



Representaciones sociales sobre evaluación en formación inicial del profesorado en Educación Física

Social representations on assessment in initial teacher training in Physical Education

Autores

Sirley A. Bustamante-Castaño ¹
 Víctor M. López-Pastor ²
 Beatriz E. Chaverra-Fernández ³
 Enoc V. González-Palacio ⁴

¹Universidad de Antioquia
 (Colombia)

²Universidad de Valladolid
 (España)

³Universidad de Antioquia
 (Colombia)

⁴Universidad de Antioquia
 (Colombia)

Autor de correspondencia:
 Sirley Andrea Bustamante C.
sirley.bustamante@udea.edu.co

Cómo citar en APA

Bustamante Castaño, S. A., González Palacio, E. V., Chaverra Fernández, B. E., & López-Pastor, V. M. (2025). Representaciones sociales sobre evaluación en formación inicial del profesorado en Educación Física. *Retos*, 65, 673-685. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.110341>

Resumen

Introducción: En la formación inicial del profesorado, la evaluación se considera como componente transversal en todo el sistema de formación, por lo tanto, es un tema que siempre estará presente en la cotidianidad de un futuro docente.

Objetivo: el objetivo de estudio fue determinar las representaciones sociales que tienen sobre la evaluación el alumnado de formación inicial de educación física de dos universidades de la ciudad de Medellín.

Metodología: Esta investigación tuvo elementos cuantitativos y cualitativos. Contó con 366 estudiantes de licenciatura en educación física. El análisis de datos cuantitativos se realizó con la hoja de cálculo Microsoft Excel 365 y los datos cualitativos fueron analizados con el software Atlas ti versión 9.

Resultados: Surgieron 393 palabras que definen la evaluación y 19 palabras que conforman la representación social más hegemónica. Emergieron dos categorías: *Evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje*.

Discusión: Los resultados de esta investigación se asemejan a los encontrados en otros estudios donde lo más sobresaliente es la concepción que tiene el estudiantado sobre la evaluación como una forma de medición del conocimiento.

Conclusiones: Se concluye que existen múltiples posibilidades de representación sobre el concepto de evaluación; sin embargo, se encuentra que las palabras *conocimiento, aprendizaje, calificación y proceso* tuvieron un mayor peso semántico. Igualmente, se revela que la mayoría del alumnado se inclinan por una representación social de la evaluación alrededor de la evaluación del aprendizaje.

Palabras clave

Evaluación; evaluación del aprendizaje; evaluación para el aprendizaje; formación inicial docente; representaciones sociales.

Abstract

Introduction: In the initial teacher training, evaluation is considered as a transversal component in the entire training system, therefore, it is a topic that will always be present in the daily life of a future teacher.

Objective: The objective of this study was to determine the social representations that the initial physical education training students of two universities in the city of Medellín have about evaluation.

Methodology: This research had quantitative and qualitative elements. It included 366 undergraduate students in physical education. The quantitative data analysis was carried out with the Microsoft Excel 365 spreadsheet and the qualitative data was analyzed with the Atlas ti software version 9.

Results: 393 words emerged that define evaluation and 19 words that make up the most hegemonic social representation. Two categories emerged: Assessment of learning and assessment for learning.

Discussion: The results of this research are similar to those found in other studies where the most outstanding thing is the conception that the student has about assessment as a form of measurement of knowledge.

Conclusions: It is concluded that there are multiple possibilities of representation about the concept of evaluation; however, it is found that the words knowledge, learning, qualification and process had a greater semantic weight. It is also revealed that the majority of students are inclined towards a social representation of assessment around the assessment of learning

Keywords

Assessment; assessment for learning; assessment of learning; initial teacher training; social representations.

Introducción

Todo lo que rodea la acción del profesorado en el interior del aula de clase, sus pensamientos, percepciones y formas de actuar, se encuentran enmarcadas en una idea de educación que, a su vez, se ve manifestada en la evaluación. Alrededor de estas acciones se puede hablar de dos ideas de educación, una caracterizada principalmente por la repetición, amparada en el cumplimiento de objetivos propuestos, en la pobre participación crítica por parte del alumnado frente a lo que pasa dentro y fuera del aula, una educación técnica o bancaria que desencadena un currículo técnico e inamovible. De otro lado, se encuentra una idea de educación problematizadora, práctica y crítica, donde “el otro” es valioso, el diálogo predomina y, por lo tanto, el currículo es movable y flexible; desde esta mirada importa la ética y la participación del profesorado y del alumnado (Freire, 2005; Gimeno-Sacristán, 1985; López-Pastor et al., 2003; López Pastor & Gea-Fernández, 2010).

En este sentido, el concepto de evaluación asume posturas diferentes en cada paradigma; de manera especial se debe vislumbrar la diferencia entre evaluación y calificación, debido a que, aunque una puede ser consecuencia de la otra, son asuntos diferentes. López-Pastor (1999; 2017) plantea que para poder avanzar a sistemas de evaluación formativas es fundamental diferenciar claramente entre las dos cosas. Para Hamodi (2016) la calificación es el hecho de “materializar el juicio emitido en una nota alfanumérica” (p. 25), por lo tanto, la calificación se convierte en una acción puntual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blázquez, 2017).

La educación física (EF) no ha sido ajena a este hecho, debido a la fuerte tradición que se acerca a un patrón físico-deportivista y a una concepción curricular por objetivos (López-Pastor et al., 2003; López-Pastor & Gea-Fernández, 2010; Tinning, 1996), que se han materializado en vivencias cuantitativas de evaluación. Sin embargo, amparados en el paradigma crítico de educación, la EF debe asumir otra intencionalidad formativa, donde el abordaje de la salud, el deporte, la recreación y la actividad física tengan una visión que promueva el desarrollo de conocimientos y capacidades físicas, pero que, a la vez, propicie la reflexión sobre los modelos hegemónicos de estos conceptos.

En esta línea, la evaluación en el área de EF no puede limitarse a calificar el rendimiento del alumnado por su condición o habilidad motriz, sino que tendrá que girar en torno a los aprendizajes complejos que el alumnado realiza en relación con la motricidad y, sobre todo, estar orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, más que a limitarse a cerrar una simple calificación (López-Pastor, 2006). Por tanto, la calificación será una fase concreta que hay que realizar al final del proceso evaluativo establecido, producto de las demandas institucionales, pero no el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, en las últimas tres décadas, se ha desarrollado un modelo denominado: evaluación formativa y compartida en EF (López-Pastor, 2009; López-Pastor, 2006), cuyas ideas principales son las siguientes. El concepto “evaluación formativa” hace referencia a que la evaluación en EF debe estar principalmente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, de la competencia docente del profesor y de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo. El concepto de “evaluación compartida” hace referencia a la importancia que tiene la participación del alumnado en el proceso de evaluación, fundamentalmente a través de técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida entre el profesorado y el alumnado.

Un aspecto destacado de esta mirada formativa es su finalidad de evaluar la enseñanza, es decir, asumir al profesorado como actores que no se limitan a calificar, sino que expone su práctica profesoral a la propia reflexión y a la mirada del alumnado. En otras palabras, la evaluación de la enseñanza permite que el profesorado tenga la posibilidad de mejorar sus formas de enseñar, optimizar las maneras de comunicación, así como lograr la identificación de dificultades e inconvenientes que se pueden presentar en el aula y sus posibles soluciones (Brown & Glasner, 2007; Hernández & López, 2004).

En esta labor de evaluar la enseñanza, es determinante saber qué es lo que piensan, creen y percibe el alumnado sobre lo que hace el profesorado respecto a la evaluación, en aras de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez et al., 2017).

Así las cosas, se hace necesario prestar atención a lo relevante del abordaje de la evaluación como componente de la formación inicial del profesorado (FIP). Esto debido a que el profesorado en formación, además de ser un agente que es constantemente evaluado, también se convierte en un actor evaluador dentro del contexto de su práctica pedagógica y será una acción constante en su ejercicio profesional.



De esta manera, desde la FIP se construye una identidad por la profesión, además de cambios en el pensamiento y en el actuar a nivel personal y profesional, generando responsabilidades y cambios como ser íntegro, comprometido con la sociedad (Marcelo, 1995). Diferentes estudios parecen indicar que el vivir experiencias de evaluación formativa y compartida durante la FIP puede ayudar a que el alumnado las aplique en su futura práctica profesional como docente (Hamodi et al., 2017; López-Pastor et al., 2021).

En la formación de docentes de EF se han realizado diversas reflexiones y estudios alrededor de la relevancia e impacto de vivenciar procesos de evaluación formativa en esta etapa (Gallardo-Fuentes et al., 2019, 2020; López-Pastor et al., 2020, 2021). De acuerdo con Molina et al. (2023), tanto el alumnado como el profesorado consideran que la utilización de la evaluación formativa y compartida favorece el rendimiento académico del alumnado y resaltan la importancia de la utilización de la retroalimentación en este proceso evaluativo para la adquisición de competencias profesionales. En esta misma línea, Molina y López-Pastor (2019) y Herrero et al. (2021) señalan cómo los profesores que experimentaron una evaluación formativa y compartida durante su FIP tienen más posibilidades de desarrollar buenas competencias evaluativas, profesionales y personales y, además, puede favorecer su futuro desempeño docente. Sin embargo, parece necesario que el profesorado siga capacitándose en este tema, debido a que aún está muy generalizada la confusión entre evaluar y calificar (Molina & López-Pastor, 2019).

Si bien estos estudios han abordado la relación entre FIP y evaluación formativa, el interés de esta investigación está ligado a la teoría de las representaciones sociales (RS), que Moscovici (1979) describe como: “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17).

Por su parte, Abric (2001) declara que las RS están compuestas por un “conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central” (p. 71), pero, además, establece que el contenido representacional debe estar organizado y estructurado (Enfoque estructural), base sobre la cual se fundamenta este estudio.

Desde la perspectiva educativa, Castorina (2017) afirma que las RS se enfocan en temas relacionados con el ámbito de la educación, abordando asuntos como la evaluación, involucrando a docentes y estudiantes. Por su parte, González-Palacio (2019) sostiene que las RS revelan las manifestaciones individuales y colectivas que los sujetos tienen frente a diversas cuestiones; igualmente señala que en el contexto de la formación inicial y el ejercicio como docente, las RS facilitan la comprensión de la distancia o proximidad entre las instituciones de educación superior y los futuros docentes, dando lugar a una “posible tensión entre lo real y lo ideal” (p. 64).

Son pocos los estudios que abordan la evaluación desde la postura de las RS, especialmente en la FIP. Uno de ellos, fue el realizado por Maldonado y Sandoval (2020) con estudiantes de pedagogía. Allí encontraron que no existe una sola representación consensuada sobre la evaluación. A pesar de que se encuentren en el mismo nivel y cursando las mismas materias, los estudiantes manifiestan diversas representaciones al respecto, pues para ellos las representaciones giran alrededor de la utilización de instrumentos y procedimientos y al tipo de evaluación.

En la investigación de Bustos-González y Velázquez-Parraguez (2020), al indagar por las representaciones sobre evaluación educativa, tanto en el profesorado como en el alumnado, encontraron que la evaluación sumativa es la manera más fiel de darse cuenta de los conocimientos adquiridos, en contraste con la evaluación formativa, que figura como un elemento poco importante dentro del proceso educativo.

Gil Rojas (2018) llevó a cabo un estudio en secundaria con docentes, padres de familia y directivos de dos escuelas de México, y encontró que le atribuyen diferentes significados a la evaluación. Para el profesorado el concepto está vinculado con el aprendizaje, para los directivos con el cumplimiento de los propósitos institucionales y para los padres de familia, con un beneficio personal. Por lo anterior, no existe una representación común de lo que significa la evaluación para estos actores de la comunidad educativa. De igual manera, Román y Uribe (2022) indican en su estudio que el profesorado consideran la evaluación como un mecanismo de control y poder.

Los estudios previos revelan que todavía prevalece una evaluación sumativa de naturaleza tradicional. Pero también se ha denotado la necesidad de implementar una evaluación formativa más crítica y centrada en el alumnado.



Se han encontrado investigaciones sobre las RS en el campo de la EF, como las de González-Palacio (2020) y Peña et al., (2022), donde los datos no arrojaron evidencia clara sobre lo que perciben, conciben o sienten estudiantes sobre la evaluación; aunque tocan asuntos referidos al proceso didáctico y al campo profesional.

Por tanto, las RS sobre evaluación en la FIP del profesorado en EF son un asunto incipiente, dado que hasta el momento no se han encontrado estudios que hagan alusión a este tema. Debido a ello, el propósito de esta investigación fue determinar las RS que tienen sobre la evaluación del alumnado de formación inicial de licenciatura en EF de dos universidades de Medellín.

Método

Este estudio se realizó a partir de un proceso mixto de tipo secuencial explicativo, lo que a modo de Creswell y Plano (2017), posee elementos de investigación cuantitativa que se abordaron en primera instancia y luego se procedió con el componente de orden cualitativo.

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes de licenciatura en EF pertenecientes a dos universidades públicas de la ciudad de Medellín, y que corresponde 1.626 sujetos. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico estratificado (Grisales, 2001) a partir de los siguientes criterios: confiabilidad del 95% ($z=1,96$), la cual está referida a la posibilidad de que los sujetos escogidos en la muestra guarden características similares a los de la población. De acuerdo con lo anterior, la fórmula utilizada para calcular la muestra fue:

Figura 1. Fórmula de la muestra (Grisales, 2001).

$$n = \frac{\frac{Z_{\alpha}^2 * pq}{2}}{E^2 + \frac{Z_{\alpha}^2 * pq}{2N}}$$

El cálculo de la muestra estableció que se requerían 311 estudiantes, finalmente se indagó a 366 sujetos, que se escogieron aleatoriamente (Grisales, 2001) (ver tabla 1). Los criterios de inclusión fueron: (1) ser estudiante activo de un programa de licenciatura en EF de una de las dos universidades públicas de la ciudad de Medellín; (2) ser mayor de edad y firmar el consentimiento informado. Entre los criterios de exclusión estuvieron: (1) no diligenciar completamente los instrumentos de indagación, o (2) el retiro voluntario.

Tabla 1. Características sociodemográficas

Variable	Valores	n	%
Universidad	1	169	46,17
	2	197	53,83
Área de residencia	Metropolitana	260	71,04
	Fuera del área metropolitana	106	28,96
Sexo	Hombres	278	75,96
	Mujeres	88	24,04
Edad	m=23,2; ±4,8		

n= 366; m= media; ±= desviación estándar

Procedimiento

Para la recolección de la información se usó un cuestionario sobre preguntas de identificación y perfil social, que en palabras de Araya (2002) es una “técnica interrogativa” que recoge información desde la propia voz de las personas.

Desde la teoría de las RS, se utilizó la técnica de las Redes Semánticas Naturales (RSN), técnica mixta que consiste en que a partir de palabras y sus jerarquías se ilustra lo que se sabe, se piensa y se cree sobre un objeto social. En esta técnica se debían identificar 5 palabras en orden jerárquico. Así mismo,



se incluyeron preguntas abiertas que permitieran ampliar lo que pensaban sobre la evaluación (González-Palacio, 2019).

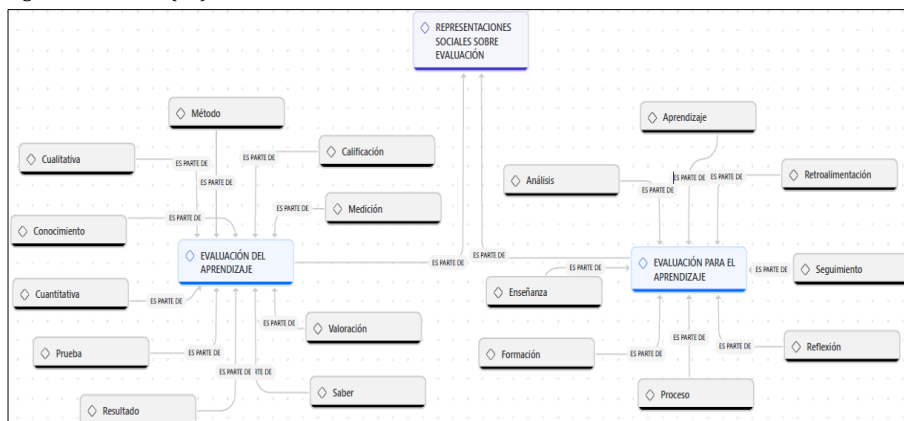
Una de las principales consideraciones para la utilización de las RSN es su potencia como procedimiento de “tarea de asociación libre de palabras” (Lo Monaco et al., 2016, p. 7); o sea, permite conocer el contenido de un objeto social a partir de las voces de los sujetos indagados y no de respuestas predeterminadas. Esta técnica permite dar cuenta de la cantidad de palabras enunciadas en una representación, o riqueza gramatical (valor J), su frecuencia (cantidad de veces que una palabra es enunciada) y jerarquía (sumatoria de los órdenes dados a cada palabra), lo que a su vez como producto (frecuencia por jerarquía) permite establecer el peso semántico de cada palabra (Valor M), las cuales, una vez conocidas y al establecer la palabra con mayor peso, es posible determinar la distancia semántica (Valor FMG) entre todo el conjunto de palabras encontradas.

Para determinar el “punto de quiebre” (PQ) entre el núcleo de la representación (la representación social hegemónica) y lo periférico, se usó el criterio establecido por González-Palacio (2019), que considera que este límite se da cuando las palabras principales de la representación presentan una distancia semántica o valor FMG de 5% o más con respecto a la palabra definidora principal (100%), en caso de este estudio la palabra con mayor peso semántico fue “conocimiento” con valor $M=45.024,00$, el valor FMG de las demás palabras estuvo en función de este valor (ver tabla 2). Es de resaltar que uno de los aspectos importantes de los anteriores valores para determinar las principales palabras definidoras, es que pueden ser utilizados en diferentes contextos y grupos en donde la comunicación y el entendimiento son ejes fundamentales en la lógica relacional entre sujetos.

De otro lado, cabe señalar que tanto las palabras definidoras como los testimonios dados por el alumnado sobre la evaluación se analizaron a partir de su contenido. Es importante aclarar que el concepto de evaluación ha sido definido e interpretado de diferentes maneras según el contexto y los autores (AIESEP, 2020; Guba & Lincoln, 1989). En este sentido, las categorías se definieron a partir del análisis deductivo (Bonilla-Castro & Rodríguez, 1997) es decir, se analizó la correspondencia de las palabras y los testimonios, con la teoría preexistente. En consecuencia, se establecieron dos grandes categorías: (a) *la evaluación del aprendizaje*, la cual se entiende como un tipo de evaluación donde se privilegia la medición, el control y la adquisición de conocimientos, en otras palabras, equivalente a lo que otros autores han denominado evaluación sumativa; y (b) *la evaluación para el aprendizaje*, que se enfoca en ver la evaluación como un proceso continuo, que está orientada al aprendizaje del estudiante y está relacionada con lo que muchos autores denominan “evaluación formativa”.

El proceso que se siguió fue el siguiente: en primera instancia, se tuvieron en cuenta las palabras que registraron mayor distancia semántica frente a la primera palabra definidora (conocimiento) ($FMG \geq 0,05$); de igual forma, se consideraron aquellas palabras que por su cercanía con las categorías antes descritas aportaban a la comprensión de la representación social sobre la evaluación y que no tuvieran un valor FMG inferior a 2,0. En segundo lugar, se procedió a realizar una codificación axial (Strauss & Corbin, 2002) de las palabras seleccionadas de acuerdo a su pertinencia con las categorías centrales (*evaluación del aprendizaje* y *evaluación para el aprendizaje*), donde se desprendieron otras subcategorías que ayudaron a comprender las RS sobre la evaluación (Figura 1).

Figura 1. Árbol de categorías sobre las (RS) de la evaluación



Análisis de datos

Para el proceso de análisis de la información, los datos cuantitativos se procesaron en la hoja de cálculo Microsoft EXCEL 365 y los de naturaleza cualitativa con el programa informático Atlas Ti versión 25.

Esta investigación contó con el aval del Comité de Ética del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia (acta número 113). A los participantes se les garantizó la confidencialidad y el anonimato. En este sentido, en la presentación de resultados se utiliza el siguiente código: "E-2-91", que significa: Estudiante (E), código de la universidad (2), código del estudiante (91) con el que se registró el documento primario en el programa Atlas Ti.

Resultados

Los resultados se presentan a partir del análisis de las redes semánticas naturales, donde se evidencia en el grupo de estudiantes analizados una amplia riqueza gramatical (valor J), debido a que emplearon 393 palabras que definían la evaluación. A cada una de estas palabras se les determinó su peso semántico, tanto de manera absoluta (valor M) como relativo (%M), que se establecen a partir de multiplicar su frecuencia (veces que se menciona una palabra), con la sumatoria del orden dado a esa palabra en una escala de 1 a 5 según su importancia.

En este orden de ideas, la palabra *conocimiento* fue la que presentó mayor peso semántico ($M=45.024$), es decir, es la palabra que mejor describe lo que es la evaluación para el grupo indagado, teniendo en cuenta que el peso semántico total de la *evaluación* fue de 159.909, de esta manera, la palabra *conocimiento* representa un 28,2% de toda la RS sobre evaluación (Tabla 2).

Tabla 2. RSH sobre la evaluación, pesos semánticos y categorización

RS	Palabras	Frecuencia	Orden	M	%M	%M acumulado	FMG (%) (PQ≥5)	Categoría						
RSH (79,2%)	Conocimiento	112	402	45.024,00	28,2	28,2	100	EdA						
	Aprendizaje	81	289	23.409,00	14,6	42,8	52	EpA						
	Calificación	62	206	12.772,00	8,0	50,8	28,4	EdA						
	Proceso	59				204			12.036,00	7,5	58,3	26,7	EpA	
	Valoración	59				201			11.859,00	7,4	65,7	26,3	EdA	
	Medición	52				168			8.736,00	5,5	71,2	19,4	EdA	
	Saber	37				121			4.477,00	2,8	74,0	9,9	EdA	
	Análisis	31				103			3.193,00	2,0	76,0	7,1	EpA	
	Retroalimentación	28				95			2.660,00	1,7	77,6	5,9	EpA	
	Formación	29				88			2.552,00	1,6	79,2	5,7	EpA	
RST (8,2%)	Cuantitativa	25				77			1.925,00	1,2	80,4	4,3	EdA	
	Resultado	26				71			1.846,00	1,2	81,6	4,1	EdA	
	Seguimiento	21				79			1.659,00	1,0	82,6	3,7	EpA	
	Prueba	22				72			1.584,00	1,0	83,6	3,5	EdA	
	Reflexión	21				75			1.575,00	1,0	84,6	3,5	EpA	
	Cualitativa	19				64			1.216,00	0,8	85,4	2,7	EdA	
	Enseñanza	18				65			1.170,00	0,7	86,1	2,6	EpA	
	Método	19				60			1.140,00	0,7	86,8	2,5	EdA	
RSP (12,6%)	Nota	20				45			900	0,6	87,4	2,0	EdA	
	Capacidad... Vivencia (375 palabras)								20.176,00	12,6	100,0			
TOTAL		1830				5.490			159.909,00	100,0				

Nota. RSH: Representación Social Hegemónica. RST: Representación Social Transitoria. RSP: Representación Social Periférica. Valor M: Peso semántico. Distancia FMG: Distancia semántica. PQ: punto de quiebre. %M: peso semántico de cada palabra en porcentaje. Orden: clasificación de las palabras según su importancia en una escala de 1 a 5. EdA: Evaluación del aprendizaje. EpA: Evaluación para el aprendizaje

De acuerdo con lo anterior, la determinación de la distancia semántica (FMG) se basó en la primera palabra definidora (*conocimiento*, $M=45.024$). Utilizando este peso, se estableció la representación social hegemónica (RSH), que comprende las palabras con un valor FMG igual o superior al 5% marcando el punto de quiebre (PQ) (González-Palacio, 2019). En este sentido, las palabras definidoras que tuvieron mayor peso semántico y conforman la RSH fueron: *conocimiento*, *aprendizaje*, *calificación*, *proceso*, *valoración*, *medición*, *saber*, *análisis*, *retroalimentación* y *formación*. Estas diez palabras representan un 79.2% del peso semántico total de la red construida por los estudiantes de EF. El restante 20.8% se distribuye entre las 383 palabras que constituyen la representación social periférica (RSP). De igual manera, al revisar las primeras palabras de la RSP, se evidenció que las que tenían valores FMG entre el 2,0% y el 4,9%, eran palabras que tenían un alto grado de implicación teórica con la evaluación, tales



como: *cuantitativa, resultado, seguimiento, prueba, reflexión, cualitativa, enseñanza, método y nota*. Por lo tanto, también se consideraron como parte del contenido más relevante de la RS sobre la evaluación.

Se eligieron finalmente 19 palabras como base de la RS, no solo se consideró lo más hegemónico y consensuado, sino también, se tuvieron en cuenta palabras que, siendo periféricas, aportaban semánticamente a la RS sobre la evaluación. En pocas palabras, en ocasiones lo marginal también aporta a la representación, y la decisión no solo se debe circunscribir a una valoración cuantitativa. Se toma esta decisión porque, por un lado, existen designaciones que presentan el suficiente peso semántico y distancia para ser consideradas como hegemónicas, pero, desde el punto de vista contextual o teórico, existen otras palabras que son susceptibles de ser consideradas importantes, independiente de su peso o distancia semántica (FMG).

En este sentido, a partir del análisis de las principales palabras definidoras, se identificaron dos categorías que agrupan la representación social del alumnado respecto de la evaluación. En concordancia con el orden de su relevancia (valor M), estas categorías son: *Evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje* (Tabla 2). Estas categorías también se utilizaron para analizar los testimonios relativos a la evaluación extraídos de las redes semánticas naturales. En este sentido el análisis cualitativo se elaboró de manera deductiva a través de un proceso de codificación axial.

Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta los testimonios ofrecidos por los estudiantes indagados, se presenta una muestra de cómo es representada la evaluación dentro del proceso de FIP.

Evaluación del aprendizaje

Este concepto se enmarca en un acto de rendición de cuentas, de medir lo aprendido (AIESEP, 2020; Ayala & Loaiza, 2012; Chaverra-Fernández, 2017) más que un asunto de reflexión. Se vincula a una función de la evaluación netamente sumativa y tradicional, donde el profesorado es quien evalúa y califica (Falchikov, 2005). En relación con los resultados y respuestas de estudiantes, la categoría evaluación del aprendizaje obtuvo el mayor peso semántico, lo anterior en función de la sumatoria de todos los valores M de las palabras que componen esta categoría, y que incluye palabras como: conocimiento (M=45.024), calificación (M=12.772) y valoración (11.859), entre otras, que denotan una postura de la evaluación en términos de la medición de los conocimientos adquiridos (Tabla 3).

Tabla 3. Palabras definidoras de la categoría Evaluación del Aprendizaje, sus pesos semánticos y testimonios.

Palabras	M	Categoría	Testimonios que aclaran el uso de la palabra definidora
Conocimiento	45.024,0	Evaluación del Aprendizaje	"Es el método usado para medir los conocimientos adquiridos..." (E-2-99) "Calificación que se puede dar de manera cuantitativa o cualitativa" (E-1-360) "La evaluación es un concepto puntual, que permite dar resultados a ciertos objetivos..." (E-2-124) "Es una prueba por la cual debes pasar..." (E-2-16) "Es mostrar a través de una nota, la capacidad de memorizar..." (E-1-293)
Calificación	12.772,0		
Valoración	11.859,0		
Medición	8.736,0		
Saber	4.477,0		
Cuantitativa	1.925,0		
Resultado	1.846,0		
Prueba	1.584,0		
Cualitativa	1.216,0		
Método	1.140,0		
Nota	900,0		

M=Peso semántico

El análisis de los testimonios muestra de manera más amplia lo que piensan, creen o saben respecto a la evaluación, dando relevancia a los conocimientos adquiridos, así como su aprendizaje, y hacen énfasis en cómo estos conocimientos son medidos o valorados, tal y como se aprecia en la siguiente expresión:

"Es la manera en la cual se mide el aprendizaje y el conocimiento obtenido" (E-2-162).

Según el alumnado, la evaluación no solo está direccionada a la medición del conocimiento, sino que, además, valoran asuntos como las habilidades o las capacidades, incluso elementos como la ética de los individuos. De esta manera, la evaluación de los aprendizajes considera conceptos, procedimientos y actitudes que están inmersos en el proceso formativo, al parecer de forma integral; sin embargo, lo que denota es una partición del proceso, donde cualquier tipo de saber es susceptible de establecerse como meta o un estricto resultado que debe ser medido, y cuya característica principal es que se hace bajo la supervisión y control del profesorado:

“La evaluación es la manera o vía, la cual permite cualificar y cuantificar una persona, no solo teniendo en cuenta el conocimiento si no también lo moral, ético y social” (E-2-167).

Lo anterior se corrobora con las expresiones que denotan a la evaluación como un método, centrado en el resultado y la respectiva valoración y medición del conocimiento, ya sea de manera cualitativa o cuantitativa.

“Es un método radical de definir un conocimiento o habilidad, estrictamente jerárquico y excluyente” (E-1-249).

Otro elemento que destacan los estudiantes indagados en este estudio son los sentimientos de tensión y frustración que despiertan los procesos de evaluación sumativa y final. La mayoría del alumnado no utiliza el término “calificación”, pero se están refiriendo claramente a ese tipo de procesos evaluativos, entendiendo como sinónimos los conceptos de “evaluación” y “calificación”. Puede comprobarse como el hecho de que la evaluación se presente como un asunto centrado en la medición y el control, genera estrés y angustia.

“En la universidad sigue siendo un proceso arcaico de memorización y tortura al estudiante” (E-1-290).

Es importante mencionar que, en muchas partes del mundo, tanto el alumnado como el profesorado y las familias entienden la “evaluación” como el proceso de “calificación”, o bien de hacer pruebas y exámenes con la única finalidad de obtener la calificación que luego debe anotarse en el “boletín de notas” (López-Pastor, 1999, 2017). Esta mirada tradicional de la evaluación se corresponde con la racionalidad técnica que centra su atención en la calificación (López-Pastor et al., 2003).

De esta manera, se encuentran frases, conceptos o ideas que denotan el examen como sinónimo de evaluación, evidenciando una concepción sumativa:

“La evaluación es la forma en cómo un individuo por medio de un examen o ciertas preguntas se da cuenta que tanto conocimiento o aprendizaje tiene otro sujeto sobre algún tema” (E-2-21).

Es importante resaltar que, aunque la mayoría del alumnado de esta investigación reflejan una representación sumativa de la evaluación, existen algunos que levantan su voz frente al acto de calificar, más aún cuando ésta se asume como lo mismo que el proceso evaluativo.

“De cierta manera, lo veo como algo importante para mejorar y tener de manera acertada el conocimiento adquirido, aunque el solo hecho de que sea para una nota no me parece muy asertivo y más cuando se realiza de una sola manera, habiendo tantas formas de evaluar” (E-2-154).

En resumen, esta categoría muestra que la concepción, percepción y creencia sobre evaluación que predomina entre el alumnado está muy enfocada a la calificación, a la verificación y demostración del conocimiento y aprendizaje adquirido, centrándose en la búsqueda de un rendimiento académico, y generando en el alumnado sentimientos nocivos de fracaso, decepción y resentimiento frente al proceso evaluativo, predominando un modelo tradicional de la evaluación.

Evaluación para el aprendizaje

En segundo lugar, surgió la categoría “evaluación para el aprendizaje”, la cual, de acuerdo con López-Pastor (2017), es un tipo de evaluación que debe superar la medición y el control, centrando su propósito en potenciar y mejorar el aprendizaje del alumnado, por su parte, Black y William (1998) indican que “la evaluación debe verse como un momento de aprendizaje y los estudiantes deben ser activos en su propia evaluación y visualizar su propio aprendizaje” (p. 23). Las palabras que ilustran estas categorías fueron: aprendizaje, proceso, análisis, retroalimentación, formación, seguimiento, reflexión y enseñanza (Tabla 4).

Tabla 4. Palabras definidoras de la categoría Evaluación para el Aprendizaje, sus pesos semánticos y testimonios.

Palabras	M	Categoría	Testimonios que aclaran el uso de la palabra definidora
Aprendizaje	23.409,0	Evaluación para el aprendizaje	"Es un proceso que permite analizar el aprendizaje de un individuo..." (E-2-94)
Proceso	12.036,0		
Análisis	3.193,0		"hacer una seguimiento y retroalimentación en el proceso de enseñanza" (E-1-203)
Retroalimentación	2.660,0		
Formación	2.552,0		"seguimiento de aspectos trabajados para la formación..." (E-1-253)
Seguimiento	1.659,0		
Reflexión	1.575,0		
Enseñanza	1.170,0		



Desde esta perspectiva, surgieron expresiones en las que los estudiantes indican cómo la evaluación les ha permitido identificar sus propias debilidades y fortalezas, con el propósito de reflexionar y mejorar su aprendizaje.

“La evaluación es una manera de distinguir algún aspecto que se esté practicando o aprendiendo, de manera que después de la evaluación sepamos qué falencias se tiene para estructurar un plan de mejora” (E-1-296).

También se hicieron presentes algunas expresiones que se acercan a la evaluación formativa. Sin embargo, existen diferencias entre el concepto de “evaluación para el aprendizaje” y el concepto de “evaluación formativa” que plantea López-Pastor (1999, 2006), dado que el primero se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumnado, mientras que el segundo defiende una triple línea de actuación: (a) la mejora del aprendizaje del alumnado, (b) de la competencia docente del profesor y (c) del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo entre todos.

De acuerdo con lo anterior, algunos testimonios del alumnado muestran representaciones más cercanas a lo que la teoría educativa expresa como evaluación formativa:

“La evaluación en EF es una tarea tanto del docente como del alumno, la cuál debe ser una reflexión continua de la comprensión, aplicación, adaptabilidad y corrección de las diferentes expresiones, cualidades y capacidades que transcurren en el diario vivir a través de la enseñanza de la (EF)” (E-1-354).

Algunas expresiones también indicaron cómo mediante la evaluación el profesorado puede identificar los aciertos y errores del alumnado, con el objetivo de mejorar su aprendizaje y no centrar la mirada en una calificación. En este sentido, el profesorado se centra no solo en el diálogo y el aprendizaje estudiantil, sino también en aquello que se equivoca o se le dificulta, como lo manifiestan González-Palacio et al., (2023) un buen profesor se preocupa por “lo que no se aprendió también” (p. 149):

“La evaluación es un proceso donde se ayuda al estudiante a superar logros académicos y personales, evidenciando el aprendizaje sin pérdidas ni obligaciones” (E-2-131).

En este sentido, el alumnado considera la evaluación como un proceso reflexivo, de análisis y retroalimentación que supera la nota o calificación.

Discusión

De acuerdo con las respuestas del alumnado, la RS sobre evaluación es variada y multifacética; sin embargo, las palabras que presentaron un mayor peso semántico fueron: *conocimiento, aprendizaje, calificación y proceso*.

A partir de los resultados encontrados, se identificó que, para la gran mayoría del alumnado, la principal RS sobre la evaluación giró alrededor de la *evaluación del aprendizaje*, donde lo más relevante es el hecho de concebirla como una forma de medición del conocimiento y las capacidades del alumnado. Lo anterior, también se visualiza en diferentes investigaciones, tal es el caso del estudio realizado por Maldonado et al., (2020), donde la palabra medición se ubica en segundo lugar de la RSH sobre evaluación, y aparece ligada más a un proceso de comprobación de conocimientos; de igual forma en el estudio de Bustos-González y Velásquez-Parraguez (2020) se encontró un predominio de la evaluación tradicional frente a lo formativo en el campo de las ciencias sociales, lo anterior denota que los procesos de indagación referidos a la evaluación, no son solo una preocupación de la EF, sino que esto también se presenta en otros campos.

Otro aspecto que emergió fue la manifestación de inconformidad por parte de un pequeño grupo de estudiantes frente al acto de calificar, pues lo consideran como un elemento que les genera sentimientos negativos frente al proceso formativo, estos hallazgos se convalidan con otros investigadores (Rodríguez-Garcés & Padilla-Fuentes, 2020; Sonlleve et al., 2018), quienes encontraron que los procesos de calificación genera angustia, preocupación, nerviosismo y ansiedad en el alumnado, propiciando dudas respecto a sus capacidades. En consecuencia, la calificación es el principal mecanismo de comprobación del aprendizaje adquirido, resaltando el examen como el principal instrumento de evaluación (Asenjo-Paredes et al., 2024; Gallardo-Fuentes et al., 2022; Herrero-González et al., 2021; Maldonado-Fuentes et al., 2024; Martínez., 2017). En este mismo sentido Ortiz (2020) reporta que en los diferentes niveles de



escolaridad, se utilizan instrumentos, estrategias y medios tradicionales de evaluación donde la calificación se concibe como medio de control y verificación de los aprendizajes.

De lo anterior, se puede deducir que las apreciaciones, concepciones y creencias del alumnado en la FIP, y en especial el campo de la EF tiende a tener como protagonista a la calificación, lo que denota un predominio y protagonismo del profesorado en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Gómez Torres et al., 2024).

En segundo lugar, está la categoría *evaluación para el aprendizaje*, en la cual el alumnado destaca que este tipo de procesos evaluativos facilita el *feedback* sobre los aprendizajes, permite su participación en la evaluación, contribuye a la identificación de sus límites y potencialidades y ayuda a generar procesos de autopercepción y autorreflexión. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones que señalan cómo un buen proceso de evaluación propicia en el alumnado la reflexión y la participación en el proceso de aprendizaje (Fraile et al., 2023; Gallardo-Fuentes et al., 2020; Molina et al., 2023; Nieva et al., 2023). De igual forma en el estudio realizado por Souto-Suárez et al. (2020), encuentran que la evaluación formativa contribuye al aprendizaje significativo y la adquisición de competencias profesionales, sin embargo, de acuerdo con los resultados los estudiantes indirectamente señalan una apatía con la autoevaluación y la coevaluación debido a que toca con asuntos de la calificación desfavoreciendo la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los estudiantes consideran la evaluación como un proceso reflexivo, de análisis y retroalimentación que supera la calificación. Diversas investigaciones y recopilaciones (Bordano-Chiaraviglio et al., 2022; Gallardo-Fuentes et al., 2020; Nieva-Boza et al., 2023) demuestran como para el alumnado es importante la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida debido a que les genera autocontrol, propicia momentos de feedback entre profesorado y alumnado con el propósito de corregir y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

En conclusión, en las RS que tiene el alumnado indagado sobre evaluación predomina el enfoque sumativo y tradicional, centrado en la evaluación sumativa del aprendizaje, la medición, el examen y la calificación. En menor medida también aparecen representaciones centradas en la categoría de evaluación para el aprendizaje, donde se destaca y valora la realización de procesos de evaluación formativos y su potencial en educación.

La principal limitación de este estudio es que se trata de un espacio muy concreto, por lo que puede generar dudas sobre la transferibilidad de los resultados en otros contextos como, por ejemplo, en otras universidades colombianas e incluso latinoamericanas. Por ello, una posible prospectiva sería ampliar el estudio a una muestra representativa de universidades colombianas e incluso estudios comparativos con otros países iberoamericanos. También puede ser interesante ampliar las técnicas de obtención de datos; por ejemplo, aplicando grupos focales una vez analizados los cuestionarios iniciales, para poder profundizar en el análisis de los resultados encontrados.

Referencias

- Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. En *Filosofía y Cultura Contemporánea*. Ediciones Coyoacán S.A de C.V.
- AIESEP. (2020). *Declaración oficial AIESEP sobre Evaluación en Educación Física* (pp. 1–20). <https://n9.cl/d9jxa>
- Araya-Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En *Cuaderno de Ciencias Sociales* (pp. 1–84). <https://n9.cl/r62iq>
- Asenjo-Paredes, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2024). Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>
- Ayala, C., & Loaiza, Y. (2012). *Evaluación de los aprendizajes. El caso de la licenciatura en educación física de la universidad de Caldas*. Editorial Universidad de Caldas.



- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Inde.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3a ed.). Norma.
- Bordano-Chiaraviglio, R. L. Mari Kaul, G. F., Pastran, M. A., González, C. R., & González-Secchi, M. G. Fernández Vicens, L. A. (2022). Evaluación formativa en Educación Física. Revisión sistemática en los distintos niveles del sistema educativo. *Educación Física Y Deportes*, 27(294), 185–204. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i294.3283>
- Brown, S., & Glasner, A. (2007). Aproximación al concepto de evaluación. En S. Brown, A. Glasner, & G. Grahán (Eds.), *Evaluar en la Universidad problemas y nuevos enfoques* (2a ed., pp. 21–35). Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bustos-González, R., & Velásquez-Parraguez, E. (2020). Representaciones de la Evaluación en Ciencias sociales en escuelas vulnerables de frontera. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 121–138. <https://n9.cl/t4axf>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Revista Psicologia da Educação*, (44), 1–13. <https://n9.cl/p9xny>
- Chaverra-Fernández, B. (2017). Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. [tps://repositorio.uam.es/handle/10486/680008](https://repositorio.uam.es/handle/10486/680008)
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed). SAGE Publication.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge Falmer.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., & Medina-Moral, E. (2023). The impact of rubrics and scripts on self-regulation, self-efficacy and performance in collaborative problem-solving tasks. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2236335>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed). Siglo XXI.
- Gallardo-Fuentes, F. J., Carter-Thuillier, B., & López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139–155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. I. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos*, 38, 417–424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Ojeda-Nahuelcura, R., & Fuentes-Nieto, T. (2022). Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de educación física: Un estudio de casos en contexto chileno. *Retos*, 43, 117–126. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- Gil Rojas, J. S. (2018). Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 47(1), 173–200. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7321>
- Gimeno-Sacristán, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3ra ed). Morata S.A.
- Gómez Torres, M., Patiño Martínez, N., Montoya Palacio, A. F., Giraldo Villa, B. C., Giraldo Ruiz, C., Muriel Echavarría, J. M., Tabares Betancur, S., Motato Bermúdez, J. P., Chaverra Fernández, B., Bustamante Castaño, S. A., & González Palacio, E. V. (2024). Experiencia evaluativa en la formación inicial. El caso de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. *Impetus*, 18(1). <https://doi.org/10.22579/20114680.1019>
- González-Palacio, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* [Universidad de Antioquia]. <https://n9.cl/aq420>
- González-Palacio, E. V. (2020). Aportes de teoría de las representaciones sociales a la calidad de la formación del maestro de educación física. En D. Flórez-González (Ed.), *Calidad a sangre fría* (pp. 1–133). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- González-Palacio, E. V., Chaverra-Fernández, B., Moreno-López, J., & Muriel-Echavarría, J. (2023). Dimensión didáctica: el profe explica muy bien y tiene una metodología única y así se aprende más. En D. Gaviria-Cortés, B. Chaverra-Fernández, E. V. González-Palacio, I. Uribe-Pareja, J.



- Moreno-López, L. Cardona-Mejía, & S. Bustamante-Castaño (Eds.), *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes* (p. 318). Universidad de Antioquia, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Grisales, H. (2001). *Muestreo en estudios descriptivos*. Facultad Nacional de Salud Pública - Universidad de Antioquia.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Hamodi-Galán, Carolina. (2016). Marco teórico sobre la evaluación educativa en la universidad. En C Hamodi-Galán (Ed.), *Formar mediante la evaluación en la universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. (pp. 23–32). Ediciones Universidad Valladolid.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hernández, J., & López, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En R. Velázquez & J. Hernández (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49–76). Graó.
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J. C., & López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos*, 41, 533–543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J. L. (2016). Methods for Studying the Structure of Social Representations : A Critical Review and Agenda for Future Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306–331. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12124>
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. M. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45–64). Narcea, S.A. de Ediciones.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila editores.
- López-Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., & Fernández-Garcimartín, C. (2021). ¿Es importante vivir la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado para poder utilizarla como maestro en el futuro? En W. Dos Santos & R. Stieg (Eds.), *Evaluación educativa en la formación de profesores* (pp. 214–230). Appris Ltd.
- López-Pastor, V., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & 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. *Retos*, 37, 620–627. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.74193>
- López-Pastor, V. M. (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 (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34–68). Universidad de León.
- López-Pastor, Víctor M., Monjas-Aguado, R., & Perez-Brunnicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Inde.
- López Pastor, V. M., & Gea-Fernández, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245–270. <https://n9.cl/c4apq>
- Maldonado-Fuentes, A. C., & Sandoval-Rubilar, P. R. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 119–130. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>
- Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles educativos*, XLII(167), 138–157. <https://n9.cl/2x2cgc>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Sandoval-Rubilar, P. (2024). La evaluación como experiencia emocional de los futuros docentes: más allá de un enfoque conceptual. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos, 54(3), 337-362.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.646>

- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Martínez, L., Santos, M. L., & Castejón-Oliva, J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Molina, M., & López-Pastor, V. (2019). ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Molina, M., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C., & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Formative and shared assessment and feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 157-169. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huelmul S.A.
- Nieva-Boza, C., Martínez-Mínguez, L., & Moya-Prados, L. (2023). Possibilities and limitations of formative assessment in projects oriented learning. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 105-131. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1939>
- Ortiz Franco, J. V. (2020). Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en colegios y universidades colombianas. Problemáticas y desafíos. *Acta Hispánica Supplementum*, II. <https://doi.org/https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.897-906>
- Peña Vargas, C. S., Salazar C., C. M., & Medina Valencia, R. T. (2022). Representaciones sociales sobre educación física y deporte de estudiantes de una universidad pública mexicana. *Sinéctica*, (59), e1376. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-006)
- Rodríguez-Garcés, C., & Padilla-Fuentes, G. (2020). Niveles de satisfacción estudiantil respecto a la evaluación académica en educación superior: la percepción de quienes cursan formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(1), 95-120. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.junio.95-120>
- Román Pérez, C., & Uribe, N. (2022). Representaciones Sociales docentes sobre la evaluación educativa en Chile, ¿Aporte o barrera para el proceso de inclusión escolar? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000100113>
- Sonlleve, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. Análisis de la experiencia del profesorado de educación física. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 329-351. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200329>
- Souto-Suárez, R., Jiménez-Jiménez, F., & Navarro-Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311(1), 123-134. <https://n9.cl/zb0ebg>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Sirley Andrea Bustamante Castaño
 Víctor Manuel López Pastor
 Beatriz Elena Chaverra Fernández
 Enoc Valentín González Palacio

sirley.bustamante@udea.edu.co
victor.lopez.pastor@uva.es
beatriz.chaverra@udea.edu.co
enoc.gonzalez@udea.edu.co

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a

