



Artículo de investigación

Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física

Concepts and Assesment Practices in Initial Teacher Training for Physical Education

Concepções e Práticas Avaliativas na Formação Inicial de Professores de Educação Física

Asenjo-Paredes, Catalina¹; Gallardo-Fuentes, Francisco²; Carter-Thuillier, Bastian³ & Peña-Troncoso, Sebastián⁴

Asenjo-Paredes, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2024). Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), enero-junio, 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>

RESUMEN

La evaluación ha dejado de ser una instancia que sólo certifica el logro alcanzado a través de una calificación, sino actualmente se entiende como un elemento fundamental para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del presente estudio fue “Conocer las concepciones y prácticas evaluativas del alumnado y profesorado de la FIPEF (Formación Inicial del Profesorado en Educación Física) de dos campus universitarios de la zona sur austral de Chile”. Para ello, se contó con una muestra de 219 alumnos y alumnas (edad $M = 21.6$ y $dt. = 2.8$) de dos campus universitarios que cursaban Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF) y 21 profesores y profesoras (edad $M = 50.3$ y $dt. = 13.2$). Se aplicó el “Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física” de forma virtual, sometiendo los resultados a pruebas estadísticas como la media, desviación típica y pruebas inferenciales. Los principales resultados dejan ver la presencia de metodologías e instrumentos tradicionales de evaluación, así como, una apreciación diferenciada entre alumnado vs. profesorado. Sin embargo, se puede constatar la presencia de intencionalidad formativa en las acciones implementadas por el profesorado.

Palabras clave: Educación Superior; Evaluación Formativa; Formación Inicial del Profesorado; Educación Física.

¹ Universidad de los Lagos, Carrera Educación Física, Chile.
<https://orcid.org/0009-0003-4619-0962>, catalinajaviera.asenjo@alumnos.ulagos.cl

² Universidad de los Lagos, Departamento Educación, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-3985-157X>, fgallardo@ulagos.cl

³ Universidad de los Lagos, Departamento Educación, Programa de investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir. Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Práctica, Chile.
<https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>, bastian.carter@ulagos.cl

⁴ Universidad Austral, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad SEK, Doctorado en Educación, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>, sebastian.pena@uach.cl

ABSTRACT

The evaluation has ceased to be a mere instance that only certifies the achievement through a grade; rather, it is currently understood as a fundamental element to promote teaching and learning processes. The objective of the present study was to "Understand the conceptions and evaluative practices of students and faculty in the FIPEF (Initial Teacher Education in Physical Education) of two university campuses in the southernmost region of Chile." For this purpose, a sample of 219 students (age $M = 21.6$ and $SD = 2.8$) from two university campuses undergoing Initial Teacher Education in Physical Education (FIPEF) and 21 teachers (age $M = 50.3$ and $SD = 13.2$) was used. The "Questionnaire for the study of the evaluation system in the initial teacher education of physical education" was administered in a virtual manner, subjecting the results to statistical tests such as mean, standard deviation, and inferential tests. The main results reveal the presence of traditional evaluation methodologies and instruments, as well as a differentiated perception between students and faculty. However, there is evidence of formative intent in the actions implemented by the faculty.

Key words: Higher education; Formative Assessment; Initial Teacher Training; Physical education.

RESUMO

A avaliação deixou de ser apenas uma instância que certifica a conquista por meio de uma nota; atualmente, é compreendida como um elemento fundamental para promover os processos de ensino e aprendizagem. O objetivo do presente estudo foi "Compreender as concepções e práticas avaliativas dos estudantes e professores da FIPEF (Formação Inicial de Professores de Educação Física) de dois campi universitários na região sul-austral do Chile." Para isso, contamos com uma amostra de 219 alunos (idade $M = 21,6$ e $dp. = 2,8$) de dois campi universitários que cursavam a Formação Inicial de Professores de Educação Física (FIPEF) e 21 professores (idade $M = 50,3$ e $dp. = 13,2$). Foi aplicado o "Questionário para o estudo do sistema de avaliação na formação inicial de professores de educação física" de forma virtual, sujeitando os resultados a testes estatísticos como média, desvio padrão e testes inferenciais. Os principais resultados revelam a presença de metodologias e instrumentos tradicionais de avaliação, bem como uma percepção diferenciada entre alunos e professores. No entanto, há evidências de intencionalidade formativa nas ações implementadas pelos professores.

Palavras chave: Educação Superior; Avaliação Formativa; Formação Inicial de Professores; Educação Física.

INTRODUCCIÓN

La evaluación durante décadas ha sido un proceso fundamental dentro del sistema educativo chileno, pero es difícil tener una concepción clara de qué es realmente lo que significa “evaluar” dada su característica polisémica (Careaga, 2001); por ende, cuando nos referimos a la evaluación en un contexto de enseñanza-aprendizaje (E-A), algunas veces se confunde con un significado que es más perseguido en profesiones de carácter técnico, y que finalmente no consiste en, sino en calificar o medir, de manera que se termina otorgando un valor cuantificable y ausente de retroalimentación que oriente el aprendizaje. Los currículos que se instalan en las estructuras educativas chilenas han hecho que hoy en día tengamos la herencia de una evaluación mucho más tecnificada y lo que realmente se hace es medir mediante la tradicional escala de nota. Las orientaciones curriculares actuales hacen un llamado a poner en el foco del proceso de E-A al alumnado y su aprendizaje. Con la implantación de las competencias se da un cambio total de foco, pasando a ser el centro de este proceso “el estudiante” y no “el profesorado” como lo ha sido durante largo tiempo en los enfoques educativos tradicionales, por todo lo anterior, se necesita de una evaluación acompañada con feedback y dialogada, aunque hasta el día de hoy sigue resonando esa herencia evaluativa con la que fuimos formados y en donde las prácticas tradicionales (medir, calificar y cuantificar), han terminado influyendo al profesorado contemporáneo y a sus las prácticas evaluativas, quienes vuelven a repetir lo que han vivido y que usualmente son evaluaciones sumativas. Todo lo anterior, finalmente impacta enormemente en la Educación Física (EF), la cual es una disciplina educativa que tiene una fuerte influencia del deporte competitivo, olvidándose que su función en el currículum no es la de entrenar deportistas, sino que educar a través de la motricidad (Vallejos-Sanhueza & Villar-Cavieres, 2023), lo que se instala como un mecanismo de prevención primaria ante los estilos de vida no saludables (Torres, 2021). Lo último se suma a reportes de desmotivación del alumnado y falta de conocimientos del profesorado en la EF chilena (Sandoval-Fuentes et al., 2021). No obstante lo anterior, la EF sigue con la tendencia de medir rendimiento y calificar a través de tablas de rendimiento, aun cuando una adecuada evaluación en EF, ha demostrado impactar en los aprendizajes de la disciplina, además, de contribuir a la adquisición de valores como la responsabilidad y el trabajo en equipo, entre otros.

La Evaluación

La evaluación mediante décadas ha sido un proceso fundamental dentro de múltiples disciplinas en todo el mundo, siendo así difícil tener una concepción clara de qué es realmente lo que significa “evaluar” puesto que es un término polisémico (Careaga, 2001); si lo vemos desde el lado pedagógico, este concepto ocupa un papel muy relevante dentro de la enseñanza “tradicional” ya que está asociada a la calificación (exámenes y test, entre otros), dejando de lado la retroalimentación para los/as estudiantes (Sonsoles, 2017), sin embargo, actualmente, la evaluación tal como se conoce está en tensión constante, instalando cuestionamientos ante la aplicación de la misma en el aula, tal y como se aplicaba hace años atrás.

Las nuevas corrientes evaluativas plantean que hoy en día debemos tener en cuenta que, cuando nos referimos a la evaluación en un contexto Enseñanza-Aprendizaje (E-A), se debe renunciar a las prácticas evaluativas heredadas de profesiones de naturaleza técnica, y que finalmente no evalúan, lo que, además, se repite en diferentes contextos, como la educación, el mundo empresarial, la salud y el

deporte (Sánchez-González et al., 2022; López-Pastor, 2008; Sander, 1996). Como se mencionó anteriormente, en el pasado, la evaluación poseía una alta carga punitiva y se utilizaba como una forma de clasificar y etiquetar a los estudiantes según su rendimiento, sin embargo, esto no conlleva a un aprendizaje significativo, por lo mismo, ha ido evolucionando con el tiempo y ha pasado por diferentes enfoques y métodos a lo largo de la historia (Valencia-Berrezueta, 2021).

La Evaluación y Paradigmas Curriculares

En la década del 70, el modelo educativo estaba basado en memorizar, aplicar y evaluar, dejando de lado las habilidades complejas tales como discutir, pensar críticamente y debatir sobre cómo y qué se estaba enseñando; en ese entonces, los docentes eran los "protagonistas", dejando en segundo plano al alumnado (Budnik et al., 2011), por ende, la enseñanza se basaba en un enfoque tradicional, ya que se daba énfasis a la transmisión de conocimientos y habilidades por parte del profesorado hacia el estudiantado, y la evaluación se basaba en memorizar y repetir estos conocimientos entregados (Zúñiga-Meléndez et al., 2014). En un enfoque constructivista, el aprendizaje se ve como un proceso activo en el cual el estudiante construye su propio conocimiento a través de la experiencia y la interacción con el entorno, por ende, en este caso, la evaluación se enfoca en la comprensión profunda y la capacidad de aplicar el aprendizaje en situaciones del mundo real (Porlán, 2018), estimulando capacidades y habilidades que existen en el estudiante y el proceso por el cual pasa para llegar a tener un pensamiento crítico tanto de sí mismo como de los demás (López-Pastor, 2012).

Ejemplo claro son las evaluaciones formativas, las cuales proporcionan feedback constante al alumnado y no múltiples calificaciones; estas evaluaciones se centran en el proceso por el cual se va formando el estudiantado para poder llegar al "producto final", también incorporan autoevaluaciones permitiendo al alumnado tener una mirada crítica de su trabajo, responsabilidad y experiencias; las coevaluaciones ayudan al trabajo en equipo y la evaluación entre pares (Molina-Soria & López-Pastor, 2017), con ello la evaluación se enfoca en la comprensión y la aplicación, mientras que, en un enfoque tradicionalista, la evaluación puede enfocarse en el desempeño en pruebas estandarizadas (López-Pastor et al., 2005).

Evaluación Formativa y Compartida

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) se centra en la retroalimentación constante, participación activa de los estudiantes y del docente en el proceso de E-A (Hamodi et al., 2015). Esta forma de evaluación se basa en que no solo debe ser utilizada para calificar o clasificar al estudiantado sino también como herramienta para mejorar sus habilidades y aprendizajes dentro del aula de EF (Hamodi & López-Pastor, 2012), implicando una recopilación exhaustiva de información sobre el proceso de los alumnos/as a lo largo del tiempo, utilizando así pruebas, trabajos en clases, proyectos, discusiones grupales, autoevaluación y coevaluaciones, entre otros (Puig, 2020). Por un lado, la Evaluación Formativa es un proceso continuo que se realiza durante todo el proceso de E-A con el objetivo de monitorear y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, proporcionando una retroalimentación constante y útil sobre su progreso y desempeño para ayudarlos a mejorar (Cáceres-Mesa et al., 2018), lo que implica que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de evaluación, estableciendo metas y reflexionando sobre su propio aprendizaje (López-Pastor, 2012). Por su parte, la evaluación compartida, implica involucrar al alumnado en el proceso de evaluación y la

toma de decisiones compartidas dentro del aula, los/as estudiantes participan en este proceso y en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje (Palacios-Picos & López-Pastor, 2013), un ejemplo claro de esto es: a) la coevaluación, en la que los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros; b) la autoevaluación, es aquella en que los estudiantes evalúan su propio trabajo. Ambos tipos de evaluaciones se pueden complementar a la evaluación por parte del docente, dando paso a procesos “compartidos” de evaluación de modo que en conjunto con la EFyC pueden ser herramientas poderosas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, instalándose como aliada y ayudando a los estudiantes a ser sujetos activos y pensadores críticos dentro de la sala de clases (Capllonch & Buscá, 2012).

La Evaluación en Chile

La evaluación es una herramienta muy importante en el sistema educativo chileno, tanto para los estudiantes como para los docentes y los establecimientos educativos en general (Infante, 2010). Se pueden apreciar múltiples esfuerzos por conocer el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en distintas áreas, para ello, existen pruebas estandarizadas que se aplican durante el itinerario formativo escolar, con la finalidad de conocer los avances en áreas como: la lectura, escritura, las matemáticas y las ciencias (Osandón et al., 2018). En la década de los años 60 se comenzó con la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y se aplicó entre los años 1966 al 2002; en esta prueba se medían habilidades lectoras y matemáticas, las cuales eran de carácter obligatorio (Pizarro-Sánchez, 2001). Luego, desde el año 2003 al 2020, se implementa la Prueba de Selección Universitaria (PSU); al pasar los años, en el 2021 se implementó la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Sin embargo, esta forma de buscar la comprensión de los aprendizajes viene siendo criticada hace más de dos décadas, ya que estas pruebas solo se basan en memorizar y plasmar aprendizajes que se enseñan dentro de los sistemas educativos, dejando de lado las habilidades sociales, físicas, cognitivas diversas y emocionales, entre otras, lo que condiciona además la forma en que se evalúa en la escuela (Gallardo-Fuentes et al., 2022).

De cara a lo antes mencionado, cabe destacar que el Ministerio de Educación ha implementado diversas iniciativas para mejorar la calidad de la educación, como el Plan Nacional de Evaluación de Resultados (PNED), que busca mejorar la calidad de la educación en los establecimientos educativos más vulnerables del país a través de la evaluación y el monitoreo de los resultados de aprendizaje (Montecinos, 2014). Esta y otras innovaciones intentan instalar la evaluación como una co-ayudante del proceso de E-A en el desarrollo de habilidades y competencias a través de la evaluación continua y formativa (Decreto 67, 2018), en la que se proporciona feedback a los estudiantes para que puedan mejorar su rendimiento y aprender de sus errores. Maldonado-Fuentes et al. (2020) plantean que el profesorado debe poner en práctica una evaluación que se dedique a conocer al alumnado y que, quienes se dedican a enseñar, deberían procurar intervenir en el proceso de E-A, no para poner una nota, sino para formar personas con una mentalidad crítica. Asimismo, las herramientas de evaluación han evolucionado, y ahora se utilizan diferentes métodos, como la observación, la autoevaluación y la evaluación entre pares, además de los tradicionales exámenes, que no miden todas las habilidades que los alumnos/as deben ir adquiriendo a lo largo de su proceso educativo (López-Pastor, 2008).

La Evaluación en el Aula de Educación Física

La Educación Física es una disciplina que se centra en el desarrollo integral de las personas a través de la actividad física y el movimiento, esta abarca una amplia gama de actividades que van desde ejercicios de calentamiento, juegos, deportes, técnicas de relajación y actividades recreativas (Pedraz, 2010), su propósito es promover el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de experimentar y disfrutar del movimiento, mejorando así su condición física, adquirir habilidades motoras y desarrollar valores como el trabajo en equipo, la superación personal, el respeto y la solidaridad (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021). Además, de los aspectos físicos, también se preocupa por la adquisición de conocimientos teóricos relacionados con la anatomía, fisiología, salud, nutrición y otros temas relacionados con el cuerpo humano (Almonacid, 2012). De esta manera, la evaluación en el aula de educación física se ha instalado como un proceso esencial para medir el progreso y el desempeño de los estudiantes, pero principalmente su "condición física", lo que queda reflejado en propuestas que derivaron en la aplicación del llamado Simce-EF (Rodríguez et al., 2015). Esta carga histórica de los modelos tradicionales centrados en la calificación, y el peso de la carga disciplinar que deja ver prácticas evaluativas centradas en la constatación del rendimiento físico no se pueden desconocer, pero especialmente preocupante es su impacto dentro del aula de educación física, debido a que los/as docentes cargan la herencia de enseñar como a ellos les enseñaron, y muy pocos han cambiado sus metodologías (Castejón-Oliva et al., 2011), lo que genera una tensión mayor en el contexto actual, ya que la promulgación del Decreto 67 (sobre evaluación, calificación y promoción escolar), implica comprender precisamente que el proceso de E-A debe ser compartido, y los/as docentes están llamados a establecer objetivos claros antes de comenzar a enseñar, ya que, eso ayudará a los/as estudiantes a conocer lo que se espera de ellos y cómo se les evaluará (Decreto 67, 2018). Basado a lo anterior, se entiende que la evaluación debe ser justa y consistente para todos/as, independiente el género, habilidades o nivel de condición física, y no instalarse al final de cada unidad, sino que debe desplegarse regularmente a lo largo del progreso realizando ajustes en la enseñanza si es necesario (Fraile et al., 2013). Igualmente, debemos tener en cuenta que es fundamental proporcionar una retroalimentación a los estudiantes para que puedan identificar sus fortalezas, debilidades y así mejorar; por ende, la retroalimentación debe ser específica, constructiva y oportuna (Gallardo-Fuentes et al., 2017). En resumen, la evaluación en el aula de educación física es un proceso importante que debe ser cuidadosamente planificada y ejecutada para medir el progreso y el desempeño de los estudiantes de manera justa y efectiva, dejando de lado solo "evaluar por evaluar" el rendimiento físico estricto, sino que se debe buscar mejorar la entrega de los conocimientos. Esto cobra más relevancia en la FIPEF, ya que es precisamente allí donde los futuros docentes del sistema escolar adquirirán las concepciones, técnicas e instrumentos que manejarán en términos evaluativos para su práctica futura (Gómez & Guerra, 2012; Maldonado-Fuentes et al., 2020). Por todo lo anterior, el objetivo del presente estudio fue conocer las concepciones y prácticas evaluativas del alumnado y profesorado de la FIPEF de dos campus universitarios de la zona sur austral de Chile.

MÉTODOS

La metodología utilizada fue de tipo cuantitativa (Gil-Pascual, 2015), considerando que nos basaremos en la recopilación de datos mediante la realización de un cuestionario denominado "*Cuestionario para*

el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física” que se usaba para registrar las percepciones de alumnado y profesorado de una escala Likert (donde 0 = ninguna o ninguno; 1= pocas o poco; 2= algunas o medio; 3= bastantes o alto y 4= todas o muy alto). El cuestionario se encontraba previamente validado y utilizado en el contexto chileno (Ruiz-Gallardo et al., 2013) y, para efectos del presente artículo, se presentan los ítems que poseen mayor nivel de conexión con el objetivo perseguido. La muestra quedó formada por 219 alumnos/as (70.3% hombres; 29.7% mujeres) de edad ($M= 21.6$ y $dt.= 2.8$) y 21 profesores/as (52.4% hombres; 47.6% mujeres) de edad ($M= 50.3$ y $dt.= 13.2$) de la FIPEF perteneciente a dos campus universitarios de la zona sur de Chile.

Tras la aplicación del cuestionario se desarrollaron análisis de tipo descriptivo, con el objetivo de buscar la recolección de información sin llegar a modificar el entorno, en el cual se realizó el proceso investigativo (Valle et al., 2022), los datos numéricos obtenidos se trataron por medio del software estadístico SPSS. en su versión 18.0. Mediante técnicas de estadística descriptiva, se obtuvo la desviación típica ($dt.$) y la media aritmética ($M.$) de cada uno de los ítems vinculados a las afirmaciones contenidas en el cuestionario, a su vez, para establecer una comparación entre las percepciones del alumnado vs. el profesorado, se realizó un análisis de estadística inferencial (diferencia de medias) aplicando el test U de Mann-Whitney ($u.$) y el nivel de significancia ($sig.$) se estableció en $p \leq .05$.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se pueden encontrar los resultados vinculados a la coherencia entre el programa de asignatura y los sistemas de evaluación empleados/vivenciados.

Tabla 1

Medias, dt. y correlación, entre la valoración de profesores y alumnos. Para los ítems 1 y 2 correspondientes al Sistema de Evaluación.

Ítem	Alumnado		Profesorado		A vs. P	
	M.	dt.	M.	dt.	U A-P	Sig.
En las asignaturas que has cursado/impartes, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	2.9	1.4	3.4	1.5	1902	.11
¿Con qué frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? P. ¿Con qué frecuencia informas al alumnado sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?	2.3	1.2	3.3	1.5	1440	.01*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnado * $p \leq .05$

Como se aprecia en la Tabla 1, los estudiantes percibieron que la coherencia entre los sistemas de evaluación aplicados y los programas de asignaturas, se da entre algunas y bastantes veces (2.9, según la escala Likert), en contraste con la valoración más elevada que le otorga el profesorado (3.4). Así también, se deja ver en la percepción del alumnado, una presencia de retroalimentación solo algunas veces, percepción que es significativamente más baja que la del profesorado, quienes consideran retroalimentar bastante o siempre.

La Tabla 2, muestra la percepción del alumnado y profesorado respecto a la presencia de distintas capacidades cognitivas en las asignaturas que han cursado/impartido y la valoración que el alumnado y el profesorado da a la importancia que tienen las distintas capacidades cognitivas para el futuro desempeño docente.

Tabla 2

Medias, dt. y correlación, entre profesorado y alumnado a las distintas capacidades cognitivas presentes en los sistemas de evaluación y valoración que el alumnado y el profesorado dan a la importancia que tienen las distintas capacidades cognitivas para el futuro desempeño docente.

¿En cuántas asignaturas que has cursado han estado presentes en los sistemas de evaluación, las siguientes capacidades cognitivas?	Alumnado		Profesorado		A vs. P	
	M.	dt.	M.	dt.	U A-P	Sig.
Recordar	3.1	0.9	2.3	1.0	1367	.01*
Aplicar	3.4	0.7	3.7	0.5	1746.5	.04*
Comprender	3.4	0.7	3.3	0.9	2283	.95
Analizar	3.1	0.8	3.2	0.7	2176	.66
Sintetizar	3.1	0.8	3.1	0.7	2256	.88
Valorar	2.9	1.0	3.3	1.2	1650	.03*

¿Qué importancia consideras que tienen para tu formación las siguientes capacidades cognitivas?	Alumnos		Profesores		A vs. P	
	M	dt.	M.	dt.	U A-P	Sig.
Recordar	3.4	0.8	2.8	0.9	1408.5	.01*
Aplicar	3.8	0.4	3.9	0.4	2151	.48
Comprender	3.8	0.4	3.9	0.3	2147	.42
Analizar	3.6	0.6	4.0	0.2	1689.5	.01*
Sintetizar	3.5	0.7	3.8	0.5	1750	.03*
Valorar	3.5	0.8	4.0	0.2	1576	.01*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos *p≤ .05

En la Tabla 2, se pueden ver las percepciones que tienen los estudiantes y profesores en cuanto a la presencia de diferentes capacidades cognitivas en los sistemas de evaluación. De las tres capacidades cognitivas que obtuvieron diferencias significativas entre la percepción del profesorado vs. el alumnado, la capacidad cognitiva de "Recordar" obtuvo valoraciones significativamente más elevadas por parte del alumnado. Mientras que las capacidades cognitivas de "Aplicar" y "Valorar" obtuvieron diferencias significativamente más elevadas por parte del profesorado.

Sobre la importancia de diversas capacidades cognitivas en la formación de los estudiantes de FIPEF, se puede apreciar que existe una valoración significativamente distinta respecto a la capacidad cognitiva de "Recordar" con una percepción de mayor importancia por parte del alumnado. Por su parte, las capacidades cognitivas de "analizar" (3.6 para el alumnado vs. 4.0 para el profesorado); "Sintetizar" (3.5 para el alumnado vs. 3.8 para el profesorado) y "Valorar" (3.5 para el alumnado vs. 4.0 para el profesorado) obtuvieron diferencias significativas con valoraciones más elevadas por parte del profesorado en todos los casos.

En la Tabla 3, se puede apreciar la percepción del alumnado vs. profesorado, vinculada a la presencia de diferentes instrumentos y procedimientos evaluativos en las asignaturas que han cursado/impartido.

Tabla 3

Medias, dt. y correlaciones entre la percepción de alumnado y profesorado respecto a los distintos instrumentos de evaluación en la FIPEF.

¿Con cuánta frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado?	Alumnado		Profesorado		A vs. P	
	M.	dt.	M.	dt.	U A-P	Sig.
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	2.4	1.2	2.4	1.6	2229.5	.81
Control de la participación en el aula (en grupos y debate)	2.9	1.0	2.5	1.1	1802	.09
Examen tipo test	2.7	1.0	1.8	1.7	1531	.01*
Examen de preguntas abiertas	2.4	1.2	2.1	1.4	2063	.42
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2.5	1.1	2.0	1.4	1730.5	.05*
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2.6	1.1	1.4	1.4	1190	.01*
Exámenes escritos con documentos	2.5	1.3	2.3	1.5	2123.5	.55
Exámenes orales	2.1	1.3	2.0	1.4	2218.5	.79
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego, ...)	3.2	1.0	2.9	1.5	2115	.51
Portafolios	2.0	1.3	2.1	1.5	2258.5	.89
Cuadernos de campo	1.7	1.3	1.9	1.4	2173.5	.67
Informes o trabajos escritos	3.2	1.0	3.3	0.9	2205.5	.74
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2.9	1.1	2.6	1.1	1888.5	.16

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos *p≤ .05

En la Tabla 3, se puede ver cómo, a juicio del alumnado y el profesorado, los procedimientos más utilizados son las pruebas prácticas de carácter físico y los informes o trabajos escritos. Sin embargo, existen diferencias significativas respecto a la frecuencia con la que se utilizan los “exámenes tipo test”, “exámenes de preguntas cortas” y “exámenes de preguntas cerradas”; según las valoraciones del alumnado, estos instrumentos se utilizan más de lo que el profesorado manifiesta.

En la Tabla 4, se deja ver la percepción del alumnado vs. profesorado para una serie de afirmaciones que vinculan instrumentos de evaluación y las competencias docentes.

Tabla 4

Medias, dt. y correlación a la coherencia entre los instrumentos de evaluación y las competencias docentes.

¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos/procedimientos de evaluación y el desarrollo de tus competencias para ser profesor?	Alumnado		Profesorado		A vs. P	
	M.	dt.	M.	dt.	U A-P	Sig.
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	3.0	0.9	3.1	1.2	1922.5	.19
Control de la participación en el aula (en grupos y debate)	3.2	0.9	3.2	0.9	2231	.81
Examen tipo test	2.8	1.0	3.0	1.2	1928.5	.20
Examen de preguntas abiertas	2.9	1.0	3.3	1.0	1678.5	.03*
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2.9	1.0	2.9	1.0	2234.5	.82
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2.8	1.0	2.6	1.3	2183.5	.69
Exámenes escritos con documentos	2.7	1.2	2.8	1.2	2107	.51
Exámenes orales	2.6	1.1	3.3	1.1	1435.5	.01*
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego, ...)	3.4	0.9	3.4	1.2	2064	.37
Portafolios	2.4	1.3	2.9	1.1	1793.5	.09
Cuadernos de campo	2.2	1.3	2.6	1.4	1870.5	.15
Informes o trabajos escritos	3.0	1.0	3.5	0.7	1577	.01*
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	3.0	1.0	3.1	1.3	2046.5	.37

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos *p≤ .05

El grado de coherencia entre los instrumentos/procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor, se da en mayor medida a juicio del alumnado y profesorado en “pruebas prácticas carácter físico”, con una valoración que se ubica entre alta y muy alta. Con respecto a las diferencias significativas, estas se ubicaron en los “exámenes de preguntas abiertas”, “exámenes orales” e “informes o trabajos escritos”, en los tres casos, con una percepción de coherencia significativamente mayor por parte del profesorado.

Tabla 5

Medias, dt. y correlación para las afirmaciones vinculadas a sistemas de evaluación inadecuados.

Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a:	Alumnado		Profesorado		A vs. P	
	M.	dt.	M.	dt.	U A-P	Sig.
La desmotivación del profesorado	1.8	1.3	1.0	1.2	1426.5	.01*
La falta de formación del profesorado	1.7	1.3	1.2	1.3	1852	.13
La complejidad del propio sistema de evaluación	2.2	1.1	1.6	1.2	1732.5	.05*
La falta de claridad del profesor al aplicarlo	2.3	1.2	1.2	1.4	1248.5	.00*
La escasez de tiempo para evaluar	2.1	1.2	2.0	1.4	2261.5	.90
Al número excesivo de alumnos por clase	2.1	1.5	2.6	1.6	1880.5	.16

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos *p≤ .05

En la Tabla 5, se presentan las valoraciones que el alumnado y profesorado dan a una serie de afirmaciones vinculadas a razones por la que los sistemas de evaluación vivenciados no han funcionado. Según la percepción del alumnado, las ocasiones en donde no ha habido un adecuado sistema de evaluación es debido a "La falta de claridad del profesor al aplicarlo"; esta percepción, además, es significativamente más elevada que la del profesorado para el mismo ítem.

DISCUSIÓN

La presente investigación ofrece una perspectiva valiosa de las concepciones y prácticas evaluativas de la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. Hoy en día, la evaluación ha dejado de ser una instancia que solo certifica el logro alcanzado a través de una calificación, ya que actualmente se entiende como un elemento fundamental para favorecer los procesos de E-A (Sonsoles, 2017). Los principales resultados revelan la presencia de metodologías e instrumentos tradicionales de evaluación, así como, una apreciación diferenciada entre alumnado vs. profesorado, lo que preocupa dada la necesidad de una mayor coherencia entre lo que aprecian docentes y estudiantes respecto a las prácticas evaluativas en los procesos de E-A. En esta línea se pueden identificar otros estudios como los de López-Pastor (2008), Sander (1996) y Sánchez-González et al. (2022), quienes refieren que las prácticas evaluativas deben ser retroalimentadas tanto desde el rol del docente, como de parte del alumnado para poder llegar a construir una enseñanza constructivista y acompañada. Analizando los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de la FIPEF, existe disonancia entre lo que manifiestan los docentes y lo que perciben los estudiantes en lo referido a las prácticas evaluativas que incorporan procesos de retroalimentación. Los resultados del estudio, dejan ver respecto a la coherencia entre los sistemas evaluativos aplicados y los programas de asignatura, que existen contradicciones entre las respuestas otorgadas por parte del profesorado vs. alumnado, puesto que el alumnado manifiesta una carencia de retroalimentación, dejando nuevamente a la luz que en las prácticas que han vivenciado no existe un feedback constante en el aula, lo que se torna preocupante, si se considera que esta práctica resulta fundamental para mejorar la E-A, según Barrientos et al. (2019).

Las percepciones del alumnado y del profesorado, en cuanto a la presencia de diferentes capacidades cognitivas en los sistemas evaluativos, presentaron diferencias; se observó una percepción más elevada por parte del alumnado en relación a las capacidades cognitivas como "recordar", en cambio, el profesorado otorga una percepción de mayor presencia a las capacidades cognitivas de "aplicar", "valorar", "sintetizar" y "analizar", lamentablemente, esta situación refuerza la tendencia tradicional, según el juicio del alumnado, que utiliza métodos evaluativos que promueven la memorización de conceptos, no obstante, se espera que esta tendencia vaya modificándose, de manera que es muy positiva la intención de modificación curricular en Chile, respaldada por diversas normativas que buscan la adecuación curricular de acuerdo a las necesidades presentes en el sistema educativo chileno (Campo-Peña et al., 2020).

Los procedimientos más utilizados son exámenes de tipo test, preguntas cortas y exámenes de preguntas cerradas, y el grado de coherencia entre los instrumentos de evaluación y el desarrollo de las competencias para ser profesor se da en mayor medida, según el juicio de ambas partes, en "pruebas prácticas de carácter físico" con una valoración que se ubica entre alta y muy alta. Este hallazgo ya había sido advertido en estudios anteriores en el mismo contexto (Gallardo-Fuentes et al.,

2017). Se observa una significativa diferencia en cuanto a los "exámenes de preguntas abiertas", "exámenes orales" e "informes o trabajos escritos"; en los tres casos, hay una percepción significativamente mayor por parte del profesorado. Esta diferenciación refuerza la idea de que, al establecer el uso de procedimientos evaluativos, el alumnado señala que es mucho mayor el empleo de técnicas e instrumentos que se vinculan a una racionalidad técnica (Maldonado-Fuentes et al., 2020). Así también, se pudo apreciar que cuando se habla de las razones por la que los sistemas de evaluación vivenciados no han funcionado, la percepción del alumnado es significativamente más elevada que la del profesorado a la afirmación "la falta de claridad del profesor al aplicarlo". Para superar estas tensiones es necesario, a juicio de los autores Sarni-Muñoz & Corbo-Bruno, "una evaluación que permita al colectivo de sujetos que en ella participen, confrontar la norma, desmenuzarla, interpellarla, superarla, y en el recorrido construir las propias, participativamente..." (2020, p. 162).

Por todo lo anterior, es preciso preguntarse: ¿cómo deberíamos unificar las opiniones tanto de los docentes, como el alumnado sobre dichas prácticas? ¿por qué existen diferencias en las respuestas dadas dentro del cuestionario aplicado? ¿estamos realmente realizando una buena labor como docentes/estudiantes? ¿nos persigue la herencia de una evaluación más tecnicada ya en el 2023? Estas y otras preguntas han movilizado, hace ya casi dos décadas, a múltiples autores a ir en busca de la presencia de EFyC (Herrero-González et al., 2020). Se debe tener en cuenta que el propósito de las clases de EF, es promover el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de experimentar y disfrutar del movimiento, mejorando así su condición física, adquirir habilidades motoras y desarrollar valores como el trabajo en equipo, la superación personal, el respeto y la solidaridad (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021), y la tarea de generar procesos evaluativos adecuados debe venir de la mano del profesorado, respetando así el Decreto 67 (2018).

Maldonado-Fuentes et al. (2020) plantean que el profesorado debe poner en práctica una evaluación que se dedique a conocer al alumnado y quienes se dedican a enseñar, deberían procurar intervenir en el proceso de E-A, no para poner una nota, sino para formar personas con una mentalidad crítica (Molina & López-Pastor, 2019). Asimismo, las herramientas de evaluación han evolucionado, y es necesario incorporar una diversidad de métodos, entre ellos la observación, la autoevaluación y la evaluación entre pares, además de los tradicionales exámenes, siempre que estos cumplan con una finalidad formativa y sean capaces coherentemente de acompañar el desarrollo de las habilidades que el alumnado debe ir adquiriendo a lo largo de su proceso educativo (López-Pastor, 2008).

Finalmente, este estudio pone de manifiesto la necesidad de reformular y modernizar los enfoques evaluativos en la FIPEF en los campus universitarios estudiados. Este cambio es esencial para adaptarse a las actuales demandas del sistema educativo chileno, que requiere una evaluación que no solo certifique el logro, sino que también facilite y enriquezca los procesos de E-A. La evolución de las prácticas evaluativas debe ser un objetivo primordial en la formación de futuros profesores de educación física.

CONCLUSIÓN

Después de analizar los resultados del estudio, el cual se enfocó en conocer el estado de las concepciones y prácticas evaluativas en la FIPEF en dos campus universitarios del sur de Chile,

centrándose en la percepción de los estudiantes y académicos, se puede, a modo de conclusión, mencionar que existe una clara disonancia entre las prácticas evaluativas predominantes en la FIPEF y las necesidades actuales que el sistema educativo necesita, e incluso solicita, a través de las normativas vigentes, lo que queda reflejado en la falta de coherencia en los relatos de profesorado vs. Alumnado, cuando se refieren a la evaluación que se despliega en la FIPEF. También, se observa una fuerte presencia de metodologías e instrumentos tradicionales de evaluación, lo que sugiere una resistencia a la adopción de enfoques contemporáneos y formativos en la evaluación. Por otro lado, la disparidad en la percepción entre los estudiantes y los académicos plantea la necesidad de una mayor comunicación y alineación de objetivos en relación con la evaluación en la FIPEF, lo que podría traducirse en un mayor entendimiento de las expectativas de los estudiantes y en un enfoque más coherente y efectivo en el proceso de E-A en términos evaluativos.

Considerando las limitaciones encontradas, es importante destacar que se identifica la presencia de intencionalidad formativa en las acciones implementadas por el cuerpo docente. Este hallazgo es alentador, debido a que sugiere que, aunque persisten enfoques tradicionales, existe un reconocimiento de la importancia de utilizar la evaluación como una herramienta de aprendizaje.

Finalmente, este estudio pone de manifiesto la necesidad de reformular y modernizar los enfoques evaluativos en la FIPEF en los campus universitarios estudiados. Este cambio es esencial para adaptarse a las actuales demandas de la educación, que requieren una evaluación que no solo certifique el logro, sino que también facilite y enriquezca los procesos de E-A. La evolución de las prácticas evaluativas debe ser un objetivo primordial en la formación de futuros profesores de Educación Física en esta región.

AGRADECIMIENTO

El presente artículo está vinculado al proyecto "ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2023, Folio (1230609)", titulado "*¿Cuándo cambia la normativa de la escuela también debe hacerlo la Formación Docente? impacto del nuevo decreto sobre evaluación, calificación y promoción escolar en la preparación de los/as futuros/as Profesores/as de Educación Física*".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400010>
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF?: La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Budnik, J., Chávez, R., López, J., Rojo, J., Edmonson, R., & Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Cáceres-Mesa, M., Gómez-Meléndez, L., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 196-207. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196

- Campo-Peña, A., Campo-Peña, E., Coba-Vides, J., & Acevedo-Merlano, A. (2020). Estrategias para la enseñanza de la educación física en búsqueda de la calidad educativa. *Revista Científica Estelí*, (33), 23–34. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i33.9606>
- Capllonch, M., & Buscá, F. (2012). La evaluación formativa como innovación: experiencias en una Facultad de Formación del Profesorado. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 45-58. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2892/vista%20Capllonch%20Bujosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>
- Carter-Thuillier, B., & Gallardo-Fuentes, F. (2021). Emociones, interculturalidad y educación física. *Tándem: didáctica de la educación física*, 71, 21-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7784527>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián-Clemente, J., & Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 238-346. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54222171007.pdf>
- Decreto 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 20 de febrero de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Ojeda-Nahuelcura, R., & Fuentes-Nieto, T. (2022). Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de Educación Física: un estudio de casos en contexto chileno. *Retos*, 43, 117-126. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Thuillier, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/699>
- Gil-Pascual, J. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Uned.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- Hamodi, C., López-Pastor, V., & López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.147.47271>
- Hamodi, C., & López-Pastor, V. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961366>

- Herrero-González, D., López-Pastor, V., & Manrique-Arribas, J. (2020). La Evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130. https://www.researchgate.net/publication/260189933_Evaluacion_Formativa_y_Compartida_en_la_Universidad_clarificacion_de_conceptos_y_propuestas_de_intervencion_desde_la_Red_Interuniversitaria_de_Evaluacion_Formativa
- López-Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V., Pascual, M., & Martín, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1090624>
- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876007>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- Molina-Soria, M., & López-Pastor, V. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y/o compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/53550/La-transferencia-de-la-evaluacion-formativa-y-o-compartida-desde-la-formacion-inicial-del-profesorado-de-Educacion-Fisica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, M., & López-Pastor, V. (2019). ¿Evaluó cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 285-301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Osandón, L., Caro, M., Abraham, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, S., & Cabaluz, J. (2018). *Estado, Mercado y Currículum Escolar. La Experiencia Chilena (1964-2018)*. OIE-UNESCO.

- Palacios-Picos, A., & López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, (361), 279-305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4350158>
- Pedraz, M. (2010). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos*, 17, 76-85. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34674>
- Pizarro-Sánchez, R. (2001). Nueva PAA chilena: algunas consideraciones políticas, teóricas, técnicas y funcionales. *Revista de Psicología*, 10(1), 51-62. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18539>
- Porlán, R. (2018). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Morata.
- Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Rodríguez, F., Estrada, D., Quezada, T., Tapia, Á., Valderrama, C., & Moreno-Doña, A. (2015). Sistema de medición de la calidad de la educación física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Movimiento*, 21(2), 435-448. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.49693>
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>
- Sánchez-González, S., Castro-Barrientos, C., Prat, A., & Castillo-Paredes, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas: Una revisión. *Retos*, 43, 904-915. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87807>
- Sander, B. (1996). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 40(123-125), 29-40. https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/8327/3/406007_nuevas_tendencias_en_la_gest_in_educativa.pdf
- Sandoval-Fuentes, M., Quiroga-Celis, D., & Cárcamo-Oyarzún, J. (2021). Visión del profesorado de educación física hacia su asignatura en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(1), 1-12. <http://doi.org/10.29035/rcaf.22.1.9>
- Sarni-Muñiz, M., & Corbo-Bruno, J. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>
- Sonsoles, F. (2017). Evaluación y Aprendizaje. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24, 1-43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Torres, A. (2021). Educación Física y Salud. Evaluación de la aptitud muscular y la adiposidad corporal en adolescentes escolares. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(2), 1-12. <http://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.5>
- Valencia-Berrezueta, R. (2021). *Un nuevo enfoque a la docencia universitaria* [Tesis de postgrado, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11385>
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vallejos-Sanhueza, H., & Villar-Cavieres, N. (2023). La Universidad Católica del Maule y su aporte al desarrollo de la psicomotricidad en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), enero-junio, 1-19. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.11>

Zúñiga-Meléndez, A., Leiton de Sulia, R., & Naranjo-Rodríguez, J. (2014). Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(2), 145-159. <http://hdl.handle.net/10481/37421>

Dirección para correspondencia

Francisco Gallardo-Fuentes
Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación
Universidad de los Lagos
Departamento de Educación
Osorno - Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3985-157X>

Contacto: fgallardo@ulagos.cl

Recibido: 13-03-2024

Aceptado: 03-04-2024



Esta obra está bajo una licencia de
Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional