprender las RS que tienen los docentes de EF sobre la evaluación para identificar los significados que le atribuyen en su ejercicio docente en el contexto escolar. Para ello, se utilizarán las técnicas sugeridas por Abric (2001) en las que se examinan las RS de los docentes de EF respecto a la evaluación, revelando la estructura y dinámica de las percepciones que pueden facilitar o dificultar los procesos educativos.

Diseño metodológico

El modo de acercamiento al estudio se apoya en el modelo cualitativo por la importancia que se otorga a cómo el sujeto vive su experiencia y construye su realidad, buscando conocer, en base la percepción subjetiva de las personas, los significados que otorgan a sus propias experiencias (Olmos-Vega et al., 2023). Como diseño se recurrió a una aproximación a la Teoría de las Representaciones Sociales, dado que estudia el mundo de los significados desde cada individuo (en particular) pero como un sujeto social constructor de realidad (Castorina, 2016). Se pretende acceder al mundo de los significados de los sujetos para establecer el mundo conceptual y simbólico asociado a ellos, sus estructuras de relaciones y fundamentalmente, la ordenación jerárquica que elaboran de una materia que es sustantiva y central en su función social (Prus, 2020).

Según criterios de accesibilidad y conveniencia (Otzen & Manterola, 2017) la muestra se compuso por 10 profesores que imparten clases en establecimientos educacionales (particulares, subvencionados y/o municipales) de la comuna de Viña del Mar (Chile) y que cumplían con: a) ser profesores o profesoras de EF; b) que se encontraran en ejercicio de la profesión; c) mínimo 5 años de experiencia docente; d) que hayan desarrollado evaluaciones para sus alumnos. Se invitó a los docentes seleccionados a participar del estudio. Un grupo de ellos aceptó voluntariamente y procedió a firmar un consentimiento informado (Suárez-Obando, 2016) donde validaron su participación y permitieron utilizar los datos entregados con los fines que el estudio considerara. En cuanto a las técnicas de recogida de información, se utilizó la

entrevista en profundidad (Kvale, 2011) considerando la necesidad de explorar detalladamente las percepciones, creencias y significados que los individuos atribuyen a diferentes aspectos de su realidad social, además de orientarse de manera semiestructurada (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006) para facilitar la flexibilidad frente a temas emergentes durante la conversación.

Procedimientos y resultados

Para la generación de recogida de información se llevaron a cabo dos fases (Abric, 2001). En la fase 1 o “núcleo” se organizaron cuatro tareas: a) verificar la existencia del “núcleo central”, que se constituyó por el concepto de evaluación, siendo este el objeto de estudio; b) desarrollar una “asociación libre” mediante un “término inductor”, donde el entrevistado construye un mapa de conceptos asociados a un concepto central (figura 1); c) se le indica que desde cada nuevo concepto nace otro y así sucesivamente hasta el agotamiento de ideas de conceptos; y d) orden y agrupamiento de los conceptos entregados en familias semánticas, las que son definidas con un nombre.

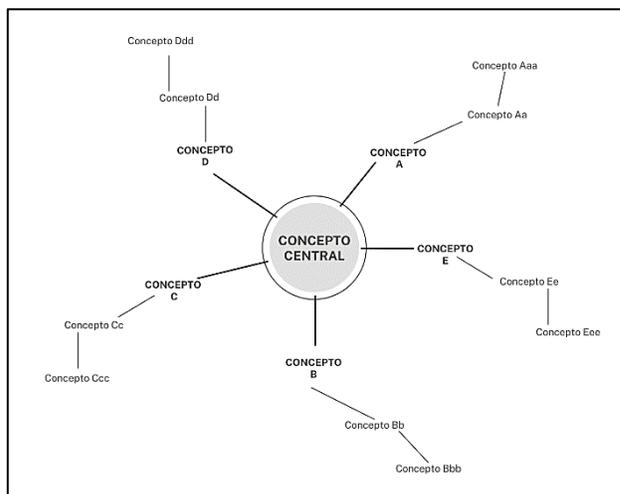


Figura 1. Mapa de asociación libre

Cumplida la fase 1 se recopilaban 186 conceptos, que luego de la asociación por significado generaron 25 familias semánticas (FS) (tabla 1), existiendo conceptos que por su poca pertinencia no pudieron ser agrupados (36), siendo descartados del proceso de análisis.

Tabla 1. Número de la FS y frecuencia de conceptos asociados

| Nº | Concepto | Nº | Concepto | Nº | Concepto |
|----|--|----|--|----|--|
| 1 | Acción (5) Aplicar, ejecutar, desarrollar. | 10 | Instrumentos (9) Instrumentos, herramientas, escala apreciación, lista de cotejo. | 19 | Participantes (6) Jueces, alumnos, profesores, colegio. |
| 2 | Aprendizaje (6) Aprendizaje, competencias, proceso enseñanza-aprendizaje, conocimiento. | 11 | Momento (6) Tiempo, en el proceso, inicio del proceso, clase a clase. | 20 | Progreso (7) Logros, rendimiento, lo que sabe, cuanto sabe, niveles de avance, capacidad. |
| 3 | Cuantitativa (3) Resultado, resultado cuantitativo. | 12 | Mejora (10) Calidad, mejora, mejora continua. | 21 | Proceso (8) Proceso de desarrollo, marcha de procesos. |
| 4 | Cualitativa (3) Resultado cualitativo, concepto. | 13 | Medir (7) Evidencia, medición, toma de muestra. | 22 | Reformular (7) Cambio, toma de decisiones, corrección, acciones. |
| 5 | Comunicación (6) Comunicación, crítica, aporte, corregir. | 14 | Nota (6) De procesos, sumativa, formativa. | 23 | Tipos (8) Coevaluación, autoevaluación, evaluación de pares. |
| 6 | Clasificación (5) Clasificación, ranking, estandarización, nivel. | 15 | Observación (7) Radiografía, ojo, verificación, visión general, estado actual. | 24 | Técnica (8) Forma, test, pruebas, examen de aprendizajes. |
| 7 | Estilo (3) Claridad, metódico, estructurado, crítico, experiencia | 16 | Objetivos (6) Objetivos, formulación, propósito, meta, cronograma. | 25 | Valoración (6) Notas, calificación, juicio, valoración, valor, número. |
| 8 | Emoción (3) Ansiedad, alegría, temor. | 17 | Planificación (4) Programas, currículum. | | |
| 9 | Guiar (5) Guiar, acompañar, seguimiento, apoyo. | 18 | Parámetro (6) Código, escala, parámetro, tabla. | | |

Fuente: Elaboración propia

A posterior, se desarrolló la fase 2 o “jerarquización progresiva” en la que se desarrollaron cuatro tareas: a) los sujetos desarrollan un proceso de selección progresiva, es decir, a partir de las familias construidas generen conceptos (familias conceptuales); b) cada proceso de selección es más específico y profundo logrando llegar a definir un solo concepto llamado “concepto eje” o “nudo central” de la RS (Abric, 2001); c) en

una siguiente instancia el entrevistado se relaciona con las familias conceptuales, las cuales son presentados en formato de tarjetas sobre una mesa; d) se solicita que descarte de acuerdo con lo que (según él) tenga menor relación o importancia con el concepto central (evaluación), como se describe en la figura 2. Es relevante mencionar que al reverso de cada tarjeta se inscribió un número para facilitar la recolección de los datos.

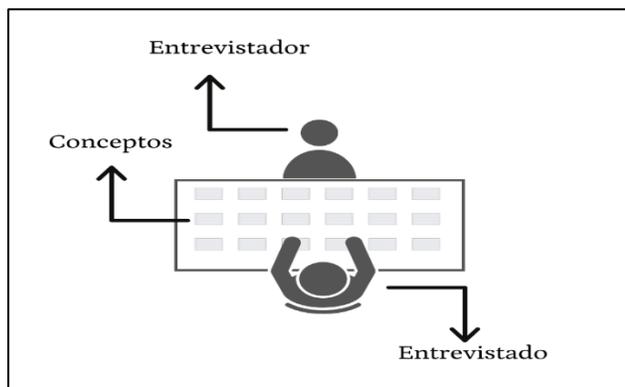


Figura 2. Aplicación de la jerarquización progresiva

Esta segunda fase busca re-construir la estructura de la RS de los profesores de EF en torno al concepto central, para lo cual se utilizó el método de los “tris jerarquizados sucesivos” (Abric, 2001) que consiste en recolectar un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado, donde se retendrán los ítems más frecuentemente producidos, considerando un número importante de ítems para disponer de un amplio corpus que contenga ítems poco frecuentes.

Se utilizó un mecanismo de selección que se inició con 25 tarjetas frente al entrevistado, de las cuales descartó 10 tarjetas y se guardaron en un sobre “A”; luego de las 15 tarjetas restantes descartó 5 y se guardaron en un sobre “B”; a continuación de las 10 tarjetas restantes descartó nuevamente 5 y se guardaron en el sobre “C”; de las 5 tarjetas restantes descartó 3 y las guardó en el sobre “D”; finalmente, de los últimos 2 conceptos descartó uno y la guardó en el sobre “E”, quedando una tarjeta que fue guardada en el sobre “F”, lo que se grafica en la figura 3.

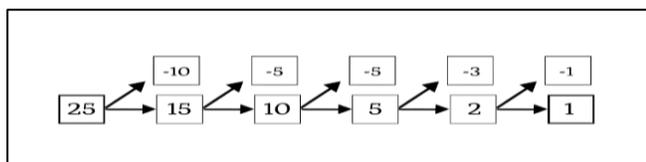


Figura 3. Tris sucesivos en un corpus de 25 ítems

El proceso de análisis implementó una jerarquización basada en la relevancia, lo que permite calcular el rango de cada ítem. Esta jerarquización posibilita considerar la frecuencia-rango como un indicador primordial para identificar los elementos centrales de la representación en los sujetos de estudio. De esta manera, la primera etapa es una asociación libre que permite compilar el diccionario completo de términos asociados al concepto inductor “evaluación”, para en segundo lugar proceder a agrupar conceptos según FS. De esta manera, los resultados de la jerarquización se organizaron en una “matriz de jerarquización conceptual” (tabla 2), la cual tiene dos ejes: uno vertical que representa a los sujetos y uno horizontal que comprende los criterios de jerarquización de las 25 FS.

Tabla 2. Matriz de jerarquización conceptual

| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--|
| A (-10) | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | Conceptos periféricos o alejados del núcleo |
| | 2 | 5 | 4 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | |
| | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 8 | 7 | 6 | 7 | 8 | |
| | 8 | 7 | 6 | 7 | 8 | 9 | 8 | 7 | 8 | 11 | |
| | 9 | 8 | 7 | 8 | 11 | 11 | 9 | 8 | 11 | 13 | |
| | 11 | 12 | 8 | 11 | 13 | 12 | 11 | 9 | 16 | 18 | |
| | 14 | 15 | 11 | 14 | 14 | 19 | 14 | 11 | 18 | 20 | |
| | 16 | 22 | 14 | 23 | 18 | 20 | 17 | 18 | 19 | 22 | |
| | 19 | 23 | 18 | 24 | 20 | 22 | 22 | 19 | 23 | 23 | |
| | 23 | 24 | 23 | 25 | 23 | 24 | 23 | 23 | 24 | 25 | |
| B (-5) | 6 | 9 | 1 | 2 | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 4 | Conceptos periféricos intermedios o próximos al núcleo |
| | 7 | 11 | 9 | 9 | 4 | 7 | 12 | 4 | 4 | 5 | |
| | 12 | 14 | 12 | 17 | 9 | 16 | 18 | 20 | 5 | 9 | |
| | 18 | 18 | 19 | 20 | 15 | 21 | 20 | 24 | 10 | 10 | |
| | 22 | 21 | 24 | 21 | 17 | 25 | 24 | 25 | 17 | 12 | |
| C (-5) | 13 | 3 | 13 | 10 | 5 | 3 | 3 | 13 | 9 | 1 | Conceptos centrales o "núcleo" |
| | 15 | 4 | 15 | 12 | 10 | 4 | 4 | 14 | 12 | 3 | |
| | 17 | 17 | 21 | 15 | 19 | 10 | 13 | 15 | 14 | 14 | |
| | 20 | 19 | 22 | 18 | 22 | 17 | 21 | 16 | 15 | 15 | |
| | 24 | 20 | 25 | 19 | 25 | 23 | 25 | 17 | 20 | 24 | |
| D (-3) | 3 | 2 | 10 | 3 | 2 | 2 | 15 | 10 | 2 | 6 | Conceptos centrales o "núcleo" |
| | 4 | 10 | 17 | 4 | 16 | 14 | 16 | 21 | 13 | 17 | |
| E (-1) | 21 | 25 | 20 | 16 | 21 | 15 | 19 | 22 | 22 | 19 | |
| F (Queda) | 10 | 16 | 2 | 13 | 24 | 13 | 10 | 12 | 25 | 21 | |
| | 25 | 13 | 16 | 22 | 12 | 18 | 2 | 2 | 21 | 16 | |

Fuente: Elaboración propia.

Esta jerarquización facilitó la observación de los conceptos en tres diferentes zonas, donde fueron representados por la frecuencia-rango de aparición y con ello poder organizarlos por zonas y por frecuencia-rango de aparición, tal como se ve en la tabla 3.

Tabla 3. Conceptos y frecuencia por zonas

| Zona | Conceptos y frecuencia |
|------------|--|
| Periferia | 11(9) - 8(10) - 23(8) - 7(8) - 1(8) - 6(7) - 5(6) - 18(5) - 14(5) - 19(4) |
| Intermedia | 17(7) - 4(7) - 3(7) - 20(6) - 15(6) - 12(6) - 9(6) - 25(5) - 24(5) - 10(5) - 13(4) - 22(3) |
| Núcleo | 2(7) - 16(6) - 21(5) |

Fuente: Elaboración propia

Como medio para explicar y graficar la RS de la evaluación, hemos considerado utilizar una analogía con la imagen de una mitad de manzana (figura 4), ubicando en el centro

junto a las semillas (germen de la sustentabilidad de la fruta) los conceptos que sustentan la RS, y desde la pulpa hasta su piel o cáscara los conceptos periféricos.

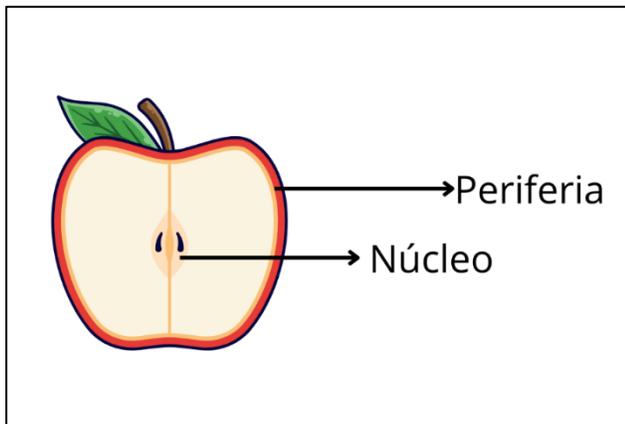


Figura 4. Manzana de la RS. Fuente: Elaboración propia

De esta manera, los hallazgos encontrados mediante todas las etapas del análisis dan vida a una RS de la evaluación con la figura 5.

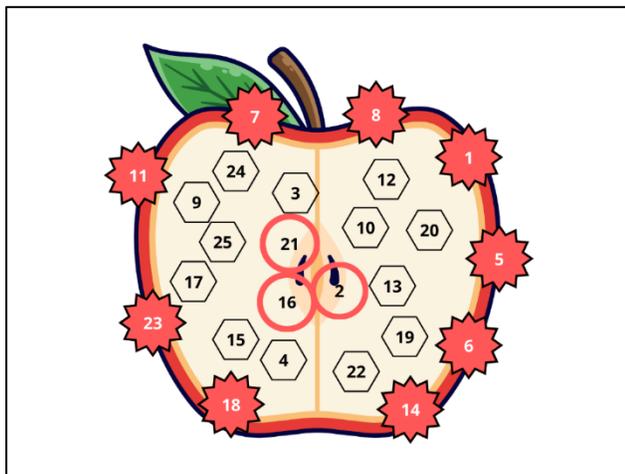


Figura 5. RS de la evaluación. Fuente: Elaboración propia

En la periferia podemos encontrar diez conceptos (*Momento, Emoción, Tipos, Estilo, Acción, Clasificación, Comunicación, Parámetro, Nota y Participantes*) que se representan en cuatro temáticas: en primer lugar se aborda el tema temporal y contextual, planteando que la evaluación puede llevarse a cabo en diferentes momentos y puede adoptar varios tipos según el propósito y el contexto; un segundo tema apunta a las emociones de los participantes y cuánto influir en la percepción y efectividad de la evaluación, siendo relevante para esto el rol del investigador como medio dentro del proceso; un tercer tema está en diálogo con las acciones, los métodos, la comunicación y los parámetros que se utilizan en el acto de evaluar, los que estructuran y facilitan los resultados de la evaluación; un último tema se representan los resultados y los sujetos, quienes están implicados directamente en la evaluación, lo

que permite analizar los resultados de la evaluación como mecanismo de cierre del proceso.

En la zona intermedia se presentan doce conceptos (*Planificación, Cualitativa, Cuantitativa, Progreso, Observación, Mejora, Guiar, Valoración, Técnica, Instrumentos, Medir y Reformular*) que se agrupan en cinco ámbitos; el ámbito planificación se muestra como un componente para establecer estrategias que guíen el proceso de evaluación y asegurar que el proceso siga el curso planeado; en el ámbito cualitativo se basa en una evaluación que interpreta un momento en particular utilizando la observación como un mecanismo de recogida de información; como contraparte, el ámbito cuantitativo utiliza medios estadísticos para medir y cuantificar resultados y con ello analizar situaciones en particular; el ámbito progreso y mejora evalúa constantemente avances y logros para identificar áreas que necesitan optimización, considerando la reformulación de las acciones evaluativas para el logro de los resultados; el ámbito técnico e instrumental es fundamental para desarrollar evaluación efectiva, siendo relevante emitir un juicio crítico y la valoración de los resultados obtenidos, asegurando una evaluación rigurosa.

En la zona del núcleo encontramos tres conceptos (*Aprendizaje, Objetivos y Proceso*) que interactúan con la evaluación; en primer lugar, el concepto de aprendizaje representa una cualidad inherente a la evaluación que representa un proceso con condiciones de tiempos y lugares que lo contextualizan para su realización, la evaluación no es un proceso inherente al aprendizaje, sino es un proceso paralelo con tiempos y lugares diferentes para su realización, con una finalidad centrada en la comprensión y la formación; otro concepto dice relación con los objetivos y se manifiestan como intenciones que estructuran la actividad docente y su método de enseñanza; finalmente está el concepto proceso que representa una serie de etapas sistemáticas que permiten medir, analizar y mejorar el aprendizaje, facilitando la comprensión y formación continua. Los conceptos Aprendizaje, Objetivos y Proceso se interrelacionan en virtud de los hallazgos encontrados y se asocian a otros conceptos que permiten comprender un proceso que constituye la evaluación, lo que se puede observar en la figura 6.

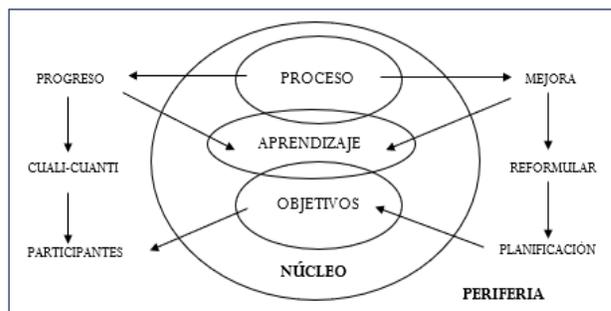


Figura 6. Relación de conceptos del núcleo y periferia. Fuente: Elaboración propia

Discusión

En la discusión de los resultados, se identificaron varios conceptos clave organizados en temas que reflejan diferentes aspectos de la evaluación. En primer lugar, la flexibilidad de la evaluación en relación con los momentos y tipos según el propósito y contexto es crucial, como señalan Hortigüela-Alcalá et al. (2021), al indicar que la evaluación es un elemento complejo de la enseñanza y que el contexto en el que se aplique es determinante.

Este enfoque se alinea con lo planteado por Black & Wiliam (1998) quienes enfatizan la importancia de adaptar los métodos de evaluación para satisfacer las necesidades contextuales y temporales específicas. Irwin & Hepplestone (2012) también destacan la efectividad de flexibilizar la evaluación en la educación, subrayando cómo la elección apropiada del instrumento evaluativo puede mejorar el acto evaluativo. Desde la perspectiva de las emociones, se reconoce su influencia significativa en la efectividad de los procesos evaluativos. En esta línea Pekrun (2006) identifica las emociones positivas como un factor clave para mejorar el rendimiento académico, mientras que las emociones negativas pueden ser un obstáculo. Además, Bizquera (2019) sugiere que el desarrollo de competencias emocionales puede mitigar los efectos negativos en el contexto escolar, previniendo impactos adversos en los estudiantes. En cuanto a los métodos, parámetros y la comunicación, Shepard (2000) argumenta que los métodos de evaluación deben ser transparentes y comprensibles para los estudiantes, lo que se complementa Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá (2022) y López Pastor et al. (2006) que plantean la necesidad de posibilitar una comunicación efectiva de los criterios y parámetros de evaluación a los sujetos en cuestión, lo que refuerza la necesidad de claridad y transparencia en el proceso evaluativo. Finalmente, los resultados de la evaluación y la implicación de los sujetos en el proceso son fundamentales para cerrar el ciclo evaluativo (Córdoba Jiménez et al., 2018), lo que está en línea con Stiggins (2002) quien sugiere que la retroalimentación debe ser específica y orientada hacia el mejoramiento continuo, destacando la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación para fomentar el aprendizaje autorregulado.

La planificación se destaca como un componente esencial para establecer estrategias que guíen el proceso de evaluación y asegurar que este siga el curso planeado, teniendo en cuenta que los sistemas e instrumentos de evaluación que se empleen deben cumplir con una serie de criterios (adecuación, relevancia, viabilidad, veracidad, formativa, integrada y ética) para alcanzar una evaluación de calidad (López Pastor et al., 2006). La literatura respalda la importancia de una planificación adecuada en la evaluación educativa. Según Boud & Falchikov (2007), una planificación meticulosa de la evaluación es crucial para garantizar que los objetivos edu-

cativos se alcancen y que el proceso de aprendizaje sea efectivo. Estudios más recientes, como el de Ritchhart (2018), refuerzan esta idea al destacar que una planificación estructurada facilita la implementación de evaluaciones que promueven el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo. En el ámbito cualitativo, la evaluación se basa en la interpretación de momentos específicos, utilizando la observación como mecanismo principal de recolección de información. Este enfoque es consistente con los principios planteados por Merriam (2009), donde la observación permite capturar la complejidad del contexto educativo y las interacciones entre los participantes; aspecto que debería por ejemplo ayudar a entender con mayor rigor y profundidad las prácticas de evaluación que emprenden los estudiantes formadores en sus prácticas extraescolares, como nos señalan Maldonado Fuentes et al. (2024) en su experiencia en el contexto mexicano.

Además, Maxwell (2018) subraya la importancia de la observación cualitativa, señalando que este método permite una comprensión más rica y matizada de los fenómenos educativos. El ámbito cuantitativo utiliza medios estadísticos para medir y cuantificar resultados, enfoque que se alinea con la evaluación cuantitativa, que proporciona datos objetivos y precisos sobre el desempeño de los estudiantes. En este sentido, Peña et al. (2019) definen como deshumanizador el hecho de que la evaluación en EF se encuentre condicionada principalmente por las constantes mediciones orientadas al rendimiento deportivo de los estudiantes, pensamiento que según Rodríguez (2022), se refleja en el ideario los aspirantes a profesores de EF. Esta realidad contrasta por ejemplo con la percepción del alumnado, quienes asocian la EF al concepto movimiento y salud (Caniuqueo et al., 2018; Fuentes-Vilugrón et al., 2023) y no tanto al rendimiento como tal, considerando que la evaluación en EF debe estar asociada precisamente a ese componente de movimiento y no tanto con elementos teóricos, como señala la experiencia de alumnos de Ecuador (del Val et al., 2021b).

Según Creswell (2014), la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos puede ofrecer una visión más completa del proceso evaluativo, como también plantean Johnson et al. (2019) quienes destacan que el uso combinado de enfoques cualitativos y cuantitativos permite una triangulación de datos que enriquece la validez de los hallazgos.

Otro ámbito se orienta en la evaluación continua del progreso y los logros para identificar áreas que necesitan optimización, considerando la reformulación de las acciones evaluativas. La evaluación formativa, como lo describen Black & Wiliam (1998), se enfoca en monitorear y mejorar el aprendizaje en curso, proporcionando retroalimentación continua para ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Andrade & Brookhart (2020) refuerzan esta perspectiva, subrayando la importancia de la retroalimentación continua y específica para el desarrollo del aprendizaje autorregulado. El ámbito técnico e instrumental es fundamental para desarrollar

una evaluación efectiva, enfatizando la importancia de emitir un juicio crítico y valorar los resultados obtenidos. Shepard (2000) sostiene que los métodos de evaluación deben ser rigurosos y transparentes, asegurando que los resultados sean válidos y fiables. Medina-Díaz & Verdejo-Carrión (2020) también destacan la importancia de la precisión técnica en los instrumentos de evaluación, argumentando que estos deben ser validados y calibrados regularmente para mantener su eficacia y fiabilidad.

El concepto de aprendizaje se presenta como una cualidad inherente a la evaluación, contextualizada por condiciones de tiempo y lugar. La literatura sostiene que la evaluación no es solo un acto paralelo al aprendizaje, sino que debe integrarse profundamente en el proceso educativo para ser efectiva. Brown et al. (2015) argumentan que la evaluación formativa, cuando se implementa adecuadamente, no solo mide el aprendizaje, sino que también lo impulsa, proporcionando retroalimentación valiosa que los estudiantes pueden usar para mejorar su comprensión y habilidades. Este punto de vista es respaldado por Gikandi et al. (2011), quienes enfatizan que la evaluación formativa debe diseñarse de manera que facilite el aprendizaje continuo y el desarrollo de competencias. Además, Nicol & Macfarlane-Dick (2006) destacan que la retroalimentación efectiva debe ser específica, oportuna y debe promover la autoevaluación entre los estudiantes para mejorar su autonomía en el aprendizaje. Solo de esta manera podrán erradicarse experiencias como las señaladas por ejemplo por Peña (2019) en Colombia, donde detectaron un bajo bagaje cultural frente a la disciplina, o las limitaciones funcionales, las cuales representan una barrera para el desarrollo académico del universitario (Molano-Tobar, 2022).

Los objetivos se manifiestan como las intenciones que estructuran la actividad docente y su método de enseñanza. Tyler (2013) subraya que los objetivos educativos deben ser específicos, medibles y alineados con los resultados de aprendizaje deseados. Biggs & Tang (2011) también sostienen que los objetivos bien definidos permiten una alineación constructiva, asegurando que todas las actividades de enseñanza y evaluación estén dirigidas a lograr los resultados de aprendizaje establecidos. El concepto de proceso se refiere a una serie de etapas sistemáticas que permiten medir, analizar y mejorar el aprendizaje. Este enfoque procesal es crucial para garantizar la mejora continua en el contexto educativo. Black & Wiliam (2009) destacan que la evaluación debe ser vista como un ciclo continuo de mejora, donde la retroalimentación obtenida de la evaluación inicial se utiliza para informar y ajustar las estrategias de enseñanza. En esa línea, destaca la idea de Peña et al. (2019) al señalar que hay que prestar especial atención a cómo se evalúa, pues la mayoría de los profesores continúan evaluando a través de metodologías tradicionales. Sadler (2010) añade que un enfoque sistemático y continuo en la evaluación ayuda a crear un ambiente de aprendizaje adaptable, donde

tanto estudiantes como educadores pueden evolucionar basándose en evidencia concreta. De manera similar, Hattie & Timperley (2007) subrayan la importancia de la retroalimentación como una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje, argumentando que debe ser precisa y enfocada en el progreso individual de cada estudiante. Por todo lo anteriormente descrito, lo que podemos afirmar es que la formación en evaluación de los futuros docentes de EF es clave para alcanzar la una EF de calidad (del Val et al., 2021a). En ese sentido, se debe reflexionar sobre cómo se está formando al futuro profesorado en esta línea, pues a la luz de lo que señalan Castillo-Retamal et al. (2022) la formación docente en EF en la universidad investigada se aleja del campo de la práctica.

Conclusiones

El estudio investigó las RS de docentes de EF sobre la evaluación, identificando los significados atribuidos en su práctica. Revela una interacción entre el aprendizaje, los procesos, los objetivos y la evaluación, destacando que la evaluación no solo mide el aprendizaje, sino que lo impulsa mediante retroalimentación continua, específica y contextualizada.

La evaluación educativa comprende etapas sistemáticas para medir, analizar y mejorar el aprendizaje, vista como un ciclo continuo de mejora donde la retroalimentación inicial ajusta estrategias de enseñanza. Los docentes de EF reconocen la necesidad de una evaluación transparente y comprensible, que involucre a los estudiantes y fomente el aprendizaje autorregulado. Además, se destaca la importancia de una planificación metódica que alinee las actividades de enseñanza y evaluación con los objetivos educativos, facilitando una evaluación efectiva. Esto proporciona un marco claro para medir el progreso estudiantil, integrando profundamente la evaluación en el proceso educativo para ser verdaderamente efectiva.

Las RS de los docentes de EF revelan una comprensión multifacética de la evaluación, valorando la flexibilidad y adaptación según el contexto y propósito. Reconocen la importancia de las emociones en la efectividad evaluativa y destacan la necesidad de desarrollar competencias emocionales para mitigar efectos negativos en el contexto escolar.

Finalmente, la evaluación continua es esencial para identificar áreas de mejora y ajustar acciones evaluativas. La evaluación formativa monitorea y mejora el aprendizaje en curso, ofreciendo retroalimentación continua que fomenta el aprendizaje autorregulado. Los docentes de EF valoran una evaluación rigurosa, transparente y con instrumentos validados, reflejando un compromiso con la mejora continua del aprendizaje y desarrollo de competencias.

Limitaciones

La muestra del estudio se conforma por solo diez docentes, lo que puede limitar la generalización de los resultados.

Además, la selección intencionada de participantes puede no representar la diversidad de contextos y realidades de todos los establecimientos educativos. Otro punto puede ser que las RS de los docentes pueden estar influenciadas por las particularidades de los establecimientos escolares donde trabajan, como la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional y las características de los estudiantes. Además, al centrarse en las RS de los docentes, el estudio puede no captar completamente las percepciones y experiencias de otros actores educativos, como estudiantes, padres y administradores, que también influyen en la evaluación en EF.

Futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación podrían mencionarse: a) la integración de otros actores educativos (estudiantes, apoderados y directivos) para tener una visión más completa del fenómeno; b) observación el fenómeno desde la perspectiva de docentes en formación para conocer como perciben el concepto de evaluación en su futuro desempeño profesional docente; c) vincular las RS de la evaluación y los resultados educativos; y d) análisis del concepto de evaluación desde otras asignaturas para comprender integralmente las representaciones que existen en torno a él.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Primera edición. Coyoacán Ediciones.
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 27(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1571992>
- Bernal, F., & Tapia, A. (2021). Análisis crítico de las transformaciones en el sistema educativo chileno: Antecedentes y perspectivas actuales. En Silva-Peña, I., Oliva, M.A., Espinoza, O., & Santa Cruz, E. (Eds.). *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa*, (pp. 25–40). Editorial UTEM
- Bhat, R. A. (2023). Inclusive education: Strategies for enhancing participation and achievement of students with special needs. *International Journal of Economic, Business, Accounting, Agriculture Management and Sharia Administration (IJEBA)*, 3(5), 1625–1630. <https://doi.org/10.54443/ijevas.v3i5.1141>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Cuadernos de Educación. Horsori Editorial.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Brown, G., Harris, L., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cáceres, M., Gómez, L., & Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196–207. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/740>
- Caniuqueo, A., Hernández-Mosqueira, C., Troyano, A., Riquelme, D., Vargas, Á., Vargas, R., & Fernandes, J. (2018). Representaciones sociales: el significado de la Educación Física para los estudiantes de esa disciplina. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 104–111. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1497>
- Castillo-Retamal, F., Souza de Carvalho, R., Bássoli de Oliveira, A. A., Matias de Souza, V. de F., Barbosa, A. L., & Pereira da Silva, A. (2022). 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>
- Castorina, J. A. (2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura Y Representaciones Sociales*, 11(21), 79–108. <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2016.332>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- del Val Martín, P., Sebastiani Obrador, E., & Blázquez Sánchez, D. (2021a). ¿Qué es y cómo se mide la calidad en Educación Física? Una revisión de literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(2), 300–320. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7181>
- del Val, P., Sebastiani, E., & Blázquez, D. (2021b). Educación Física en Ecuador: análisis de la percepción de alumnos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 16(2), 180–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7941252>
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Feng, J. (2019). Evaluation and Improvement Method Analysis of College Physical Education Teaching Based on Modern Information Technology. *2019 Asia-Pacific Conference on Advance in Education, Learning and Teaching*. DOI:10.25236/acaelt.2019.073
- Fuentes-Vilugrón, G., Zúñiga, C., & Arriagada, C. (2023). Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 24 (1), 1–17.

- <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.10>
- Gikandi, J., Morrow, D., & Davis, N. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Gómez, F., Rodríguez, M., Gallego, S., & Sanchez-Paulete, N. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio*, 27(104), 568-588. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621>
- Gorgon, L., Aristide, E., Deye, M., Ferrand, G., & Alphonse, M. (2020). Evaluation of the Teaching of Physical Education and Sports Activities by Students in Physical Education. *Creative Education*, 11, 864-880. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.116062>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Irwin, B., & Hepplestone, S. (2012). Examining increased flexibility in assessment formats. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.573842>
- Jianbo, W., & Dandan, Y. (2020). Evaluation method of physical education teaching in higher vocational colleges based on analytic hierarchy process. *13th International Conference on Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA)*. <https://doi.org/10.1109/ICICTA51737.2020.00030>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos*, 48, 647-656. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661>
- López-Meseguer de Esteban, R. (2022). Debates clásicos, modernos y contemporáneos sobre la educación cívica. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17, 549-567. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.6811>
- López, V. M., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J. J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, M. I., Manriques, J. C., & Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, 10, 31-40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Maldonado, A., Peña, C., & Meza-Romero, J. C. (2024). Connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros docentes de Educación Física en su primer año universitario presencial. *Retos*, 51, 75-85. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99916>
- Maxwell, J. A. (2018). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.
- Medina-Díaz, M. del R., & Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Molano-Tobar, N., Molano-Tobar, D., & Portilla, E. (2022). Limitación funcional y rendimiento académico en universitarios de Popayán, Colombia. *Retos*, 46, 1038-1045. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92639>
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/0307570600572090>
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3), 241-251. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2022.2057287>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peña, S., Toro, S., Beltrán, J. C., & Navarro, B. (2019). Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física. *Educación Física y Ciencia*, 21 (1), 105-120. <https://doi.org/10.24215/23142561e069>
- Peña, S., Toro, S., Osses, S., Pachón, J. O., & Hernández, C. (2019). La Dimensión Conceptual del conocimiento en Educación Física: Un estudio binacional. *Retos*, 35, 170-175. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63164>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pinkney, J., Fernández, M. B., Salinas, I., Gutiérrez, P., & Núñez, C. G. (2015). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 1-4. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/785/429>
- Prus, R. (2020). *Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*. Springer.
- Quansah, F. (2018). Traditional or performance assessment: What is the right way in assessing learners? *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(1), 21-24. <https://iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40787>
- Ritchhart, R. (2018). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. 1st ed. John Wiley & Sons.
- Rodríguez, V., (2022). Representaciones sociales de los aspirantes al profesorado de Educación Física ¿docentes o deportistas? *Educación Física y Ciencia*, 24 (3), 233-246. <https://doi.org/10.24215/23142561e223>
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Schellekens, L., Bok, H., de Jong, L., van der Schaaf, M., Kremer, W., & van der Vleuten, C. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning

- ing (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71(101094). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x029007004>
- Schwartzman, S., & Cox, C. (Eds) (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar Editores.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103(101602). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Suárez-Obando, F. (2016). Consentimiento informado como criterio de inclusión. ¿confusión conceptual, manipulación, discriminación o coerción? *Persona y Bioética*, 20(2), 244-256. <https://doi.org/10.5294/pebi.2016.20.2.9>
- Thomson, A. (2017). *The socially constructed and embodied meanings of effectiveness in the lives of physical education teachers: An ethnographic study*. Leeds Beckett University. Thesis. <https://doi.org/10.25448/lbu.20079491.v1>
- Triani, F. da S., Magalhães, C., & Novikoff, C. (2017). As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. *Movimento*, 23(2), 575-586. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.68898>
- Tyler, R.W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vargas, J. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. *Educacao & Sociedade*, 43, 105-120. <https://doi.org/10.1590/es.259178>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers’ engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Zweeris, K., Tigelaar, E., & Janssen, F. (2023). Studying curriculum orientations in teachers’ everyday practices: A goal systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 122(103969). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103969>

Datos de los/as autores/as:

Macarena Hurtado-Guerrero
 Juan Pablo Zavala-Crichton
 Pablo del Val Martín
 Eduardo Báez-San Martín
 Rodrigo Yáñez-Sepúlveda
 Claudio Hinojosa-Torres

hurtado.macarena@gmail.com
jzavala@unab.cl
pablo.delval@unab.cl
eduardo.baez@upla.cl
rodrigo.yanez.s@unab.cl
claudio.hinojosa@unab.cl

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a