



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN: PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**José Luis González Cabrera**

Profesor de la Escuela Superior de Educación Física. México

[joglex3@gmail.com](mailto:joglex3@gmail.com)

ORCID 0000-0003-2535-7324

**Juan Alberto Lujan Albiter**

Profesor de la Escuela Superior de Educación Física. México [cluster3hp@gmail.com](mailto:cluster3hp@gmail.com)

ORCID 0009-0005-2621-6242

### **RESUMEN**

El objetivo del estudio fue analizar el tipo de prácticas evaluativas que realizan los docentes de la ESEF desde la mirada de los alumnos para reconocer la repercusión que tienen estas prácticas en el aprendizaje para la calificación y acreditación de los cursos del Plan de estudios de la Licenciatura SEP (2022). El estudio presentó un enfoque cuanti-cualitativo transversal con alcance descriptivo, la muestra no representativa fue de 225 estudiantes de 1º, 3º, 5º y 7º semestre de la Licenciatura de la Escuela Superior de Educación Física de la Ciudad de México. El instrumento para recabar los datos fue el cuestionario estructurado de Tejedor y Montero (1990) y adaptado a las necesidades contextuales. Las conclusiones que arroja el estudio señalan que hace falta camino por recorrer para transitar del modelo de evaluación tradicional al formativo ya que, de acuerdo a los alumnos de la ESEF, las forma de evaluar se inclina más a prácticas de evaluación tradicional caracterizadas por ser evaluaciones sumativas que no consideran diferentes estrategias de evaluación que diversifiquen el método, las técnicas y los instrumentos.

### **PALABRAS CLAVE:**

Evaluación; Educación Física; evaluación formativa; evaluación tradicional; prácticas evaluativas.

# EVALUATION, QUALIFICATION AND ACCREDITATION: EVALUATION PRACTICES IN THE HIGHER SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION

## ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the type of evaluation practices carried out by ESEF teachers from the perspective of the students to recognize the impact that these practices have on learning for the qualification and accreditation of the courses of the Bachelor's Curriculum. SEP (2022). The study presented a transversal quantitative-qualitative approach with descriptive scope, the non-representative sample was 225 students from the 1st, 3rd, 5th and 7th semester of the Bachelor's Degree at the Higher School of Physical Education of Mexico City. The instrument to collect the data was the structured questionnaire of Tejedor and Montero (1990) and adapted to contextual needs. The conclusions drawn by the study indicate that there is still a long way to go to move from the traditional evaluation model to the formative one since, according to the ESEF students, the way of evaluating is more inclined to traditional evaluation practices characterized by being evaluations. summative that do not consider different evaluation strategies that diversify the method, techniques and instruments.

## KEYWORD

Assessment; Physical Education; formative assessment; traditional assessment; assessment practices.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Reflexionar de forma integral la evaluación en el campo de la educación, requiere que el docente domine el ámbito disciplinar, pedagógico y contextual de su especialidad con una mirada divergente que le permita visualizar todos los elementos que conforman la didáctica general en el acto educativo, pero no solo desde una visión unidireccional sino bidireccional. Por lo tanto, una perspectiva docente convergente el contexto escolar en el que se desempeña, es probable que favorezca que se empleen y confundan términos como evaluar, calificar y acreditar utilizándose como sinónimos y afectando el proceso educativo en términos cuantitativos y cualitativos, tal situación algunos estudios la asocian al modelo de evaluación tradicional (López Pastor et al. 2006; Fogia 2014; Hamodi et al. 2015; Chaverra y Hernández 2019; y Hortigüela-Alcalá et al. 2021).

En efecto, una de las actividades docentes más relevantes que realizan los académicos en la Escuela Superior de Educación Física [ESEF] es la evaluación, una acción que implica manejar diferentes habilidades del proceso enseñanza aprendizaje y que tiene normativamente periodos de aplicación durante el semestre como lo establece el Acuerdo 18-08-22 publicado en el Diario Oficial de la Federación [DOF] (2022, p. 39) “Los periodos para realizar la evaluación y asignación de calificación con fines de acreditación serán al final de cada unidad de aprendizaje y al final de cada curso”. Es frecuente que en los periodos de la etapa final del semestre prevalezca un clima de tensión en los alumnos por recibir las calificaciones que acrediten los cursos producto del proceso de evaluación que se aplicó. En esa temporada de entrega de calificaciones es usual que existan inconformidades por parte de los alumnos por considerar que fueron mal evaluados y a su parecer, obtener una calificación injusta, por lo tanto, el catedrático, ante estos dichos debe justificar la calificación y el procedimiento que realizó, de lo contrario, de no ser así y no llevar un seguimiento puntual del alumno puede que exista subjetividad, por lo cual, la evaluación puede estar apegada solo al resultado (Zubillaga y Cañadas, 2021; Hortigüela-Alcalá et al. 2021; López et al., 2020; Chaverra y Hernández 2019; Rodríguez-Rodríguez et al., 2017). Por el contrario, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física SEP (2022) estipula que se debe fomentar el modelo de la evaluación formativa, que se caracteriza por atender todo el proceso evaluativo (Atienza et al. 2018; Gallardo-Fuentes et al. 2019; Eversley y González-Moreno 2020; Herrero-González et al. 2020; Sánchez-Mendiola y Martínez-González, 2020; Cañadas y Santos-Pastor 2021; González Cabrera, 2024).

La evaluación de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Física publicado en el DOF (2022, p.10) “Constituye un proceso de recolección de evidencias integradoras que ofrecen una lectura sobre los dominios de saber, capacidades, desempeños y producción de saber que ha alcanzado el estudiantado a nivel personal y colectivo”. Entonces el reconocer la apropiación del aprendizaje en el alumno requiere de un método que permita que el docente utilice tipos, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo a su periodo de aplicación González Cabrera (2024). Esto conlleva a que el docente en sus prácticas evaluativas sistematice el proceso por el cual va a obtener una calificación a partir de diferentes evidencias que el alumno desarrolla sobre el periodo de evaluación como lo estipula la autoridad educativa:

La evaluación de los procesos de aprendizaje y de sus resultados será integral, para lo cual se habrán de utilizar métodos que permitan demostrar las capacidades, los conocimientos, las actitudes, valores y habilidades docentes de acuerdo con el desarrollo de contenidos curriculares, situaciones de aprendizaje y la resolución de problemas.

Además, se requiere seleccionar técnicas e instrumentos que ofrezcan información de acuerdo con cada tipo de desempeño a evaluar, considerando sus particularidades e intenciones DOF (2022, p. 39).

No obstante, se pueden presentar dos distintas realidades en la práctica, por un lado, asumir que los docentes realizan al pie de la letra lo que recomienda el Plan de estudios con respecto a evaluar formativamente y el otro escenario, que el docente haga caso omiso de las recomendaciones de la autoridad y realice una evaluación sumativa y centrada en el resultado. Diversos estudios señalan que en la actualidad la evaluación en Educación Física se encuentra en una dicotomía sobre qué tipo de evaluación prevalece en la clase de Educación Física, si se desarrolla tradicionalmente o tiene enfoque formativo (Foglia 2014; Hamodi et al. 2015; Chaverra y Hernández 2019; Hortigüela-Alcalá et al. 2021 y González Cabrera 2023). A la luz de la evidencia, la evaluación en Educación Física es una de las tareas más complejas que realiza el docente y entender su dinámica en la práctica centrada en el aprendizaje motor complica aún más su aplicación.

Analizar la relevancia de la evaluación que realiza en la actualidad el docente de la ESEF radica también en vislumbrar a futuro qué consecuencias en su formación puede tener en el alumno, por lo tanto el reconocer las necesidades de aprendizaje o áreas de oportunidad del estudiante de licenciatura al principio de semestre y realizar una evaluación inicial que permita detectar sus conocimientos para adentrarse a los contenidos que exigen los programas de estudio con la posibilidad de lograr los propósitos de la asignatura en turno es de suma importancia. Sin embargo, no siempre sucede así y el alumno en formación carece de herramientas evaluativas, Zubillaga y Cañadas (2021) enfatizan que en la formación inicial del docente aún existen vacíos por atender para que el alumno aprenda a aplicar la evaluación formativa. En ese orden de ideas, al evaluar al alumno normalista de forma inapropiada tiene diferentes consecuencias, tanto para el alumno como para el docente. El alumno es probable que no alcance los propósitos educativos, no muestre interés por la materia y se aburra por no encontrar sentido a lo que enseña el profesor y no adquiera un aprendizaje profundo. Las repercusiones del docente se reflejan en la práctica educativa al desarrollar una clase monótona y favorecer un aprendizaje superficial.

Por lo tanto, el objetivo del estudio es analizar el tipo de prácticas evaluativas que realizan los docentes de la ESEF desde la mirada de los alumnos para reconocer la repercusión que tienen estas prácticas en el aprendizaje para la calificación y acreditación de los cursos del Plan de estudios de la Licenciatura SEP (2022). En este estudio nos vamos a centrar en el modelo de evaluación que se implementa (tradicional o formativa) desde la perspectiva de los alumnos y reconocer si sus prácticas evaluativas están sujetas a llevar un proceso para calificar y acreditar a sus alumnos y si estas, están apegadas a lo que exige la autoridad educativa. Las preguntas que pretendemos contestar con el estudio son: ¿Qué modelo de evaluación tradicional o formativa se aplica en la ESEF? ¿Cuáles son las prácticas para calificar y acreditar a los alumnos? y ¿Qué dificultades

presentan los docentes para aplicar la evaluación a sus alumnos? Para iniciar, vamos a adentrarnos a analizar las prácticas evaluativas tradicionales y su influencia en los docentes en formación, asimismo incursionamos en reconocer la viabilidad de aplicación de la evaluación formativa en el contexto de la ESEF y como esta debe tener relación en el proceso evaluativo para la calificación y acreditación.

### 1.1. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES Y SU INFLUENCIA EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN.

La evaluación es un elemento necesario y sumamente importante para el éxito de proceso de aprendizaje es definida como un “juicio que otorga valor a una cosa, hecho o fenómeno a partir de información obtenida rigurosamente, cuya finalidad es tomar decisiones pedagógicas (mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje) o sociales (la institución o el sistema” Sandoval, Maldonado y Tapia, (2022 p. 49), gracias a ella un docente puede orientar sus prácticas de manera confiable y válida, puede corroborar si sus acciones van acorde a las necesidades de la comunidad escolar y por ultimo puede analizar si su práctica logro el efecto esperado en su comunidad escolar, para Lujan (2023):

La evaluación diagnostica deriva las primeras acciones docentes y permite adecuar los recursos según las características y contexto del estudiantado, evitando así la dispersión de la atención causada por estímulos sumamente básicos o el desinterés del alumno por una gran dificultad. Asimismo, un adecuado proceso evaluativo permite corroborar si las acciones educativas están dando resultado y si se están logrando los aprendizajes; en caso contrario brinda información para generar ajustes necesarios para reorientar las practicas al camino planificado. Por último, un adecuado proceso evaluativo da la oportunidad de constatar si se lograron afianzar los aprendizajes y reorienta la práctica docente para futuros ciclos de acción.

Por lo tanto, se puede decir que la evaluación (en el contexto escolar) es un proceso metodológico que recopila datos sobre el punto de partida, pertinencia y efectos del acto educativo con el fin de tomar decisiones relacionadas con la mejora del desempeño del aprendiz, sin embargo ¿Todo tipo de evaluación se enmarca en el anterior concepto? El presente artículo se centra en analizar las diferencias entre la evaluación tradicional y formativa. La primera es entendida como el proceso que centra sus acciones en aspectos cuantitativos llevados a cabo al final del proceso educativo con fines de acreditación y aunado a esto para Tirado, González, Cózar y Toledano (2021) en la evaluación tradicional “el alumnado tiene un rol pasivo al ser mero receptor de estos contenidos. Contenidos que, posteriormente, deben plasmarse en un examen” y esa es la clave para conceptualizar la evaluación tradicional, la utilización de instrumentos de corte cerrado como exámenes.

Por otra parte, la evaluación formativa a diferencia de la evaluación tradicional elementalmente se da en diferentes momentos, utiliza diversos instrumentos para detectar datos relevantes del proceso educativo permitiéndole al docente realizar ajustes o tomar acciones a favor del aprendizaje, es decir, la evaluación formativa se caracteriza por ser sistemática y utilizar los datos recabados para emitir juicios de valor y tomar decisiones Mollo y Medina (2020).

Entonces el presente estudio contempla dos tipos de evaluación; formativa y tradicional, sin embargo esta clasificación cambia según el contexto en el que se situó y en un proceso de problematización solo se contempla la educación superior, en específico, la Escuela Superior de Educación Física, entonces se plantea la siguiente pregunta genérica ¿Qué características tiene la evaluación tradicional en la educación superior? Para el análisis se contemplan las siguientes características con base a (Holmos, Erlinda, Atencio, Rously, Espinoza, Tula, Abarca y Yessika 2023; Berlanga y Juárez 2020; Hidalgo 2021).

Practicidad reduccionista, evidentemente la evaluación tradicional es práctica, se diseña e implementa para realizarla en un corto tiempo y de manera generalizable, se puede evaluar a un gran número de personas con un solo instrumento y dicho instrumento puede ser codificado con fines de acreditación o numéricos, por lo tanto, es viable para aplicarse masivamente por un solo aplicador el cual no requiere mucho tiempo para analizar los resultados.

El proceso evaluativo tradicional contempla instrumentos como test o exámenes estandarizados permitiendo un alto índice de control y objetividad de los resultados, sin embargo ¿Es practicidad o reduccionismo? Es evidente que la evaluación tradicional reduce el desempeño del estudiante al ámbito conceptual.

Propicia un bajo rendimiento académico. En el artículo publicado por Holmos, Erlinda, Atencio, Rously, Espinoza, Tula, Abarca y Yessika. (2023) en donde compara la evaluación tradicional con la evaluación alternativa (formativa) deja en claro que la evaluación tradicional afecta de manera negativa el rendimiento académico general de los estudiantes.

Obstaculiza la motivación. La evaluación tradicional excluye al estudiantado del proceso evaluativo, de cierta forma solo informa los resultados que en ocasiones no son favorables y no da pie a la retroalimentación docente, por ende, el estudiantado no comprende el porqué del bajo o alto rendimiento, así mismo la evaluación tradicional en la mayoría de los casos está ligada a procesos educativos cerrados y contextualizados en el conductismo volviendo al alumno un receptor de información que rara vez es significativa, por último la evaluación tradicional al centrarse en el aspecto conceptual obstaculiza los procesos de autorregulación entre los estudiantes.

Atiende de forma parcial las competencias educativas. La evaluación tradicional centra sus acciones en el desarrollo intelectual o conceptual de los estudiantes, causando un efecto interesante y particular, según el estudio de Holmos, Erlinda, Atencio, Rously, Espinoza, Tula, Abarca y Yessika. (2023) los estudiantes que recibieron estímulos y evaluaciones tradicionales alcanzaron niveles de desarrollo conceptual más altos que los alumnos que recibieron estímulos y evaluaciones formativas, sin embargo en los aspectos actitudinal y procedimental la evaluación formativa supero a la tradicional, es decir la evaluación tradicional centra su atención en el ámbito conceptual y atiende a los estudiantes de forma parcial al no proponerles espacios para el desarrollo socio emocional y practico.

Se puede decir que la evaluación formativa contempla al sujeto de manera integral y se adecua a teorías de aprendizaje más complejas (socio constructivista o humanista) a diferencia de la tradicional, se “observó un aumento en la creatividad, las habilidades de comunicación y el pensamiento crítico en el grupo

de evaluación alternativa en comparación con el grupo de evaluación tradicional. Estas habilidades son consideradas fundamentales para el éxito en el entorno laboral actual” Holmos, Erlinda, Atencio, Rously, Espinoza, Tula, Abarca y Yessika (2023) así mismo, la evaluación tradicional debido a sus características se le dificulta evaluar procesos cognitivos superiores centrando su atención en la memorización homogeneizando al estudiantado.

No cumple con las expectativas y satisfacción de los estudiantes. La satisfacción del estudiantado está íntimamente relacionada con la motivación sin embargo esta tiende a establecer criterios para propiciar una meta evaluación docente, en este sentido el estudiante al sentirse participe del proceso evaluativo tiende motivarse y a ser consciente de su mejora a través de la retroalimentación dándole un sentido significativo al aprendizaje y por consiguiente cumpliendo sus expectativas y produciendo un efecto de satisfacción.

Por otro lado, la evaluación tradicional al ser un proceso cerrado y centralizado en el docente, no hace participe al alumno y no contribuye a su proceso de aprendizaje (solo lo clasifica) por lo que el alumno tiende a no encontrar significado causando insatisfacción e impidiendo cumplir con sus expectativas, los resultados de la evaluación tradicional “se otorga mediante notas cuantitativas sin argumentación; se centra más en los errores que en los aciertos; los errores se castigan y no se asumen como oportunidades de aprendizaje” Hidalgo (2021), aunado a lo anterior los criterios de evaluación en ocasiones son elegidos de forma arbitraria por el docente y no se involucra al estudiantado a contribuir sobre su proceso evaluativo.

Claridad y objetividad. Un punto que puede ser criticable de la evaluación formativa es su sentido subjetivo, el carecer de ciertos estándares de confiabilidad es un aspecto que debe ser cuidado, sin embargo ¿Cómo plantear un proceso evaluativo rígido en un enfoque humanista o socio constructivista? La evaluación tradicional carece de los diferentes puntos de vista de los sujetos que participan en ella, aunque son procesos cerrados y estandarizados con cierto grado de confiabilidad, se considera que carece de validez, no se puede hablar se socio constructivismo o humanismo sin tomar en cuenta diferentes puntos de vista. Para que se tenga una evaluación formativa confiable se tienen que tener mecanismos de recolección, clasificación, triangulación, e interpretación de datos, de esta forma además de obtener resultados confiables se obtienen evaluaciones acordes a las teorías de aprendizaje actuales y por lo tanto válidas.

## 1.2. EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU VIABILIDAD DE APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN NORMAL.

El compromiso docente que adquiere el académico de la ESEF en la Ciudad de México con el estudiantado es esencial para su formación, por consiguiente, debe ser asumido con responsabilidad para que los alumnos vayan acreditando los cursos de los ocho semestres y complementen su aprendizaje para alcanzar el perfil de egreso de la licenciatura, ya que desde la mirada de García Garduño y Del Basto (2017) los fines de la Educación Física en el currículum actualmente se están ampliando. El perfil de egreso es uno de los temas más discutidos en el diseño curricular de la Educación Física en nivel superior por las competencias, habilidades y conocimientos que los docentes noveles deben alcanzar a lo largo de los cuatro años que dura la carrera para que cuando egresan tengan un impacto con su

conocimiento en el contexto escolar y contribuyan a resolver las problemáticas en el campo de la educación y vincular sus enseñanzas a la Nueva Escuela Mexicana, no obstante, Coutin, Gastelum y Guedea (2018) señalan que la Educación Física se ha mantenido estática y ha ralentizado su evolución. De acuerdo a González Cabrera (2022) los alumnos de la Licenciatura en Educación Física están mejor preparados en los conocimientos disciplinares del campo (juego, recreación, motricidad, iniciación deportiva, danza y deporte escolar) que en los conocimientos pedagógicos que representan el aspecto teórico de la práctica docente con herramientas didácticas que mejoren el proceso enseñanza aprendizaje (planeación, evaluación, estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje). Incluso Herrera-Mena, Tocto-Lobato, Lomas-Badillo y Mazón-Moreno, (2018) señalan que se debe ir más allá en los planteamientos curriculares para enseñar una Educación Física que aporten a una mejor calidad de vida desde su didáctica por medio de la actividad física.

Es probable, que estas preferencias del estudiantado hacia los aspectos disciplinares se manifiesten de esta manera porque las actividades que de ahí se desprenden se centran en prácticas de actividad física con intensidad moderada y vigorosa o por el ejercicio sistemático en sus diferentes manifestaciones. En ese sentido, es necesario recuperar a Aguila Soto y López Vargas (2019) cuando señalan que la Educación Física manifiesta un doble reduccionismo al pensar en primera instancia en lo físico y el segundo desde la perspectiva eficientista-deportivista más que en el desarrollo humano. Por el contrario, los temas pedagógicos pueden ser tediosos y exigen actividades cognitivas, lectura y comprensión de textos, actividades no tan afines a los intereses de los estudiantes de nivel superior de Educación Física. Sin embargo, y a pesar de lo que piensan los alumnos, en la formación de un docente, el conocimiento de la didáctica y la evaluación formativa es fundamental para enseñar de mejor forma los aspectos disciplinares a los niños de Educación Básica. Es decir, en el proceso enseñanza aprendizaje para estimular la motricidad es indispensable recuperar aprendizajes previos y realizar una evaluación diagnóstica apropiada para detectar las áreas de oportunidad del alumno con un instrumento pertinente, en donde se tenga que recurrir a aspectos de una didáctica específica que permite tener mayor objetividad y entendimiento para mejorar la metodología de enseñanza. De otra forma, al no justificar pedagógicamente el acto educativo se estaría solamente simulando la enseñanza.

Específicamente con respecto a la evaluación formativa es un tópico que se exige dentro de los planteamientos del actual Plan de Estudios de Licenciatura SEP (2022) y en la Nueva Escuela Mexicana, no obstante, existen múltiples factores que han dificultado aterrizar en diferentes niveles educativos su aplicación en las aulas y patios, como señala Chaverra y Hernández (2019) la evaluación formativa no se aplica de forma apropiada. Es probable que la autoridad considere que por el simple hecho de que en los documentos oficiales se estipule que los docentes deben aplicar evaluación formativa en sus cursos, por decreto los docentes la aplican automáticamente en las aulas. Sin embargo, antes de dar por hecho esta situación, se deberían analizar las áreas de oportunidad de los docentes sobre evaluación formativa y tratar de homogenizar en sus actores educativos qué es evaluación formativa, cuáles son sus beneficios y qué diferencias tiene este modelo de evaluación con lo que se ha venido haciendo. Asimismo, Flogia (2014) señala que para aplicar la evaluación formativa primero deben atenderse las

problemáticas de la masificación de grupos al evaluar, la inexperiencia docente y el trabajo extra sin paga.

En ese mismo tenor de ideas, diversos estudios señalan que en materia de evaluación los futuros docentes no adquieren los conocimientos y habilidades didácticas para poder aplicar la evaluación formativa cuando egresan debido a su débil formación superior pedagógica (Chaverra y Hernández, 2019; Foglia, 2014; Atienza et al 2018; Sánchez-Mendiola y Martínez-González, 2020). No obstante, la evaluación en la ESEF es una acción que se repite en al menos en tres ocasiones durante un semestre y debe llevar un seguimiento puntual del desempeño del alumno para retroalimentar las evidencias y mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, el tema de la evaluación formativa en los futuros docentes es un pilar fundamental en su formación para entender de forma global las áreas de oportunidad y fortalezas de sus alumnos González Cabrera (2024). A pesar de que la evaluación formativa es una tendencia educativa en las últimas dos décadas en México y supuestamente tiene la intención de minimizar los efectos de la evaluación tradicional y burocrática, aún hace falta capacitar, actualizar e innovar con estrategias evaluativas a los diferentes actores educativos del Sistema Educativo Nacional.

La evaluación formativa es un proceso educativo de interacción en donde el docente y alumno desarrollan una dinámica en el proceso enseñanza aprendizaje para la retroalimentación y lograr el aprendizaje profundo y con esto mejorar la práctica educativa hacia la profesionalización. En ese sentido, López Pastor, Molina, Pascual y Manrique (2020) señalan que la evaluación formativa permite hacer una retroalimentación en el cual el docente pasa a ser un actor secundario pero que en el cual reflexiona su actuar para el beneficio del aprendizaje del alumno. Al parecer, ante estas vertientes que establece la evaluación formativa en la práctica docente debe existir necesariamente un cambio de paradigma evaluativo en pro de la cultura evaluativa y que se establezca en los docentes desde su formación los principios básicos de la evaluación formativa y la metaevaluación. En ese sentido desde que Michael Scriven estableció la evaluación formativa puntualizó tres aspectos básicos para su aplicación, en primera instancia, ver a la evaluación como un proceso no como un fin, asimismo, centrar el proceso en una retroalimentación permanente y por último realizar ejercicios de metaevaluación que facilitan reflexionar y corregir lo que no se ha hecho bien al evaluar.

Los beneficios de la evaluación formativa favorecen que la comunicación entre profesor alumno sea constante y permita establecer confianza en el proceso enseñanza aprendizaje para aclarar las dudas cuando se solicitan productos que evidencian el desempeño escolar de los alumnos (López Pastor, Molina, Pascual y Manrique 2020; Eversley y González-Moreno, 2020; Gallardo-Fuentes et al., 2019). En ese mismo orden de ideas, la interacción y confianza de los actores educativos puede coadyuvar a que el alumno haga ejercicios de autoevaluación más objetivos y comprenda de forma situada su aprendizaje. Por lo tanto, el andamiaje que se establece entre docente-alumno permite que se genere un aprendizaje profundo.

Si bien, algunas investigaciones (Chaverra y Hernández, 2019; Foglia, 2014; Atienza et al. 2018) en sus resultados reportan que uno de los principales problemas en la aplicación de la evaluación formativa es el tiempo que se lleva evaluar a los alumnos, también es cierto que en su dinámica, la evaluación formativa no establece que deba ser un proceso rápido, la evaluación formativa cuando se

aplica apropiadamente por lo regular, acompaña el proceso desde que se realiza la evaluación diagnóstica inicial hasta la evaluación final y no se centra al final cuando se da la calificación. Al respecto es fundamental organizar en las planeaciones docentes un espacio considerable para programar la evaluación en dos o tres sesiones para realizarla apropiadamente y obtener resultados objetivos y apegados a las necesidades que se requieren para apoyar al niño en su aprendizaje y no realizar una evaluación rápida que puede presentar vacíos por entregarla a prisa a las autoridades a lo que Flogia (2014) señala como evaluación burocrática.

En ese sentido, es indispensable que el catedrático de la ESEF comprenda que las prácticas evaluativas que aplica deben entenderse desde una didáctica específica que permitan al alumno entender el proceso de la evaluación formativa y desarrollar una práctica lo más apegada a ella, ya que varios de esos estudiantes en formación puede replicar para bien o para mal con sus futuros alumnos la evaluación tradicional o formativa que a ellos le aplicaron en su formación, adquiriendo en ocasiones hábitos didácticos no adecuados al evaluar y que después se hacen inconscientemente con los grupos año tras año en sus escuelas. Por consiguiente, García Cabrero y Loredo (2010) señalan que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula. En ese orden de ideas, consideramos fundamental que el educador físico reconozca que se hace antes, durante y después en la sesión de Educación Física ya que es indispensable para que se desarrolle un pensamiento crítico y reflexión docente que permitirá profesionalizar su práctica por medio de la metacognición y metaevaluación.

En el contexto de la ESEF Ciudad de México, las inconformidades que se propician al final del semestre en los diferentes cursos a partir de la entrega de las calificaciones y acreditar la materia con base a la evaluación global de cada alumno son múltiples y pueden ser a partir de dos vertientes; la perspectiva del docente quien lleva la batuta, supuestamente en ese periodo llevando un registro cuantitativo de diferentes productos del alumno para entregar una calificación final del semestre, no obstante, en caso de no ser así puede que sea un acto educativo desgastante por no poder justificar ni cuantitativamente ni cualitativamente sus resultados. Desde la vertiente del alumno puede ser que haya o no cumplido con los trabajos durante el semestre y la calificación pueda o no ser de su agrado, pero si el alumno puede justificar a partir de sus evidencias, es probable que evidencie la práctica docente del catedrático. En ese sentido y para minimizar problemas con los alumnos a la hora de entregar calificaciones productos de una evaluación formativa es recomendable enfocarse más en el proceso durante el cual se da seguimiento constante y permanente a las producciones de los alumnos y en donde se retroalimenta constantemente para alcanzar el aprendizaje profundo. Ahora bien, es cierto que la inconformidad del alumno puede existir, aunque el docente haya aplicado la evaluación formativa apropiadamente, sin embargo, es una de las situaciones que se deben afrontar para reeducar y propiciar el cambio.

## **2. MÉTODO.**

### **2.1. DISEÑO.**

La investigación que se llevó a cabo tuvo un enfoque mixto cuali-cuantitativo, como señala Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018, p. 612) “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos empíricos y críticos de investigación e implican la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta...”. El estudio fue de tipo transversal con alcance descriptivo, el escenario en donde se realizó la investigación fue la Escuela Superior de Educación Física de la Ciudad de México, institución encargada de formar educadoras y educadores físicos para incorporarlos a las escuelas de educación básica. El objetivo del estudio fue analizar el tipo de prácticas evaluativas que realizan los docentes de la ESEF desde la mirada de los alumnos para reconocer la repercusión que tienen estas prácticas en el aprendizaje para la calificación y acreditación de los cursos del Plan de estudios de la Licenciatura SEP (2022).

### **2.2. PARTICIPANTES.**

La población estudiantil con la que cuenta la ESEF está conformada por 28 grupos distribuidos en los diferentes semestres, el tipo de muestra con la que se realizó el estudio fue una muestra no representativa de 225 alumnos de 1º, 3º, 5º y 7º semestre de la Licenciatura de Educación Física de la ESEF. La muestra no representativa definida por Cancino (2019) es aquella que, por su tamaño y características no representan al conjunto total de elementos de la población, y su margen de error es desconocido.

### **2.3. INSTRUMENTO PARA RECABAR DATOS.**

El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado diseñado por Tejedor y Montero (1990) que se reelaborado para las finalidades del estudio y se aplicó de forma digital por medio de Google Forms a través de una escala de Likert. El instrumento se validó por juicio de expertos, la cual consiste, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto, Cabero y Llorente (2013).

### **2.4. PROCEDIMIENTO.**

El procedimiento que se realizó consistió en diferentes etapas que se señalan a continuación:

- Se presentó a las autoridades y al departamento de Investigación y posgrado de la ESEF el proyecto “Evaluación, calificación y acreditación: prácticas evaluativas en la Escuela Superior de Educación Física” que fue sometido a dictamen a doble ciego por dos integrantes del Comité Científico de Investigación de la institución, quienes después de su revisión autorizaron su desarrollo con algunas modificaciones.
- Posterior a la autorización se profundizó en el planteamiento del problema para contextualizar las prácticas de evaluación, redacción de objetivos y

sustento teórico, paralelamente se dio a la tarea de revisar los antecedentes en el tema de interés en bases de datos para obtener artículos recientes.

- Se estableció el diseño metodológico y posteriormente se eligió el instrumento para recabar datos con base a (UABCS, 2012. UFRO, s.f. Romero 2014 & Tejedor y Montero 1990) poniendo especial énfasis con las categorías de análisis que retoma Tejedor y Montero (1990) debido a su cercanía con el contexto en donde se realizó el estudio, por lo cual, se reelaboró el instrumento y se solicitó a dos expertos en el tema a validarlo por juicio de expertos.
- Se piloteo el instrumento con diferentes grupos de alumnos de Licenciatura en Educación Física y docentes en servicio de la misma especialidad para detectar algunas situaciones.

La entrada al campo para aplicar el cuestionario estructurado al principio tuvo algunos inconvenientes administrativos por parte de la gestión de la autoridad, sin embargo, se decidió para no postergar la situación aplicarlo sistemáticamente en diferentes momentos y reuniones con los grupos y estudiantes con los que se trabaja directamente en clase y en cursos, en donde se les explicó el objetivo a los estudiantes y quienes aceptaron participar voluntariamente otorgando el consentimiento informado.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El análisis de resultados se describe mediante el enfoque mixto concurrente en donde se establecieron tres categorías y seis subcategorías de análisis para una mejor descripción. Desde el punto de vista de Rivas (2016) las categorías de análisis son una estrategia metodológica para reducir la realidad en conceptos claros y sencillos de comprender. Por lo tanto, en la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías del estudio.

Tabla 1.

*Categorías y subcategorías de análisis.*

Categoría	Subcategoría
I. Organización del proceso evaluativo	Evaluación informada y consensuada
	Evaluación sustentada la norma
II. Evaluación para la retroalimentación	Evaluación colaborativa y transparente
	Evaluación reflexiva
III. Prácticas de evaluación tradicional o formativa	Evaluación tradicional
	Evaluación formativa

Nota. Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, la categoría I, parte de la organización del proceso evaluativo que contempla sistematizar las acciones docentes didácticas y pedagógicas en el marco normativo que establece la autoridad educativa. La categoría II, contempla el alcance de la evaluación para retroalimentar el acto

educativo y hacerla transparente para dar pauta a la docencia reflexiva y por último en la categoría III contempla el contraste de la evaluación tradicional o formativa que puede favorecer la innovación docente. A continuación, se describe de forma más específica el análisis de resultados:

### **I. Organización del proceso evaluativo.**

La forma de organizar la práctica educativa para evaluar a los alumnos en la ESEF implica seguir una serie de normas de acuerdo al Plan de estudios SEP (2022) y a los acuerdos al inicio del semestre con los alumnos para que estén enterados de los criterios e instrumentos de evaluación al inicio del semestre.

#### **a) Evaluación informada y consensuada.**

Con respecto a que si los docentes dan a conocer al inicio del semestre los criterios de evaluación el 48.5% de alumnos señala que están de acuerdo en que se realiza, otro 28.9% de la muestra aseguran que los docentes lo hacen y están totalmente de acuerdo. Solo el 20.4% de los estudiantes señala que están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que se den a conocer los acuerdos evaluativos. La media de esta subcategoría fue de 4.0340, lo que refleja que más del 70% de alumnos coincide en que la evaluación se informa y es consensuada al inicio del curso ya que solo el 8.5% esta en desacuerdo que se informa la evaluación.

#### **b) Evaluación sustentada la norma.**

La media de la subcategoría fue de 3.5659, lo que refleja que el 37.4% de alumnos estén de acuerdo a que se dan conocer las evaluaciones en cada unidad de aprendizaje como lo establece el Plan de Estudios SEP (2022). El 18.7% de la muestra está totalmente de acuerdo y el 28.5% esta ni de acuerdo ni en desacuerdo. Solo el 12.3% de los participantes señala que no se dan a conocer las calificaciones al término de cada unidad de aprendizaje.

### **II. Evaluación para la retroalimentación.**

La retroalimentación en esta categoría es la interacción bidireccional que debe tener el docente para el proceso evaluativo y para dar un andamiaje pertinente a los alumnos y mejorar el desempeño escolar. Por lo tanto, implica hacer partícipe a los estudiantes en sus evaluaciones con pautas de coevaluación y autoevaluación.

#### **a) Evaluación colaborativa y transparente.**

El 48.1% de los participantes señala estar de acuerdo en que los profesores de la ESEF resuelven las dudas sobre el proceso evaluativo, otro 17.9% señala estar totalmente de acuerdo con esta situación. Por otra parte, otro 26.8% de la muestra no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. La media de esta subcategoría fue de 3.7531.

#### b) Evaluación reflexiva.

El 52.4% de la muestra señala que los catedráticos de la ESEF reflexionan con ellos los resultados de la evaluación para mejorar en el aprendizaje (41.3% de acuerdo y 11.1% totalmente de acuerdo). Por el contrario, el 14% de los alumnos está en desacuerdo que así se realice con todos los profesores. La media corresponde a 3.4085 lo que refleja que el 29.4% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

### III. Prácticas de evaluación tradicional o formativa.

Esta categoría analiza el tipo de práctica de evaluación que desde la mirada de los alumnos consideran les aplican los catedráticos de la ESEF considerando en algunos casos su estancia en la institución durante cada semestre diferentes docentes que les hayan dado clase.

#### a) Evaluación tradicional.

Los resultados arrojan que el 66.4% de los participantes consideran que los maestros evalúan de forma tradicional (19.6% totalmente de acuerdo y 46.8% de acuerdo). La media fue de 3.8127 lo que arroja que el 28.9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la práctica evaluativa es así.

#### b) Evaluación formativa o innovadora.

Con respecto a innovar la forma de evaluar o hacer evaluación formativa, la media en esta subcategoría fue de 3.2212. Sólo el 39.6% de los estudiantes señalan que los docentes evalúan de forma diferente a la tradicional innovando (29.4% totalmente de acuerdo y 10.2 de acuerdo). Lo que se refuerza que el 36.6% de la muestra ya que no sabe o tiene certeza de cómo se evalúa y el 14% está en desacuerdo que los docentes evalúen de forma diferente o formativamente.

## 4. DISCUSIÓN

La tendencia de las prácticas pedagógicas de Educación Física para realizar evaluación a los alumnos en distintos niveles educativos de países como Colombia, España y México, intentan aplicar el modelo de evaluación formativa (González Cabrera 2024; Olague, y Cañadas, 2022; Hortigüela-Alcalá; González-Villora y Hernando Garijo, 2021; Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez, 2021; López-Pastor, Molina-Soria, Pascual-Arias y Manrique-Arribas, 2020). No obstante, esto contrasta con el estudio de Cañadas y Santos-Pastor (2021) quienes nos advierte de que la aplicación de la evaluación formativa por parte del personal docente no se lleva a cabo en su totalidad, ni en todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el realizar evaluación formativa va más allá de dar a conocer medianamente los criterios de evaluación al inicio del curso o implementar de forma cotidiana las mismas preguntas, instrumentos y técnicas que den certeza a la acción evaluativa, como lo menciona el estudio realizado al norte de México por Eversley y González-Moreno (2020) quienes enfatizan la necesidad de formalizar y sistematizar la aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación auténtica en la educación. En ese sentido, cabe la posibilidad que exista en la comunidad

estudiantil y académica cierta confusión con los conceptos de evaluar, calificar y acreditar (González Cabrera, 2024; López et al., 2006; Hortigüela-Alcalá et al., 2021) ya que de acuerdo Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2021) la evaluación en la formación superior no se ve de forma apropiada y esto representa para los docentes noveles que cuando salen de la licenciatura ejercen inadecuadamente las prácticas evaluativas.

Por consiguiente, una de las formas de innovar en las prácticas evaluativas para instaurar el modelo de evaluación formativa, es apegándose a lo establece la norma para que los profesores den a conocer a sus alumnos las calificaciones al término de cada unidad de aprendizaje como lo establece Acuerdo 18-08-22 publicado en el DOF (2022) y que los alumnos reconozcan sus áreas de oportunidad en ese momento del curso. Asimismo, sirve para mejorar las prácticas de los docentes y ajusten sus estrategias de enseñanza y evaluativas. No obstante, de acuerdo a los resultados que arrojó el estudio casi la mitad de los docentes no cumple con la norma y no es una práctica evaluativa recurrente de los docentes, aunque lleven el seguimiento en listas de asistencia, tareas y exámenes ya que frecuentemente se dan a conocer las calificaciones al final del semestre.

Por lo tanto, el modelo de evaluación formativa estipulado en documentos oficiales tiene la finalidad de contrarrestar las prácticas de evaluación tradicional que se enfocan por lo regular en obtener un resultado cuantitativo para cumplir en tiempo y forma con lo solicitado por la autoridad educativa (López Pastor et al. 2006; Flogia, 2014; Chaverra, Hernández-Álvarez, 2019). Es probable, que las prácticas evaluativas que realizan los catedráticos de la ESEF Ciudad de México son funcionales para la dinámica del contexto que presenta la institución superior y de acuerdo a la entrega de calificaciones para acreditar los cursos semestrales en el Plan de Estudio de la Licenciatura de Educación Física SEP (2022), no obstante, desde la mirada de los alumnos se siguen reproduciendo prácticas educativas apegadas a la evaluación tradicional, lo que coincide en estudios publicados en instituciones de nivel superior en donde se resalta que persiste la idea de que la evaluación sirve para medir el desempeño o rendimiento del estudiante, finalidad ligada a una visión tradicional (Zubillaga y Cañadas, 2021; López, Molina, Soria, Pascual Arias y Manrique 2020; Herrero-González, López-Pastor y Manrique, 2019).

## 5. CONCLUSIONES

El camino por recorrer en las prácticas docentes en cuanto al tema de evaluación en la Escuela Superior de Educación Física, para transitar de la evaluación tradicional a la evaluación formativa es primordial y se debe madurar académicamente para instaurarse en un primer momento en los catedráticos encargados de formar a los futuros docentes y con esto, que los docentes posteriormente al terminar la licenciatura ejerzan la evaluación formativa apropiadamente. Si bien, el hablar de evaluación desde la mirada de los alumnos puede ser de acuerdo a como le haya ido en un curso con respecto a su calificación, estamos claros que es un acercamiento que debemos tomar en cuenta de forma objetiva para mejorar y profesionalizar la práctica educativa. Por consiguiente, adentrarse al proceso evaluativo implica dar a conocer y transparentar los criterios de evaluación claramente para dar certeza al proceso evaluativo.

El modelo de evaluación que se realiza en la ESEF de acuerdo a los alumnos de diferentes semestres de la licenciatura, se inclina más a prácticas de evaluación tradicional ya que se caracteriza por ser evaluaciones sumativas y no se consideran diferentes estrategias y métodos de evaluación que diversifiquen las técnicas e instrumentos para el proceso evaluativo. Si bien, existen esfuerzos por llevar el modelo de evaluación formativa a la práctica estableciendo fichas de seguimiento con registro de asistencia, tareas y participación en clase con los grupos, no basta y debe complementarse con entregas periódicas de evaluación durante el curso para apoyar al alumno de forma constante en cada clase y retroalimentar de forma efectiva para consolidar el aprendizaje en el alumno, asimismo, se deben establecer mecanismos de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes, por lo tanto, consideramos pertinente establecer prácticas de metaevaluación que permitan la reflexión docente para mejorar su práctica evaluativa.

Con respecto a cuáles son las prácticas para calificar y acreditar a los alumnos, por lo regular, se cumple con entregar las actas de evaluación al final del semestre como lo solicita la autoridad, sin embargo, los alumnos en la mayoría de las ocasiones no conocen las calificaciones producto de una evaluación sistemática en cada unidad de aprendizaje, lo que no permite la retroalimentación significativa con sus alumnos. En la mayoría de las ocasiones se informa a los estudiantes al número de faltas que lleva en el curso para saber cuántas oportunidades tiene derecho para el examen extraordinario. Al parecer los métodos que utilizan los docentes son funcionales para las clases que imparten en esta institución y se podría considerar que no habría porque cambiarlas si no ocasionan problemas entre alumno y profesor, sin embargo, parte de las reformas educativas actuales en los planes de estudio de licenciatura demandan revitalizar las prácticas evaluativas por medio de la evaluación formativa.

Lo que respecta a las dificultades que presentan los docentes para aplicar la evaluación a sus alumnos, suelen ser por diferentes causas, por un lado, la carga académica y administrativa de su función no permite que el docente invierta mucho tiempo al evaluar a sus alumnos y sea más práctico realizar la entrega de calificaciones al final del semestre sin innovar en estrategias evaluativas. También, un punto a destacar es la inasistencia a clases de algunos alumnos o la falta de entrega las tareas o productos solicitados durante el curso que hace imposible que el docente retroalimente a sus alumnos e instaure el modelo de evaluación formativa ya que se requiere que el alumno participe activamente en el proceso enseñanza aprendizaje.

Para concluir, es importante resaltar que realizar evaluación formativa es un proceso complejo y que implica tiempo más allá de la jornada laboral y una tarea docente extra no remunerada, no obstante, como una escuela normal de nivel superior que se encarga de formar a futuros docentes, consideramos se debe hacer el esfuerzo para que al egresar de la licenciatura los docentes noveles salgan lo mejor preparados y vayan mejorando las prácticas educativas para profesionalizar la disciplina.

Con respecto a los alcances y limitaciones de la investigación, uno de los alcances más significativos es que es uno de los primeros estudios en realizarse sobre evaluación en la ESEF Ciudad de México y puede ser el punto de inflexión para continuar con estudios posteriores para profundizar en la evaluación. Otro alcance a considerar, es que abre el debate sobre el tipo de evaluación que se

instaura en la institución y que tanto se respetan las orientaciones de los documentos oficiales para mejorar y profesionalizar las prácticas educativas. Una de las limitaciones del estudio fue que la muestra presupuestada el inicio no se logró por diferentes factores y también que el estudio contempló la mirada solamente de los alumnos y estamos claros que se debe conocer también la perspectiva de otros actores educativos para complementar con un análisis más integral.

## 6. REFERENCIAS

Águila-Soto, C. y López-Vargas, J. (2019) *Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física*. *Retos*, 35, 413-421. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física FEAEDEF)

Atienza, R., Valencia, A., y Devís, J. (2018). *Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44 (2), pp. 127-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>

Berlanga Ramírez, M., & Juárez-Hernández, L. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 00017. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>

Cañadas, L., y Santos-Pastor, M. (2021). *La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de educación física en primaria y secundaria*. *Revista Electrónica Educare*, 25 (3), pp. 452-471. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.25>

Chaverra Fernández y Hernández Álvarez, (2019). La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012>

Coufín, A., Gástelum, G. y Guedea, J. (2018). Problemas actuales de los currículos en la educación física en Iberoamérica. *Una revisión sistemática*. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, N° 19(2) julio diciembre, 1-9. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.19.2>.

DOF, (2022). Acuerdo 16-08-22. Anexo 9. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física*. Recuperado de DGESUM <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822> DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.2.2>

Eversley, G. y González-Moreno, A. (2020). 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 UCM*, N° 21(2), julio-diciembre, pp. 1-18. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>

Fogliá, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios*.

Gallardo-Fuentes, F. López-Pastor, V. Martínez-Angulo, C. Carter-Thuillier, B. (2019). Evaluación formativa en Educación Física y atención a la diversidad. *Revista*

*Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), pp.169–186.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>

García Cabrero y Loredó (2010). Validación de un Modelo de Competencias docentes en una Universidad Pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e*

García Garduño, J. Del Basto, L. (2017) Revisión Internacional e iberoamericana del currículum de Educación Física. El caso México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, 2017*, 15(1).

González Cabrera, J. L. (2022). Programas de Estudio de Educación Física en México, una prioridad post pandemia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 8, N° 2, 2022, pp. 34-49

González Cabrera, J. L. (2023). Evaluación formativa o tradicional en la sesión de educación física, una práctica educativa de contraste. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1816.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1816](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1816)

González Cabrera, J. L. (2024). Evaluación formativa en la sesión de Educación Física: prácticas y obstáculos. *Educación Física y Ciencia*, 26(1), e292.  
<https://doi.org/10.24215/23142561e292>

Hamodi, C., López, V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009)

Herrera-Mena, V., Tocto-Lobato, J., Lomas-Badillo P. y Mazón-Moreno O. (2018). Currículo, evaluación y calidad en Educación Física: retos y perspectivas en el contexto ecuatoriano. *Olimpia: Publicación científica de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(47), 47-56 (2018) Currículo, evaluación y calidad en educación física: retos y perspectivas en el contexto ecuatoriano.

Herrero-González, López-Pastor, V. y Manrique-Arribas, J. C. (2020). *La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria*. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), pp. 213-222.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=742>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México: Mc Graw Hill

Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>

Holmos-Flores, Erlinda, Atencio-González, Rously Eedyah, Espinoza-Moreno, Tula Margarita, & Abarca-Arias, Yessika Madelaine. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 220-237. Epub 16 de agosto de 2023.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2546>

- Hortigüela-Alcalá; González-Villora y Hernando-Garijo, (2021). *¿Evaluamos realmente el aprendizaje en Educación Física? Percepción de los profesores en diferentes etapas educativas*
- López Pastor 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., y Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41. <https://www.redalyc.org/articuloa?id=345732275003>
- López Pastor, V. M. Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y Manrique Arribas, J.C. (2020). *La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica*. *Revista Retos*. Vol. 37 (2020) pp. 620-627. <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeUtilizarLaEvaluapdf>
- Lujan Albitar, J. A. (2023). El proceso evaluativo de la Educación Física para el logro de los aprendizajes. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 28(304), 17-26. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i304.4054>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia: *Array. Maestro Y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235> *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Rodríguez-Rodríguez, F. Curilem, C. y Valenzuela, F. (2016). *Propuesta de evaluación de la Educación Física escolar en Chile*. *Educación Física y Ciencia*, vol. 18, núm. 1, junio, 2016, pp. 1-12 Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires, Argentina <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439946919003.pdf>
- Romero, T. (2014). Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente en la unan-managua, nicaragua, farem-chontales. *Actividades investigativas en educación* 14(2) 1-28
- Sánchez Mendiola, M. y Martínez-González, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. CODEIC Coordinación de desarrollo educativo e innovación curricular UNAM, 17.
- Sandoval Rubilar, Pedro, Maldonado-Fuentes, Ana Carolina, & Tapia Ladino, Mónica. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Tejedor, J. y Montero, L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista española de pedagogía*. 186 259-278. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7372>
- Tirado-Olivares , S., González-Calero, J. A., Cózar-Gutiérrez, R., & Toledano, R. M. (2021). Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional

en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>

UABCS, (2012). *Evaluación docente mediante encuesta de opinión de estudiantes*. <https://www.uabcs.mx/documentos/ddie/profesores/PROGRAMA%20DE%20EVALUACION%20DE%20DOCENTES.pdf>

UFRO (s.f.) *Cuestionario evaluación del desempeño docente*. <https://pregrado.ufro.cl/images/documentos/Cuestionario-Evaluacion-del-Desempeno-Docente.pdf>

Zubillaga-Olague y Cañadas, (2021). *Diseño y validación del cuestionario «#EvalIEF» para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física*.

**Fecha de recepción: 13/2/2025**

**Fecha de aceptación: 14/5/2025**