



Percepciones del alumnado en dos cohortes de la formación inicial en Educación Física: consistencia, compromiso y retos en la evaluación

Student perceptions in two initial training in Physical Education cohorts: consistency, engagement, and challenges in assessment

Autores

Francisco Gallardo-Fuentes^{1,2}
Bastian Carter-Thuillier^{1,3}
Carolina Martínez-Angulo¹
Jorge Gallardo-Fuentes⁴
Sebastián Peña Troncoso^{5,6}

¹Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

²Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

³Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

⁴Universidad Mayor, Temuco, Chile

⁵Universidad Austral, Valdivia, Chile

⁶Universidad SEK, Santiago, Chile

Corresponding author:
Francisco Gallardo-Fuentes
fgallardo@ulagos.cl

Cómo citar en APA

Gallardo-Fuentes, F., Carter Thuillier, B., Martínez-Angulo, C., Gallardo-Fuentes, J., & Peña Troncoso, S. (2025). Percepciones del alumnado en dos cohortes de la formación inicial en Educación Física: consistencia, compromiso y retos en la evaluación. *Retos*, 70, 39–50. <https://doi.org/10.47197/retos.v70.113463>

Resumen

Introducción: La evaluación de aprendizajes en la formación Inicial Docente en Educación Física (FIPEF) es esencial para el aprendizaje significativo y el desarrollo profesional. Sin embargo, su efectividad depende de la claridad de los criterios evaluativos, la calidad de la retroalimentación y las demandas del proceso formativo.

Objetivo: Analizar las percepciones del alumnado de dos cohortes en relación con la consistencia, el compromiso y los desafíos de la evaluación de aprendizajes en la FIPEF Chilena.

Metodología: Se empleó un diseño cuantitativo-descriptivo utilizando un cuestionario tipo Likert aplicado a 359 alumnos y alumnas dos cohortes (2015-19: $n=162$; 2020-24: $n=197$).

Resultados: La cohorte 2020-24 presentó mejoras significativas de percepción respecto a correspondencia y coherencia de los instrumentos y prácticas evaluativas en la FIPEF, como un mayor uso de rúbricas y retroalimentación individualizada.

Discusión: Los resultados sugieren que prácticas evaluativas claras y consistentes mejoran la percepción del alumnado y fortalecen su compromiso con el aprendizaje, además, de impactar en sus prácticas evaluativas futuras.

Conclusiones: Es recomendable continuar ajustando las estrategias evaluativas para abordar desafíos percibidos y promover una formación con espacios evaluativos más dialógicos. Instalar procesos de investigación acción puede impactar en la mejora continua.

Palabras clave

Evaluación de aprendizajes; formación inicial docente; evaluación formativa; educación física.

Abstract

Introduction: Learning assessment in Pre-service Physical Education Teacher Education (PETE) is essential for meaningful learning and professional development. However, its effectiveness depends on the clarity of assessment criteria, the quality of feedback, and the demands of the training process.

Objective: To analyze student perceptions from two cohorts regarding consistency, engagement, and challenges in learning assessment in Chilean PETE.

Methodology: A quantitative-descriptive design was employed using a Likert-type questionnaire administered to 359 students from two cohorts (2015–19: $n=162$; 2020–24: $n=197$).

Results: The 2020–24 cohort showed significant improvements in perceptions regarding the alignment and coherence of assessment instruments and practices in PETE, including increased use of rubrics and individualized feedback.

Discussion: The results suggest that clear and consistent assessment practices enhance students' perceptions and strengthen their engagement with learning, while also influencing their future assessment practices.

Conclusions: It is recommended to continue refining assessment strategies to address perceived challenges and promote more dialogic assessment spaces. Implementing action research processes can have an impact on continuous improvement.

Keywords

Learning assessment; initial teacher education; formative assessment; physical education.

Introducción

Los procesos de Formación Inicial del Profesorado (FIP) son cruciales para garantizar la calidad de la educación en los contextos escolares (Vilchez-Guizado & Ramón-Ortiz, 2024). Es en esta etapa formativa donde se adquieren las competencias que posteriormente serán puestas en práctica en los espacios educativos mediante la labor docente de sus futuros egresados. En este sentido, la FIP se configura un espacio clave para el desarrollo de las competencias requeridas en el ejercicio profesional.

La FIP constituye un objeto de análisis clave, si se considera su influencia en la configuración de las competencias profesionales del futuro cuerpo docente (Barba-Martín et al., 2020), es necesario ver al alumnado como una figura protagonista, tanto como agente que se está formando, como un par que contribuye a la calidad de los procesos formativos (Sánchez, et al., 2024), ya que precisamente el alumnado al participar activamente en la construcción de sus aprendizajes, convierte percepción en un indicador fundamental para evaluar la calidad y coherencia de los procesos formativos (Avci & Kalelioglu, 2019; Jesus & Azevedo, 2024).

En este marco, las universidades asumen la responsabilidad de formar a los futuros profesores ya que estos constituyen un eslabón fundamental, y su paso por la FIP debe garantizar el desarrollo de competencias críticas (Chape-Paumier, 2023), y donde componentes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), como la evaluación, adquieren un carácter fundamental. Con respecto a la evaluación, esta ha sido ampliamente reconocida como un componente esencial para el desarrollo de competencias profesionales y la consolidación de aprendizajes significativos (Black & Wiliam, 2010; Torrance, 2007). En este sentido, los modelos de evaluación que promueven transparencia, el diálogo y la incorporación de experiencias significativas han adquirido protagonismo, debido a su capacidad para involucrar al estudiante como agente activo en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autorreflexión y la mejora continua (Carless, 2015).

La literatura reciente destaca que las percepciones positivas del alumnado sobre la evaluación están directamente relacionadas con la existencia de altos niveles de compromiso, motivación y satisfacción con el proceso formativo, destacando los procesos de evaluación entre pares como promotores de altos niveles de satisfacción en estos aspectos (Barrientos-Hernán et al., 2019; Huisman et al., 2019). Sin embargo, persisten desafíos en la implementación de prácticas evaluativas coherentes, especialmente en contextos donde se espera que los estudiantes se adapten a métodos participativos y colaborativos que desafían las estructuras tradicionales que se encuentran insertas a los procesos de E-A (Nicol, 2021). En el contexto de la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF), estas prácticas adquieren especial relevancia debido a la naturaleza de la disciplina (Pérez-Pueyo et al., 2021), por lo que entender las percepciones del alumnado en relación con la evaluación no solo aporta información valiosa para ajustar las prácticas institucionales, sino que también contribuye a la generación de políticas educativas más efectivas y equitativas (Gallardo-Fuentes et al., 2022).

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) ha sido reconocida como eficaz en el acompañamiento del aprendizaje, este enfoque sitúa al alumnado como un agente activo en su proceso formativo, promoviendo la autorregulación, la construcción de conocimiento y la reflexión crítica sobre sus avances y dificultades (Hortigüela et al., 2019; Pérez-Pueyo et al., 2019). En el contexto de la FIP, al igual que en otros niveles formativos la EFyC adquiere especial relevancia, ya que permite a los futuros profesores experimentar y modelar procesos evaluativos que podrán replicar en su práctica profesional futura (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En la FIPEF, la evaluación debe considerar dimensiones cognitivas, prácticas y actitudinales. Esto supone un desafío, especialmente en la Educación Física (Jess et al., 2011), como también se ha evidenciado en Chile, donde persiste un enfoque biomédico y deportivo (Moreno-Doña et al., 2014). Por lo anterior, el profesorado de la FIPEF enfrenta el desafío, además, de integrar conocimientos teóricos con habilidades motoras y pedagógicas, de integrar al alumnado en el proceso de E-A, para ello es indispensable el diseño de instrumentos evaluativos alineados con los objetivos de aprendizaje (Ávalos & Matus, 2010; Torrance, 2007), incorporando siempre la retroalimentación como elemento troncal que fomente el compromiso tanto del profesorado como del alumnado y facilite la mejora continua (Molina-Soria et al., 2023).

A pesar de los avances en materia de evaluación de aprendizajes, las investigaciones señalan que las percepciones del alumnado sobre la evaluación son variadas y, en algunos casos, contradictorias (Brookhart, 2017). Mientras algunos estudiantes reconocen el valor de la EFyC como valiosa para su desarrollo, otros la perciben como un proceso demandante y que supone una carga de trabajo extra (Zaragoza-Casterad et al., 2009).

La literatura destaca la importancia de que los distintos elementos del currículum se encuentren en alineados (González, 2013). Esta alineación entre los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y las metodologías resulta necesaria para evaluar el desempeño del alumnado (Torrance & Pryor, 2001). A su vez, algunos estudios evidencian que es esencial que las prácticas evaluativas incorporen claridad, justicia y correspondencia con las expectativas que el alumnado posee. Este tipo de prácticas ha demostrado ser positivamente valorado por quienes las experimentan (Andrade, 2019). Sin embargo, no es posible implementarlas si no se conoce en profundidad al alumnado, ya que ello permite aplicar estrategias de retroalimentación individualizada y oportuna (Fraile et al., 2021; Rodríguez-Fenco & Soplapuco-Montalvo, 2023).

A pesar de la evidencia, implementar estas prácticas no está exento de retos y resistencias (Silva-Rodríguez & López-Pastor, 2015; Zaragoza-Casterad et al., 2009). Sin embargo, la evidencia deja ver que la EFyC hace uso de la carga horaria de manera adecuada, promoviendo los momentos de autonomía que están considerados por el Sistema de Créditos Transferibles (créditos SCT), y compensa esta mayor carga con un mayor aprendizaje (Atienza et al., 2016).

Es así, que conocer la evolución de la percepción sobre las prácticas relacionadas con la evaluación de aprendizajes en la FIPEF es fundamental, ya que permite identificar tanto los fundamentos teóricos como las estrategias prácticas con las que se está formando el futuro profesorado en los centros universitarios (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2021).

Más allá de los marcos conceptuales y teóricos, son las prácticas evaluativas vivenciadas en la FIPEF las que configuran la concepción del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje, influyendo en la forma en que posteriormente cuando se conviertan en docentes, diseñarán y aplicarán sistemas de evaluación en los contextos escolares. En este sentido, la implementación de enfoques de EFyC resulta clave para garantizar una enseñanza más reflexiva y centrada en el aprendizaje del alumnado (Nguyen, 2024).

Por lo anterior este estudio tiene como objetivo:

Analizar las percepciones del alumnado de dos cohortes en relación con la consistencia, el compromiso y los desafíos de la evaluación formativa y compartida en la FIPEF Chilena.

Método

El presente estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo-descriptivo (Nwabuko, 2024), por lo que posee una naturaleza no experimental, donde los investigadores no manipularon las variables, sino que las observaron y midieron para analizar las percepciones del alumnado respecto a la evaluación en dos cohortes de la FIPEF. Se seleccionó este enfoque, en consideración a su capacidad para identificar patrones, variaciones y tendencias en los datos recopilados, lo que dio pie a una comprensión detallada de las actitudes y experiencias de los estudiantes en relación con las prácticas evaluativas vivenciadas en la FIPEF.

Diseño

Con respecto al diseño, el equipo de investigadores se inclinó por un diseño de estudio de casos comparativos (Do Amaral, 2022), para ello cada cohorte fue tratada como un caso independiente para explorar las diferencias y similitudes en las percepciones del alumnado.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 359 alumnos y alumnas, correspondientes a dos cohortes de la FIPEF y que cursaron su etapa formativa entre los años 2015 y 2019 ($n=162/ 22.5 \pm 3.1$), así como, alumnado que curso la FIPEF entre los años 2020 y 2024 ($n=197/ 23.6 \pm 2.2$).



Instrumentos

Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario elaborado para alumnado y profesorado, denominado “Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física”, el que estaba estructurado con alternativas de respuesta tipo Likert (escala de 1 a 5) y que se diseñó y validó por expertos (Ruiz-Gallardo et al., 2013). Para efectos de la presente investigación se analizaron las respuestas que se registraron en las variables: a) programaciones y sistema de evaluación (preguntas N° 1 y 5); instrumentos y procedimientos de evaluación (pregunta N° 6) y; creencias de profesorado y estudiantes sobre tópicos relacionados con el sistema de evaluación (pregunta N° 8 y 9).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados de manera presencial, previa a la aplicación, los estudiantes participaron en una sesión informativa donde se explicaron los objetivos del estudio y se resolvieron dudas sobre el instrumento. Cada participante firmó un consentimiento informado.

Toda la documentación asociada al estudio fue visada por el Comité Ético Científico de la Universidad de los Lagos (CEC-Ulagos).

Análisis de datos

Los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos fueron analizados utilizando estadística descriptiva (Media y Desviación Típica) y comparativa (prueba U de Mann-Whitney) para identificar diferencias significativas entre las valoraciones medias de ambas cohortes, para lo cual se estableció un valor $p \leq .05$. Para analizar los datos se empleó software estadístico SPSS (versión 24.0).

Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados vinculados a la correspondencia entre los programas de asignatura y la evaluación vivenciada.

Tabla 1. Correspondencia entre evaluación y programas asignatura

Ítem	Alumnado FIPEF		U.	Valor p
	Alumnado cohorte 2015-2019	Alumnado Cohorte 2020-2024		
	Media DT.	Media DT.		
En las asignaturas que has cursado, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	2.82 ± 0.63	3.11 ± 0.68	12231	.00*

U.= U de Mann-Whitney; *Diferencias significativas, $p < .05$.

Como se aprecia en la tabla 1 la percepción del alumnado respecto a “la correspondencia entre los sistemas de evaluación y lo establecido en los programas de asignatura” en los procesos académicos vivenciados en la FIPEF, poseen valoraciones significativamente diferentes para ambas cohortes. Mientras la cohorte 2015-19 plantea que esta correspondencia se da entre algunas y bastantes veces (Media=2.82), la cohorte más reciente plantea que en realidad se da entre bastantes veces y siempre (Media=3.11), indicando una percepción más positiva en la generación más reciente. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney revelan diferencias estadísticamente significativas, confirmando que el alumnado de la cohorte más actual percibe una mayor correspondencia entre los sistemas de evaluación utilizados y los programas de asignatura.

En la tabla 2 se pueden apreciar las percepciones del alumnado de ambas cohortes al otorgarles una serie de alternativas y plantearles la siguiente interrogante: ¿Qué grado de coherencia crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que has cursado y el sistema de evaluación?

Tabla 2. Coherencia entre sistema de evaluación y elementos de los programas asignatura

Alumnado FIPEF				
Ítems en respuesta a: ¿Qué grado de coherencia crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que has cursado y el sistema de evaluación?	Alumnado cohorte 2015-2019	Alumnado Cohorte 2020-2024	U.	Valor p
	Media DT.	Media DT.		
Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación	2.48 ± 0.70	2.93 ± 0.66	10874.5	.00*
Entre los contenidos y el sistema de evaluación	2.55 ± 0.76	3.11 ± 0.72	9966	.00*
Entre las competencias docentes y el sistema de evaluación	2.43 ± 0.83	2.98 ± 0.74	10196	.00*
Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación	2.51 ± 0.90	2.94 ± 0.79	11757	.00*
Entre la evaluación y la calificación obtenida	2.38 ± 0.84	2.87 ± 0.84	11077	.00*

U.= U de Mann-Whitney; *Diferencias significativas, p< .05.

En la tabla 2 se puede apreciar que la percepción del alumnado de ambas cohortes es significativamente diferente en todos los ítems de la tabla, respecto a la coherencia entre diversos elementos de los programas de asignatura y el sistema de evaluación. Los resultados dejan ver que la cohorte más reciente (2020-24), otorgó valoraciones significativamente más altas en todos los ítems evaluados, las valoraciones más elevadas se encontraron en "los contenidos y el sistema de evaluación" (Media=3.11) y "las competencias docentes y el sistema de evaluación" (Media=2.98) en ambos casos estas altas valoraciones (entre alto y muy alto) correspondió a valoraciones por parte de la cohorte más reciente. Mientras la cohorte 2015-19 manifestó una valoración que asignaba un grado de coherencia entre medio y alto para todos los ítems de la tabla. Finalmente se puede apreciar que el ítem "coherencia entre la evaluación y la calificación obtenida" recibió las valoraciones más bajas en ambas cohortes (entre medio y alto), aunque la cohorte más reciente (2020-24) mostró una valoración que asignaba un grado de coherencia significativa significativamente mayor respecto a la cohorte 2015-19 (Media=2.87 frente a M=2.38).

En la tabla 3 se presentan los resultados vinculados a la percepción del alumnado respecto a una serie de instrumentos/procedimientos de evaluación y como estos se vinculan con el desarrollo de las competencias necesarias para ser docente.

Tabla 3. Coherencia entre instrumentos de evaluación y competencias docentes

Alumnado FIPEF				
Ítems en respuesta a: ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos/procedimientos de evaluación y el desarrollo de tus competencias para ser profesor?	Alumnado cohorte 2015-2019	Alumnado Cohorte 2020-2024	U.	Valor p
	Media DT.	Media DT.		
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	2.67 ± 0.93	2.97 ± 0.81	13125	.00*
El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	2.86 ± 0.94	3.20 ± 0.77	12821.5	.00*
Examen tipo test	2.46 ± 0.94	2.51 ± 0.95	15332.5	.50
Examen de preguntas abiertas	2.67 ± 0.91	2.86 ± 0.95	13983.5	.03*
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2.55 ± 0.89	2.75 ± 1.00	13821	.02*
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2.33 ± 1.00	2.59 ± 1.02	13796	.02*
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	2.31 ± 0.97	2.57 ± 1.03	13376.5	.01*
Exámenes orales	2.62 ± 1.01	2.67 ± 1.08	15285	.47
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	3.12 ± 0.93	3.40 ± 0.84	13161.5	.00*
Portafolios	2.17 ± 1.12	2.62 ± 1.07	12233.5	.00*
Cuadernos de campo	2.09 ± 1.13	2.49 ± 1.11	12699.5	.00*
Informes o trabajos escritos	2.63 ± 1.00	2.92 ± 1.06	13022	.00*
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2.63 ± 1.00	3.05 ± 0.98	12038	.00*

U.= U de Mann-Whitney; *Diferencias significativas, p< .05.

Como se puede apreciar en la tabla 3 las valoraciones respecto a la coherencia entre distintos instrumentos/procedimientos de evaluación y su impacto en el desarrollo de las competencias para ser profesor, presento diferencias significativas en once de los trece instrumentos/procedimientos evaluativos, en todos los casos la percepción del alumnado de la cohorte más reciente (2020-24), otorgó puntuaciones más altas que la cohorte 2015-19. Entre los procedimientos/instrumentos mejor valorados destacan "la observación del profesor en clase"; "el control de la participación en el aula" y "las pruebas prácticas de carácter físico". Por otro lado, los procedimientos/instrumentos considerados más tradicionales, como: "exámenes tipo test" y "exámenes orales" no mostraron diferencias significativas entre cohortes.

Las valoraciones asociadas a situaciones pedagógicas y como se da la vinculación alumnado y profesorado en el proceso evaluativo se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Vinculación Profesorado vs. Alumnado en el proceso evaluativo

Ítems en respuesta a: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?	Alumnado FIPEF		U.	Valor p
	Alumnado cohorte 2015-2019	Alumnado Cohorte 2020-2024		
	Media DT.	Media DT.		
La interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación	3.35 ± 0.83	3.73 ± 0.54	11851.5	.00*
La realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación	3.00 ± 0.97	3.45 ± 0.79	11555	.00*
Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado	2.86 ± 0.98	3.08 ± 0.94	13942.5	.03*
La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo	2.49 ± 1.01	3.07 ± 0.85	10740	.00*
La recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje	2.56 ± 0.95	2.91 ± 0.91	12796	.00*
La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante	3.22 ± 0.87	3.56 ± 0.70	12195	.00*
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante	3.17 ± 0.85	3.62 ± 0.65	10976	.00*

U.= U de Mann-Whitney; *Diferencias significativas, $p < .05$.

En la tabla 4 se puede apreciar que la totalidad de los enunciados presentaron diferencias significativas de percepción entre el alumnado de las cohortes 2015-19 y 2020-24, en todos los casos las valoraciones fueron más altas en la cohorte reciente (2020-24). Las valoraciones más elevadas se observaron en los enunciados "la interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación" y "el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje". Las valoraciones a los ítems que hacen referencia a razones por las cuales un sistema de evaluación no es adecuado se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Razones por las cuales un sistema evaluativo es inadecuado

Ítems en respuesta a: Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a:	Alumnado FIPEF		U.	Valor p
	Alumnado cohorte 2015-2019	Alumnado Cohorte 2020-2024		
	Media DT.	Media DT.		
La desmotivación del profesorado	2.07 ± 1.05	2.10 ± 1.15	15739.5	.82
La falta de formación del profesorado	1.73 ± 1.10	1.97 ± 1.18	13992.5	.04*
La complejidad del propio sistema de evaluación	2.12 ± 0.99	2.60 ± 0.97	11592.5	.00*
La falta de claridad del profesor al aplicarlo	2.33 ± 1.12	2.52 ± 1.07	14273.5	.08
La escasez de tiempo para evaluar	2.17 ± 1.13	2.44 ± 1.12	13750.5	.02*
Al número excesivo de alumnos por clase	2.06 ± 1.21	2.50 ± 1.24	12677	.00*

U.= U de Mann-Whitney; *Diferencias significativas, $p < .05$.

Como se puede apreciar en la tabla 5 las percepciones del alumnado de ambas cohortes respecto a las razones por las cuales consideran que un sistema evaluativo es inadecuado, presento puntuaciones superiores para la cohorte más reciente en todos los ítems, de los cuales cuatro presentaron diferencias de media significativas. Entre las razones con la puntuación más elevadas, se identificaron "la complejidad del propio sistema de evaluación" y "el número excesivo de alumnos por clase". Por otro lado ítems como "la desmotivación del profesorado" y "la falta de claridad del profesor al aplicarlo" no presentaron diferencias significativas entre ambas cohortes.

Discusión

Como se puede apreciar en los resultados hay una diferencia significativa en la percepción del alumnado respecto a la correspondencia entre los sistemas de evaluación y lo estipulado en los programas de asignatura. En particular, la cohorte 2020-24 reportó una mayor alineación entre ambos elementos en comparación con la percepción de la cohorte 2015-19. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan la importancia de una estructura evaluativa coherente con los objetivos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza utilizadas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2021).



Una posible explicación para esta mejora en la percepción del alumnado puede estar vinculada a la implementación progresiva de enfoques de EFyC, los cuales han demostrado favorecer el aprendizaje al ser implementada en la FIPEF (Gallardo-Fuentes et al., 2022).

Respecto a la coherencia entre los elementos de los programas de asignatura y el sistema de evaluación vivenciado por el alumnado en la FIPEF, en todos los ítems analizados, la cohorte más reciente (2020-24) otorgó puntuaciones significativamente más altas en comparación con la cohorte 2015-19, lo que sugiere que la evaluación que se utiliza actualmente en la FIPEF presenta una mayor alineación entre la evaluación y los principios curriculares. Estos hallazgos coinciden con estudios recientes que destacan la necesidad de estructurar la evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizaje y las competencias docentes esperadas, promoviendo así una formación más significativa (Gallardo-Fuentes et al., 2019; López-Pastor et al., 2019).

Específicamente, se puede observar en los resultados que las puntuaciones más elevadas otorgadas por la cohorte 2020-24 en la relación entre “los contenidos y el sistema de evaluación” y “las competencias docentes y el sistema de evaluación” reflejan un avance en la integración paulatina de la evaluación con los principios formativos por parte del profesorado, estos resultados pueden atribuirse a la implementación progresiva de metodologías de EFyC, las cuales han demostrado favorecer la transparencia y mejorar la alineación de la evaluación (Fraile-Aranda et al., 2018; Gallardo-Fuentes et al., 2020). Sin embargo, persisten desafíos respecto a la percepción de la “coherencia entre la evaluación y la calificación obtenida”, siendo este el ítem con la valoración más baja en ambas cohortes, lo que puede deberse a que aún persisten asignaturas que persisten en la utilización de métodos tradicionales, estudios han identificado que la falta de correspondencia entre evaluación y calificación es un problema recurrente en la formación docente, ya que muchos sistemas continúan priorizando enfoques sumativos que pueden no abordar los procesos evaluativos como instancias que contribuyan al aprendizaje, recogiendo evidencias y retroalimentando con fines de mejora (Morales & Quezada, 2016).

Con respecto a la percepción de coherencia entre diversos instrumentos y procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias docentes los resultados dejan ver que en once de los trece instrumentos evaluados, la cohorte 2020-24 otorgó puntuaciones significativamente más altas, esto puede considerarse un resultado positivo, si se consideran las nuevas normativas que rigen la evaluación de aprendizajes en el contexto chileno, como es el caso del Decreto 67 (MINEDUC, 2018), además, de ser consistente con estudios recientes que destacan los efectos de la EFyC en la FIPEF chilena (Gallardo-Fuentes et al., 2018). Las valoraciones más elevadas en instrumentos como la “observación del profesor en clase”, el “control de la participación en el aula”, deja ver una apreciación favorable hacia métodos de evaluación que otorgan valor al proceso dentro del sistema evaluativo, algo fundamental para otorgar feedback, lo que coincide con investigaciones que señalan la importancia de emplear estrategias evaluativas que promuevan la participación activa en contextos reales (Fraile-Aranda et al., 2018). Por otro lado, instrumentos considerados tradicionales como “exámenes tipo test” y “exámenes orales” no mostraron diferencias significativas entre las cohortes, lo que podría reflejar una menor asociación de estos formatos con el desarrollo de competencias docentes prácticas (Castejón-Oliva et al., 2011).

La percepción del alumnado de la cohorte 2020-24 fue significativamente superior en todos los ítems analizados que se referían temas de claridad, comunicación y efectos sobre el aprendizaje, este hallazgo es consistente con investigaciones previas que resaltan la importancia de la interacción profesor-estudiante (Fraile-Aranda et al., 2018). Las valoraciones más altas se observaron en los ítems “la interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación” y “el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje”, estos resultados sugieren que una adecuada comunicación entre profesorado/alumnado en el proceso de evaluación desempeña un papel fundamental en los procesos de E-A y estudios recientes han demostrado que cuando el alumnado comprende los criterios y la lógica detrás de la evaluación, se reduce la ansiedad y se incrementa su nivel de compromiso con la materia (López-Pastor et al., 2019).

Otro hallazgo interesante es la alta valoración a la afirmación el aumento en la percepción “la evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante”, lo que refuerza la relación entre evaluación y bienestar emocional del alumnado, en este sentido una evaluación enfocada en la mejora y no solo en la calificación puede potenciar la motivación y la confianza en las propias capacidades del alumnado (Flores-Aguilar et al., 2021). Por otro lado, se observó un incremento significativo en la percepción de que

“la recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo”, al respecto se puede mencionar que a pesar de los avances vinculados a la incorporación de normativas vinculadas a la evaluación (MINEDUC, 2018) y a la incorporación de sistemas de EFyC en la FIPEF chilena (Gallardo-Fuentes et al., 2019), la evaluación sigue siendo una fuente de estrés y en algunas disciplinas puede llegar a afectar la salud mental (Tripathi et al., 2022).

Respecto las asignaturas en que no se ha implementado un sistema de evaluación adecuado, las percepciones de la cohorte más reciente (2020-24) reflejaron puntuaciones significativamente más altas en cuatro de los seis ítems evaluados. Entre los que destacan “la complejidad del propio sistema de evaluación” y “el número excesivo de alumnos por clase”. Estos resultados podrían asociarse al hecho de que, si bien algunas asignaturas han incorporado sistemas de EFyC, esta no es una condición extendida para todas las asignaturas del currículum de la FIPEF en las casas de estudios incluidas en el presente estudio. No obstante, el alumnado demuestra ser capaz de identificar y atribuir estas limitaciones como obstáculos para el desarrollo de un proceso evaluativo efectivo. Esta situación ha sido documentada en estudios previos, los cuales indican que tanto la complejidad del sistema evaluativo como la elevada cantidad de estudiantes por clase representan barreras relevantes para la implementación de prácticas evaluativas eficaces (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). Asimismo, se ha evidenciado que las condiciones estructurales y organizativas pueden generar un impacto negativo en la efectividad de los sistemas de evaluación (Martínez-Muñoz et al., 2016).

Finalmente, respecto a las razones por las que un sistema evaluativo ha resultado inadecuado, los ítems “la desmotivación del profesorado” y “la falta de claridad del profesor al aplicarlo” no mostraron diferencias significativas entre cohortes. Esto deja ver que la percepción del alumnado sobre estos factores se ha mantenido estable en el tiempo. Lo puede considerarse positivo dado que la claridad por parte del profesorado de los criterios evaluativos, es un aspecto que ha sido destacado como fundamental para una evaluación efectiva (Margalef-García, 2014).

Conclusiones

El estudio permitió analizar la percepción de la FIPEF en relación con la evaluación de aprendizajes en dos cohortes distintas. Los hallazgos reflejan una evolución positiva en la percepción del alumnado más reciente (2020-24) respecto a la coherencia entre los sistemas de evaluación y los programas de asignatura, así como una mayor valoración de los instrumentos no tradicionales de evaluación y su alineación con el desarrollo de competencias docentes. Uno de los principales hallazgos indica que la percepción de coherencia entre los elementos de los programas de asignatura y el sistema de evaluación ha mejorado en la cohorte más reciente, esta mejora sugiere un esfuerzo por parte de las instituciones por alinear los instrumentos evaluativos con los principios del currículum, así como por incorporar estrategias de evaluación formativa y compartida. La baja valoración sobre la relación entre evaluación y calificación, indica que sigue siendo un desafío ampliar la incorporación de los principios de la EFyC a más asignaturas de la FIPEF., con especial foco en estrategias que promuevan la equidad y la transparencia en la evaluación. Se evidenció un aumento significativo en la valoración de instrumentos de evaluación como la observación en clase, el control de la participación y los portafolios, esta tendencia refuerza la idea de que la utilización de instrumentos de evaluación que se incorporan e interactúan con el proceso de E-A, son más adecuados para el desarrollo de las competencias docentes. Finalmente, respecto a aquellas asignaturas donde no se ha implementado un sistema de evaluación adecuado, esto según la percepción del alumnado se ha atribuido a causas específicas como la complejidad del sistema de evaluación y el número excesivo de alumnos por clase, razones que emergen como factores críticos que dificultan la implementación de prácticas efectivas.

A partir de estos hallazgos, se puede evidenciar avances en coherencia evaluativa en la FIPEF de las universidades participantes del estudio, pero persisten desafíos estructurales y la percepción del alumnado deja ver que no todas las asignaturas del currículum incorporan sistemas de EFyC.

Las limitaciones de este estudio se relacionan principalmente con su alcance geográfico, dado que se restringe únicamente a tres campus del sur de Chile. Así mismo, la utilización de datos auto-informados puede considerarse una limitación. Por otro lado, el enfoque cuantitativo utilizado podría enriquecerse con la incorporación de datos cualitativos, los que a partir de los relatos del alumnado permitan explorar con mayor profundidad lo que ocurre en la FIPEF de las universidades involucradas en el estudio.



Futuros estudios podrían profundizar en el impacto de estas estrategias en el desempeño profesional de los egresados de la FIPEF y en la evolución de sus prácticas evaluativas en contextos escolares.

Agradecimientos

El artículo se encuentra vinculado a los proyectos: “ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2023, Folio (1230609)”, titulado “¿Cuándo cambia la normativa de la escuela también debe hacerlo la Formación Docente? Impacto del nuevo decreto sobre evaluación, calificación y promoción escolar en la preparación de los/as futuros/as Profesores/as de Educación Física”. También, al proyecto “ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2024, Folio (1240883) “¿Cuál o cuáles son los procesos de articulación en los conocimientos y didáctica disciplinar en la formación del profesorado de educación física? Construyendo propuestas comprensivas y articuladas con los actuales estándares de la profesión docente desde una didáctica de la reciprocidad”.

Referencias

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Marts-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 22(4), 1033. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Ministerio de Educación.
- Avci, U., & Kalelioglu, F. (2019). Students' perceptions of education and teaching quality in a teacher training programme. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 52. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.309>
- Barba-Martín, R., Bores-García, D., González-Calvo, G., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V., & Pérez-Brunnicardi, D. (2019). Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education? *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 92(1), 81-90.
- Brookhart, S. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers: Spring 2011. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Ascd.
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julian-Clemente, J., & Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 238-346.
- Chape-Paumier, R. (2023). Preparación ética integral del profesor universitario, eslabón fundamental en la formación de nuevas generaciones. *Referencia Pedagógica*, 11(3), 20-32.
- Do Amaral, M. P. (2022). Comparative Case Studies: Methodological Discussion. En S. Benasso, D. Bouillet, T. Neves, & M. Parreira Do Amaral (Eds.), *Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe* (pp. 41-60). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96454-2_3
- Flores-Aguilar, G., Fernández-Río, J., & Prat-Grau, M. (2021). Gamificando la didáctica de la educación física. Visión del alumnado universitario. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(83), 515-533. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.007>



- Fraile, J., Ruiz-Bravo, P., Zamorano-Sande, D., & Orgaz-Rincón, D. (2021). Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior (Formative assessment, self-regulation, feedback and digital tools: use of Socrative in higher education). *Retos*, 42, 724-734. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>
- Fraile-Aranda, A., Aparicio-Herguedas, J. L., Asún-Dieste, S., & Romero-Martínd, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & López-Pastor, V. (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). <https://doi.org/10.15366/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Ojeda-Nahuelcura, R., & Fuentes-Nieto, T. (2022). Assessment systems in Physical Education teacher training: A case study in Chilean context. *Retos*, 43, 117-126. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- 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.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Thuillier, B. (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 (Advantages and Issues of Formative Assessment and its Influence on Self-Perce. *Retos*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Tuhillier, B. (2018). Effects of the Application of a Formative Assessment System on the Self-Perception of Acquired Competencies in Initial Teacher Training. *Pedagogical Studies (Valdivia)*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- González, J. A. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: El alineamiento curricular en Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 241-255.
- 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.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero...? A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Huisman, B., Saab, N., Van Den Broek, P., & Van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Jess, M., Atencio, M., & Thorburn, M. (2011). Complexity theory: Supporting curriculum and pedagogy developments in Scottish physical education. *Sport, Education and Society*, 16(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540424>
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2024). Student Participation: Auspices And Contradictions in An Educational Innovation Context. *Participatory Educational Research*, 11(5), 59-80. <https://doi.org/10.17275/per.24.64.11.5>
- López-Pastor, V., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & Manrique-Arribas, J. (2019). 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 (The importance of using Formative and Shared Assessment in P. *Retos*, 37, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>

- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Formative and Shared Assessment in Education: Successful Experiences at All Educational Stages*. Universidad de León.
- Margalef-García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M., & Castejón-Oliva, F. (2016). 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>
- MINEDUC. (2018). *Guidelines for the Implementation of Decree 67/2018 on Assessment, Grading, and School Promotion*. Ministerio de Educación Santiago de Chile.
- Molina-Soria, M., López-Pastor, V., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C., Fernández-Garcimartín, C., & others. (2023). Formative and Shared Assessment and Feedback: An example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura Ciencia Deporte [CCD]*, 18(55), 157-169. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>
- Morales, B. S., & Quezada, H. Z. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: Estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias imágenes*, 15(1), 9-26.
- Moreno-Doña, A., Gamboa-Jiménez, R., & Poblete-Gálvez, C. (2014). Physical Education in Chile: A Critical Analysis of Ministerial Documentation. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427. <https://doi.org/DOI: 10.1590/S0101-32892014000200010>
- Nguyen, P. V. (2024). Teacher-tailored student evaluation of teaching as a formative lens for reflection on teaching: Academics' perspectives. *Teacher Development*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2390420>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nwabuko, O. (2024). An Overview of Research Study Designs in Quantitative Research Methodology. *American Journal of Medical and Clinical Research & Reviews*, 03(05), 01-06. <https://doi.org/10.58372/2835-6276.1169>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Santos-Rodríguez, L. (2021). More hours yes, but how can they be implemented without losing the pedagogical approach of Physical Education? *Retos*, 39, 345-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: Dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565.
- Pérez-Pueyo, Á. L., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., López-Pastor, V. M., & others. (2021). Evaluación formativa y compartida. *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*, 400-433.
- Rodríguez-Fenco, A. M., & Soplpuco-Montalvo, J. P. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la UCSA*, 10(1), 38-58.
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz-Lara, E., & Ureña-Ortín, N. (2013). The assessment in initial teacher training: What we do and what students perceive. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>
- Sánchez, G., Jara, X. E., & Verdugo, F. A. (2024). Teacher Training: (Dis)encounter between Theory and Practice. *Evolutionary studies in imaginative culture*, 325-340. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.969>
- Silva-Rodríguez, I., & López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? @ tic revista d'innovació educativa, 14, 90-100.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British educational research journal*, 27(5), 615-631.

- Tripathi, R., Alqahtani, S. S., Meraya, A. M., Makeen, H. A., Tripathi, P., & Pancholi, S. S. (2022). Evaluation of depression, anxiety, and stress among university healthcare students. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*. <https://doi.org/10.7324/JAPS.2022.121008>
- Vilchez-Guizado, J., & Ramón-Ortiz, J. Á. (2024). Socioformative process and educational benchmarking: Implications for the quality of initial teacher training. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(3), 2025097. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025097>
- Zaragoza-Casterad, J., Luis-Pascual, J. C., & Manrique-Arribas, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: Resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-33.

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

Francisco Gallardo Fuentes	fgallardo@ulagos.cl	Autor/a
Bastian Carter Thuillier	bastian.carter@ulagos.cl	Autor/a
Carolina Martínez Angulo	carolina.martinez@ulagos.cl	Autor/a
Jorge Gallardo Fuentes	jorgegallardofuentes@gmail.com	Autor/a
Sebastián Peña Troncoso	sebastian.pena@uach.cl	Autor/a