

## 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

\*Ana Carolina Maldonado-Fuentes, \*\*Carmen Silvia Peña Vargas, \*\*Juan Carlos Meza Romero  
\*Universidad del Bío-Bío (Chile), \*\*Universidad de Colima (México)

**Resumen.** Disponer de conocimientos que brinden mejores oportunidades para la alfabetización en evaluación en Educación Física resulta clave e inherente en la formación inicial del profesorado. Todavía más si se aspira a la construcción de nuevos paradigmas en el proceso formativo y en el modo de concebir la evaluación, que impacten positivamente en la población escolar post pandemia Covid 19. Esto constituye un desafío para las instituciones educativas, dadas las perspectivas sobre la evaluación que coexisten en el sistema educativo. El presente estudio tiene como objetivo describir las connotaciones atribuidas a la evaluación, desde la mirada de futuros docentes de Educación Física en el contexto de su retorno a las aulas universitarias, tras un primer año de formación académica en pandemia. Para el trabajo empírico, se realizó un estudio de caso instrumental, que contó con la participación voluntaria de 76 futuros profesores, seleccionados mediante un muestreo intencional y por disposición. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de asociación verbal y un cuestionario impreso. El análisis cualitativo y cuantitativo se sintetiza en 15 etiquetas. Aquellas que definen Evaluación Formativa y Evaluación Sumativa son parcialmente coincidentes con Retroalimentación, Autoevaluación y Coevaluación. El alumnado aparece como protagonista en la evaluación por pares y se abre espacio a las emociones. Se concluye que la mirada de los futuros profesores de Educación Física puede ser dinamizada más allá de la racionalidad técnica si se brinda atención al contexto, los fines y elementos específicos, acorde a las expectativas del sistema escolar.

**Palabras clave:** enseñanza-aprendizaje; Educación Física; formación del profesorado; alfabetización en evaluación; evaluación formativa; autoevaluación; coevaluación; retroalimentación

**Abstract.** Knowledge that provides better opportunities for assessment literacy in Physical Education is key and intrinsic to initial teacher training. This is particularly important if the aim is to construct new paradigms in the training process and in the way of conceiving assessment in order to have a positive impact on the post- COVID-19 pandemic school population. The foregoing poses a challenge for the educational institutions due to the different coexisting perspectives on assessment in the educational system. This study aims at describing the connotations given to assessment by future Physical Education teachers in the context of their return to face-to-face lessons after their first year of academic training during the pandemic. For the empirical work an instrumental case study was conducted with the voluntary participation of 76 future teachers who were selected by purposive, disposition sampling. For the collection of data, a verbal association technique and a paper questionnaire were used. The qualitative and quantitative analysis is summarized in 15 labels. Those referring to Formative Assessment and Summative Assessment partially match Feedback, Self-assessment and Co-assessment labels. Students appear as protagonists in peer assessment and there is room for sharing emotions. We can conclude that future Physical Education teachers may look beyond technical rationality if attention is given to the context, and to specific elements and goals according to the expectations of the educational system.

**Key words:** teaching-learning; physical education; teacher training; assessment literacy; formative assessment; self-assessment; peer-assessment; feedback.

---

Fecha recepción: 18-05-23. Fecha de aceptación: 14-09-23

Ana Carolina Maldonado Fuentes  
amaldonado@ubiobio.cl

### Introducción

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia financiada por la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID), acerca de la *alfabetización en evaluación*. Dicho proyecto permitió poner en cuestión el modo y las atribuciones que tienen los futuros docentes de Educación Física (en adelante EF) sobre la evaluación, tema amplio, complejo, flexible, dinámico y vigente (Blázquez, 1997; Fuentes-Nieto et al. 2022; López Ávila et al, 2022) dado los múltiples criterios y herramientas que pueden adoptarse para realizar un proceso de valoración de los aprendizajes teóricos y prácticos en esta disciplina.

El texto expone los resultados de una indagación basada en los significados que se atribuyen a la evaluación de los aprendizajes como función dentro del campo de la formación del profesorado, tal como ya han documentado Navarro (2008), Mazzitelli et al. (2018), Maldonado-Fuentes et al. (2019), entre otros. En específico, el estudio se focalizó

en indagar acerca de cinco nociones: *evaluación formativa; evaluación sumativa; retroalimentación; autoevaluación y coevaluación*. Dichos términos están ligados de manera preponderante a la labor profesional de un docente evaluador en tanto se emprenden diversas acciones, a la manera de ver de Castillo y Cabrerizo (2011): se recolecta información, lo anterior para establecer juicios y tomar decisiones. Entonces, la relevancia se explica porque, en muchos casos, se ignoran sus diferencias y alcances; o bien suelen equipararse como vocablos afines en el discurso pedagógico, sin comprender a cabalidad sus bases conceptuales y formas de aplicación en distintas disciplinas. Asimismo, existen normativas, orientaciones y actualizaciones que regulan la práctica evaluativa escolar y que crean una tensión entre los conocimientos adquiridos durante la preparación profesional y aquellas ideas previas subyacentes al conocimiento común. Esta particularidad amerita profundizar, con la expectativa de contribuir a la discusión a partir de evidencia empírica proveniente de la población de futuros profesores de EF.

### ***La evaluación del aprendizaje y su importancia en el proceso de formación inicial docente de EF***

En los procesos de formación como docentes de cualquier nivel educativo, no queda duda de la importancia que tiene el campo de la evaluación. Dicho de otra forma, existe consenso en la idea de que todo profesional de la docencia cuenta con formación robusta atinente a la alfabetización en evaluación. Es así como un futuro profesor de EF no es ajeno a este ámbito dado que una de sus funciones consiste en proponer y aplicar estrategias de evaluación, mediante diversos mecanismos con el fin de emitir juicios y señalar ponderaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: tarea nada fácil.

Al mismo tiempo, la enseñanza de la EF parece ser una ocupación cuyo ejercicio no requeriría de un planeamiento didáctico que organice y evidencie coherencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. En contraposición, diferentes voces han coincidido en afirmar que la profesión de la EF está subvalorada (Da Costa, 2004; Crum, 2012). Además, tal como se desprende de Devís (1996) y Ferkel et al. (2017), la asignatura como tal reporta un estatus menor frente a otras cuyo énfasis está en conocimientos de tipo teórico y práctico, vinculados a las capacidades intelectuales. Sin embargo, autores como Juanes y Rodríguez (2021) han defendido la idea de que la EF tiene un importante papel educativo en los distintos niveles de la escolarización, “ya que sus contenidos están íntimamente vinculados a la salud, contribuyendo mediante la actividad física a beneficios de tipo físico, psicológico y cognitivo” (p. 37). Dicho propósito es coherente con la premisa que la EF escolar tiene como principal finalidad desarrollar integralmente al alumnado, así como crear y originar una cultura motriz (López-Pastor et al., 2016; Dávila, 2016). Desde este punto de vista, la EF es valorada como uno de los aprendizajes claves del presente siglo, lo que requiere que los candidatos a profesorado desarrollen su capacidad pedagógica para planificar, intervenir y evaluar los procesos educativos (Villaverde-Caramés, et al., 2021), además del conocimiento en la disciplina y sus rasgos de personalidad.

En adición, la enseñanza de la EF escolar ha sido descrita como un ámbito de particular interés en el actual contexto post pandemia por Covid-19 (2020-2021). El estudio de Juanes y Rodríguez (2021) mostró el impacto que tuvo el confinamiento en la disminución de actividades al aire libre y el aumento en comportamientos obesogénicos en la población, como malos hábitos alimenticios y sedentarismo. Este tipo de hallazgos alertó a los especialistas sobre la necesidad de afianzar una visión formativa e integral en la enseñanza y evaluación de la actividad física tras el retorno a la presencialidad, y que es el momento en que precisamente se enmarca el presente texto.

Empero, contar con una Formación Inicial Docente (en adelante, FID), que asegure una preparación adecuada para que el futuro profesorado de EF promueva buenas prácticas de enseñanza y de evaluación, ha sido un reto mayúsculo que compete a las universidades y escuelas normales. Así,

por ejemplo, Peña Vargas et al. (2022) reportaron que estudiantes en pregrado mexicanos “se visualizan como deportistas competitivos docentes, promotores y agentes que contribuyen a la salud y el bienestar de las personas derivado de la preconcepción de lo que hace y enseña un profesional de la educación física y deporte” (p.18) en coherencia con una mirada más progresista del educador físico. Dicha mirada se suma a otro gran reto que está vinculado a visibilizar desde las políticas educativas el sentido e importancia que asume la asignatura de EF en la educación primaria y secundaria.

En el caso de Chile, Castillo-Retamal et al. (2020) realizaron una revisión bibliográfica sobre la evolución de la EF en el país, concluyendo que la formación del profesorado en esta disciplina “sigue una marcada orientación hacia las bases científicas, biomédicas y técnicas” (p. 321), en “un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica” (p. 322). Esto puede ser explicado por influencias europeas desde los albores del siglo XX, que tienden a resaltar el papel del perfeccionamiento del cuerpo. Empero, los autores también presentan evidencia del surgimiento de nuevos ámbitos (la preparación física, la actividad deportiva y recreativa) para alcanzar un impacto positivo sobre la población infantil y juvenil. En esta línea, Moreno y Poblete (2015) han documentado iniciativas gubernamentales desarrolladas por el Estado chileno hace más de una década para transformar la EF en este país suramericano, con el fin de superar el interés en la competición y el deporte. Reflejo de ello han sido los cambios curriculares y estándares profesionales recientes, que han especificado conocimientos disciplinares y pedagógicos para los futuros docentes de EF (CPEIP, 2022).

Por otra parte, diversos investigadores coinciden en que la evaluación de los aprendizajes en EF ha sido entendida, por tradición, como una medición, convirtiéndose en un medio o instrumento utilizado para calificar, controlar y ejercer poder sobre los alumnos (Blázquez, 1997; Castillo-Retamal et al., 2022; López Ávila et al., 2022). En contraparte, son pocos los docentes de EF que dicen emplear en sus clases instrumentos de evaluación formativa y participativa (Hortigüela-Alcalá et al., 2021), así como procedimientos de autoevaluación y coevaluación o evaluación por pares, que son componentes claves para la consolidación de paradigmas alternativos de evaluación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). En otras palabras, la enseñanza de la EF se ha caracterizado por promover “una evaluación objetiva basada en la condición física del alumnado o en su nivel de habilidad motriz que se transformaba directamente en calificación” (Valencia-Peris y Lizandra, 2018, p. 232). Esto es coherente con los fines de acreditación y la función social de la evaluación, cuyo énfasis se alinea con la práctica del deporte y la cultura del rendimiento (Leirhaug y MacPhail, 2015). Tal como afirman Talero & Guarnizo (2022):

“en algunas instituciones educativas al evaluar el área de educación física, sigue prevaleciendo la evaluación de corte positivista, que proviene de la parte deportiva y que centra sus esfuerzos sobre todo en: la medición del cuerpo a partir de las condiciones físicas de los estudiantes; todo esto se ve en el uso que hacen los docentes de ciertas baterías de test,

con el único objetivo de medir las capacidades condicionales de los estudiantes, desconociendo los distintos niveles de aprendizaje motriz que tiene el estudiante, comparándolo así con un atleta de alto rendimiento” (p. 1083).

No obstante, dicha forma de concebir la evaluación resultó disonante para el ejercicio docente durante la pandemia, fundamentalmente por la dificultad que conlleva la valoración de actividades de tipo prácticas en un ambiente virtual. El estudio de Baena-Morales et al. (2021) llega incluso a reseñar el caso de docentes de EF que omitieron la implementación de evaluaciones en dicho período. Por otro lado, Cuenca-Soto et al. (2021) dan cuenta de las ventajas y desventajas que provocó el contexto de confinamiento pues, junto con la tendencia a limitar la evaluación al resultado y el uso de exámenes escritos, permitió explorar nuevas al-

ternativas, como ajustar los criterios en función a la priorización de aprendizajes. De allí que los autores concluyan que “la Educación Física puede reinventarse” (p.263), a la luz de una visión más pedagógica de esta asignatura en la que la evaluación sería un ámbito que “convendría revisar” (p.263).

Lo anterior, recuerda investigaciones sobre el pensamiento del profesorado que han puesto en evidencia el estrecho vínculo entre las concepciones de la evaluación y de la enseñanza (Vásquez-Bernal et al., 2016). Tal como expresó Santos (2015): “Bien se podría decir: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres” (p. 128). Para una mejor comprensión del asunto, a modo de síntesis, se presenta una tabla comparativa de las distintas racionalidades de la evaluación educativa (tabla 1).

Tabla 1.

Aspectos claves de las distintas racionalidades de la evaluación educativa

Criterio de comparación	Racionalidad Técnica	Racionalidad Práctica	Racionalidad Crítica
Fundamento de la acción evaluativa	Objetividad de la evaluación	Subjetividad de la evaluación; construcción del alumnado	Complejidad del medio; visión sistémica del aula
Finalidades de la evaluación	Evaluar para clasificar y seleccionar	Evaluar el proceso a nivel sumativo y global	Evaluar formativamente con foco en el desarrollo del individuo como ser social
Agentes evaluadores	Profesorado (Heteroevaluación)	Alumnado (Autoevaluación)	Profesorado y alumnado (Coevaluación)
Instrumentos	Predominio del examen final	Diversidad de opciones	Metacognición de las producciones del alumnado

Fuente: Elaboración propia adaptada de Vásquez-Bernal et al. (2016)

Al respecto, cabe precisar que la literatura especializada ha acuñado el término de Alfabetización en Evaluación para consignar el conocimiento que ha de tener un profesional de la educación en relación con este ámbito. Implica, entre otros, comprender los conceptos fundamentales de la evaluación educativa (Sandoval Rubilar et al., 2022), diseñar tareas de evaluación y definir criterios para juzgar la calidad del rendimiento (Hay y Penney, 2013). En consecuencia, los educadores alfabetizados conocen qué evalúan, por qué lo hacen, cómo hacerlo de la mejor forma, qué puede resultar mal y cómo evitar problemas antes de que se produzcan (Stiggins, 1995). Empero, la investigación en la materia da cuenta de la dificultad que tiene el profesorado de EF para alinearse al currículo, así como del dilema de comunicar con claridad las habilidades a desarrollar, el uso de calificación para dar cuenta del logro de aspectos actitudinales o el predominio del discurso de la actividad por sobre el conocimiento (Hay y Penney, 2013; Modell y Gerdin, 2022). En este contexto, la alfabetización en evaluación se presenta como uno de los conocimientos fundamentales de la profesión para los educadores físicos, dada la naturaleza de los aprendizajes en este campo, cuyos estudios son de desarrollo incipiente.

En esta línea, Leirhaug y MacPhail (2015) han documentado el interés de que los docentes de EF integren el modelo de Evaluación para el Aprendizaje, acorde a los avances en las teorías del aprendizaje y del conocimiento. Adoptar esta nueva visión supone un cambio de paradigma y una comprensión más profunda de los aspectos pedagógicos involucrados en la enseñanza de la EF, más allá de relegar las evaluaciones sumativas a un segundo plano. Por ejemplo, Chng y Lund (2018) se proponen distinguir los elementos que caracterizan la evaluación formativa, cuyo proceso de recopilación de información cumple un doble propósito: brinda retroalimentación al alumnado sobre su propio progreso en

el aprendizaje; y, al mismo tiempo, informa al profesorado sobre el funcionamiento de la planificación, a partir de lo cual estos pueden revisar y ajustar su enseñanza. En otras palabras, se insta a que el proceso de evaluación en EF “sea cada vez más adaptado a las necesidades y competencias a lograr en cada estudiante y a su vez estimule la calidad de las clases en los diferentes contextos y niveles” (Herrera Mena et al, 2018, p. 47). Estos elementos se alinean a las orientaciones vigentes para la evaluación escolar en varios países latinoamericanos, por lo que se invita a valorar una concepción mixta: Evaluación del Aprendizaje y Evaluación para el Aprendizaje.

Así también, en su artículo publicado en 2021, Calatayud emprende la tarea de generar una radiografía en relación con las metáforas que sobre la evaluación tienen los estudiantes universitarios de educación física. Desde la óptica del alumnado la evaluación se asocia con miedo, desconcierto, lucha, competitividad y una larga lista de dificultades que en esencia se alejan del paradigma educativo centrado en la evaluación formativa y en la retroalimentación.

De lo anterior se desprende que la alfabetización en evaluación constituye un reto ineludible de abordar en la formación de futuros docentes de EF. En particular, autores como Castillo-Retamal et al. (2022) invitan a explorar la construcción de los significados de los futuros docente en este ámbito. El marco de la Teoría de las Representaciones Sociales ofrece una metodología robusta para acceder a ello desde el sentido común, en sintonía con la línea del pensamiento del profesorado. En particular, una vía de recolección de datos que ha alcanzado gran aceptación entre los investigadores son las asociaciones verbales que caracterizan la producción léxica espontánea sobre un objeto particular (Moliner y Lo Mónaco, 2017; Maldonado-Fuentes et al., 2019). Indagar sobre la evaluación en la población de estudiantes en FID en la nueva normalidad resulta pertinente,

pues permite retomar el léxico como un componente importante en la alfabetización en evaluación y de la socialización profesional de los educadores físicos.

El análisis de esta investigación se focalizó en las preguntas: ¿Qué vocablos caracterizan el léxico del futuro profesorado de EF cuando hacen referencia a la evaluación, considerando las funciones (sumativa y formativa), la participación del alumnado como agente (autoevaluación y coevaluación) y la retroalimentación?, ¿Cuáles son las nociones predominantes para responder: ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿para qué evaluar?

## Material y método

### Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 2010) a partir de un muestreo intencional y por disposición que tuvo la ventaja de brindar mayor control del proceso (McMillan y Schumacher, 2011). La unidad de análisis fue una institución de Educación Superior del centro sur de Chile, de carácter regional y selectivo, cuyas credenciales académicas la ubican dentro de las 20 mejores instituciones de este tipo a nivel nacional (Ranking Quacquarelli Symonds, 2023).

### Sujetos participantes

Tras la autorización de permisos con el Comité de Bioética institucional (Comunicado 04 abril de 2022), fue invitado a participar todo el estudiantado FID cuyos planes de estudio contemplan de modo explícito la preparación profesional docente para la enseñanza de la EF en el sistema escolar. A nivel de Educación Inicial, cursaron la asignatura Educación para la Motricidad en el Párvulo. En Educación Primaria, participaron en las cátedras de Educación Física y Didáctica de la Educación Física. Y, a nivel de Educación Secundaria, la totalidad del programa tiene por finalidad la

formación del profesorado en EF. Así, todos los participantes tuvieron en promedio un 57,9% de asignaturas en el área de especialidad (formación profesional y electivos de formación profesional).

Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a la cohorte 2021; estar cursando el período académico 2022 de modo presencial en forma regular; aceptar y firmar consentimiento informado; así como tener disponibilidad para ser parte de la recolección de datos de manera voluntaria en el mes de mayo del mismo año. Del total, participaron 76 estudiantes matriculados en tercer semestre académico: 16 (21,1%) hombres y 60 (78,9%) mujeres. Este dato es coherente con la tendencia observada en la pedagogía como una profesión feminizada (Sánchez, 2012). Al momento del estudio empírico, la mayoría de los encuestados declaró edades entre diecisiete y veinte años (89,5%), con ingreso vía regular (88,2%), acorde al Sistema Único de Admisión a la Educación Superior en Chile.

### Instrumento

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* basado en la Técnica de Asociación Verbal. Dicho instrumento permite recuperar los significados que se atribuyen a ciertos términos inductores y que son la base para realizar inferencias interpretativas. En concreto, se solicitó al estudiantado que escribiera las primeras cinco palabras que evocaban espontáneamente ante los siguientes términos inductores: *Evaluación Formativa*, *Evaluación Sumativa*, *Retroalimentación*, *Autoevaluación*, *Coevaluación*. Una vez listadas, debieron jerarquizar las palabras según el grado de importancia (el número 1 para la palabra más importante y el 5 para la de menor relevancia), lo que permitió acceder al contenido central de la red. De este modo, se obtuvo un conjunto de palabras asociadas y jerarquizadas por centro de interés. A continuación, se presenta el enunciado con la instrucción y el ejemplo del protocolo de aplicación, que ilustra la forma de trabajo (figura 1).

**INSTRUCCIÓN** En esta parte se te pide anotar **las cinco (5) palabras que espontáneamente vienen a tu mente** en relación con cada término que se presenta. Una vez establecidas las palabras, ordena la lista, asignando un valor de N°1 a la palabra **MÁS RELEVANTE** para ti y así sucesivamente hasta llegar a la de menor valor, el N°5.

*Veamos un ejemplo:* Menciona las 5 palabras que vienen espontáneamente a tu mente cuando recuerdas "Deportes".

Una persona puede nombrar: "Karate", "Fútbol", "Natación", "Atletismo" y "Tenis"

DEPORTES	
Palabras	Jerarquía
Karate	5
Fútbol	1
Natación	3
Atletismo	4
Tenis	2

Una vez establecidas las palabras, se ordena la lista, siendo el más relevante "Fútbol" (N°1); seguido de "Tenis" (N°2); "Natación" (N°3); "Atletismo" (N°4); y, finalmente, el menos relevante, "Karate" (N°5)

Figura 1. Instrucción y ejemplo del protocolo de aplicación del instrumento

### Sistematización y plan de análisis de los datos

La sistematización de los vocablos se realizó en una planilla de Excel acorde a la tradición académica para el tratamiento de este tipo de datos. Una vez revisada la coherencia entre el estímulo y la respuesta de cada informante, se realizó un proceso de normalización que consistió en "integrar en un mismo término, los sinónimos, los plurales, las palabras iguales pero escritas con género diferente" (Zermeño et al., 2005, p. 320). En esta etapa, participaron

dos investigadores externos en modo de auditoría, y su resultado permitió distinguir asociaciones válidas de aquellas Sin Clasificar (SC) o Sin Respuesta (SR). A partir de ello se identificaron la cantidad de respuestas asociadas de manera natural al término estímulo (valor J), cuyo índice permitió determinar el tamaño de la red semántica en cada caso.

El análisis de la información se realizó en dos etapas. La primera, de naturaleza cualitativa e interpretativa, consistió en reagrupar la totalidad de las producciones asociativas en torno a conceptos o categorías aglutinadoras (Moliner y Lo

Mónaco, 2017) que fueron sintetizados en un Libro de Códigos. En esta fase se integraron dentro de la misma etiqueta los vocablos que presentaban una elevada compatibilidad con el concepto integrador, tomando en cuenta las relaciones de sinonimia entre los vocablos (Fraijo-Sing et al., 2018) y clasificaciones previas de términos incluidos en la literatura especializada sobre evaluación educativa (Vásquez-Bernal et al., 2016; Sandoval et al., 2022). Los vocablos clasificados en “Otros” no fueron incluidos en esta ocasión, por tratarse de casos aislados con frecuencias iguales a una o dos menciones. Cabe precisar que también se observaron términos escritos en una única expresión (sustantivo), cuyas frecuencias eran iguales o superiores a tres casos, por lo que se incorporaron directamente al análisis.

Una vez culminado el etiquetado, se ejecutó la fase cuantitativa. Se procedió al diseño de tablas concentradoras de los valores principales sobre tres menciones: Frecuencias, Pesos Semántico (PS), valor FMG (peso semántico relativo) y Distancia Semántica Cuantitativa (DSC). A partir de ello se determinó el grupo SAM (etiquetas con mayores pesos específicos) y el Núcleo de la Red (NR) de cada noción generadora, considerando el punto de quiebre en la distribución de los pesos semánticos (Reyes, 1993). La segunda etapa consistió en relacionar los hallazgos entre cada término inductor a fin de dar respuesta a las preguntas del estudio: qué se evalúa; cómo se evalúa; quién evalúa; para qué se evalúa en EF. Finalmente, se efectuó una reducción cualitativa-cuantitativa en un mapa conceptual para ilustrar las tendencias observadas en los datos.

## Resultados

### Riqueza de los términos inductores

Un primer resultado fue determinar las asociaciones válidas del total de palabras recabadas. Ante la solicitud de asociar cinco palabras definidoras por 76 participantes, la expectativa fue de 380 respuestas para cada uno de los términos estímulo-inductores.

A manera de sumario, la Tabla 2 muestra el corpus de datos obtenidos en la recolección de esta información. En la primera columna se enlistan los cinco términos inductores analizados. En la segunda se presenta la cantidad de respuestas (valor J), de mayor a menor. La tercera revela los datos invalidados o Sin Respuesta (SR); y la cuarta aquellos Sin Clasificar (SC) por ser respuestas no relacionadas con el objeto de estudio.

Tabla 2.

Distribución de datos del corpus según los términos inductores

Términos inductores	Valor J	SR	SC	TOTAL
Evaluación Formativa	278	74	28	380
Retroalimentación	264	84	32	380
Evaluación Sumativa	251	89	40	380
Autoevaluación	231	107	42	380
Coevaluación	218	131	31	380
Totales	1242	485	173	1900

Fuente: Elaboración propia

Los resultados permiten afirmar que las funciones de la evaluación (formativa y sumativa) junto a la retroalimentación concentraron la mayor producción léxica, con redes de mayor tamaño (> 250 asociaciones); a diferencia de los agentes (autoevaluación y coevaluación) que se ubican al otro extremo y alcanzan mayores omisiones (SR).

### Libro de códigos

Un segundo resultado fue la elaboración del etiquetado (n=22) para categorizar cualitativamente los vocablos. Los términos “Aprender”, “Conocerse”, “Crítica”, “Desempeño”, “Motivación”, “Superación” y “Reflexión” constituyeron etiquetas en forma directa por tratarse de palabras directamente mencionadas por los participantes, sin sinónimos ni términos afines. En adición, las observaciones de vocablos compatibles dieron origen a otras 15 opciones de clasificación, alusivas a categorías aglutinadoras e integradoras, cuyas palabras se ilustran a continuación en la Tabla 3, según el orden alfabético de las etiquetas.

Tabla 3.

Ejemplos de palabras agrupadas por categorías aglutinadoras (≥ 3 casos)

Etiqueta	Palabras textuales de los participantes
Alumnado/estudiante	Alumno, Alumna, Estudiante(s), Compañeros, Pares
Aprendizaje	Aprendizaje, Aprendizaje Significativo, Aprendizaje integral, Aprendizaje obtenido
Calificación	Nota(s), Notas sumativas; Calificación, Calificar
Contenido /conocimiento	Contenido(s), Materia, Materia pasada; Contenido mínimo; Conocimiento(s); Conocimientos previos
Contexto aplicación	Silencio, Sin ruido, Tiempo, Formal, En clase
Destreza/habilidad	Destreza(s), Habilidad(es)
Elemento de la evaluación	Puntaje, Ítem, Pregunta, Escala; Indicadores; Evidencia; Validez; Máximo puntaje; Mínimo puntaje
Emoción negativa	Ansiedad, Estrés, Nervios, Nerviosismo; Preocupación; Estrés académico; Miedo
Emoción positiva	Satisfacción, Alegría, Confianza, Tranquilidad; Esperanza; Entusiasmo; Optimismo
Fase de Evaluación	Diagnóstico, Inicio, Proceso, Retroalimentación
Logro de Aprendizaje	Logrado, Logro, Nivel de logro
Mejoramiento	Mejora, Mejorar, Mejoramiento
Memorización	Memoria, Memorizar, Memorización
Profesional de la Educación	Profesor(a), Docente(s)
Tipo de Evaluación	Certamen, Prueba, Prueba de Contenidos, Prueba Escrita; Prueba de Conocimiento; Prueba Oral, Prueba Formativa; Prueba Sumativa; Test, Rúbrica, Pauta, Guía, Guía de trabajo, Informe; Observación

Fuente: Elaboración propia

### Connotaciones atribuidas a términos relacionados con la evaluación en EF

En las siguientes tablas se informan la frecuencia, Peso Semántico (PS), Distancia Semántica (DS) y Núcleo de la Red (NR) por cada término inductor, siguiendo el orden de

presentación en el instrumento: *Evaluación Formativa (EF)*, *Evaluación Sumativa (ES)*, *Autoevaluación (AU)*, *Coevaluación (CO)* y *Retroalimentación (RE)*. Estos resultados indican las categorías aglutinadoras que mejor definen los centros de in-

terés; cuyos contenidos fueron representativos del significado y foco central del núcleo de cada red semántica.

### **Evaluación formativa en Educación Física**

El grupo de futuros docentes de EF evaluados generó un tamaño de red de 278 palabras para definir Evaluación Formativa. Estas se agrupan en torno a 13 etiquetas con al menos cinco vocablos cada una, tal como se observa en la Tabla 4. Se desprende que cuatro categorías aglutinadoras prevalecen en el núcleo de la red por sobre el resto de las posibilidades: instrumentos y procedimientos evaluativos, contenido como objeto evaluado y aspectos contextuales para implementar la Evaluación Formativa. Aspectos como el aprendizaje, los agentes y otros elementos relacionados con la evaluación quedan posicionados en lugares inferiores, con menores pesos semánticos y frecuencias inferiores a 20 casos, alejados del contenido central para este término inductor.

Tabla 4.  
Indicadores Grupo SAM para Evaluación Formativa en EF ( $\geq 3$  casos)

Etiquetado	Frecuencia	PS	FMG	DSC	NR
Tipo evaluación	57	469	100.0	0.0	Sí
Contenido/conocimiento	46	391	83.4	16.6	Sí
Contexto de aplicación	35	296	63.1	36.9	Sí
Calificación	26	204	43.5	56.5	No
Fase de la evaluación	19	158	33.7	66.3	No
Aprendizaje	16	140	29.9	70.1	No
Mejoramiento	17	139	29.6	70.4	No
Elemento de la evaluación	16	129	27.5	72.5	No
Profesional de la educación	13	120	25.6	74.4	No
Alumnado/estudiante	13	115	24.5	75.5	No
Memorización	7	54	11.5	88.5	No
Destreza/habilidad	5	44	9.4	90.6	No
Emoción negativa	4	32	6.8	93.2	No

Fuente: Elaboración propia

### **Evaluación sumativa en Educación Física**

En el caso de Evaluación Sumativa, el tamaño de la red fue de 251 palabras, cuyo registro ocupa el tercer lugar del ranking en la Tabla 2. Al considerar el corpus de vocablos con al menos cuatro casos, este fue clasificado en 13 etiquetas, que se listan en la Tabla 5.

Al igual que en Evaluación Formativa, resultan constitutivas del núcleo de la red las categorías aglutinadoras de instrumentos y procedimientos evaluativos, a lo que se suman vocablos alusivos a aspectos contextuales para implementar Evaluaciones Sumativas. Otros aspectos como los contenidos, los agentes, los fines y las fases de la evaluación quedan ubicados fuera del núcleo.

Tabla 5.  
Indicadores Grupo SAM para Evaluación Sumativa en EF ( $\geq 3$  casos)

Etiquetado	Frecuencia	PS	FMG	DSC	NR
Tipo evaluación	60	520	100.0	0.0	Sí
Contexto de aplicación	56	472	90.8	9.2	Sí
Contenido/conocimiento	25	213	41.0	59.0	No
Calificación	27	209	40.2	59.8	No
Alumnado/estudiante	12	109	21.0	79.0	No
Fase de la evaluación	12	103	19.8	80.2	No
Profesional de la educación	11	98	18.8	81.2	No
Aprendizaje	9	80	15.4	84.6	No
Emoción negativa	7	56	10.8	89.2	No
Logro de aprendizaje	4	34	6.5	93.5	No
Motivación	4	32	6.2	93.8	No
Destreza/habilidad	3	22	4.2	95.8	No
Emoción positiva	3	21	4.0	96.0	No

Fuente: Elaboración propia

### **Retroalimentación en Educación Física**

En cuanto al tercer término inductor, el análisis de las 264 respuestas válidas en esta red arrojó como resultado un

agrupamiento en 12 etiquetas (tabla 6).

Tabla 6.  
Indicadores Grupo SAM para Retroalimentación en EF ( $\geq 3$  casos)

Etiquetado	Frecuencia	PS	FMG	DSC	NR
Contexto de aplicación	75	650	100	0.0	Sí
Elemento de la evaluación	46	390	60.0	40.0	Sí
Contenido/conocimiento	39	323	49.7	50.3	Sí
Tipo evaluación	21	172	26.5	73.5	No
Aprendizaje	18	145	22.3	77.7	No
Alumnado/estudiante	13	112	17.2	82.8	No
Profesional de la educación	11	93	14.3	85.7	No
Fase de la evaluación	6	52	8.0	92.0	No
Mejoramiento	6	51	7.8	92.2	No
Reflexión	4	38	5.8	94.2	No
Memorización	4	30	4.6	95.4	No
Aprender	3	30	4.6	95.4	No

Fuente: Elaboración propia

Del total de datos, las tres primeras categorías aglutinadoras resultan constitutivas del núcleo de la red semántica para Retroalimentación. Dos etiquetas son similares a los resultados en los centros de interés precedentes (Evaluación Formativa y Evaluación Sumativa). Empero, la inclusión de Elementos de la Evaluación fue una opción distinta, con un peso semántico alto en relación con el conjunto observado.

### **Autoevaluación en Educación Física**

Los participantes aportaron con 231 palabras para definir este centro de interés, cuyo valor es uno de los más bajos entre las observaciones. Los resultados con mínimo 4 casos se etiquetaron haciendo uso de 13 opciones (tabla 7).

Tabla 7.  
Indicadores Grupo SAM para Autoevaluación en EF ( $\geq 3$  casos)

Etiquetado	Frecuencia	PS	FMG	DSC	NR
Contexto de aplicación	61	536	100.0	0.0	Sí
Elemento de la evaluación	38	308	57.5	42.5	Sí
Alumnado/estudiante	20	174	32.5	67.5	No
Tipo evaluación	18	147	27.4	72.6	No
Contenido/conocimiento	15	120	22.4	77.6	No
Aprendizaje	14	117	21.8	78.2	No
Calificación	11	89	16.6	83.4	No
Reflexión	6	50	9.3	90.7	No
Logro de aprendizaje	5	44	8.2	91.8	No
Conocerse	5	44	8.2	91.8	No
Superación	3	25	4.7	95.3	No
Desempeño	3	24	4.5	95.5	No
Emoción positiva	3	23	4.3	95.7	No

Fuente: Elaboración propia

Tal como ilustra la Tabla 7, solamente dos categorías aglutinadoras conforman el núcleo de la red. Estos contenidos (contexto y elementos constitutivos) remiten al hecho mismo de la tarea de Autoevaluación en la que participan los informantes y dejan fuera aspectos como el objeto a evaluar, el agente o las consecuencias derivadas de la situación.

### **Coevaluación en Educación Física**

El término inductor que alcanzó menor tamaño en la red fue Coevaluación ( $n=218$ ). En este caso, las observaciones se agruparon en 12 etiquetas. Las categorías aglutinadoras referidas al hecho evaluativo y a sí mismo (estudiantado) como agente evaluador, los tipos o los elementos de la Coevaluación fueron las que ocuparon el núcleo de la red. Empero, aspectos como emociones o los fines de calificación alcanzaron frecuencias inferiores a 20 casos en el total de observaciones, por lo que se encuentran alejados del contenido central. Así se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Indicadores Grupo SAM para Coevaluación en EF (≥ 3 casos)

Etiquetado	Frecuencia	PS	FMG	DSC	NR
Contexto de aplicación	51	445	100.0	0.0	Sí
Alumnado/estudiante	37	333	74.8	25.2	Sí
Tipo evaluación	28	229	51.5	48.5	No
Elemento de la evaluación	22	182	40.9	59.2	No
Emoción positiva	18	164	36.9	63.1	No
Calificación	12	98	22.0	78.0	No
Contenido/ conocimiento	11	90	20.2	79.8	No
Profesional de la educación	9	77	17.3	82.7	No
Aprendizaje	8	74	16.6	83.4	No
Crítica	7	59	13.3	86.7	No
Reflexión	5	40	9.0	91.0	No
Desempeño	3	25	5.6	94.4	No

Fuente: Elaboración propia

### Organización de las connotaciones atribuidas a la evaluación en EF

En un segundo momento, se procedió a reagrupar las distancias de las producciones asociativas en torno las etiquetas definidoras y calcular la media de los elementos observados en común por cada estímulo. Valores cercanos al cero indican mayor peso semántico (FMG=100). Este dato permitió resolver las preguntas del estudio: qué se evalúa, quién evalúa, cómo y para qué se evalúa; siendo un resultado emergente la inferencia respecto de qué implica la evaluación en EF.

Tabla 9. Indicadores de DSC por etiquetado en cada conjunto SAM

Pregunta que se responde	Términos inductores					
Qué se evalúa	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa	Retroalimentación	Autoevaluación	Coevaluación	Media
Contenido/ conocimiento	16.6	59.0	50.3	77.6	79.8	56.7
Aprendizaje	70.1	84.6	77.7	78.8	83.4	78.8
Cómo se evalúa	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa	Retroalimentación	Autoevaluación	Coevaluación	Media
Tipo evaluación	--	--	73.5	72.6	48.5	64.9
Contexto de aplicación	36.9	9.2	--	--	--	23.1
Quién evalúa	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa	Retroalimentación	Autoevaluación	Coevaluación	Media
Profesional de la educación	74.4	81.2	85.7	--	82.7	81.0
Alumnado/ estudiante	75.5	79.0	82.7	67.5	25.2	66.0
Para qué se evalúa	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa	Retroalimentación	Autoevaluación	Coevaluación	Media
Calificación	56.5	59.8	--	83.4	78.0	69.4
Logro de aprendizaje	--	93.5	--	91.8	--	92.7
Qué implica la evaluación	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa	Retroalimentación	Autoevaluación	Coevaluación	Media
Emoción positiva	--	96.0	--	95.7	63.1	84.9
Emoción negativa	93.2	89.2	--	--	--	92.1
Reflexión	--	--	94.2	90.7	91.0	92.0

Fuente: Elaboración propia

De la Tabla 9 se infiere que hay etiquetas de palabras únicas y categorías aglutinadoras que tienen observaciones

en todos los términos inductores, por lo que alcanzan mayor transversalidad en el total de asociaciones. Estos énfasis se ilustran en la siguiente figura 2.

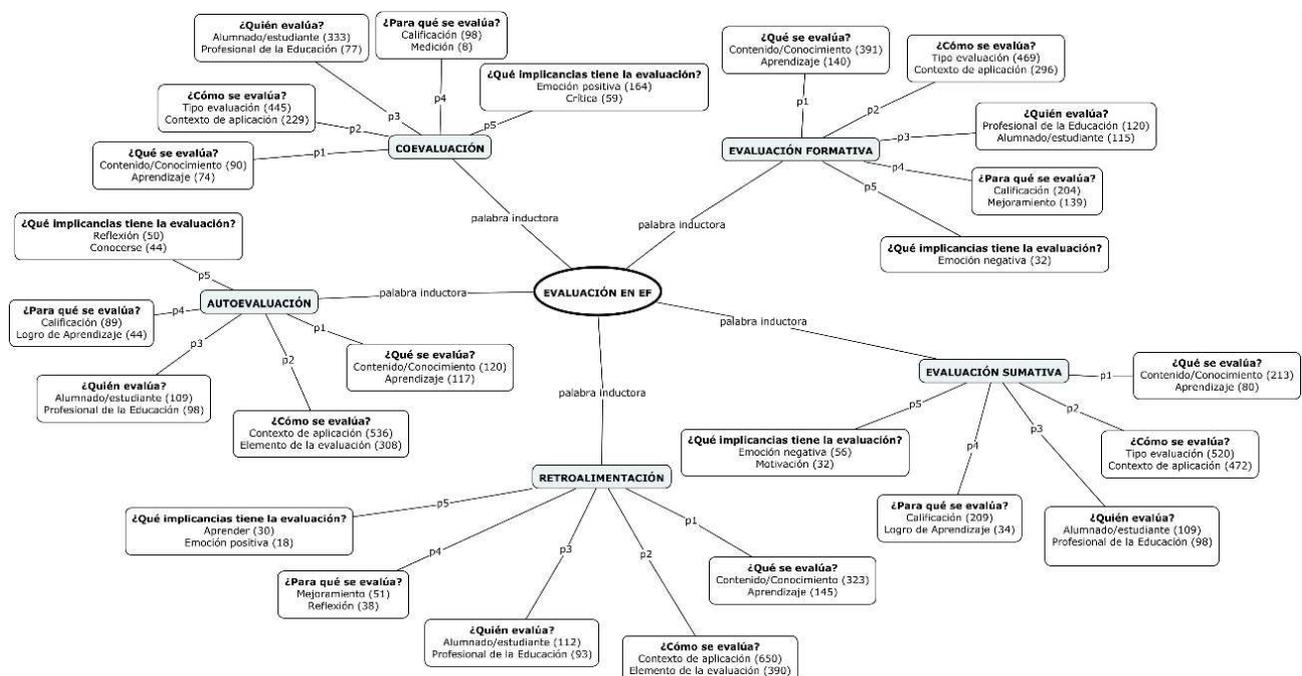


Figura 2. Mapa conceptual, connotaciones atribuidas a la evaluación en EF. Fuente: Elaboración propia a partir del estudio empírico

Según el mapa anterior, las etiquetas que concentran los hallazgos para dar respuesta a las preguntas del estudio son reducidas. Además, informan un peso semántico de altos valores numéricos. Esto daría cuenta de una representación

bastante convergente del constructo Evaluación en EF entre los participantes. Lo interesante es que los términos estímulo corresponden a nociones originadas en distintos momentos en la historia de la evaluación, tal como ha señalado

la literatura académica especializada (Escudero, 2003; Alcaraz, 2015; Sandoval et al., 2022).

## Discusión de resultados

Este reporte presenta la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios, futuros profesores y profesoras de EF, cuya formación centrada en el oficio de la docencia les permite acumular saberes y experiencias previas, de modo que introyectan nociones y visiones atribuidas a la evaluación.

La evidencia indica que las etiquetas del Libro de Códigos resultaron productivas. Es decir, fueron útiles para clasificar todas las respuestas en los grupos SAM de los términos estímulo-inductores; lo que refuerza la idea planteada por Navarro (2008), Moliner y Lo Mónaco (2017) de categorizar cualitativamente las asociaciones verbales derivadas de pruebas léxicas para informar el pensamiento de sentido común. Además, permitieron aproximar una respuesta ante las cuestiones ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Con qué evaluar?, explicitadas por López Ávila et al. (2022) como aspectos en los que se ha evidenciado falta de claridad en la disciplina, pues “existen dinámicas que no muestran de manera precisa y acertada el desarrollo de un proceso riguroso” (p.78) en este ámbito.

En concreto, se revela que Contenido/conocimiento es la etiqueta que mejor responde *Qué se evalúa*; mientras que Contexto de aplicación y Tipo de evaluación (palabras alusivas a instrumentos y procedimientos) resuelven *Cómo se evalúa*. Calatayud (2019) precisa al respecto, que el *qué* y *cómo* se evalúan los aprendizajes develan rasgos y un estilo que caracteriza la actuación pedagógica del docente. Cabe profundizar que en la EF suelen utilizarse exámenes y rúbricas para evaluar requisitos de conocimiento. Esto confirma los recientes hallazgos de Frossard et al. (2021) respecto del realce que tiene la prescripción de los instrumentos por sobre otros aspectos como los criterios, las funciones o los agentes de la evaluación en EF. Así también, resulta de interés precisar que “la observación es un instrumento muy valioso para determinar lo que sucede en la clase de educación física” tal como señalan Talero & Guarnizo (2022) acorde a “las tendencias actuales que orientan la evaluación en educación física al servicio de los aprendizajes motrices de los estudiantes” (p.1084). Además, “la observación posibilita el proceso de una evaluación formativa” (p. 1085). Sin embargo, en la presente indagación con futuros docentes son escasas las menciones al respecto, ocupando la palabra “observación” un lugar marginal.

En relación con *Quién evalúa*, la etiqueta Alumnado/estudiante apareció con una media inferior a la de Profesional de la Educación; por tanto, tendría un lugar más nuclear. Esto podría estar vinculado a la respuesta a la interrogante *Para qué se evalúa* (fines de la evaluación), donde el valor más alto se encuentra en Calificación para Autoevaluación. Dicho hallazgo recuerda la reflexión de Panadero et al. (2013) respecto de la confusión que suele originarse entre una va-

loración cualitativa o cuantitativa de los propios logros y resultados de aprendizaje. Se anticipa así la necesidad de distinguir y clarificar la diferencia y los fines que existen entre autoevaluación y auto-calificación en EF, con énfasis en que esta última tendría una aplicación más pertinente cuando se trata de asignar calificaciones, aunque en ambas “las responsabilidades del evaluado y evaluador coinciden en la misma persona” (Castillo y Cabrerizo, 2011, p. 75). Cabe precisar, empero, que la etiqueta de Calificación también alcanza primacía en el resto de las palabras estímulo, lo que hace más evidente el peso semántico que tiene dicha noción para los participantes.

Asimismo, se observó la omisión de algunas etiquetas teóricamente más afines para dar respuesta a las preguntas del estudio (Juicio, Valoración, Toma de Decisiones, entre otras). A ello se añade la escasa mención del vocablo Reflexión, omitida en Evaluación Formativa y Evaluación Sumativa. A nivel interpretativo, esta lejanía daría cuenta, por un lado, de un énfasis en la evaluación como resultado y la prioridad otorgada a la efectividad de la enseñanza en los establecimientos educativos, tal como señaló Förster (2017). Por otro, es un llamado a atender la necesidad de mejorar la sintonía del quehacer docente con las expectativas del alumnado, pues, la evaluación en EF “es una de las áreas más apetecidas por los niños y niñas en el escenario escolar, en tanto se convierte en un espacio que permite mayor libertad de movimiento y a su vez de satisfacción y diversión” (López Ávila et al., 2022, p. 77).

Al mismo tiempo, se resalta la Coevaluación como un término que se define con varias etiquetas, incluyendo Emoción Positiva y Reflexión. Como se trata de sujetos que experimentaron su ingreso a la Educación en época de pandemia Covid 19, cabe profundizar en cuáles fueron sus experiencias previas de evaluación entre pares, sea o no en modalidad *on line*, situación que cumple con lo que establece Castillo y Cabrerizo (2011) donde en el mismo proceso evaluativo, evaluadores y evaluados intercambian impresiones de una manera alternativa.

## Conclusiones

Se identificó que el sentido atribuido por los futuros profesores de EF a la evaluación se enmarca en una racionalidad fundamentalmente técnica, justificada por el énfasis atribuido a palabras que cabían dentro de las etiquetas: *Tipo de Evaluación*, *Calificación* y *Contenido*. Ello demuestra que la evaluación se caracteriza, desde la visión de los informantes, como una acción que se “vive” pues se toman decisiones en término de los instrumentos a emplear, el objeto de estudio a evaluar, determinar los escenarios y los procedimientos para obtener información; todo ello para proceder con la emisión de juicios.

Al mismo tiempo, se observó que las implicancias de la evaluación resultaron un aspecto explícito dentro de los conjuntos SAM, lo que indica a nivel de hipótesis que el estudiantado está experimentando un proceso de enseñanza y de aprendizaje que no le resulta indiferente. Y, finalmente,

¿qué sentidos de la evaluación predominan en las connotaciones atribuidas a la evaluación: una representación basada en una concepción tradicional o una concepción alternativa? Si bien se desprende la adhesión a la racionalidad técnica, se vislumbran aspectos relacionados con la agencia (Autoevaluación, Coevaluación) y la Retroalimentación como focos de nuevas oportunidades, lo que podría estar en consonancia con un sentido pedagógico de la práctica evaluativa en EF.

Si adoptamos el sentir y significado ambivalente a partir de las connotaciones atribuidas a la evaluación es posible afirmar que la mirada más allá de la racionalidad técnica revela un conjunto de elementos que están en sintonía con los paradigmas vigentes en educación. Así también, autorreflexión y valoraciones positivas y negativas en torno a las prácticas relacionadas con la tarea de evaluar. En ese sentido, también se podría concluir que los docentes formadores de futuros profesores de EF asumen una posición clave para influir en el bagaje de conocimientos teóricos y prácticos en aras de desarrollar estrategias creativas e innovadoras en torno a la evaluación de los aprendizajes que se promueven en los contextos escolares.

A futuro, para estudios posteriores, será interesante seguir ahondando en las siguientes líneas:

- Las representaciones sobre evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes formadores de los futuros profesores de Educación Física.

- Explorar de manera etnográfica las prácticas de evaluación que emprenden los estudiantes formadores en sus prácticas extraescolares; es decir, confrontar el discurso con la práctica real.

- Construir estados del arte sobre la producción investigativa en el campo de la evaluación de los aprendizajes y la alfabetización en evaluación en Educación Física.

## Agradecimientos

Este artículo presenta resultados empíricos del proyecto FONDECYT INICIACIÓN Código: N°11220291 “Alfabetización en Evaluación: representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar” financiada por la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID).

## Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, 39, 388-395. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Blázquez, S. (1997). *La evaluación formativa en educación física. Dificultades de los enseñantes para su integración en la enseñanza de los deportes de equipo*. España: Universitat de Barcelona.
- Blázquez, S. (2017). *Cómo evaluar bien educación física. El enfoque de la evaluación formativa*. España: INDE.
- Calatayud, M. A. (2021). Metaforas evaluativas del alumnado universitario de Educación Física. Necesidad de un cambio radical. *Retos*, 41, 854-865. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/82706/64176>
- Calatayud, M.A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en educación física. *Retos*, 36, 259-265. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67540>
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Bássoli de Oliveira, A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38, 317-324. Recuperado de <https://10.47197/retos.v38i38.73304>
- Castillo-Retamal, F., Souza de Carvalho, R., Bássoli de Oliveira, A., Matias de Souza, V. de F., Barbosa Anversa, A., & Pereira da Silva Júnior, A. (2022). Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores. *Retos*, 46, 179-189. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. España: UNED- PEARSON.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Física Educación Media*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89, 29-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27653>
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on the Physical Education Subject: Perceived Limitations and Improvement Proposals. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 260-290. Recuperado de <https://doi.org/10.17583/qre.8376>
- Da Costa, F. (Enero de 2004). Un Nuevo Profesionalismo para la Formación del Profesorado de Educación Física. En González, M., Sánchez, J. A. & Gómez, J. (Ed). *Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso de la AIESEP, 2002, La Coruña. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Costa19/publica->

- tion/279198216\_Un\_Nuevo\_Profesionalismo\_para\_la\_Formacion\_del\_Profesorado\_de\_Educacion\_Fisica/links/58a08cf9aca272046aad5e19/Un-Nuevo-Profesionalismo-para-la-Formacion-del-Profesorado-de-Educacion-Fisica.pdf
- Dávila, M. (2016). *La enseñanza de la Educación Física. Propuesta para desarrollar competencias en la escuela*. México: Trillas.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17187>
- Ferkel, R., Razon, S., Lawrence, J., & True, L. (2017). Beyond “Fun”: The real need in physical education. *The Physical Educator*, 74(2), 255-268. Recuperado de <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-12-7426>
- Förster, C. (2017) (Ed). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Fraijo-Sing, B., Barrera-Hernández, L., Tapia-Fonllem, C. & Ortiz-Valdez, A. (2018). Exploración del concepto naturaleza a partir de redes semánticas naturales en estudiantes de educación básica. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(2), 233-242. Recuperado de <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0002.03>
- Frossard, M. L., Stieg, R. & Santos, W. (2021). Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. *Alteridad*, 16(2), 211-222. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>
- Fuentes-Nieto, T., López Pastor, V. M., & Palacios-Picos, A. (2022). Combinando una evaluación auténtica y transformativa a través de las TIC en Educación. *Retos*, 44, 728–738. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91459>
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Herrera-Mena, V., Tocto-Lobato, J., Lomas-Badillo, P. & Mazón-Moreno, O. (2018). Currículo, evaluación y calidad en Educación Física: retos y perspectivas en el contexto ecuatoriano. *Olimpia: Publicación científica de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(47), 47-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6353163>
- Hortigüela-Alcalá, D., González-Víllora, S. & Hernando-Garijo, A. (2021). Do we really assess learning in physical education? Teachers' perceptions at different educational stages. *Retos*, 42, 643–654. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/88686>
- Juanes, B. & Rodríguez, C. (2021). Educación Física en tiempos de Covid-19. Valoraciones a partir de la utilización de las TIC. *Revista Conrado*, 17(79), 32-40. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000200032](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200032)
- Leirhaug, P., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.975113>
- López Ávila, C. R., Arcila-Rodríguez, W. O., & Betancur Agudelo, J. E. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44, 77–86. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- López-Pastor, V., Pérez, D., Manrique, J., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2019). ¿Qué significa evaluar? *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.167.59208>
- Mazzitelli, C., Guirado, A., & Laudadio, M. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1>
- Modell, N., & Gerdin, G. (2022). 'Why don't you really learn anything in PEH?' Students' experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, 28(3), 797–815. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1356336X221084514>
- Moliner, P., & Lo Mónaco, G. (2017). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales. Fundamentos conceptuales y aspectos prácticos*. México: Gedisa.
- Moreno, A., & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos*, 28, 291–296. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147897>
- Navarro, O. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 50, 141-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722529>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 11(2), 551-576. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293128257012>

- Peña Vargas, C., Salazar C., C. y Medina Valencia, R. (2022). Representaciones sociales sobre educación física y deporte de estudiantes de una universidad pública mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 59, e1376. Recuperado de [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-006)
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX (1), 81-97. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/458194143/Las-Redes-Semanticas-Naturales-su-Conceptualizacion-y-su-Utilizacion>
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85–91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615374>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A., & 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. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Santos Guerra, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210427>
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Casos* (5ª Edición). Madrid: Morata.
- Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M., & Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 44-61. Recuperado de <https://bit.ly/42EVBGQ>
- Shaw, I. (2003). *La evaluación Cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Silvestri, L. I. (2011). *Saberes experienciales de estudiantes futuros profesores en torno a la evaluación*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Sirvent, M. (2004). Investigación y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrok, *La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Buenos Aires: Barcelona.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: UNSAM.
- Stiggins, R. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *The Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i20405524>
- Talero, E., & Guarnizo, N. (2022). Las prácticas evaluativas de los docentes de educación física en Villavicencio. *Retos*, 44, 1082–1089. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91995>
- Valencia-Peris, A. & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230–235. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736320>
- Vázquez-Bernal B., Jiménez-Pérez, R. & Mellado, V. (2016). ¿El Tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un Caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 139-154. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.252481>
- Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. A., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. A. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/84421/63715>
- Zermeño, A., Arellano, C. & Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, XI (022), 305-334. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>