MOVIMENTO
ISSN: 1982-8918

ARTÍCULOS ORIGINALES

DEL RENDIMIENTO AL ESFUERZO Y ACTITUD: ENFOQUES EVALUATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

DO DESEMPENHO AO ESFORÇO E À ATITUDE: ABORDAGENS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

FROM PERFORMANCE TO EFFORT AND ATTITUDE: ASSESSMENT APPROACHES IN PHYSICAL EDUCATION FROM THE TEACHING EXPERIENCE PERSPECTIVE

https://doi.org/10.22456/1982-8918.146871

Fernando Muñoz-Sepúlveda* <fernando.munoz@uautonoma.cl>
Alberto Moreno Doña** <alberto.moreno@uv.cl>
Alexandra Valencia-Peris*** <alexandra.valencia@uv.es>
Daniel Martos-García*** <daniel.martos@uv.es>

* Universidad Autónoma de Chile. Talca, Chile.
** Universidad de Valparaíso. Valparaíso. Chile.
*** Universidad de Valencia. Valencia, España.

Resumen: El objetivo de esta investigación fue comprender cómo las experiencias evaluativas vividas durante la etapa escolar, junto con la formación inicial y la propia práctica docente, han influido en la adopción de enfoques evaluativos por parte del profesorado chileno. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y análisis de instrumentos de evaluación de diez docentes de Educación Física en ejercicio. Los resultados revelan cambios en las prácticas evaluativas que van desde experiencias escolares con métodos tradicionales centrados exclusivamente en la medición del rendimiento físico hacia enfoques que priorizan el proceso de aprendizaje, el esfuerzo y la actitud del alumnado. Este cambio comenzó en la formación inicial docente y se afianzó durante la etapa de práctica profesional. La investigación concluye que la formación docente y la etapa profesional son fundamentales para la transformación de la praxis docente hacia enfoques de evaluación más participativos y equitativos en el ámbito de la Educación Física.

Palabras clave: Evaluación Educacional. Formación del Profesorado. Práctica Profesional. Educación Física.

Recibido en: 11 abr. 2025.
Aprovado en: 8 ago. 2025.
Publicado en: 22 dic. 2025

Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN[1]

La evaluación en el contexto de la Educación Física (EF) ha sido objeto de un amplio debate académico y profesional durante las últimas décadas, lo cual se refleja en los cambios de prácticas y paradigmas evaluativos (Gallardo *et al*., 2022). Desde una perspectiva técnica, la evaluación se ha vinculado al control, la medición y la verificación de objetivos, así como a la rendición de cuentas (Calatayud, 2019; Mora, 2004) lo que, en EF, se traduce en el uso de pruebas objetivas como los tests físicos (Calatayud, 2019; Sánchez; García; Reyes, 2022). Sin embargo, esta práctica ha sido ampliamente criticada por sus efectos negativos en la adherencia futura a la actividad física, ya que puede generar experiencias negativas, especialmente en estudiantes menos habilidosos (Alfrey*;* Gard, 2014; Beltrán-Carrillo*;* Devís, 2019; Danthony; Mascret; Cury, 2019). Además, se ha reportado que la evaluación basada en este paradigma técnico provoca ansiedad y rechazo hacia la asignatura entre algunos estudiantes (Monforte*;* Pérez-Samaniego, 2017; Oliver-Álvarez*;* Martos-García, 2023).

A pesar de las críticas, la evaluación como medición y control sigue siendo ampliamente utilizada en el contexto de la EF. En el caso español, el 90% del profesorado ha manifestado continuar utilizando estos métodos para evaluar la asignatura (López-Pastor *et al*., 2013). Sin embargo, la investigación educativa reciente ha destacado la necesidad de adoptar un enfoque más integral y formativo, que valore no solo los resultados físicos y técnicos, sino también los aspectos actitudinales, procedimentales y cognitivos (Fraile, 2015; Molina; Pascual; López, 2020). La evaluación formativa y compartida, así como la evaluación auténtica, han emergido como alternativas relevantes para promover una práctica evaluativa inclusiva y centrada en el proceso educativo (Barba-Martín; Hortigüela; Pérez-Pueyo, 2020; George*;* González-Moreno, 2020). Estos enfoques buscan fomentar la autonomía del estudiante y su participación activa en el proceso evaluativo, desafiando las barreras impuestas por la evaluación tradicional (Hortigüela; Pérez-Pueyo; González-Calvo, 2019). Esta persistencia de modelos evaluativos centrados en la medición y el control no puede entenderse únicamente como una elección pedagógica individual, sino como el resultado de una cultura escolar profundamente arraigada en la lógica clasificatoria y meritocrática (Santos Guerra, 1995). A pesar de los avances teóricos y normativos que promueven la evaluación formativa, como el Decreto 67 en Chile, las exigencias institucionales de calificación numérica y promoción escolar continúan ejerciendo presión sobre el profesorado, dificultando la implementación de prácticas más inclusivas (Chile, 2018; Peña *et al*., 2019). Estas tensiones se ven reforzadas por estructuras curriculares rígidas, escasez de recursos y una formación inicial que, aunque incorpora enfoques innovadores, no siempre logra transformar las creencias arraigadas por experiencias escolares previas (González, 2013).

En Chile, la asignatura de Educación Física y Salud (EFS) tiene como objetivo contribuir al cumplimiento de los resultados de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación (Chile, 2015). La evaluación en EFS se regula mediante el Decreto 67, que establece un sistema de calificación para todas las asignaturas con el fin de

[1] Este artículo se deriva de una tesis doctoral en desarrollo.

verificar el nivel de alcance de los objetivos de aprendizaje y promover al estudiantado al siguiente nivel escolar (Chile, 2018). Este decreto permite a los centros educativos proponer su propio reglamento de evaluación, lo que puede generar diferencias significativas en los procesos de evaluación entre diferentes instituciones (Rosales, 2014). Aunque el decreto promueve la evaluación formativa, su implementación real a menudo se enfrenta a desafíos, lo cual genera interrogantes sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de evaluación en EFS y cuáles son sus implicaciones para el aprendizaje (Peña *et al*., 2019; Santos Guerra, 1995).

La formación inicial del profesorado de EF constituye un componente central en la configuración de prácticas evaluativas innovadoras. Las competencias necesarias para la evaluación de los aprendizajes en contextos escolares se desarrollan, en gran medida, a través de asignaturas específicas contempladas en los planes formativos (Martínez; Santos; Castejón, 2017). No obstante, resulta pertinente interrogarse respecto de la incidencia que tienen las experiencias previas en la construcción de la identidad docente y en las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado. La literatura especializada ha evidenciado que tanto las creencias como las prácticas pedagógicas se ven significativamente influidas por las vivencias acumuladas durante la formación inicial y las etapas tempranas del ejercicio profesional (González, 2013; Merellano-Navarro; Almonacid-Fierro; Muñoz, 2019). A ello se suman las experiencias escolares tempranas del propio profesorado, las cuales configuran un sustrato identitario que incide de forma directa en sus marcos interpretativos y en las decisiones pedagógicas que adoptan en la actualidad (Cisternas *et al*., 2023; Muñoz-Sepúlveda *et al*., 2024).

A nivel de formación docente, se han reportado experiencias significativas en las cuales el futuro profesorado es preparado para aplicar evaluaciones más integradoras y formativas (Asenjo-Paredes *et al*., 2024). Sin embargo, se ha observado que la implementación de estas prácticas innovadoras no está exenta de dificultades, ya que algunos docentes siguen recurriendo a enfoques tradicionales debido a la falta de formación y recursos adecuados (Prieto, 2015; Talero*;* Guarnizo, 2022). La formación docente es, por tanto, un elemento clave para promover un cambio hacia prácticas evaluativas más inclusivas y formativas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado (Frossard; Stieg; Santos, 2021; Gallardo *et al*., 2022).

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo comprender las experiencias y perspectivas del profesorado de EFS en relación con la evolución de sus prácticas evaluativas, considerando tanto la etapa escolar como su formación inicial y su práctica docente actual. Se busca identificar los factores que han facilitado y/o limitado la implementación de enfoques evaluativos formativos e inclusivos, así como explorar las tensiones y desafíos a los que se enfrentan los y las docentes al intentar adoptar nuevas formas de evaluación.

2 METODOLOGÍA

Este estudio cualitativo se enmarca dentro de un enfoque interpretativo, ya que busca comprender las percepciones y experiencias subjetivas del profesorado

respecto a la evaluación en EFS. Según Creswell y Poth (2018), la investigación cualitativa permite estudiar fenómenos complejos desde la perspectiva de quienes los viven, otorgando profundidad y significado a los datos obtenidos.

2.1 PARTICIPANTES

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional (Palinkas *et al*., 2015), el cual permite elegir sujetos que tienen una experiencia significativa y pertinente para el fenómeno de interés, asegurando así la relevancia de los datos recogidos. Las personas participantes fueron 3 profesoras y 7 profesores de EFS de la etapa de Primaria que, en el momento de la entrevista, se encontraban ejerciendo en diferentes establecimientos educativos de la región del Maule, Chile (Cuadro 1). Dentro de los criterios de inclusión se consideró, como principal requisito, llevar al menos un año ejerciendo como docente de la asignatura de EFS en cualquier contexto escolar.

Cuadro 1 - Caracterización del profesorado entrevistado.

Participante	Género	Rango edad (años)	Años de experiencia docente	Dependencia del centro educativo
1	Mujer	50 a 59	32	Particular
2	Mujer	40 a 49	24	Municipal
3	Hombre	30 a 39	11	Particular-subvencionado
4	Hombre	30 a 39	10	Municipal
5	Hombre	30 a 39	10	Particular
6	Hombre	30 a 39	8	Particular-subvencionado
7	Hombre	30 a 39	7	Particular-subvencionado
8	Hombre	30 a 39	4	Municipal
9	Hombre	20 a 29	4	Municipal
10	Mujer	20 a 29	2	Municipal

Fuente: los autores

2.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

2.2.1 Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas permitieron explorar las experiencias personales y las conceptualizaciones de los y las participantes de manera flexible (Hernández, 2014; Rubin*;* Rubin, 2020). Tuvieron un guion con cuatro secciones principales: (1) una introducción orientada a la caracterización del contexto de los entrevistados, (2) una exploración sobre su conceptualización de la evaluación, (3) un análisis de sus experiencias evaluativas en la etapa escolar y durante la formación universitaria, y (4) una indagación sobre sus prácticas evaluativas actuales en el ejercicio profesional.

El diseño del guion de la entrevista semiestructurada se construyó siguiendo un enfoque sistemático y fundamentado (Troncoso*;* Daniele, 2003). Una vez diseñado en base a la literatura consultada, el guion fue sometido a un proceso de análisis

de calidad mediante juicio de expertos. Para ello, se consultó a especialistas en el área, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y capacidad de las preguntas para captar información relevante y consistente con los objetivos de la investigación. Las observaciones y recomendaciones de los expertos fueron incorporadas para garantizar la calidad y adecuación del instrumento.

2.2.2 Análisis documental

Se solicitó a los y las participantes que facilitaran un instrumento de evaluación que hubiesen utilizado en el semestre académico en curso (Cuadro 2). De los diez participantes entrevistados, solo cuatro accedieron a enviar sus instrumentos de evaluación mediante un correo electrónico en formato digital para su posterior análisis en conjunto con las entrevistas, con el fin de profundizar en sus concepciones y prácticas. Estos incluyen una rúbrica, dos escalas de apreciación y un registro diario, dirigidos a los cursos de 1° y 2° básico. Los objetivos de los instrumentos varían entre evaluar habilidades motrices básicas (como la manipulación y la combinación de locomoción y manipulación en circuitos), y hábitos de higiene, conducta, participación y esfuerzo. La cantidad de indicadores para cada instrumento oscila entre 5 y 6, evidenciando un enfoque detallado en la evaluación de aspectos específicos relacionados con las habilidades y actitudes de los estudiantes.

Cuadro 2 - Caracterización de los instrumentos de evaluación analizados.

Participante	Tipo de instrumento	Nivel educativo	Objetivo del instrumento	Cantidad de indicadores
3	Rúbrica	1° básico (primaria)	Evaluar habilidades motrices básicas, especialmente manipulación, a través de circuitos.	6
6	Escala apreciación	2°básico (primaria)	Evaluar habilidades motrices de locomoción y manipulación promoviendo la participación activa.	6
7	Escala apreciación	2°básico (primaria)	Evaluar el combinar habilidades motrices de locomoción y manipulación en circuitos, con buena actitud.	5
10	Registro diario	1°básico (primaria)	Evaluar hábitos de higiene, conducta, participación y esfuerzo,	4

Fuente: los autores

2.3 CUESTIONES ÉTICAS Y DE PROCEDIMIENTO

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Chile (código NºCEC 38-21). Para llevar a cabo esta investigación se solicitó la participación voluntaria al profesorado de EFS. Una vez aceptada su participación mediante la firma de un consentimiento informado se aplicaron las entrevistas semiestructuradas. Estas fueron realizadas de forma presencial y personalizada con cada una de las personas participantes. Tuvieron una duración aproximada de 45 minutos, siendo registradas con grabadora de voz, para su posterior transcripción y análisis.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas y los instrumentos de evaluación, se empleó la metodología de análisis categorial inductivo, una técnica ampliamente reconocida en la literatura académica (Hodge; Sharp, 2016; Pérez-Samaniego; Fuentes; Devís, 2011). Este enfoque analítico permite una exploración exhaustiva de los datos, comenzando con la identificación de unidades de significado relevantes.

El proceso de análisis se desarrolló tomando como punto de partida las dimensiones principales establecidas en el guion de la entrevista (Rodríguez; Lorenzo; Herrera, 2005). La codificación y agrupación temática de las unidades de análisis en categorías y subcategorías emergentes siguió procedimientos fundamentados en el análisis temático, como el descrito por Evans (2018). Este enfoque se destaca por su utilidad para identificar patrones y significados en entrevistas semiestructuradas, así como en el análisis de instrumentos de evaluación. Dicho método permitió una comprensión estructurada y profunda de la información recopilada.

Para cada una de las dimensiones propuestas en esta investigación (experiencias previas en evaluación y proceso evaluativo), emergieron diversos códigos derivados tanto de las entrevistas como de los instrumentos de evaluación. Estos códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías, que posteriormente se organizaron en una matriz (Cuadro 3). Esta matriz sintetiza las relaciones entre las dimensiones, categorías, subcategorías, códigos y descripciones de los hallazgos principales.

Para presentar los resultados se ha evocado al bricolaje de posibilidades que entrega la investigación cualitativa (Moral, 2016), incluyendo citas textuales de las entrevistas (utilizando el número de participantes como identificación, ejemplo P3 = participante 3) o indicadores de evaluación de los instrumentos entregados por el profesorado.

Cuadro 3 - Matriz de categorías y subcategorías emergentes del análisis de las entrevistas e instrumentos de evaluación.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Códigos
Experiencias previas en Evaluación	Experiencias en edad escolar	Evaluación tradicional	Criterios estrictos (Ent) Rendimiento físico (Ent) Técnica deportiva (Ent)
		Ausencia evaluación	No reconoce esfuerzo (Ent) Solo procedimental (Ent) No se evaluaba (Ent)
	Experiencias universitarias	Evaluación tradicional	Rendimiento técnico (Ent) Asignaturas enfocadas en rendimiento (Ent)
		Reflexión en enfoque	Cuestionamiento a métodos tradicionales (Ent) Consideración a la diversidad (Ent)
		Enfoque actitudinal y proceso	Enfoque en proceso (Ent) Asignaturas clave en enfoque actitudinal (Ent)
	Transición de enfoque	Cambios en sus propuestas	De la ausencia a evaluar (Ent) De enfoque tradicional a integral (Ent)

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Códigos
Proceso evaluativo	Conceptualización	Enfoque formativo	Progreso (Ent+Ins) Proceso (Ent+Ins) Comunicada (Ent) Formativa (Ent) Más que calificar (Ent)
		Individualizada	Individual (Ent+Ins) Personalizada (Ent+Ins) Intereses estudiante (Ent) Adecuada (Ent) Accesible (Ent)
		Foco	Cualitativo (Ent) Esfuerzo (Ent+Ins) Comportamiento (Ent+Ins) Progreso (Ent) Conceptual (Ent+Ins) Procedimental (Ent+Ins) Actitudinal (Ent+Ins)
	Prácticas evaluativas	Usos	Diagnóstico (Ent) Formativo (Ent) Calificar (Ent+Ins) Seguimiento de actitud (Ent+Ins) Observación clase a clase (Ent+Ins)
		Instrumentos	Registro clase a clase (Ent+Ins) Escala de apreciación (Ent+Ins) Lista de cotejo (Ent) Rúbricas (Ent+Ins) Validados por UTP (Ent)
		Dimensiones	Actitudinal (Ent+Ins) Comportamiento (Ent+Ins) Participación (Ent+Ins) Conceptuales (Ent+Ins) Esfuerzo (Ent+Ins) Superación (Ent) Procedimentales (Ent+Ins)

Nota. "Ent": Códigos provenientes de las entrevistas. "Inst": Códigos provenientes de los instrumentos de evaluación.
Fuente: los autores

3 RESULTADOS

3.1 EXPERIENCIAS PREVIAS EN EVALUACIÓN

En las experiencias en edad escolar recordadas por el profesorado participante, la gran mayoría mencionó evaluaciones orientadas al rendimiento físico o ejecución de técnicas deportivas con criterios estrictos: "En la escuela si hacíamos 10 lanzamientos al aro acertados, sacábamos un 7 (calificación máxima), si no, la nota bajaba" (P5). No obstante, hubo un caso en que se manifestó la ausencia de procesos evaluativos de forma total, inclusive remarcando que las calificaciones aparecían “por arte de magia” (P2). Por su parte, los docentes de mayor edad relataron que, en su experiencia, los estudiantes que no cumplían con las pruebas de rendimiento físico recibían calificaciones bajas:

> Recuerdo a compañeras que tenían promedio rojo(reprobatorio) en EF, por no rendir por ejemplo en los test de resistencia aeróbica (P2).

Un elemento en común en todos los recuerdos es la escasa consideración a elementos actitudinales: "Nunca se tomaba en cuenta el esfuerzo, solo el resultado" (P10). Respecto de los recuerdos de la etapa universitaria, estos fueron variados, pero también destaca un enfoque de evaluación asociado al rendimiento físico y/o deportivo: “Nos evaluaban haciendo gimnasia artística, si lograbas el salto, aprobabas, si no, no" (P3).

Movimento, v. 31, e31065, 2025. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.146871

Sin embargo, también hubo asignaturas, y específicamente docentes universitarios, que marcaron un punto de inflexión, al incluir aspectos del proceso, del esfuerzo y la actitud más allá del rendimiento observable. Este tipo de experiencias se manifestaron con más intensidad en el grupo de entrevistados de menor edad:

> En esa asignatura fue cuando entendí que no podía evaluar solo el rendimiento; debía mirar el progreso y las características individuales de cada estudiante (P9).

Todos los participantes reconocieron transformaciones en sus concepciones y prácticas evaluativas al contrastar sus experiencias escolares con su desempeño actual. Se evidencia una clara distancia entre cómo fueron evaluados y cómo evalúan hoy: "Totalmente diferente, de partida yo evalúo, en el colegio ni siquiera se evaluaba" (P2). Algunos identificaron este cambio durante su formación universitaria —"Muy distinta a mi experiencia, en la universidad me di cuenta de aspectos que sí había que considerar" (P9) —, mientras que, en otros casos, la transición ocurrió en el ejercicio profesional: "Fue trabajando que me di cuenta de que lo que viví necesitaba cambios, no somos iguales, hay que tomar en cuenta el esfuerzo" (P3). En todos los casos, se observa un tránsito desde enfoques evaluativos tradicionales centrados en el rendimiento hacia modelos que valoran el proceso, la actitud y el esfuerzo del estudiantado.

3.2. LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE COMO FORMACIÓN

Aunque la formación universitaria influyó en la concepción que los y las participantes tienen de la evaluación, otro contexto importante lo es el desempeño de su labor profesional como docentes. Así, los datos apuntan a que el ejercicio docente en EF motivó un cambio, prestando mayor atención a la interacción con el alumnado y a la necesidad de adaptar las estrategias evaluativas:

> Cambiar mi forma de evaluar fue necesario; no podía aplicar lo mismo que viví en el colegio porque dejaba fuera a muchos estudiantes, por lo que cambié al llegar al colegio y darme cuenta de aquello que generaba (P7).

> En años anteriores, cuando la prueba SIMCE estaba de moda, también calificábamos en base a test de condición física, pero no nos dio muchos resultados, finalmente porque la nota era muy baja, y al final era poco consecuente con nuestro pensamiento respecto a lo que queríamos lograr, y se aplicó hasta la pandemia… (P6)

De una forma u otra, los datos reflejan una tendencia hacia el desarrollo de propuestas de evaluación más atingentes al enfoque formativo, y alejadas de la concepción técnica y de rendimiento. Con todo, algunos comentarios apuntan a la coexistencia de las dos formas de entender la evaluación:

> En el departamento de EF del colegio existen 2 tipos de profesores, los profesores que son más antiguos y los profesores que son nuevos. Los más nuevos trabajamos en todo el tema de evaluar lo procedimental y sobre todo lo actitudinal por sobre el rendimiento físico, pero de repente se nos quedan los profesores que son más antiguos que siguen calificando por capacidad física… (P3)

> Hemos tenido diferencias de opinión y de prácticas, ya que en el colegio hay profesores que son más tradicionales, debe ser por su edad, donde sus prácticas son bastante militarizadas y enfocadas al rendimiento… (P8)

3.3 EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

En este sentido, el concepto de evaluación es determinante a la hora de interpretar las diferentes prácticas evaluativas. Así, según el análisis de las entrevistas, en términos generales se asocia la evaluación a un proceso llevado a cabo a lo largo del tiempo y que puede ir asociado una calificación. Según el profesorado, debe ser adaptado a cada estudiante, ya que como menciona P9: “no todos tienen las mismas capacidades y tampoco van a llegar de la misma forma al objetivo”. En esta dirección, parece existir cierto consenso en describir la evaluación como un proceso dinámico y formativo que va más allá de asignar calificaciones numéricas, valora el progreso individual de cada estudiante, y adopta metodologías y criterios de evaluación que garanticen la equidad y el desarrollo integral del estudiantado:

> la evaluación como un medio para que el estudiante se motive, más que un medio punitivo al final (P4)
>
> Bueno, la evaluación en general, para nosotros es más que valorar el resultado por una nota, es evaluar el proceso... (P1)
>
> yo considero que la evaluación es un proceso completo, un proceso formativo que no tiene que ver solamente con el resultado final, sino que es un proceso que requiere de un inicio, basado en el interés del estudiante... (P6)

La conceptualización que el profesorado hace de la evaluación incorpora claramente los aspectos actitudinales, tanto en el discurso de las entrevistas como en los instrumentos de evaluación analizados, ya que en todos los casos se consideraban indicadores actitudinales, por ejemplo:

> Demuestra entusiasmo y compromiso en todas las actividades (Rúbrica 1° Básico de P3)
>
> Es diferente evaluar que calificar, se debe considerar el proceso, no solo el resultado final, sino como llegó a eso, su participación y actitudes… (P1)
>
> La nota por conducta e higiene corresponde al 50% de la nota final de cada unidad (Registro diario 1 básico de P10)

3.4 PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Los participantes identificaron diversos propósitos atribuidos a la evaluación en su práctica docente. Entre ellos, se mencionó su uso diagnóstico al inicio de una unidad o ciclo escolar, ya sea con el objetivo de conocer el estado físico del estudiantado antes de comenzar el año o para evaluar los aprendizajes previos. Asimismo, se destacó la función formativa de la evaluación, utilizada para el seguimiento continuo de actitudes y la participación del estudiantado en clase. No obstante, también se reconoció su dimensión sumativa, vinculada a la necesidad de calificar, dado que la normativa exige la generación de una calificación final al término de cada unidad. En este sentido, la evaluación cumple múltiples roles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, oscilando entre el seguimiento del desempeño del estudiantado y el cumplimiento de requerimientos institucionales:

> Principalmente diagnosticamos condición física, ahora hay que hacer una evaluación diagnóstica por unidad, nosotros tenemos 4 unidades (P2)

> La evaluación está presente en todo momento, en el proceso, clase a clase, en las actitudes, aprendizaje, retroalimentación…está en todo momento… (P10)

Respecto a la calificación, en términos generales las notas se generan dos o tres veces al semestre, prácticamente como resultado de cada unidad. Para ello, se obtiene la calificación a través de un instrumento de evaluación que debe estar debidamente validado por la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) de cada establecimiento. Los instrumentos de evaluación mayormente mencionados por el profesorado fueron las rúbricas, escalas de apreciación y listas de cotejo. Otro instrumento mencionado fueron los registros diarios o "clase a clase" como lo denomina el profesorado, que identifican actitudes y participación del estudiantado en todas las clases de cada unidad didáctica. Si bien el currículum nacional chileno propone instrumentos de evaluación y orientaciones, el profesorado manifestó su preferencia por diseñar sus propios instrumentos, según las características de su contexto, para favorecer el desempeño de su estudiantado:

> Preferimos crear nuestros instrumentos, acorde a lo que sea el proceso cada año, y luego se valida por la UTP, no utilizamos los propuestos en las bases curriculares… (P1)

La apertura hacia la consideración de otras dimensiones, más allá de la puramente procedimental, se ve reflejada, por ejemplo, en la ponderación que se otorga en las calificaciones a los aspectos actitudinales:

> …acá en el colegio, todas las calificaciones se ven afectadas por lo actitudinal y su participación clase a clase, se considera con el mismo peso, el 50% de ponderación en la nota de la Unidad… (P3)

> El estudiante participa en conjunto con su grupo manteniendo un orden en los turnos (Pauta de evaluación 2° de P7)

La dimensión conceptual de la enseñanza fue la menos señalada dentro del proceso de calificación, de hecho, de los cuatro instrumentos de evaluación analizados, donde se analizaron 21 criterios de evaluación, solo dos de ellos están orientados al desempeño conceptual.

> El estudiante reconoce con facilidad la habilidad motriz trabajada (Pauta de evaluación 2° P6).

> … por ejemplo, al momento de evaluar manipulación, a los que tienen toda la parte teórica, digamos completa, les adhiero un punto, dependiendo del puntaje total de la evaluación… (P10)

Pero no solo las actitudes o comportamiento han tenido presencia en los datos, sino que los procedimientos han sido señalados como importantes. Así, la focalización de la evaluación en los aspectos procedimentales de la enseñanza trae a colación la valoración del esfuerzo como elemento nuclear, no solo como aspecto a evaluar, sino también como hecho diferencial para la calificación del alumnado:

> La calificación se consigue mucho más por el esfuerzo que ellos ponen, por la actitud que ellos colocan más que por la habilidad que ellos puedan tener, porque finalmente todo el currículum de nuestro colegio está planteado para que todos puedan lograrlo… (P6)

Además, la reorientación de las prácticas evaluativas hacia elementos más ligados con las actitudes y el esfuerzo se asocia con dos aspectos importantes: por una parte, el hecho de animar al estudiantado a que participe activamente y muestre respecto por sus compañeros y compañeras, la clase y el profesorado, y, por la otra, a la necesidad de favorecer al estudiantado menos hábil motrizmente:

> Yo soy bastante flexible en cuanto a la nota de los niños cuando veo progreso. Pero también soy muy estricta por la nota que tendrán por la conducta, que va incorporada dentro de los ítems. Se les conversa del impacto que tendrá en su calificación, y si no quieren participar o presentan mala actitud, la nota les baja bastante. (P10)

> Al final de cada unidad se otorgará un incentivo al esfuerzo a todos los estudiantes que hayan presentado problemas motrices al inicio de la unidad y que se superen respecto de la evaluación diagnóstica realizada al comienzo de cada unidad (Nota de registro diario 1° básico de P10)

En cierta manera, la evaluación se utiliza como un incentivo a la participación del estudiantado, de forma que es la motivación extrínseca la que entra en juego en forma de calificación:

> En la unidad de folklore, es un poco más complejo, porque no a todos les gusta bailar. Pero todos tienen que bailar. Y nosotros entendemos eso, entonces evaluamos el proceso, en el cual el estudiante se va poniendo notas, clase a clase por trabajar por participar en el baile, por seguir las instrucciones del profesor(a), por ensayar con su pareja o grupo. (P6)

> Los que no tienen notas altas, tiene más relación a conductas que no sean propias de la clase, o que no tenga participación. Pero tenemos estudiantes que se niegan a participar o que están lesionados, etc. nosotros también tenemos trabajo escritos para ellos, para que participen en la asignatura, aunque sea en la biblioteca… (P5)

4 DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian notorios cambios en las prácticas evaluativas entre las que vivenciaron los y las profesoras de EF chilenos y las que manifestaron aplicar en la actualidad, marcando una transición de un modelo tradicional, centrado exclusivamente en el rendimiento y la técnica (Castillo-Retamal *et al*., 2022), hacia enfoques más inclusivos y formativos que valoran tanto el proceso de aprendizaje como el esfuerzo del estudiante (Calatayud, 2019; Martos*;* García, 2023). Este cambio es congruente con las recomendaciones de Gall (1983), quien sugiere que la evaluación en EF debe centrarse no solo en medir los resultados finales, sino también en proporcionar retroalimentación constructiva que fomente el desarrollo integral del estudiantado (Gallardo *et al*., 2022). Además, López-Pastor *et al*. (2013) respaldan esta idea, destacando que la evaluación formativa y compartida permite un proceso de reflexión crítica en los estudiantes, promoviendo su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

La evaluación tradicional en la etapa escolar del profesorado se caracterizó por el uso de criterios estrictos y cuantitativos, como reflejan los datos. Esto es coherente con lo apuntado por la literatura respecto al carácter hegemónico de este tipo de evaluación. Esta orientación evaluativa que hace un uso predominante de técnicas

cuantitativas limita el desarrollo de una comprensión holística del aprendizaje del estudiante en EF (Llapur, 2023), generando una barrera para su progreso (Danthony; Mascret; Cury, 2020; Oliver-Álvarez; Martos-García, 2023). Asimismo, Foglia *et al*. (2014) sostienen que las prácticas evaluativas tradicionales no permiten una evaluación continua ni formativa, lo cual es crucial para un desarrollo adecuado en la disciplina de EF (Hortigüela-Alcalá; González-Víllora; Hernando-Garijo, 2021).

Sin embargo, los datos apuntan a que la formación docente universitaria supuso un punto de inflexión, pues es en esta etapa cuando algunos docentes comenzaron a cuestionar y modificar sus enfoques evaluativos, integrando elementos actitudinales y centrándose en el proceso de aprendizaje. Para ello, se revela fundamental haber tenido experiencias de evaluación en las que se valoraba tanto el proceso como la actitud, como han relatado en las entrevistas algunos docentes. Barba-Martín, Hortigüela y Pérez-Pueyo (2020) enfatizan la importancia de un modelo de evaluación formativa, destacando que este tipo de evaluación favorece la implicación activa de los y las estudiantes y permite romper con las barreras impuestas por los modelos tradicionales (Secchi; García; Arcuri, 2016; Toro-Suaza; Chaverra, 2022).

Más tarde, inmersos ya en la práctica docente, los y las docentes mostraron su inclinación por incluir en la evaluación indicadores que trasciendan el rendimiento físico o la habilidad motriz, lo cual es coherente con la evidencia en investigación disciplinar de los últimos años (Atienza. Valencia; Devis, 2018; Cañadas, 2020; López-Pastor *et al*., 2006; Toro-Suaza; Chaverra, 2022). Estos autores señalan que la evaluación en EF debe considerar no solo los conocimientos técnicos, sino también los componentes actitudinales y procedimentales, de forma que se pueda evaluar al estudiante de manera integral y justa (Frossard; Stieg; Santos, 2021). Los y las docentes participantes de este estudio destacan que han dejado de lado la evaluación basada únicamente en la ejecución de habilidades técnicas para centrarse en las actitudes y en el compromiso de cada estudiante, lo cual se alinea con la tendencia hacia una evaluación formativa (George; González-Moreno, 2020; Calatayud, 2019; Jiménez, 2017).

En un análisis más detallado, los resultados evidencian que de entre todos los aspectos a evaluar son las actitudes la dimensión que predomina. El comportamiento en clase, la participación y el esfuerzo son los criterios más destacados y valorados por el profesorado, seguidos por el desempeño procedimental y, en menor medida, por los aprendizajes conceptuales. Esta jerarquización coincide con estudios previos que destacan la motivación del estudiantado hacia modelos evaluativos que premian la implicación activa en clase, lo cual suele traducirse en calificaciones altas (Mackley *et al*., 2022; Sevil-Serrano *et al*., 2022; Zhu, 2015). Esta tendencia podría evidenciar un desplazamiento progresivo del énfasis en el rendimiento físico o técnico hacia una valoración casi exclusiva de las actitudes, lo cual plantea desafíos en cuanto al equilibrio que favorecería el aprendizaje en esta asignatura.

Esta orientación evaluativa no es exclusiva del contexto chileno. De hecho, se ha documentado una tendencia similar en Latinoamérica, donde, pese a la persistencia de enfoques tradicionales, se observa una incorporación progresiva

de criterios actitudinales, con particularidades según el contexto. En Colombia, por ejemplo, se ha llegado a incluir el uso del uniforme como parte de los criterios evaluativos (Toro-Suaza; Chaverra, 2022), mientras que, en Chile, los docentes entrevistados destacaron la observación del comportamiento en clase como un eje transversal. En el caso de España, aunque aún predomina una orientación hacia el rendimiento físico, investigaciones recientes destacan un creciente reconocimiento de enfoques formativos y diagnósticos, donde los aspectos actitudinales también cobran relevancia (Chaverra-Fernández; Hernández-Álvarez, 2019; Zubillaga; Cañadas, 2021). Esta misma lógica ha sido registrada en Estados Unidos, donde el esfuerzo y la participación han sido ampliamente adoptados como criterios centrales en la práctica evaluativa del profesorado de EF (Killian; Woods, 2021).

En este marco de prácticas evaluativas que privilegian criterios actitudinales, resulta imprescindible considerar la estrecha relación entre evaluación y motivación, especialmente en sistemas donde la calificación incide directamente en el acceso a niveles educativos superiores (Townsley; McNamara, 2021). Si bien la centralidad del esfuerzo y la participación ha sido valorada como una estrategia para fomentar la inclusión y la implicación del estudiantado en las clases (Hortigüela-Alcalá; González-Víllora; Hernando-Garijo, 2021; James, 2018; Killian; Woods, 2021), su aplicación como criterios casi exclusivos puede generar consecuencias no deseadas. Tal como advierten Chernysh y Crossman (1994) y Krijgsman *et al*. (2017), la sobrevaloración del esfuerzo físico puede desmotivar a quienes poseen menores habilidades motrices, reproduciendo lógicas de exclusión. Por otro lado, Baghurst (2013) cuestiona que el énfasis exclusivo en actitudes pueda sustituir completamente la valoración del aprendizaje, debilitando el sentido formativo de la evaluación. Los hallazgos de este estudio reafirman esta tensión: si bien el profesorado valora la participación y el esfuerzo como indicadores clave del desempeño, emerge con claridad la necesidad de avanzar hacia sistemas evaluativos más equilibrados, que integren dimensiones actitudinales, procedimentales y conceptuales de forma articulada, promoviendo prácticas más inclusivas y pedagógicamente consistentes (Modell; Gerdin, 2022).

Con todo, a pesar de los avances hacia una evaluación más inclusiva, persisten todavía algunas prácticas evaluativas tradicionales. Esto concuerda con los hallazgos de López-Pastor *et al*. (2013), quienes mencionan que, aunque existe un cambio hacia una evaluación alternativa en EF, todavía hay una fuerte presencia de enfoques tradicionales que continúan centrados en el rendimiento físico, sin considerar otras dimensiones del aprendizaje (Foglia, 2014). De igual forma, Talero y Guarnizo (2022) sostienen que la falta de instrumentos adecuados y de sistematización limita la posibilidad de implementar una evaluación verdaderamente alternativa en EF. Además, Prieto Ayuso (2015) destaca que, a pesar de la existencia de paradigmas evaluativos alternativos, la colaboración docente para la implementación de estos enfoques sigue siendo insuficiente, lo que dificulta un cambio efectivo hacia una evaluación más comprensiva como lo sería un estilo actitudinal (Pérez, 2013) o propuestas con énfasis al esfuerzo y la superación (Lituma; Aldas, 2023).

5 CONCLUSIONES

Esta investigación permitió comprender cómo las experiencias evaluativas vividas durante la etapa escolar, junto con la formación inicial y la práctica docente, han influido en las prácticas actuales del profesorado de EF en Chile. El tránsito desde un enfoque centrado en el rendimiento físico hacia modelos que valoran el esfuerzo, la actitud y el proceso de aprendizaje se consolidó especialmente en la formación universitaria y el ejercicio profesional.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que no todo el profesorado entrevistado facilitó sus instrumentos de evaluación, lo que, si bien fue respetado éticamente, restringió una triangulación más profunda entre discurso y práctica. Asimismo, el tamaño reducido de la muestra, inherente al enfoque cualitativo adoptado, limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos, aunque permite una comprensión densa y contextualizada del fenómeno.

Los hallazgos evidencian una incorporación progresiva de dimensiones actitudinales y formativas, impulsada por procesos reflexivos y por la necesidad de atender a la diversidad del estudiantado. Sin embargo, persisten tensiones, como la influencia de modelos tradicionales vividos en la etapa escolar y la exigencia de calificar numéricamente. Por lo tanto, se hace perentorio desarrollar nuevas investigaciones que, en el contexto chileno, pero también más allá, no solo profundicen en el conocimiento que tenemos de las conceptualizaciones y prácticas evaluativas del profesorado, sino que desarrollen intervenciones que cambien la realidad.

REFERENCIAS

ALFREY, Laura; GARD, Michael. A crack where the light gets in: a study of Health and Physical Education teachers' perspectives on fitness testing as a context for learning about health. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 5, n. 1, p. 3-18, 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/18377122.2014.867790

ASENJO-PAREDES, Catalina *et al*. Concepciones y prácticas evaluativas en la formación inicial del profesorado en Educación Física. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 25, n. 1, p. 1–13, mayo 2024. DOI: https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9

ATIENZA, Rodrigo; VALENCIA, Alexandra; DEVÍS, José. Experiencias de evaluación en Educación Física: una aproximación desde la formación inicial del profesorado. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 44, n. 2, p. 127-147, 2018. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127

BAGHURST, Timothy. How physical education teachers undermine the profession by grading effort and participation. **Oklahoma AHPERD**, v. 50, n. 3, p. 51-55, 2013.

BARBA-MARTÍN, Raúl A.; HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel. Evaluar en Educación Física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. **Educación Física y Deporte**, v. 39, n. 1, p. 23-47, 2020. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03

BELTRÁN-CARRILLO, Vicente J.; DEVÍS-DEVÍS, José. El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. **RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, v. 15, n. 55, p. 20-34, ene. 2019. DOI: https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502

CALATAYUD SALOM, Maria Amparo. Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 36, p. 259-265, 2019. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67540

CAÑADAS, Laura. Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 14, n. 2, e1214, 2020. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/4985/498571971002/html/. Acceso en: 31 mar. 2025.

CASTILLO-RETAMAL, Franklin *et al*. Evaluación en Educación Física escolar: discusiones a partir de la formación de profesores. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 46, p. 179-189, 2022. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736

CHAVERRA FERNÁNDEZ, Beatriz Elena; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis. La acción evaluativa en profesores de Educación Física: una investigación multi-casos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 1, p. 199–215, 2019. DOI: https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012

CHERNYSH, K.; CROSSMAN, J. The perceptions of students regarding grading in physical education. **The Canadian Association for Health, Physical Education & Recreation**, v. 60, n. 1, p. 21-24, 1994.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares de Séptimo a Segundo Medio**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Acceso en: 31 mar. 2025.

CHILE. Ministerio de Educación. Decreto n.º 67, de 2 de agosto de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N.º 511 de 1997, N.º 112 de 1999 y N.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. **Diario Oficial de la República de Chile, Santiago**, 2 feb. 2018. Disponible en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255. Acceso en: 31 mar. 2025.

CISTERNAS, Constanza *et al*. Identidad Profesional Docente en la Educación Física: revisión integrativa de literatura. **E-balonmano**, v. 19, n. 3, p. 276-290, 2023. DOI: https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.276

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design:** choosing among five approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DANTHONY, Sarah; MASCRET, Nicolas; CURY, François. Test anxiety in physical education: The predictive role of gender, age, and implicit theories of athletic ability. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 1, p. 128-143, abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/1356336X19839408

EVANS, Ceryn. Analysing semi-structured interviews using thematic analysis: exploring voluntary civic participation among adults. *In*: LEWIS, Jamie (ed.). **SAGE Research Methods Datasets** Part 1. London: SAGE, 2018. DOI: https://doi.org/10.4135/9781526439284

FOGLIA, Ghina Elizabeth. Avaliação em educação física: concepções e práticas docentes. **Voces y Silencios:** Revista Latinoamericana de Educación, v. 5, n. 2, p. 99-117, 2014. DOI: https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02

FRAILE, Antonio. La evaluación formativa y cooperativa en Educación Física. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, v. 1, n. 1, p. 198–223, 2015. DOI: https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.578

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner dos. Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad**, v. 16, n. 2, p. 211–222, jul./dic. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04

GALL, Hermann. Evaluación en educación física, orientaciones para la práctica. **Educación Física y Deporte**, v. 5, n. 3, p. 4–18, 1983. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.efyd.23077

GALLARDO, Francisco *et al*. Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de Educación Física: un estudio de casos en contexto chileno. **Retos:** Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 43, p. 117–126, 2022. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570

GEORGE, Eversley Bernard; GONZÁLEZ-MORENO, Patricia Adelaida. Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 21, n. 2, ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3

GONZÁLEZ, Gustavo. **Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física**: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. Tesis (Doctor) – Escuela Universitaria de Educación, Universidad de Valladolid, 2013. DOI: https://doi.org/10.35376/10324/2817

HERNÁNDEZ, Rafael Manuel. La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. **Cuestiones Pedagógicas**, v. 23, p. 187–210, 2014. Disponible en: http://hdl.handle.net/11441/36261. Acceso en: 31 mar. 2025.

HODGE, Ken; SHARP, Lee-Ann. Case studies. *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. (ed.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. London: Routledge, 2016. p. 62–74. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315762012

HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Pero… ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 1, p. 1–16, abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto; HERNANDO-GARIJO, Alejandra. Do we really assess learning in physical education? Teachers' perceptions at different educational stages. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 42, p. 643–654, 2021. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88686

JAMES, Alisa R. Grading in Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 89, n. 5, p. 5–7, 2018. DOI: https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1442063

JIMÉNEZ, Ivo. Una experiencia de Evaluación Formativa en Educación Física en Educación Secundaria. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, v. 3, n. 2, p. 198–209, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.708

KILLIAN, Chad M.; WOODS, Amelia Mays. Assessment practices in K–12 physical education in the United States. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 92, n. 3, p. 248–258, may. 2021. DOI**:** https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1894315

KRIJGSMAN, Christa *et al*. Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. **Learning and Individual Differences**, v. 55, p. 202–211, abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017

LITUMA PIZARRO, Julio César; ALDAS ARCOS, Helder Guillermo. Achievement goals, perception of success, fun and persistence-effort in school physical education. **Explorador Digital**, v. 7, p. 1–12, nov. 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i4.1.2755

LLAPUR, Eduardo David. La Evaluación en la Educación Física: una problemática de la Educación Contemporánea. **Educación Física y Ciencia**, v. 25, n. 2, p. e255, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.24215/23142561e255

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel *et al*. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57–76, ago. 2013. DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel *et al*. La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 10, p. 31–40, 2006. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061

MACKLEY, Honor *et al*. Building collaborative competencies through play with outdoor loose parts materials in primary school. **Cambridge Journal of Education**, v. 52, n. 4, p. 1–21, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2030300

MARTÍNEZ, Luis Fernando; SANTOS, María Luisa; CASTEJÓN, Francisco Javier. Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 32, p. 76–81, 2017. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918

MARTOS, Daniel; GARCÍA, Wenceslao. La evaluación participativa y la negociación con el alumnado: una propuesta basada en la Pedagogía de la Ignorancia. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, v. 21, n. 1, p. 129–146, 2023. DOI: https://doi.org/10.4995/redu.2023.17372

MERELLANO-NAVARRO, Eugenio; ALMONACID-FIERRO, Alejandro; MUÑOZ, María Francisca. Renaming the pedagogical knowledge: a look from the teaching practice. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1–18, maio 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146

MODELL, Nina; GERDIN, Göran. 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 9, p. 1047–1060, ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565

MOLINA, Miriam; PASCUAL, Cristina; LÓPEZ, Víctor Manuel. El uso de sistemas de evaluación formativa y compartida en las aulas de educación física en educación primaria. **Educación Física y Deporte**, v. 39, n. 1, p. 48–60, 2020. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a04

MONFORTE, Javier; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor. El miedo en Educación Física: una historia reconocible. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 85–100, mar. 2017. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272

MORA, Ana Isabel. La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 4, n. 2, 2004. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211. Acceso en: 31 mar. 2025.

MORAL, Cristina. Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. **Educación XX1**, v. 19, n. 1, p. 159–177, 2016. Disponible en: https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70643085007. Acceso en: 31 mar. 2025.

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando *et al*. Práctica temprana en una escuela de educación especial: percepción de competencias inclusivas desde la Educación Física. **Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)**, v. 2, n. 2, p. 1–13, 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.1384345

OLIVER-ÁLVAREZ, Marta; MARTOS-GARCÍA, Daniel. La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 18, n. 58, p. 27–49, 2023. DOI: https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976

PALINKAS, Lawrence A. *et al*. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, v. 42, n. 5, p. 533–544, 2015. DOI: https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

PEÑA, Sebastián *et al*. Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 1, p. 1–14, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.24215/23142561e069

PÉREZ, Ángel. El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. **Lúdica Pedagógica**, v. 2, n. 18, p. 81–92, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92

PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor; FUENTES MIGUEL, Jorge; DEVÍS DEVÍS, José. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 11–42, oct. 2011. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.24402

PRIETO, Alejandro. Los paradigmas de evaluación en Educación Física. **Multiárea:** Revista de Didáctica, v. 7, p. 110–130, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/mard.v0i7.665

RODRÍGUEZ, Clemente; LORENZO, Oswaldo; HERRERA, Lucía. Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM**, v. 15, n. 2, p. 133–154, dic. 2005. Disponible en: http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1038. Acceso en: 31 mar. 2025

ROSALES, María Margarita. **Proceso evaluativo:** evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment; su impacto en la educación actual. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, 2014. **Actas**…, v. 4, p. 662–674, 2014. Disponible en: https://encr.pw/dx-doi-orgg-107272congresoiberev. Acceso en: 31 mar. 2025.

RUBIN, Herbert J.; RUBIN, Irene S. **Qualitative interviewing:** the art of hearing data. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2020.

SÁNCHEZ, Carmen; GARCÍA, Luis Miguel; REYES, Lucía. Beneficios de un enfoque activista de la educación física en la participación deportiva de niñas de Educación Primaria. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 46, p. 292–299, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.47197/retos.v46.94629

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

SECCHI, Jeremías David; GARCÍA, Gastón César; ARCURI, Carlos Rodolfo. ¿Evaluar la condición física en la escuela?: Conceptos y discusiones planteadas en el ámbito de la educación física y la ciencia. **Enfoques**, v. 28, n. 1, p. 67–92, jun. 2016. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25955333004. Acceso en: 31 mar. 2025.

SEVIL-SERRANO, Javier *et al*. Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. **Journal of Experimental Education**, v. 90, n. 2, p. 383–403, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466

TALERO, Edgar; GUARNIZO, Nicolás. Las prácticas evaluativas de los docentes de educación física en Villavicencio. **Retos:** nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, v. 44, p. 146–152, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466

TORO-SUAZA, Carlos Andrés; CHAVERRA, Beatriz Elena. ¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física? Análisis de su acción evaluativa. **RECIE:** Revista Caribeña De Investigación Educativa, v. 6, n. 1, p. 28–43, 2022. DOI: https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp28-43

TOWNSLEY, Matt; McNAMARA, Scott. "I thought I was supposed to get an A in PE!" successes and challenges of teachers and administrators implementing standards-based grading in physical education. **Studies in Educational Evaluation**, v. 70, p. 101012, sept. 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101012

TRONCOSO, Carlos E.; DANIELE, Elaine G. Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. **Anuario Digital de Investigación Educativa**, n. 14, 2003. Disponible en: https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3313. Acceso en: 31 mar. 2025.

ZHU, Xihe. Student perspectives of grading in physical education. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 4, p. 409–420, 2015. DOI: https://doi.org/10.1177/1356336X15569628

ZUBILLAGA, Maite; CAÑADAS, Laura. Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. **Espiral:** Cuadernos del profesorado, v. 14, n. 29, sept. 2021. DOI: https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398

Resumo: O objetivo da pesquisa foi compreender como as experiências avaliativas vividas durante a fase escolar, juntamente com a formação de professores, influenciaram a adoção de abordagens avaliativas pelos professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise de instrumentos de avaliação de dez professores de Educação Física em exercício. Os resultados revelam mudanças nas práticas de avaliação que vão desde experiências escolares com métodos tradicionais focados exclusivamente na medição do desempenho físico até abordagens que priorizam o processo de aprendizagem, o esforço e a atitude do aluno. Essa mudança começou na formação inicial de professores e foi reforçada durante o estágio de prática profissional. A pesquisa conclui que a formação de professores e o estágio profissional são fundamentais para a transformação da prática de ensino em abordagens mais participativas e equitativas da avaliação em Educação Física.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Formação de Professores. Prática Profissional. Educação Física.

Abstract: The aim of the research was to understand how the assessment experiences during the school years, along with initial teacher training, have influenced the adoption of assessment approaches by teachers. Semi-structured interviews were conducted, and assessment instruments from ten in-service PE teachers were analyzed. The results reveal changes in assessment practices ranging from school experiences with traditional methods focused exclusively on measuring physical performance to approaches that prioritize the learning process, effort and student attitude. This change began in initial teacher training and was strengthened during the professional practice stage. The research concludes that teacher training and the professional stage are fundamental to the transformation of teaching practice towards more participatory and equitable assessment approaches in Physical Education.

Keywords: Educational Assessment. Teacher Training. Professional Practice. Physical Education.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Fernando Muñoz-Sepúlveda: Conceptualization; Data curation; Formal analysis; Investigation; Methodology; Resources; Validation; Visualization; Writing – original draft.

Alberto Moreno Doña: Conceptualization; Investigation; Methodology; Project administration; Supervision; Visualization; Writing – review & editing.

Alexandra Valencia-Peris: Investigation; Methodology; Project administration; Supervision; Visualization; Writing – review & editing.

Daniel Martos-García: Investigation; Methodology; Project administration; Supervision; Visualization; Writing – review & editing.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto fue aprobado por Comité de ética de la Universidad Autónoma de Chile (Acta NºCEC 38-21).

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos de investigación solo están disponibles previa solicitud.

CÓMO CITAR

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; MORENO DOÑA, Alberto; VALENCIA-PERIS, Alexandra; MARTOS-GARCÍA, Daniel. Del rendimiento al esfuerzo y actitud: Enfoques evaluativos en Educación Física desde la experiencia docente. **Movimento**, v. 31, p. e31065, ene./dic., 2025. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.146871

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*

Elisandro Schultz Wittizorecki*

Giliane Dessbesell**

Mauro Myskiw*

Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.

** Prefeitura Municipal de Porto Alegre, RS, Brasil.