



Percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en la asignatura de educación física

Students' Perceptions of Assessment in Physical Education Class

Percepções dos estudantes sobre a avaliação na disciplina de educação física

 Luis F. Ramírez Martínez¹

 Johan M. Muriel Echavarría¹

 Didier F. Gaviria Cortes¹

¹ Universidad de Antioquia

Recibido: 28/08/2024

Aceptado: 29/01/2025

Correspondencia:

Didier F. Gaviria Cortes
didier.gaviria@udea.edu.co

Cómo citar:

Ramírez Martínez, L. F., Muriel Echavarría, J. M., & Gaviria Cortes, D. F. (2025). Percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en la asignatura de educación física. *Páginas de Educación*, 18(1), e4231.
<https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4231>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Nota: Este artículo forma parte del dossier temático "Evaluación formativa en contextos disciplinarios específicos: alcances y desafíos".

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo comprender las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación que se realiza en la clase de educación física. La investigación es cualitativa y su diseño un estudio de caso único, descriptivo e interpretativo. Los participantes fueron 57 estudiantes del grado 10 y 11 de una institución educativa privada del municipio de Envigado, Colombia. Se utilizó un cuestionario de percepción de la evaluación en la clase de educación física y el grupo focal como estrategias de recolección de información; por medio de la codificación abierta y axial, emergieron como resultado las categorías de concepciones, actores, instrumentos, contenidos y momentos de la evaluación. Se concluye que el alumnado es el único sujeto evaluado en el proceso de enseñanza. El contenido más valorado por el profesorado es el actitudinal, relacionado con la participación y motivación en las actividades de la clase. Los estudiantes consideran que no hay objetivos y criterios claros al momento de la evaluación por parte de los profesores.

Palabras clave: evaluación formativa; evaluación tradicional; educación física; estudio de caso; estudiantes.

Abstract: This study aims to understand students' perceptions of the assessment process in physical education classes. It follows a qualitative approach with a single-case, descriptive, and interpretative study design. The participants were 57 tenth and eleventh-grade students from a private educational institution in Envigado, Colombia. Data collection methods included a perception questionnaire on physical education assessment and focus groups. Through open and axial coding, the analysis identified five key categories: conceptions, participants, assessment tools, content, and assessment moments. The findings indicate that students are the only subjects being assessed in the teaching process. Teachers place the highest value on attitudinal aspects, particularly participation and motivation in class activities. However, students feel that teachers do not provide clear objectives and criteria for assessment.

Keywords: formative assessment; traditional assessment; physical education; case study; students.



Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções que os estudantes têm sobre a avaliação realizada na aula de educação física. A pesquisa é qualitativa e seu delineamento é de estudo de caso único, descritivo e interpretativo. Os participantes foram 57 estudantes do 10º e 11º ano de uma instituição educacional privada do município de Envigado, Colômbia. Utilizou-se um questionário de percepção da avaliação na aula de educação física e o grupo focal como estratégias de coleta de informações; por meio da codificação aberta e axial, surgiram como resultado as categorias de concepções, atores, instrumentos, conteúdos e momentos da avaliação. Conclui-se que o aluno é o único sujeito avaliado no processo de ensino. O conteúdo mais valorizado pelos professores é o atitudinal, relacionado com a participação e motivação nas atividades da aula. Os estudantes consideram que não há objetivos e critérios claros no momento da avaliação por parte dos professores.

Palavras-chave: avaliação formativa; avaliação tradicional; educação física; estudo de caso; estudantes.

Implicaciones prácticas

- **Fomentar criterios claros de evaluación:** es esencial que los profesores de educación física comuniquen objetivos específicos y criterios de evaluación al inicio de cada período y sesión, promoviendo una comprensión clara de las expectativas por parte de los estudiantes.
 - **Promover la participación activa del alumnado en la evaluación:** incorporar prácticas de autoevaluación y coevaluación para empoderar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando la autorreflexión y el desarrollo de habilidades críticas y sociales.
 - **Establecer mecanismos de retroalimentación bidireccional:** implementar estrategias para que los estudiantes evalúen las prácticas docentes en un entorno de confianza, y garantizar que estas observaciones se traduzcan en mejoras visibles.
-

Introducción

La evaluación en la educación es un componente de la didáctica que ha estado presente en mayor o menor medida durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Para algunos es relevante y para otros simplemente es un momento más de la clase. Según Porto (2002), la evaluación “es un proceso sistemático, que implica un juicio de valor sobre el objeto o cuestión a evaluar y que está al servicio de una toma de decisiones” (p. 64). Por su parte, Celman et al. (2015) definen la evaluación como una práctica que es concreta y contextualizada en un lugar y un momento específico, que lo determina la enseñanza y el aprendizaje. Históricamente la evaluación ha sido utilizada como un elemento de “control” (Sarni & Corbo, 2020), por lo que su uso desde esta perspectiva no corresponde a los intereses de la educación que es la formación integral del individuo.

A pesar del conocimiento actual respecto a la evaluación, son muchos los vacíos existentes frente a este componente del proceso didáctico. Un ejemplo de ello es la confusión terminológica entre evaluación y calificación que, aunque están estrechamente relacionados, no son lo mismo: lo primero se basa en la reflexión y lo segundo en clasificar a través de una nota. Es así como en el lenguaje cotidiano de los docentes se habla de evaluación como sinónimo de calificación (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019). López (2017) menciona que “es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, es precisamente cuando hacemos esto que la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado” (p. 35).

Para López et al. (2006), el modelo tradicional de evaluación en el área de educación física se basa en la utilización continua de test y pruebas físicas que arrojarán al final de un período o proceso académico una calificación del estudiantado. Por su parte, González et al. (2021) reafirman esta idea mencionando cómo la evaluación de esta asignatura se ha caracterizado por la utilización de instrumentos para medir el desempeño físico de los estudiantes, es decir, técnicas e instrumentos de orden cuantitativo, los cuales claramente responden al enfoque tradicional (López, 2009). De esta manera se encuentra constante la valoración numérica o calificación (notas) dentro de los procesos de evaluación de la asignatura, lo que ha generado que este tipo de evaluación-calificación sea también utilizada como un medio de condicionamiento del estudiante o herramienta de poder (López, 2000). Bolívar (2008) acota que debemos poner nuestra atención en encontrar la manera de evitar que lo que rodea la práctica evaluativa por parte del docente sea un asunto de control, como ha sucedido históricamente, debido a que esta visión cuantitativa de concebir la evaluación busca por sí mejores resultados y no mayores aprendizajes (González et al., 2022).

Sin embargo, el concepto de evaluación se ha ido transformando de acuerdo con el contexto y a los diferentes momentos históricos; es así como emerge un enfoque alternativo, donde tanto docente como estudiantes son protagonistas del proceso de evaluación (Prieto, 2015). En este sentido, se han

planteado a lo largo de los años alternativas conceptuales de la evaluación, tales como: evaluación formativa (Godbout & Richard, 2000), compartida (López, 2005b), auténtica (Condemarín & Medina, 2000) y mediadora (Hoffmann, 1999). En estas alternativas conceptuales, la evaluación es asumida como un proceso formativo que va más allá de la calificación, que permite identificar las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ajustar las estrategias y conseguir los propósitos de la enseñanza. Prieto (2015) menciona cómo en la evaluación alternativa docente y estudiante tienen igual participación, donde no solo se evalúa al estudiante sino también al profesor y a la metodología de la clase. En el caso concreto de la educación física, esta nueva mirada de la evaluación pretende darle un mayor valor educativo al área, cuyo propósito no solo se limite a la preparación física del estudiante (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021). Por su parte, Álvarez (2019) menciona que,

Es relevante diseñar propuestas de evaluación que involucren a los estudiantes y que sean simultáneamente una manera de evaluar nuestras propias prácticas docentes. Afirmamos, que esa actividad reflexiva es posible y sumamente necesaria antes, durante y después de las clases dado que se sustenta en un enfoque que considera a la enseñanza y al aprendizaje como procesos, y a la evaluación como parte constitutiva del mismo (Álvarez, 2019, p. 153).

La evaluación y el imaginario que se tenga alrededor de ella se convierten en elementos que influyen fuertemente en las dinámicas que se viven dentro y fuera de las aulas. Esto genera que las experiencias vividas por los estudiantes sean positivas o negativas, que estos tengan la posibilidad de ser críticos y reflexivos frente a su propio proceso de formación, que su participación haga de la educación un acto democrático y no de imposición o, por el contrario, que se formen estudiantes que se limitan a obedecer:

Los estudiantes necesitan asumir el liderazgo de su aprendizaje implicándose de manera auténtica y genuina... asumir el desafío de transformación de la práctica evaluativa conlleva resignificar las relaciones de poder arraigadas en el proceso de aprender para superar el protagonismo docente (Marín et al., 2022, p. 3)

En consecuencia, esta investigación reconoce la importancia del estudiante como un actor indispensable en los procesos de evaluación, por lo que nos preguntamos: ¿cuáles son las percepciones y experiencias que tienen los estudiantes de secundaria frente a la evaluación en el área de educación física? El conocer qué piensan los estudiantes sobre la evaluación en la asignatura de educación física se convierte en un aspecto indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que de estos pensamientos y posturas dependen las actitudes que tomen los estudiantes frente a la asignatura. Sabiendo esto, los docentes podrán reorientar sus prácticas educativas a partir de la voz de sus estudiantes confiriéndole un mayor sentido para ellos. En el caso concreto de la evaluación, tener en cuenta sus aportes podrá repercutir en cambios positivos a nivel educativo, permitiendo ir más allá de calificar (Gaviria Cortes, 2016).

Algunos autores ya han centrado su mirada en la importancia de conocer qué piensan los estudiantes sobre la evaluación en educación física. Montoya et al. (2023) realizaron un estudio mixto con 469 estudiantes de educación secundaria en el municipio de Bello, Colombia, donde utilizaron un cuestionario y entrevistas semiestructuradas; encontraron que los estudiantes tienen una percepción favorable hacia la evaluación en la asignatura, la heteroevaluación y autoevaluación son las más utilizadas por el profesorado de educación física, destacan la importancia de ampliar los estudios relacionados con la evaluación. Baquero (2019) implementó una propuesta para la mejora de la autoevaluación del alumnado a partir de autorreflexión y autocrítica en estudiantes de educación media en Bogotá, Colombia, a partir de un estudio cualitativo hermenéutico. El autor concluye la necesidad e importancia de la implementación de instrumentos innovadores y variados para la valoración crítica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, Castillo et al. (2019) buscaron identificar si el alumnado de dos escuelas de Montevideo, Uruguay, reconocen instancias de evaluación del aprendizaje en la asignatura de educación física durante su paso por la escuela. El estudio es cualitativo y utilizaron el dibujo y las entrevistas grupales para recolectar la información; encontraron que solo se hacen evaluaciones hegemónicas en el proceso y no se reconoce el proceso de evaluación que se lleva en la asignatura por parte de los

estudiantes. Mujica (2018) tuvo como objetivo describir la importancia de las emociones en el aprendizaje motriz y analizar la función de la evaluación cualitativa en el abordaje de la dimensión emocional; usó la entrevista y el diario de aprendizaje para la recolección de los datos. Concluyó en la necesidad de implementar estrategias personalizadas que ayuden al alumnado a pensar de forma positiva, que comprenda las situaciones que son menos y más agradables, y mayor empatía y comprensión con las personas y el contexto.

Por otra parte, Arrieta (2017) recolectó y analizó información sobre la percepción que tienen los estudiantes y profesores de la ciudad de Bogotá, Colombia, sobre el rendimiento académico por medio de la implementación de procesos de retroalimentación como parte de la evaluación formativa. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta y la entrevista; los resultados muestran la importancia de la retroalimentación en el alumnado, generando mayor conciencia en el reconocimiento de fortalezas y debilidades en el desarrollo de las tareas en el proceso de la asignatura. De acuerdo con estas investigaciones, se encuentra que la evaluación desde el punto de vista de los estudiantes es un objeto que ha venido siendo estudiado en diferentes contextos y, por tanto, se hace necesario seguir indagando. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo comprender las percepciones y la experiencia que tienen los estudiantes de secundaria sobre la evaluación en la asignatura de educación física.

Metodología

Este proyecto de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. En palabras de Taylor y Bogdan (1987), este enfoque se refiere “a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp. 19-20). Dicho enfoque permite entender e indagar fenómenos sociales a partir de las experiencias, perspectivas, significados, miradas, opiniones y pensamientos de sus actores en un ambiente natural, elementos que influyen en la manera que estos conciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri et al., 2010). Se eligió como diseño el estudio de caso, ya que es un método que tiene como propósito facilitar o ayudar a la comprensión de aquellas dinámicas que se viven en los contextos cotidianos (Stake, 2013; Yin, 1984).

Según las características y desarrollo del estudio de caso (Merriam, 1988; Stake, 2013; Yin, 1984), fue interpretativo y descriptivo en el informe que se elaboró; instrumental, debido a que se desarrolló con fines indagatorios sobre preguntas que se realizaron a los estudiantes y se trató de un caso único, ya que se trató de forma exclusiva la investigación del pensamiento y experiencia de los estudiantes sobre la evaluación en educación física en su colegio.

Contexto y participantes

Los participantes fueron 57 estudiantes de educación secundaria y media (según clasificación de Colombia) de una institución educativa privada del Municipio de Envigado. Fueron 32 estudiantes del grado décimo y 25 del grado undécimo. El colegio tiene cuatro profesores de educación física, todos con titulaciones relacionadas con el área de la educación física y el deporte; tres cuentan con más de 10 años de experiencia. Estos profesores están organizados por cada una de las etapas escolares: preescolar, primaria, secundaria y media. El colegio cuenta con escenarios deportivos y zonas verdes para orientar la asignatura, cuyas clases tienen una duración de 50 minutos, dos veces a la semana.

Tabla 1

Información de los participantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Varones	38	66
Mujeres	19	33
Total	57	
Grado		
Décimo	32	56
Undécimo	25	44
Total	57	

La selección de los participantes se realizó de manera intencionada (Sáez, 2017), teniendo en cuenta los planteamientos de Galeano (2004) relacionados con la representatividad cualitativa. En este caso se eligen los participantes por tener un mayor recorrido respecto a la asignatura de educación

física, al ser sus últimos años escolares, y porque su edad permite tener un mayor grado de madurez y conciencia de cómo viven y han vivido el desarrollo de la evaluación en la clase de educación física.

Estrategias de recolección de información

Como instrumento se eligió el Cuestionario de Percepción de la Evaluación en la clase de Educación Física de González et al. (2021), el cual tiene una buena confiabilidad ($\alpha = .804$). Dicho cuestionario está constituido por 26 ítems que indagan por cuatro dimensiones a los estudiantes: concepciones, actores, instrumentos-momentos y contenidos. Su opción de respuesta es por escala Likert, con cinco niveles de valoración; en los primeros cinco ítems las opciones son 1: *muy en desacuerdo*, 2: *en desacuerdo*, 3: *indiferente*, 4: *de acuerdo*, 5: *muy de acuerdo*, y para los otros ítems las opciones son 1: *nunca*, 2: *casi nunca*, 3: *a veces*, 4: *casi siempre*, 5: *siempre*. Esta estrategia sirvió para indagar las creencias, ideas y percepción que poseen los estudiantes acerca de la evaluación en la asignatura.

Por otra parte, se empleó el grupo focal. Esta estrategia fue un espacio de opinión para comprender el sentir, pensar y vivir de los participantes (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Los grupos focales brindaron la posibilidad de comprender, desde el discurso del estudiantado, sus sentimientos, actitudes, experiencia y percepciones sobre la evaluación en la clase de educación física; permitió recolectar más datos en menos tiempo dentro de la dinámica escolar.

La guía de entrevista del grupo focal fue elaborada por los investigadores a través del análisis del cuestionario, la revisión de literatura y los estudios sobre las concepciones, actores, instrumentos, momentos y contenidos de la evaluación en educación física. Luego fue revisada por dos profesores de educación física activos en su profesión; los profesores aportaron sus opiniones, sugerencias y recomendaciones respecto a la redacción, términos y lingüística de las preguntas. El guion se organizó por grupos temáticos y tratando de ir de lo sencillo a lo más difícil. A partir de esto, se realizó un listado posible de preguntas, con el fin de preguntar lo que realmente se quería conocer.

La composición fue de 6 estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) por grupo focal, con la idea de posibilitar una mejor participación y comodidad (Carey, 2003). Fueron realizados tres grupos focales, para un total de 18 estudiantes entrevistados. Con estos encuentros se llegó a la saturación de la información, no aparecían ya datos, ideas o elementos nuevos en los comentarios de los estudiantes, se consideró suficiente para extraer las conclusiones necesarias y de valor. La formación de los grupos fue intencional, y pretendió por lo menos un punto de semejanza entre los participantes, en este caso que respondieron que les gusta mucho la clase de educación física. Los encuentros fueron dirigidos por los investigadores, y acordados y programados con los profesores del colegio a la hora de su clase de educación física, cada encuentro tuvo una duración en promedio de 60 minutos.

Tratamiento y análisis de la información

La información que fue recopilada por medio del cuestionario, fue almacenada y analizada en el software SPSS versión 28; a partir de este paquete estadístico fue posible analizar estadísticamente la información, la cual dependiendo del tipo de variable implicó el uso de la media para describir las variables de escala, y para la representación de las variables nominales se hizo uso principalmente de la moda a partir de porcentajes. Es de destacar que el análisis de la información cuantitativa fue un insumo básico para la construcción de las preguntas del guion de los grupos focales.

En el caso del análisis cualitativo, la denominación de cada categoría emergió de la relevancia e importancia dada en antecedentes referenciados sobre la evaluación en educación física. En este sentido, se presentaron las siguientes categorías: concepciones, actores, instrumentos, contenidos y momentos. Es de aclarar que la información proveniente de los grupos focales se cotejó con los datos encontrados en el cuestionario y posteriormente con la literatura, para decidir cuál era la mejor forma de nombrarlos y así realizar una mejor generalización de la información, lo que Taylor y Bogdan (1987) llaman fase de descubrimiento. Luego se agruparon los datos en las diferentes categorías que surgieron a partir de la interpretación de toda la información de los grupos focales; para ello se utilizó el *software* de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 9. La información que fue importada a dicho *software* fue revisada y refinada por el grupo de investigadores, tal y como lo proponen Taylor y Bogdan (1987) en la fase de codificación.

Por otra parte, entre los criterios éticos que se manejaron en el estudio está el consentimiento informado, el retorno social de la información y la confidencialidad. Es así que los resultados presentados en este trabajo se identifican con el código GF (grupo focal); cuando se identifica un testimonio con el código GF2, se hace mención del grupo focal 2, y se utiliza M para hacer referencia a una mujer (GF2M1) o H para un hombre (GF1H3).

Resultados y discusión

Concepciones sobre evaluación

En esta categoría, referida a cuáles son aquellas nociones que tienen respecto a la calificación, los estudiantes mencionan que es un asunto que tiene gran importancia, ya que el 70.1 % menciona estar de acuerdo y muy de acuerdo con la pregunta “¿la calificación es importante para ti?”.

Pues sí, porque sinceramente, si no hubiera calificación en educación física, muy pocos de verdad harían las actividades (GF1M1).

Pues yo veo la calificación como una motivación para decir, ve no voy a vagar, o es como ese punto de inflexión, si no haces nada, cero y tienes tal consecuencia, es más como un..., es que no quiero llamarlo norma (GF1H1).

Obviamente a ti te dicen que tiene nota la actividad que vas a hacer, obviamente la haces mejor, porque sabes que eso o te ayuda o no te ayuda en un promedio (GF1M3).

Para alguien que si se fija en la nota pues puede ser tanto un umbral para hacerlo bien o hacer lo mínimo y simplemente pasar (GF1H2).

Además, en los grupos focales cuando se les preguntó a los estudiantes sobre la diferencia entre evaluación y calificación, surgieron comentarios que dejan entrever la falta de claridad con lo que es la evaluación, ya que algunos estudiantes consideran que la evaluación en la clase de educación física como una manera de medir las capacidades para llegar a una valoración numérica (nota). En ese mismo sentido, manifestaron que la nota (calificación) condiciona la participación del alumnado en la clase, también consideraron la calificación como la herramienta más sencilla que tiene el profesorado para emitir un juicio sobre el proceso formativo que se lleva en el área. Por lo que no respondieron con claridad la diferencia que existe entre ambos términos (evaluación y calificación), desconociendo con ello el verdadero sentido de la evaluación y su valor formativo. Así lo manifestaron:

En educación física ya el proceso de evaluación de tus capacidades (físicas) entra mucho más en juego a la hora de ponerle un valor a esas capacidades (GF2H2)

Yo creo que sí es importante, porque algunas personas no tienen la disposición necesaria, entonces yo creo que la nota puede llegar a incentivar eso (GF2M1)

Es muy difícil tú llegar y medir todo un grupo, por ejemplo, decimo que son como 40 estudiantes, o sea, llegar y medir una evaluación de cada uno, llegar a una conclusión de que la materia de educación física está funcionando o no, es mucho más difícil, en cambio con un valor numérico puedes hacer esa comparación más fácil (GF2H2)

Estos testimonios concuerdan con lo mencionado por López (2005a), quien resalta que uno de los grandes problemas de la evaluación es que no se la asume sino como “calificación” o conceptos relacionados con esta como “nota”, “examen”, “test” o “prueba”, y que además lo realmente preocupante no es la confusión terminológica, sino el evidente predominio de las prácticas calificativas por encima de las prácticas evaluativas, lo que deja de lado el sentido formativo que tiene la evaluación.

Los hallazgos de Flores y Gómez (2010) muestran que, a medida que el estudiantado va aumentando de grados o nivel escolar, su interés por la calificación y notas aprobatorias aumenta y disminuye el interés por metas dirigidas al aprendizaje. Por su parte, Trujillo y Álvarez (2017) afirman que las calificaciones están socialmente conceptualizadas como el criterio más importante para determinar el rendimiento académico de los estudiantes en el ámbito escolar. Esto nos lleva a interpretar que la calificación cumple un papel condicionante para los estudiantes, ya que tanto en la

escuela como en su hogar se le da mucha importancia a ese valor numérico que obtienen en clase. Además, se ofrecen beneficios como estímulos o becas a estudiantes que obtienen buenas calificaciones, lo que invita más a estar pendiente de la nota, siendo esta más importante que el aprendizaje que se pueda obtener en su proceso formativo. Sin embargo, el 45.6 % de los estudiantes afirma no estar de acuerdo en que la calificación sirve para medir su nivel de aprendizaje, y el 40.4 % considera que la calificación que pone el profesor en pocas ocasiones refleja su nivel de aprendizaje.

Yo creo que una persona puede sacar una buena calificación sin saber nada, ni saber absolutamente nada cierto o sabiendo lo justo (GF1H2).

Es que la verdad, hay muchos profesores que yo he visto, que califican igual a todo el mundo sin importar el rendimiento, pues para mi educación física el año pasado fue todo ochenta (GF1M1).

Como destacan Fulano-Vargas y Meneses-Runza (2023), los resultados de la enseñanza (calificación) indican principalmente la cantidad de tareas, actividades y ejercicios que se realizan en clase y que brindan una nota, pero no son un insumo que refleje el nivel de aprendizaje; así pues, los profesores de educación física tienen una preocupación marcada en sacar notas para cumplir con unos requerimientos institucionales y le dan poca importancia al proceso de aprendizaje que puedan tener sus alumnos, lo que nos invita a darle mayor sentido a las actividades y tareas que se realizan donde la nota no sea el único fin.

Actores en la evaluación

Por otra parte, el 70 % de los estudiantes afirma que nunca y casi nunca el profesor permite que se evalúen ellos mismos, el 23 % considera que a veces ocurre esta situación. Además, en la pregunta “¿Tus compañeros hacen parte de la evaluación?”, el 82.5 % afirma que nunca y casi nunca.

Yo creo que el tiempo, porque digamos, nosotros tenemos solamente 45 minutos, nos gastamos 10 minutos para ir a la cancha y otros 5 para devolvernos, entonces no hay como el espacio, o sea, literalmente el tiempo es el que falta, porque digamos, si tuviéramos como una hora, entonces 10 minutos los sacamos para retroalimentarnos, pero hay veces como uno va a jugar y ya tocaron para la otra clase, entonces uno tiene que salir y no hay como espacio donde digan sí tú jugaste súper bien, jugaste súper mal (GF2M1).

Yo pienso que nosotros estamos muy permeados por una subjetividad, entonces nosotros nos aferramos a algo y nos quedamos ahí enganchados. Por ejemplo, un día, digamos que me peleé con el profe por alguna cosa, ahí entonces, si me llega una oportunidad para evaluar al profe, yo qué voy a hacer, yo no voy a empezar a hablar bien de él (GF2H3).

Como se puede observar, la autoevaluación no es un elemento al que se le da la suficiente importancia en los asuntos formativos. Los estudiantes no son partícipes ni conscientes de su propio proceso, dado que no se da apertura a ese espacio de autorreflexión en los diferentes momentos de clase. Por otro lado, la coevaluación puede ser difícil de llevar a cabo, debido a la falta de madurez y objetividad de los estudiantes para evaluar a sus pares, sin estos elementos es difícil que los profesores opten por generar espacios que permitan el diálogo entre compañeros. Igualmente, Basurto et al. (2021) en su estudio encuestaron a 26 docentes para conocer en qué medida estos permiten la autoevaluación de sus estudiantes: el 50 % respondió que es una práctica medianamente utilizada, la cual se realiza a veces. Justamente por este tipo de hechos, el profesorado debe pensarse en propiciar momentos que le permitan al estudiante tener la capacidad de asumir con respeto la visión que tiene su compañero sobre su proceso o viceversa, lo que contribuiría también a mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales en el aula (Butler & Hodge, 2001).

Con respecto a la heteroevaluación, también se les preguntó a los estudiantes si evalúan al profesor; el 72 % de estudiantes mencionan que no realizan este ejercicio, y además comentan:

Muchas veces pasa que los estudiantes no dicen nada por temor a que se la monten, porque después se vea afectada por la calificación, entonces nadie dice nada, todo el mundo se lo traga y ya (GF1M3).

Ya ha pasado lo de calificar a un profesor y la verdad uno no siente el cambio, sigue pasando lo mismo, el profesor reincide en lo mismo... También eso como que desilusiona ver como uno califica y no pasa nada (GF1H1).

Uno no es capaz de decírselo al profesor porque uno siente que se va a poner bravo (GF1M2).

Pues nosotros tenemos la de perder, o sea, nosotros nunca vamos a ganar contra los profesores (GF1M3).

Y no es exclusivo para educación física, uno siempre pierde con un profesor (GF1M1).

A partir de lo que mencionan los estudiantes, la heteroevaluación continúa siendo predominante por encima de la auto y coevaluación; además, sigue teniendo un sentido unidireccional: el profesor evalúa al estudiante, pero no el estudiante al profesor, tal como hallaron Rodríguez-Negro y Zulaika (2016), quienes expresan que los estudiantes son los actores principalmente evaluados y pocas veces se realiza dicho ejercicio con los profesores. Esto se debe a motivos como el temor al cambio de actitud del profesorado, lo cual se puede ver reflejado en la nota y la desmotivación porque no hay un cambio con relación a las observaciones que se realizan al docente. Esto deja entrever que el profesor se siente atacado y no lo ve como un ejercicio que le permita mejorar su quehacer, y trae como consecuencia una evaluación única por parte del profesor, en la que se pierde la interacción de los dos actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje; el criterio del docente es el único que regula la acción evaluativa.

Por otro lado, y al igual que Gaviria Cortes (2016), que encontró que las evaluaciones de las tareas de la asignatura eran justas, en este caso la mayoría de los estudiantes (85.9 %) menciona que el profesor casi siempre es justo cuando evalúa; sin embargo, en algunos de sus testimonios se contradicen:

Uno no ve que las personas que se sientan (en clase) tengan consecuencias, pues que vayan perdiendo... pues si igual no van a perder la materia igual no están haciendo nada, yo por qué sí tengo que hacer ejercicio (GF1M4).

Sí es muy raro, porque yo veo a gente que de verdad nunca hace nada en educación física, nunca, nunca y yo no hice nada en una clase de educación física y ya me dijeron que voy a tener cero y yo no dije nada, obviamente si no hice nada pues obviamente me gano el cero, pero no siento que sea como equitativo para todo el mundo (GF1M1).

La gente que no hace nada, igual gana la materia, entonces yo para qué trabajo si todo mundo va a sacar ochenta de todas formas (GF1M1).

Una persona que trabaja, pues que participa y trabaja bien y hace el esfuerzo y comparado con otra persona que se sienta y no hace nada y saca la misma nota, pues ahí obviamente va a haber como roce, porque la persona que se esfuerza va a decir que el profesor es injusto y pues que califica mal (GF1M4).

Estos testimonios demuestran la inconformidad de los estudiantes a la hora de ser evaluados, reconociendo que su esfuerzo es valorado de la misma manera con respecto a aquellos que, según su criterio, no realizan las actividades en clase. En el estudio de Carrillo y Devís (2019) los estudiantes también manifiestan grados de injusticia en la evaluación igualitarista que realiza el profesor de educación física. Como expresa López (1999), una característica clave de la evaluación cualitativa debe ser que los estudiantes conozcan las razones por las cuales se valora su accionar, ya que esta debe ser ante todo justa y transparente. Por su parte, Álvarez (2000) menciona que es tarea del docente documentar y dejar claro al estudiante todo lo que abarca la evaluación, evitando incluso aquellos prejuicios que se generan día a día en el aula, llevando a cabo así una evaluación correcta y justa.

Instrumentos de evaluación

Los estudiantes (40.3 %) respondieron que nunca o casi nunca el profesor los evalúa de forma escrita (cuaderno, talleres) y un 35 % dijo que a veces. Además, se les preguntó si, al final del período, el profesor realiza un examen para ver qué han aprendido: el 70.1 % menciona que siempre y casi siempre, y en la pregunta "¿Al final del período el profesor realiza un test físico para ver que han mejorado?", la respuesta con mayor incidencia fue siempre y casi siempre (68.4 %).

Yo digo que, sí puede haber evaluación, pero pueden cambiar la metodología, pues cómo nos van a preguntar todo lo que hacemos en un semestre y lo tenemos que resumir en cuatro páginas, en vez de poner a hacer con quince días antes un proyecto de cada materia donde podamos expresar de una distinta manera lo que aprendimos (GF1M3).

A veces es muy raro el cambio de que nos evalúen todo el semestre subjetivamente y para llegar al semestral... intentar emparejarnos al mismo ritmo en una hoja y responder preguntas que la verdad no han sido desarrolladas apropiadamente durante todo el semestre, entonces ahí se genera estrés cuando nos pueden evaluar un proceso... cada persona es diferente, es subjetivo el proceso, así sería mejor desarrollado (GF1H1).

Como argumentan López et al. (2022), este tipo de evaluaciones centradas en modelos tradicionales como exámenes escritos, examen final y de manera física como los test, inducen a perder de vista la integralidad que requiere la evaluación en el contexto escolar. Centrarse solamente en las capacidades físicas o memorísticas del estudiantado es reducir el proceso de aprendizaje y obviar aspectos actitudinales, sociales e incluso emocionales. Esto refleja la mirada que se tiene de la educación física con relación a lo que se puede trabajar, cerrándose solamente a temas deportivos y físicos y no a otro tipo de expresiones corporales que permitan al estudiante explorar nuevas alternativas en la asignatura de educación física, y donde la evaluación no es entendida como un proceso, sino como una herramienta de medición (López et al., 2006; González et al., 2021).

Contenidos de la evaluación

En preguntas de corte procedimental se puede destacar cómo la mayoría de los estudiantes se inclinan por las opciones de respuesta siempre y casi siempre: “¿El profesor te evalúa lo que haces en la práctica? (ejercicios, juegos, deportes)” (89.4 %); “¿El profesor te solicita demostrar los ejercicios durante la clase?” (63.1 %); “¿El profesor te hace correcciones durante la clase?” (73.6 %); y “¿El profesor te felicita cuando haces algo bien hecho?” (68.4 %). Sin embargo, los testimonios dados por los estudiantes evidencian que realmente no se otorga la suficiente importancia e intencionalidad a los contenidos procedimentales:

O sea, yo siento que no es una nota que influye si hiciste el ejercicio bien o mal sino, si lo hiciste con la disposición que se necesitaba, pues no te puedo poner 50 si no sabes hacer sentadilla (GF2M2).

Como ellos dijeron yo creo que más que todo... nunca te van a poner 0 por no saber hacer un ejercicio, sino que te van a poner la nota que... cómo reflejaste en clase, cómo hiciste las actividades y todo es, si tuviste tu disposición bien o la tuviste mal (GF2M3).

Como vemos, los contenidos procedimentales quedan relegados frente a los contenidos actitudinales. Siguiendo lo propuesto por González et al. (2021), es necesario no dejar de lado estos contenidos o por el contrario seguir evaluándolos; el sentido de evaluar los contenidos procedimentales es que haya un reconocimiento del progreso de capacidades y habilidades, que den cuenta de la adquisición de nuevos conocimientos.

En preguntas que indagan por elementos de tipo actitudinal como “el profesor evalúa tu participación en clase”, “la calificación de la clase depende de llevar correctamente el uniforme” y “la calificación de la clase depende de tu comportamiento durante las actividades”, se pudo identificar cómo en la primera de estas el 80.7 % de estudiantes dice que siempre o casi siempre se evalúa la participación en clase. En la segunda pregunta, el mayor porcentaje de encuestados (70.1 %) manifiesta que nunca o casi nunca la calificación depende de llevar adecuadamente el uniforme. Respecto a la última, el 78.9 % de los participantes refiere que siempre y casi siempre la calificación de la clase depende de su comportamiento. Por otra parte, los estudiantes (73.6 %) respondieron que siempre o casi siempre al finalizar la clase el profesor califica lo trabajado en esa sesión. Esto nos lleva a pensar que dicha calificación responde principalmente a la validación del profesor por la participación o no del estudiante de las actividades propuestas para las sesiones de clase.

Pues sí, lo que han dicho los demás, pues la verdad acá la nota no se usa para medir tus capacidades o fortalezas en cierto ejercicio, sino más que todo en cómo estas participando (GF2H2).

Lo que pasa es que el parámetro es, usted hace o no hace, sino hace cero o si no está en la clase cero y si usted hace cien, noventa o noventa y cinco. O sea, no hay mucha rigurosidad ahí (GF1H2).

Chaverra y Hernández (2019) encontraron datos similares entrevistando a un grupo de profesores; dicho estudio menciona que existe un interés muy marcado por parte de los profesores en evaluar y enfocarse en aquello relacionado a las actitudes, dicho interés por el asunto actitudinal abre la puerta a una desatención para que los estudiantes aprendan los contenidos del área. Estos resultados muestran el interés del profesorado por los contenidos actitudinales a la hora de evaluar, también reflejan un interés por mantener el orden y la participación en la clase, y la nota es el medio que los profesores consideran más pertinente y adecuado para ello, dejando entrever la falta de preparación para captar el interés de los estudiantes y motivación por la clase.

Momentos de la evaluación

Un asunto muy mencionado por los estudiantes es la falta de criterios a la hora de evaluar en la clase de educación física con respecto a otras asignaturas escolares. El 84.2 % de los estudiantes reconoce que al inicio del período el profesor les explica qué va a evaluar; sin embargo, en la pregunta “¿Al inicio de la clase, el profesor les dice los criterios de evaluación que va a tener en la clase?” las respuestas fueron más divididas, ya que un 36.8 % resalta que esto no sucede nunca o casi nunca, un 31.5 % responde que a veces y un 31.5 % manifestó que siempre o casi siempre. Los estudiantes manifestaron lo siguiente:

GF1M1: “eso es una cosa porque uno está en la clase de educación física sin saber si están calificando o no y qué están calificando, pues yo estuve en el juego, puede que me haya quedado quieta, pero estuve”. GF1M1

GF1H1: “es que en otras materias uno sabe, o en otras materias tienen cierta cosa para calificar o ciertos parámetros para decir ve acá este sacó tanto, acá tanto, en cambio creo que lo tienen más difícil los de educación física porque uno que le puede decir a un estudiante, digamos es un juego, eh corrió, pero no corrió tanto, entonces uno que le puede dejar en la nota, entonces si lo tienen más difícil”. GF1H1

Si no dan objetivos, si no saben cómo calificarnos, uno con que seriedad va a tratar la materia, con que disposición va a ir a la clase (GF1M1).

Nos dicen como vayan saquen los aros, vamos a jugar guerra de pueblos y jugamos y ya (GF1M1).

Como tal no, dice hoy vamos a trabajar resistencia, entonces nos poner a dar vueltas, nos pone a hacer tal, pero ¿resistencia de qué? cierto, digamos que si quieren desarrollar eso falta rigurosidad (GF1H2).

Que digan que están enseñando, cuáles son los objetivos, cómo califican, qué califican (GF1M1).

Que se lo tomen más en serio, tienen que poner más rigurosidad en saber que vamos a hacer, cómo lo están calificando, porque uno va allá a jugar y yo jugué, entonces saco buena nota y ya (GF1M1).

Tal como muestran los testimonios, la falta de criterios para evaluar lleva a que los estudiantes no sepan si están haciendo las cosas bien, lo que los hace considerar que el solo estar presente en la clase es un motivo para aprobar la materia. También acotan una falta de rigurosidad que desmotiva a tomarse en serio la asignatura de educación física. Con relación a lo anterior, Arrieta (2017) y Fraile et al. (2017) plantean que los estudiantes valoran de manera positiva y consideran importante tener claros los lineamientos de evaluación. Uno de los tantos instrumentos que puede ser útil para el profesorado es la rúbrica, ya que permite dejar claras a los estudiantes las expectativas sobre una tarea a realizar, lo que permitirá que estos tengan una retroalimentación de su trabajo. Esto produce mayor seguridad y confianza en ellos; es importante que el profesorado de educación física empiece a tener más compromiso con su quehacer y establecer acciones evaluativas que permitan favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes y no guiarse por métodos subjetivos y sin validez, que traen consigo una opinión popular por la asignatura que es denominada como la más fácil.

Conclusiones

Los resultados han demostrado que para los estudiantes la calificación sigue siendo importante; sin embargo, no sienten que esta sea acorde ni que sirva para medir su nivel de aprendizaje. El estudiante continúa siendo el principal actor al que se dirige la evaluación, por lo que la heteroevaluación profesor-estudiante es el ejercicio predominante. Además, se destaca cómo los estudiantes no encuentran sentido a evaluar a sus profesores, ya que en experiencias anteriores no encontraron cambio alguno por parte del docente e incluso han afrontado cambios negativos en la actitud del profesor hacia ellos como consecuencia de esto.

El contenido más valorado en relación con la evaluación por parte del docente es el actitudinal, es decir, la motivación y participación en la clase; sin embargo, dicha valoración es vista como injusta por parte del estudiantado, ya que la calificación tiende a ser igual para todos, incluso para aquellos que no participan cotidianamente de las actividades. Esto lleva a que sientan que no hay unos criterios claros al momento de evaluar, siendo la evaluación un ejercicio poco riguroso, que le resta importancia e interés a la asignatura de educación física. Finalmente, se resalta cómo para los estudiantes no hay un proceso consciente y ordenado en el que ellos reconozcan que están trabajando, el objetivo de la clase, cómo y qué les están evaluando o calificando, sin tener claro incluso el propósito de la materia, la cual simplemente reconocen como un espacio para jugar y divertirse.

Referencias

- Álvarez, M. (2019). Una experiencia innovadora de evaluación en un aula de secundaria de la ciudad de Santa Fe - Argentina: sentidos y prácticas. *Clio & Asociados La historia enseñada*, (29), 152-160. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i29.8798>
- Álvarez, M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Arrieta, J. (2017). *Evaluación de y para el aprendizaje. Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/622663>
- Baquero, C. (2019). *La autoevaluación escolar en el área de educación física: posibilidades desde la evaluación autocrítica y autorreflexiva*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10710>
- Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A., & Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.004>
- Butler, S., & Hodge, S. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *The Physical Educator*, 58(1). <https://js.sagamorepub.com/index.php/pe/article/view/3789>
- Carey, M. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En M. Janice (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 268-283). Universidad de Antioquia.
- Carrillo, V., & Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55, 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Castillo, R., Farinasso, F., & Izquierdo, A. (2019). De la evaluación y sus teorías en Educación Física. Estudio exploratorio desde la perspectiva del escolar de 5to año [Tesina de grado, Universidad de la República]. <https://acortar.link/h1ddiB>
- Celman, S., Galarraga, G., Gerard, A., Grinóvero, N., Martínez, M., Olmedo, V., & Rafaghelli, M. (2015). *Evaluaciones: experiencias entre la universidad pública y los institutos de formación docente*. Eduner.
- Chaverra, B., & Hernández, J. (2019). La acción evaluativa en profesores de educación física: Una investigación multi-casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211-228. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012>
- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: estudio de caso sobre procesos ignorados en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 225-245. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://lc.cx/c59U6c>

- Flores, R., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-18. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/243>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fulano-Vargas, B., & Meneses-Runza, I. (2023). La evaluación escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *RECIE Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 163-182. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp163-182>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (1a ed.). Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gaviria Cortes, D. F. (2016). *La educación física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once de secundaria. Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <http://hdl.handle.net/10486/674774>
- Godbout, P., & Richard, F. (2000). Formative assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical & Health Education Journal*, 66(3), 4-10.
- González, V., Chaverra, B., Bustamante, S., & Toro, C. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos*, 40, 317-325. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- González, V., Chaverra, B., Ramírez, L., Gaviria, D., Arboleda, V., Arango, C., Bustamante, S., & Muriel, J. (2022). Percepción del estudiantado hacia la enseñanza del profesor de Educación Física. Diseño y validación de un cuestionario. *Educación Física y Ciencia*, 24(1), 210. <https://doi.org/10.24215/23142561e210>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoffmann, J. (1999). *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Medición.
- López, C., Arcila, O., & Betancur, J. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44, 77-86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- López, V. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Diagonal.
- López, V. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts Educación Física y Deportes*, 62, 16-23. <https://acortar.link/eYul6c>
- López, V. (2005a). 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>
- López, V. (2005b). La participación del alumnado en la evaluación, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17, 21-37.
- López, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor, & Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-61). Universidad de León.
- López, V., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, M., Manrique, J., Subtil, P., & Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos*, 10, 31-41. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/141353>
- Marín, T., Bravo, V., Hernández, M., & Kenigs, A. (2022). Design and validation of a Scale Designed to Gather Student Perceptions of the Culture of Assessment as Learning. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2), 9. <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V28I2.25195>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Montoya, E., González, V., Jaramillo, F., Pérez, C., & Hurtado, H. (2023). La evaluación en la clase de Educación Física desde la percepción de los estudiantes de secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 68, 94-119. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a5>
- Mujica, J. (2018). Las emociones en la Educación Física Escolar: El aporte de la evaluación cualitativa. *Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 64-78.
- Porto, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. *Cuadernos*, 15, 63-75. <https://lc.cx/PWO4KU>
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de la evaluación en educación física. *Multiárea Revista de Didáctica*, 7, 110-130. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i7.665>

- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika, L. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 421-438. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sarni, M., & Corbo, J. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 137-165. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa: las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 3, pp. 154-197). Gedisa.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1st ed.). Paidós.
- Trujillo, F., & Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage.
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario "#EvalEF" para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47-55. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

L. F. R. M. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; J. M. M. E. en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; D. F. G. C. en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.