



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

revista.inie@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Stieg, Ronildo; Freitas Gama, Jean Carlos; Chaverra
Fernández, Beatriz Elena; dos Santos, Wagner

**Evaluación y formación en educación física: Concepciones
y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia**

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en
Educación", vol. 25, núm. 1, 2025, Enero-Abril, pp. 1-34

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780305012>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Evaluación y formación en educación física: Concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia

Assessment and training in Physical Education: conceptions and
projections of future teachers in Colombia

Volumen 25, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-34

Ronildo Stieg
Jean Carlos Freitas Gama
Beatriz Elena Chaverra Fernández
Wagner dos Santos

Citar este documento según modelo APA

Stieg, Ronildo., Gama, Jean Carlos Freitas., Fernández, Beatriz Elena Chaverra., y Santos, Wagner dos. (2025). Evaluación y formación en educación física: Concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571>

Evaluación y formación en educación física: Concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia

Assessment and training in Physical Education: conceptions and projections of future teachers in Colombia

Ronildo Stieg*
Jean Carlos Freitas Gama
Beatriz Elena Chaverra Fernández
Wagner dos Santos

Resumen: La evaluación en el contexto de la formación inicial puede servir tanto como un aspecto metodológico como un aporte para comprender los aprendizajes específicos que logra el alumnado en diferentes realidades formativas. Por lo tanto, los aprendizajes durante la Formación Inicial del Profesorado (FIP) deben centrarse en formas de realizar la evaluación que puedan servir como referentes para la futura actividad profesional del personal docente. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de evaluación que manifiesta el alumnado de cuatro carreras de FIP en Educación Física en Colombia. Además, se busca comprender qué conocimientos sobre evaluación educativa han adquirido a lo largo del curso y cómo proyectan estos saberes en sus futuras prácticas evaluativas. Este estudio se enmarca en una investigación cualitativa, con la participación de 190 estudiantes de cuatro instituciones colombianas. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario aplicado en 2022, y se analizaron las narrativas con el software IRAMUTEQ. Los resultados muestran que el alumnado posee conocimientos sobre diversas concepciones y enfoques de evaluación, así como sus implicaciones para la práctica profesional. Reconocen que para una evaluación efectiva es esencial emplear métodos variados y cualitativos, y que los resultados deben proporcionar información relevante sobre el aprendizaje, al tiempo que fomentan la retroalimentación, la autoconfianza y la socialización. En conclusión, las cuatro carreras de FIP han promovido amplias discusiones sobre el tema, lo que ha permitido que el futuro personal docente desarrolle distinciones conceptuales y reflexione sobre el impacto de cada enfoque evaluativo en la práctica pedagógica.

Palabras clave: evaluación educativa, formación inicial docente, educación física, Colombia.

Abstract: Assessment in the context of initial training can serve both as a methodological aspect and as a contribution to understanding the specific learning achieved by students in different training realities. Therefore, learning during Initial Teacher Training (FIP) should focus on ways of carrying out assessment that can serve as references for the future professional activity of teaching staff. In this sense, this article aims to analyze the assessment conceptions expressed by students of four FIP courses in Physical Education in Colombia. In addition, it seeks to understand what knowledge about educational assessment they have acquired throughout the course and how they project this knowledge into its future assessment practices. This study is part of a qualitative research, with the participation of 190 students from four Colombian institutions. The data were obtained through a questionnaire applied in 2022, and the narratives were analyzed with the IRAMUTEQ software. The results indicate that the student have knowledge about various assessment conceptions and approaches, as well as their implications for professional practice. They recognize that for effective assessment it is essential to employ varied and qualitative methods, and that the results should provide relevant information about learning, while encouraging feedback, self-confidence and socialization. In conclusion, the four FIP courses have promoted broad discussions on the topic, allowing future teaching staff to develop conceptual distinctions and reflect on the impact of each assessment approach on pedagogical practice.

Keywords: educational assessment, teacher education, physical education, Colombia.

* Información de las personas autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: ronildo.stieg@yahoo.com.br

Artículo recibido: 20 de junio, 2024

Enviado a corrección: 10 de setiembre, 2024

Aprobado: 11 de diciembre, 2024

1. Introducción

El enfoque de la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) es relevante para compartir experiencias que beneficien la práctica profesional del futuro personal docente. Según López-Pastor et al. (2012), la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la FIP tiene un doble propósito: ser una herramienta metodológica y un recurso clave para comprender los aprendizajes específicos que el alumnado adquiere en distintos contextos formativos.

Lorente-Catalán y Kirk (2015) destacan la importancia de alinear los programas de FIP con la concepción de evaluación para el aprendizaje, ya que esta perspectiva ayuda al futuro profesorado a adquirir conocimientos fundamentales para su labor docente. Además, le proporciona instrumentos evaluativos que le permiten comprender el significado que el estudiantado otorga a los procesos de aprendizaje en la rutina escolar.

En el ámbito de la Educación Física (EF), los estudios sobre evaluación educativa en los programas de FIP en América Latina han abordado diferentes enfoques (Santos et al., 2022; Cunha de Paula et al., 2023). Algunas investigaciones se centran en las concepciones evaluativas del profesorado de las carreras de FIP y revela cómo estas prácticas influyen en la forma en que el futuro personal docente realiza la evaluación una vez que ejerce la profesión (Faustino et al., 2013; Morales-González et al., 2017). Mosquera y Castillo (2019) destacan la importancia de contar con un conocimiento amplio de la evaluación para mejorar los planes de estudio en las carreras de FIP.

En este contexto, se han llevado a cabo iniciativas de análisis sobre las percepciones del futuro profesorado en cuanto al uso de la EFyC en los programas de FIP de EF en Chile (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016, 2017, 2020; Gallardo-Fuentes et al., 2020), así como sobre las implicaciones de la evaluación para el aprendizaje en la resignificación del discurso hegemónico, al dar importancia a los temas, tiempos y agentes involucrados en las prácticas evaluativas (Badia y Chumpitaz-Campos, 2018).

Otras investigaciones han abordado los registros evaluativos utilizados por el profesorado en las carreras de FIP en EF, en específico el impacto de instrumentos como el portafolio, que mejora las habilidades de producción escrita y fomenta la reflexión sobre el proceso de formación (Jeldres y Espinoza, 2019; Perassi, 2019), y el uso del *one-minute paper* para ampliar los procesos de aprendizaje en dichas carreras de FIP (Maldonado-Fuentes, 2019). Aunque estas investigaciones proponen resignificar las prácticas evaluativas en el área

de la EF, Abellan y Hernández-Martínez (2021) sugieren que las carreras de FIP deberían ofrecer al alumnado experiencias con diversas prácticas evaluativas. Esto fomentaría el interés por aplicarlas y lo prepararía para seleccionar los instrumentos adecuados según el contexto de su futura labor profesional.

Es relevante destacar los aportes de especialistas en evaluación que han analizado los currículos formativos para discutir los impactos de las prescripciones y prácticas de enseñanza y evaluación en la FIP (Möller y Gómez, 2014; Stieg, 2016). Estos estudios han revelado una brecha en las carreras de FIP en EF, ya que evidenciaron pocos espacios de reflexión sobre los supuestos teóricos que sustentan las prácticas evaluativas del profesorado, así como escasas oportunidades para aplicar dichas prácticas en la educación básica. Esta preocupación ha sido subrayada por Lynch et al. (2012) en Irlanda, y por López-Pastor et al. (2016) en España, quienes señalaron la necesidad de que las carreras de FIP incluyan más oportunidades de evaluación en sus planes de estudio para que el futuro profesorado adquiera un conocimiento más profundo sobre el tema y se sienta más capacitado para evaluar en su ejercicio profesional.

Sin embargo, es importante que esta preocupación no se limite a una asignatura aislada, sino que forme parte de un proyecto formativo integral que contemple el papel de la familia y aborde los aspectos didáctico-pedagógicos como un conjunto interrelacionado en el que la evaluación sea uno de sus componentes clave (Stieg et al., 2022). Aunque existen iniciativas que han analizado la evaluación y las experiencias evaluativas del alumnado en la FIP en países latinoamericanos, se ha concluido que el interés en este tema es relativamente reciente, especialmente en contextos como Argentina, Brasil y Chile (Cunha de Paula et al., 2023).

En el caso de Colombia, los estudios sobre evaluación en EF son escasos. Los pocos trabajos disponibles se han centrado en identificar las ideas, concepciones y prácticas del profesorado de educación primaria y secundaria sobre este tema (Guío, 2012; Foglia, 2014; Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez, 2019, 2021; López et al., 2022; Talero y Guarnizo, 2022; Toro-Suaza y Chaverra-Fernández, 2022). También, se ha investigado la percepción del alumnado de estos niveles educativos acerca de la evaluación (González et al., 2021; Montoya et al., 2023; Toro-Suaza, 2020). No obstante, en el contexto de la FIP, este sigue siendo un campo de estudio limitado. Hasta la fecha, el único estudio conocido es el de Martínez y Ruíz (2010), cuyo objetivo fue comprender qué piensa y hace el futuro profesorado de EF en el marco de su práctica educativa. En este contexto, resulta evidente la necesidad de indagar:

¿qué concepciones de evaluación tiene el alumnado de las carreras de FIP en EF en Colombia? y ¿qué conocimientos poseen sobre evaluación y cómo proyectan sus prácticas evaluativas para su futuro desempeño profesional en el sistema educativo?

Por lo tanto, los objetivos de esta investigación son analizar las concepciones de evaluación del alumnado de cuatro carreras de FIP en EF en Colombia y comprender los conocimientos adquiridos sobre evaluación educativa a lo largo del curso, así como su proyección en las prácticas evaluativas futuras en el ejercicio profesional.

2. Referente teórico

El marco teórico de este artículo se enfoca en el término de *concepción* de evaluación, que se refiere a un conjunto de actividades o prácticas que los teóricos consideran las mejores formas de llevar a cabo la evaluación (Hansen et al., 2013). Según Castro Rubilar et al. (2006, p. 85),

La evaluación, al igual que el currículum es un concepto polisémico, puesto que dependerá de la perspectiva teórica desde donde se enuncie la definición que se le dé. En este marco, se estima que los conceptos no se dan 'a priori', dado que ellos son reconceptualizados en el contexto de la práctica, a partir de las concepciones de escuela, hombre y sociedad que se busca promover.

Remesal (2011) entiende las concepciones como un conjunto de creencias que una persona tiene sobre la realidad, creencias que pueden cambiar a lo largo de la vida según el contexto social en el que participe. Hansen et al. (2013) sostienen que pueden existir valores (supuestos) que sustentan y justifican una determinada concepción de evaluación. Smith (2007) señala que cuando estas creencias se desvinculan del contexto y son aplicadas por un grupo de personas como una ideología de evaluación sin conexión con la teoría subyacente pueden surgir malentendidos en los resultados. Específicamente en el caso de las concepciones de evaluación, estas incluyen aspectos teóricos y corresponden a actividades o prácticas evaluativas que el profesorado puede proponer y aplicar en su labor docente (Stieg y Santos, 2021).

El tema de la concepción de evaluación se articula con la formación del profesorado, ya que la enseñanza de estos conceptos ha sido investigada en el contexto de las carreras de FIP. Para Nóvoa (2017), es necesario concebir la FIP con miras al ejercicio docente. En relación con el papel de las asignaturas en la FIP, el autor sugiere que su enseñanza no debe

estructurarse únicamente de manera vertical, sino integrarse horizontalmente en temas convergentes. Esto no implica simplificar o reducir el conocimiento, sino una integración profunda y coherente de las asignaturas en la FIP (Nóvoa, 2017). De acuerdo con esta perspectiva, se entiende que la profesionalidad docente no se limita a la preparación técnica, científica y pedagógica, sino que debe enfocarse en la práctica profesional. Esto incluye la preparación para la docencia con un énfasis particular en las prácticas evaluativas.

Por tanto, quizás no haya mejor indicador del estado de una profesión que el análisis de cómo cada curso se ocupa de la formación de sus futuras personas profesionales (Nóvoa, 2017). En este sentido, este estudio busca identificar e interpretar las concepciones de evaluación en el contexto de la FIP en EF en Colombia.

A partir de las concepciones de evaluación del alumnado de las carreras de FIP en EF en Colombia, fue necesario analizarlas desde una perspectiva historiográfica. Según Bloch (2001), a lo largo de la historia, las personas tienden a mantener las palabras, pero les otorgan nuevos significados. De este modo, al asumir las concepciones de evaluación como términos cargados de significado, se entiende que, en algunos casos, “[...] los préstamos carecen de unidad” (Bloch, 2001, p. 136, [nuestra traducción]).

Aunque se identificaron variaciones en las concepciones y conceptos generales de evaluación presentes en las narrativas del alumnado, cada una fue analizada en su particularidad e integridad. Esta estrategia permitió establecer conexiones, similitudes y diferencias entre las perspectivas abordadas en las carreras de FIP en EF en Colombia.

En cuanto a la importancia de no encasillar al alumnado ni emitir juicios en función de las concepciones de evaluación que expresan, se menciona, al igual que Flórez-Ochoa (1999, p. 27), que las personas “están atravesados por intereses y concepciones del mundo propios de su época, su país, su tradición, su clase social y por las demandas socioeconómicas que la sociedad y el Estado formulan al científico”.

Por lo tanto, al analizar las fuentes desde este marco teórico se comprende que el estudio de las concepciones de evaluación del alumnado de cuatro carreras de FIP en EF en Colombia puede aportar elementos valiosos para entender las diferencias y similitudes entre dichas concepciones. Además, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la formación proporcionada para valorar el rol del desempeño profesional docente en EF y la evaluación en el contexto escolar. Según Nóvoa (2017), la profesión docente refleja la institución que la forma.

3. Metodología

3.1 Enfoque

El estudio (de enfoque cualitativo) se basó en un diseño narrativo (Creswell y Clark, 2013) con el objetivo de explorar las concepciones de evaluación y las proyecciones futuras del alumnado. Las fuentes de información se obtuvieron a partir de las narrativas del alumnado de cuatro carreras de FIP en EF en Colombia.

Es importante destacar que esta discusión es fundamental en el ámbito de la FIP, ya que involucra elementos didáctico-pedagógicos, tales como la enseñanza y la evaluación. Estos aspectos exigen que tanto el profesorado en formación como aquel que ya está en ejercicio se mantenga en constante contacto con teorías que promuevan el conocimiento y la implementación de prácticas evaluativas en su desempeño profesional.

3.2 Unidades de análisis

Las personas participantes de la investigación son estudiantes de carreras de FIP en EF de cuatro Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia. Este estudio surge de un convenio de colaboración en investigación entre la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) y la Universidad de Antioquia (Colombia), y está vinculado a proyectos más amplios, como “Enseñanza de la evaluación en carreras de formación del profesorado de educación física en Argentina, Chile y Uruguay: diálogos con docentes” (Circular FAPES n° 15/2022) y “Evaluación educativa en la formación docente de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes” (Circular CNPq n° 28/2018). Estos proyectos forman parte de un esfuerzo colaborativo entre investigadores de distintos países para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la evaluación en la FIP de EF como contribución a la expansión de la discusión en América del Sur.

En este caso, se delimitó la participación de las IES a la participación del profesorado en el equipo de investigación de los proyectos mencionados. Tras definir las IES, se envió un correo electrónico a los coordinadores de las carreras de EF, se les explicó los objetivos de la investigación y se les invitó a divulgar la iniciativa y solicitar la participación del alumnado para responder un cuestionario en línea. En el momento del estudio, el alumnado cursaba el quinto semestre (Nivel V) y había completado la asignatura de evaluación. Todas las personas participantes fueron informadas sobre los objetivos de la investigación y aceptaron participar voluntariamente.

Es importante señalar que los perfiles de las personas egresadas de las IES presentan características diversas:

1. El programa de la carrera de Deporte de la Institución Universitaria Escuela Nacional de Educación (IUENE) se enfoca en la formación deportiva y capacita a profesionales para roles como entrenamiento, dirección de programas y docencia en diversos contextos. Su asignatura de evaluación se titula Antropometría, Nutrición y Deporte.
2. El programa de licenciatura en EF, Recreación y Deportes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PJIC), forma docentes capaces de afrontar los retos de un mundo en constante cambio y tiene como prioridad la intervención disciplinaria para mejorar la calidad de vida de todas las personas. Su asignatura se llama Evaluación y Control Funcional del Entrenamiento.
3. El programa de licenciatura en EF, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas (UCaldas), busca formar docentes comprometidos con la solución de problemas locales y nacionales al promover la actividad física y el deporte para fortalecer el tejido social. Su asignatura se denomina Evaluación del Aprendizaje.
4. El programa de licenciatura en EF de la Universidad de Antioquia (UdeA) se caracteriza por su versatilidad, ya que prepara al alumnado para la docencia, la coordinación de programas de actividad física y la gestión comunitaria. La asignatura que cursaron se titula La Evaluación en Educación Física.

Las diferencias entre las carreras de EF se encuentran en los enfoques específicos de cada IES, ya sea en el ámbito deportivo, la educación integral, el impacto social o la versatilidad profesional.

La aplicación del cuestionario se realizó en octubre y noviembre de 2022, con la participación de 190 estudiantes, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1
IES, siglas y cantidad de participantes de la investigación

IES	Sigla	Participantes
Universidad de Caldas	UCaldas	118
Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte	IUENE	39
Universidad de Antioquia	UdeA	18
Politécnico Jaime Isaza Cadavid	PJIC	15
Total		190

Fuente: Elaboración propia, 2024.

3.3 Técnicas de recolección

El cuestionario estuvo conformado por 11 preguntas abiertas, este estudio se centró en las preguntas 6 y 7. La pregunta 6 indagaba: “para usted, ¿qué significa el proceso de ‘evaluar’ en el área de la Educación Física?”. Con esta pregunta se buscaba comprender las concepciones que el alumnado tenía sobre la evaluación. La pregunta 7 planteaba: “¿qué conceptos de evaluación ha aprendido a lo largo de la FIP y qué experiencias ha tenido que piensa aplicar en su futuro desempeño profesional?” Esta pregunta buscaba explorar los conocimientos adquiridos sobre evaluación y las prácticas que el alumnado planeaba implementar como docente en el sistema escolar.

Es importante señalar que todas las personas participantes dieron su consentimiento a través del Formulario de Consentimiento Libre e Informado, aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de Espírito Santo bajo el número CAAE: 84119318.8.0000.5542. Además, se asignó un código a cada participante para preservar su anonimato en concordancia con los principios éticos del estudio. Las narrativas fueron anonimizadas mediante el uso de letras y números, como, por ejemplo: Alumnado 01, IES1. Las iniciales representan la categoría de las personas participantes (Alumnado), seguidas de un número identificador (del 01 al 190) y al final se añadió IES y un contador, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Códigos de identificación para las personas participantes de la investigación

IES	Participante	Número correspondiente al participante	IES y contador
UCaldas	Alumnado	01 al 118	IES1
IUENE	Alumnado	119 al 157	IES2
UdeA	Alumnado	158 al 175	IES3
PJIC	Alumnado	176 al 190	IES4

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Es importante destacar que la selección del alumnado se realizó mediante participación voluntaria, lo que caracteriza a la muestra como no probabilística.

3.4 Procesamiento de análisis

Para organizar los datos cualitativos, todas las narrativas de las 190 personas que respondieron al cuestionario se agruparon en dos ejes de análisis: (a) concepciones de evaluación en el área de EF desde la perspectiva del alumnado y (b) conocimientos adquiridos

sobre evaluación durante la carrera de FIP, y su proyección para el futuro desempeño profesional.

Se utilizó el *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) versión 0.7 alpha 2 para identificar similitudes entre palabras en las narrativas y generar ejes mediante el análisis de similitud (Camargo y Justo, 2013). Se crearon dos archivos de texto, uno por cada eje, que luego se procesaron individualmente en IRAMUTEQ, lo que resultó en las Figuras 1 y 2. Estas figuras se basan en la técnica de análisis de conglomerados o *clústers*, que agrupa palabras homogéneas dentro de un grupo, pero distintas de las de otros grupos (Kaufman y Rousseeuw, 2009).

Se destaca que las narrativas del alumnado no se trataron únicamente como datos en este estudio, sino como productos culturales (Certeau, 2014) que emergen del contexto de las cuatro carreras de FIP en EF en Colombia.

4. Resultados y Discusión

Para presentar y analizar los resultados obtenidos de las respuestas del alumnado de cuatro carreras de FIP en EF en Colombia a las preguntas 6 y 7 del cuestionario, se emplearon las figuras generadas en IRAMUTEQ junto con las narrativas de las personas participantes según dos ejes de análisis: 1) concepciones de evaluación en la FIP de EF desde la perspectiva del alumnado; 2) conocimientos del alumnado sobre evaluación en la FIP de EF y su proyección para el futuro desempeño profesional.

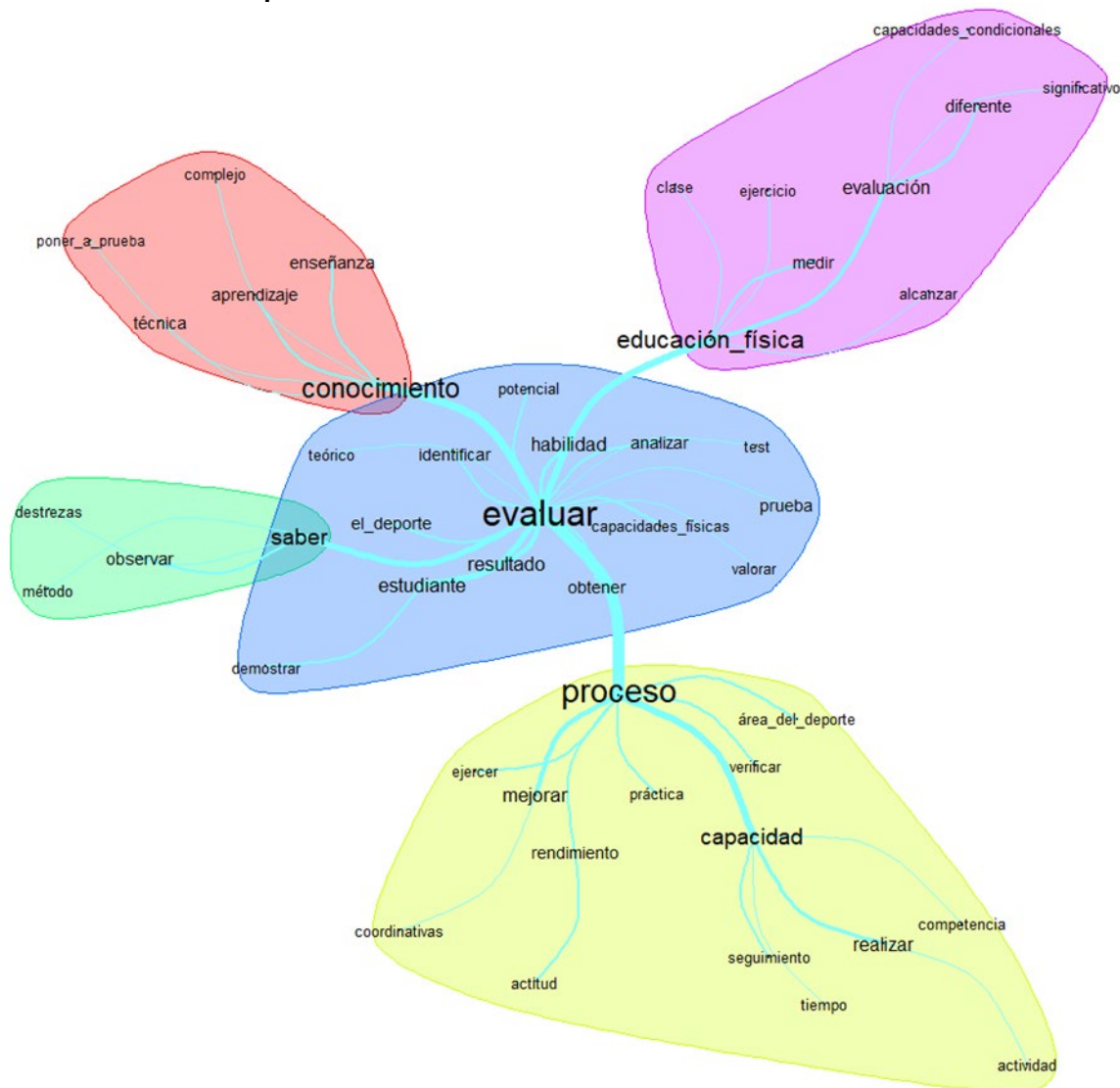
En el primer eje se identificaron cuatro categorías de narrativas: a) evaluar como un saber y método basado en la observación de destrezas; b) evaluar el conocimiento y el aprendizaje mediante técnicas para comprobar los contenidos enseñados; c) evaluar en EF para medir las capacidades físicas; d) evaluar como un proceso para verificar la capacidad de realizar prácticas deportivas con el fin de mejorar rendimiento, actitudes y competencias.

En el segundo eje, las narrativas revelaron al menos seis categorías: a) evaluación tradicional como sinónimo de calificación; b) estrategias de evaluación (prácticas, escritas, teóricas y orales); c) naturaleza de la evaluación (cuantitativa y cualitativa); d) funciones de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa); e) agentes de la evaluación (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación); f) evaluaciones mediante pruebas estandarizadas (test de Cooper y Wells).

4.1 Concepciones de evaluación en la FIP de EF desde la perspectiva del alumnado

En esta categoría se analizaron las respuestas de 168 estudiantes de cuatro carreras de EF en Colombia, quienes expresaron sus concepciones sobre la evaluación. Para ello, se agruparon todas las narrativas y se generó la Figura 1 en IRAMUTEQ.

Figura 1
Concepciones de evaluación del alumnado de carreras de EF



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En el primer clúster (azul) se observa la relación entre la palabra *evaluar* y el clúster (verde), cuya palabra clave es *saber*. Esta conexión define la primera categoría del eje y fue mencionada por 19 estudiantes. Esto indica que la evaluación se concibe como un acto de calificar que implica movilizar conocimientos a través de la *observación*, los *métodos* y las *habilidades*, lo cual se refleja en las narrativas del alumnado de distintas carreras.

Para mí evaluar en esta área es saber si los conocimientos fueron aprendidos, no sólo si usted tiene un buen físico o ser un buen deportista, con el aprendizaje es suficiente (Alumnado 61, IES1).

Observar y analizar las capacidades (condicionales, coordinativas y mixtas), para fortalecer el rendimiento del deportista. Saber en qué se puede mejorar para ofrecer un mejor proceso de rendimiento (Alumnado 94, IES1).

Evaluar mediante métodos o procesos en el que los estudiantes puedan demostrar las habilidades o capacidades adquiridas (Alumnado 161, IES3).

El proceso mediante el cual analizo y observo una situación, como lo puede ser una en un campo de juego, o también puede ser el proceso mediante el cual evalúo las destrezas y capacidades de mis atletas (Alumnado 154, IES2).

Al destacar la centralidad de la evaluación en aspectos como la destreza, la observación y los métodos, Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) señalan la necesidad de innovar en los instrumentos evaluativos para calificar empíricamente las competencias. Estos instrumentos deben fomentar el pensamiento crítico, ser flexibles, adaptarse a contextos culturales y escolares diversos, y responder a las necesidades prácticas específicas del programa docente, el curso o la edad del alumnado.

Cuando el alumnado menciona tener conocimientos sobre el significado de la evaluación en su práctica profesional, también sugiere la posibilidad de considerar las capacidades individuales, aunque estas se limiten al seguimiento de aspectos deportivos y condiciones físicas. Secchi et al. (2016) señalan que la evaluación de la condición física en la escuela ha sido un tema ampliamente debatido en el campo de la EF. En países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay no existe un consenso claro sobre cómo evaluar la condición física en las escuelas, ni hay una orientación precisa sobre las pruebas y protocolos que deben incluirse para llevar a cabo evaluaciones de este tipo.

Según Secchi et al. (2016), la evaluación de la condición física refleja el estado funcional de diversos órganos, sistemas y estructuras involucradas en la actividad física, como la capacidad aeróbica, la fuerza, el equilibrio, la velocidad, la agilidad y la flexibilidad. Realizar evaluaciones adecuadas de la aptitud física en el contexto escolar puede motivar al estudiantado al permitirle conocer su nivel de aptitud, controlar su progreso, identificar factores de riesgo para la salud y desarrollar programas de entrenamiento y actividades físicas que mejoren su calidad de vida y promuevan la práctica regular de ejercicio (Secchi et al., 2016). Sin embargo, estas pruebas “objetivas” o test también pueden tener efectos adversos, especialmente cuando su objetivo no es evaluar, sino calificar, clasificar y segregar al estudiantado (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Danthony et al., 2020; Oliver-Álvarez y Martos-García, 2023).

El análisis del clúster azul (Figura 1), al considerar la centralidad de las narrativas del alumnado, revela su conexión con el clúster rojo, donde destaca la palabra *conocimiento*. Esta relación define la segunda categoría del primer eje y fue mencionada por 40 estudiantes. Se puede inferir que, aunque la evaluación es compleja, puede ser una herramienta pedagógica valiosa para monitorear los procesos de *enseñanza y aprendizaje*, siempre que se empleen técnicas adecuadas que *pongan a prueba* los conocimientos adquiridos en las clases de EF. Estas percepciones se reflejan en las narrativas de diversas maneras, como se muestra a continuación:

En este caso, para evaluar algo, primero tienes que hacer una enseñanza y llevar un proceso. Y luego colocar ese conocimiento en un hilo en donde decimos si el conocimiento fue significativo o no (Alumnado 47, IES1).

Verificación de la asimilación de los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza, desde lo práctico en una disciplina específica (Alumnado 177, IES4).

Poner a prueba los conocimientos y habilidades que se adquirieron en el deporte (Alumnado 127, IES2).

Las narrativas del alumnado en las carreras de FIP en EF refuerzan una visión del proceso de evaluación basada en una concepción conductista. Según Antúnez-Pérez y Aranguren-Rincón (2005), en este modelo, la evaluación tiene un carácter prescriptivo, ya que busca verificar en qué medida una acción educativa ha cumplido con sus objetivos. Esta forma de evaluación se enfoca en conocer y emitir un juicio de valor sobre el *saber hacer*, lo que

conlleva el uso de estrategias y técnicas dirigidas a la consecución de esos objetivos. En este contexto, la evaluación se percibe como un medio para verificar la información asimilada por el alumnado y, a su vez, como una forma de control social. Se asume que asignar calificaciones y acreditar los conocimientos adquiridos son indicadores del logro de los objetivos. Esta perspectiva fomenta una evaluación que prioriza la memoria mecánica y perpetúa una visión sumativa y tradicional.

No obstante, los procesos de construcción del conocimiento implican actitudes, valores, emociones, imágenes y deseos. Por lo tanto, la evaluación no debe desatender estos aspectos ni subordinarlos a habilidades específicas. Es esencial reconocer que el conocimiento es una construcción social influenciada por múltiples realidades. En el entorno escolar, cada persona estudiante está inmersa en una compleja interacción intersubjetiva. Por consiguiente, en los procesos de evaluación es fundamental tener en cuenta las particularidades del alumnado y el contexto en el que se desenvuelven (Antúñez-Pérez y Aranguren-Rincón, 2005).

Según la Figura 1, la palabra central *evaluar* se relaciona directamente con el área de formación del alumnado, específicamente con *Educación Física*, como se observa en el clúster rosa. Esta relación define la tercera categoría del primer eje de análisis, identificada en las narrativas de 15 estudiantes. Las narrativas sugieren que la evaluación en EF se concibe como una herramienta para *medir ejercicios y capacidades físicas*, con el propósito de verificar el cumplimiento de los objetivos planteados durante las *clases*.

En el área de la EF la evaluación se puede dar en diferentes componentes puede ser en el ámbito físico en la evaluación de las capacidades condicionales o la evaluación de conocimientos en anatomía y biomecánica (Alumnado 97, IES1).

La evaluación en EF es una tarea docente que consiste en darle valor al conocimiento, rendimiento y actitud de un alumno en esta materia y debe entenderse como un proceso previsto (Alumnado 130, IES2).

En el área del deporte y la EF evaluar para mi es darme cuenta que tanto sabe ese deportista sobre lo que quiere ejercer, para así mismo ajustar cosas o enseñarle (Alumnado 154, IES2).

Las narrativas del alumnado en las carreras de FIP en EF destacan las capacidades condicionales como aspectos clave en la evaluación escolar. Esto coincide con la comprensión de Gómez et al. (2006), quienes definen estas habilidades como fundamentales para satisfacer

necesidades básicas. En este sentido, la escuela juega un papel importante en el desarrollo motor, y la EF contribuye a mejorar la condición física a través de baterías de pruebas funcionales que miden estas capacidades. Aunque estas pruebas proporcionan información valiosa tanto para el profesorado como para el estudiantado, ya que permiten conocer el rendimiento físico durante las actividades prácticas (Jiménez-Garzón et al., 2013), aún mantienen una visión tradicional centrada en la acreditación y con un enfoque potencialmente segregador.

De acuerdo con la Figura 1, algunas narrativas del alumnado describen la evaluación como un *proceso* (clúster amarillo) destinado a *verificar* aspectos como *capacidad, rendimiento, práctica, actitud, tiempo, competencia, actividad y secuencia de ejercicios en el ámbito deportivo*. Este conjunto de términos formó la cuarta categoría del primer eje de análisis, identificada en las narrativas de 53 estudiantes.

Evaluar en deportes es el proceso de dar un valor a las capacidades de un individuo (Alumnado 38, IES1).

En el área de los deportes la evaluación se puede realizar después de cierto tipo de actividades, quiero decir finalizado el proceso (Alumnado 133, IES2).

Evaluar mediante métodos o procesos en el que los estudiantes puedan demostrar las habilidades o capacidades adquiridas (Alumnado 160, IES3).

Medir el estado o resultado de un proceso o una actividad para mirar si se cumplió o no con el objetivo, o para mirar para dónde hay que apuntar (Alumnado 183, IES4).

Las narrativas del alumnado indican que, en el área de EF, la evaluación puede variar, pero siempre se centra en evaluar algún tipo de capacidad. Barba-Martín et al. (2020) señalan que, durante mucho tiempo, la evaluación en EF estuvo asociada a paradigmas y prácticas específicas en el aula. Esta asociación con una racionalidad instrumental y un currículo técnico ha llevado a que la evaluación en EF se vincule principalmente con la medición de capacidades físicas y a que se releguen o excluyan los planteamientos educativos.

Sin embargo, es posible observar cambios en las perspectivas de evaluación en EF, especialmente con la implementación de enfoques como la EFyC en la educación superior y básica. Cada vez es más importante concebir la evaluación en EF como una herramienta para el desarrollo integral del estudiantado. Esto no solo implica el desarrollo de condiciones físicas

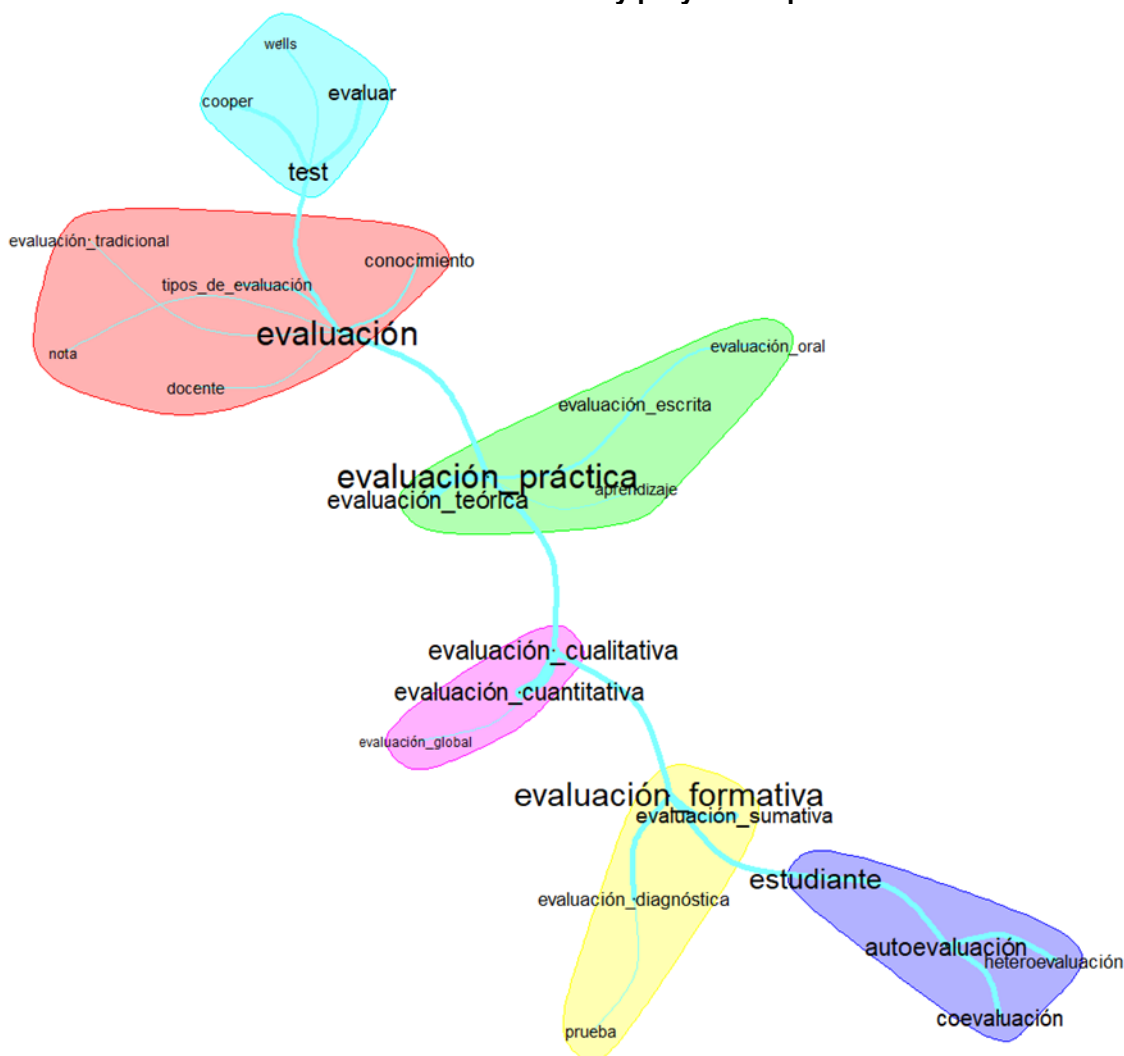
o habilidades, sino también la autorrealización, la conexión con contextos y la oferta de aprendizajes experienciales que articulen práctica, teoría y sociedad (Devís-Devís, 2018).

Por lo tanto, la evaluación en EF no debe centrarse únicamente en los aspectos motrices, las capacidades coordinativas y una secuencia de actividades básicas. Debe ser una evaluación formativa que se enfoque en el aprendizaje y que esté relacionada con la motricidad en todas sus dimensiones. Esta evaluación también es valiosa para generar competencias transversales aplicables fuera del aula, como los valores, las actitudes, los hábitos saludables y la sociabilidad (López-Pastor, 2013).

4.2 Conocimientos del alumnado en FIP en EF sobre la evaluación y su proyección para el futuro desempeño profesional

En esta categoría se analizaron las narrativas de 176 estudiantes sobre sus conocimientos de evaluación educativa adquiridos durante su carrera en FIP en EF y cómo planean aplicar estos conocimientos en sus futuras prácticas evaluativas profesionales. Los análisis se realizaron con IRAMUTEQ, lo que permitió la elaboración de la Figura 2.

Figura 2
Conocimientos sobre evaluación y proyección profesional



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Según la Figura 2, no se identifica un tema central que aglutine todas las narrativas del alumnado de las cuatro carreras de FIP en EF en Colombia. Esto sugiere un eclecticismo y una expansión del concepto de evaluación y sus tipologías. En este segundo eje, se destacan al menos seis categorías: la historia, la materialidad, la naturaleza, el alcance, las funciones y los agentes de la evaluación, así como los test.

El alumnado describe su comprensión de la evaluación en EF como una acción vinculada con prácticas *tradicionales* (clúster rojo), la asignación de *notas* y la centralidad del trabajo *docente*. Sin embargo, al analizar las narrativas, se observa que estos términos no se

presentan como elementos fijos para su futura práctica docente, sino como aspectos que intentarán reinterpretar en su ejercicio profesional. La primera categoría del eje 2 incluye narrativas de 11 estudiantes. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Aplicaría mucho más la formativa, me interesa que mis estudiantes tengan una buena información para su futuro y no una nota más para lograrlo (Alumnado 14, IES1).

La verdad hay muchas maneras de evaluar, pero yo no trataría de evaluar si no dé, esforzarme como docente de que mis alumnos aprendan lo que estoy enseñando que lo que aprendan sea para toda la vida y no solo por una nota (Alumnado 47, IES1).

La evaluación más conocida es la tradicional, donde nos entregan una hoja y ponemos las respuestas. Yo pensaría en aplicar una evaluación más que teórica, práctica. Entendiendo que cada estudiante es diferente y aprende diferente, buscaría que cada estudiante refleje sus saberes sin tener la presión de estar siendo evaluado. Una evaluación donde el estudiante esté tranquilo (Alumnado 101, IES1).

Pienso aplicar la evaluación alternativa porque me gusta cuando me evalúan así, siento que aprendo más y soy capaz de apropiarme de mi propio proceso de aprendizaje (Alumnado 175, IES3).

Las evaluaciones que conozco no son pertinentes para lo que quiero en mi futuro como graduado (Alumnado 180, IES4).

Las narrativas del alumnado reflejan tanto conocimientos adquiridos durante la carrera como experiencias que algunas veces resultaron negativas, pero que en otras ocasiones fueron motivadoras para realizar cambios y evitar errores similares en el futuro. Estas experiencias destacan la importancia de considerar diversos elementos de la evaluación en las clases de EF.

Las personas participantes de esta investigación muestran una preocupación por priorizar evaluaciones más formativas, alternativas y variadas en sus futuras actividades profesionales. Esto busca contribuir a los procesos de aprendizaje y a la formación de valores significativos en la vida del alumnado.

Tal como lo sugieren Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019), la evaluación como actividad humana refleja la subjetividad del profesorado y muestra su pensamiento y esencia. La concepción del personal docente sobre el conocimiento, la enseñanza, la educación, el aprendizaje y el alumnado influirá en cómo materializan la evaluación. Una vez

que el profesorado tenga claro el propósito de la evaluación, debe determinar cómo llevarla a cabo y qué registros utilizar.

Con base en la Figura 2, el clúster verde resalta un conjunto de términos vinculados a las prácticas de evaluación que el alumnado planea implementar en el futuro. Estas prácticas incluyen estrategias *escritas*, *orales*, *prácticas* y *teóricas*. Este clúster corresponde a la segunda categoría de este eje y se identificó en las narrativas de 24 estudiantes.

Considero que la evaluación práctica, en el cual hay una socialización de dos o más partes es la más adecuada y sería la que aplicaría (Alumnado 21, IES1).

Conozco la evaluación cooperativa, evaluación individual, evaluación práctica, evaluación oral y escrita. Y pienso aplicar en mi futuro trabajo todas de manera progresiva y con metodología experimental (Alumnado 27, IES1).

Conozco la evaluación teórica y la evaluación práctica. En el futuro pienso en realizar la evaluación práctica ya que a mí pensar es mucho más complementaria (Alumnado 155, IES2).

En mi trabajo quiero emplear las evaluaciones grupales e individuales ya que en este deporte se necesita entenderse grupalmente e individualmente (Alumnado 157, IES2).

Las narrativas destacan la importancia de diversificar las estrategias de evaluación en las actividades de enseñanza. Aunque critican las pruebas escritas, el alumnado sugiere alternativas como evaluaciones grupales, cooperativas, individuales, orales y prácticas. Basándose en una concepción formativa de la evaluación, se recomienda utilizar registros evaluativos que fomenten una mayor participación y comprensión del estudiantado sobre el proceso educativo en general (Coronado-Peña, 2020).

Johnson et al. (1999) argumentan que una de las responsabilidades del personal docente es promover situaciones de trabajo verdaderamente cooperativas. Por lo tanto, las estrategias de evaluación deben fomentar la interdependencia entre personas evaluadoras y evaluadas al promover la responsabilidad individual, la interacción personal y la integración social, lo que convierte la evaluación grupal en una opción valiosa.

Aunque la concepción de EFyC tiende a privilegiar el diálogo entre el profesorado y el estudiantado en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación es importante elegir un registro sistemático para su análisis posterior. Hamodi et al. (2015) subrayan la importancia de seleccionar adecuadamente los instrumentos de evaluación. Estos

instrumentos deben ajustarse a las necesidades del personal docente y del estudiantado, ser eficientes para capturar y analizar la información recopilada. No se trata de determinar el mejor o más adecuado registro evaluativo para cada contexto, sino de privilegiar aquellos que permitan una participación activa de todas las personas involucradas en el proceso evaluativo.

Además, el clúster rosa de la Figura 2 muestra que parte del alumnado comprende la naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa de las evaluaciones, lo que constituye la tercera categoría de este eje. Esta comprensión se identificó en las narrativas de 21 participantes, lo que sugiere que la FIP en EF les ha ayudado a reconocer la importancia de evaluar estos aspectos.

Pienso aplicar la cuantitativa puesto que me da un promedio por el cual puedo conocer el saber de cada estudiante o su comportamiento si es bueno malo o regular por medio de una calificación (Alumnado 02, IES1).

Pienso en una evaluación más cualitativa de la cual no depende ningún número (Alumnado 37, IES1).

Cuantitativa, cualitativa, mixta. Pienso hacer aplicación de todas ellas (Alumnado 172, IES3).

Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012) argumentan que, en el ámbito conceptual de la evaluación, existen diferentes naturalezas (cualitativa y cuantitativa) que pueden variar según el interés de la persona evaluadora. En el caso del alumnado de dos IES (UCaldas y UdeA), se destaca el conocimiento sobre estas naturalezas de la evaluación y cómo proyectan sus prácticas evaluativas.

Las narrativas del alumnado sugieren que se pueden considerar los beneficios y potencialidades de utilizar evaluaciones cualitativas, cuantitativas y, principalmente, mixtas en la práctica profesional docente. La preferencia por evaluaciones cualitativas en lugar de cuantitativas ha sido debatida en el ámbito académico. López-Barajas (1988) sostiene que la evaluación cualitativa se enfoca más en los procesos que en los resultados finales sumativos debido a su carácter subjetivo, ideográfico y descriptivo.

Las funciones de la evaluación también fueron destacadas por el alumnado, como se muestra en el clúster amarillo de la Figura 2. Esta observación permitió identificar la cuarta categoría de este eje de análisis, según las narrativas de 23 estudiantes.

Diagnóstica, formativa y sumativa. En mi etapa después de graduarme, aplicaría diagnóstica en la escuela de formación e iniciación deportiva en mi corregimiento, saber en qué nivel técnico, táctico, psicológico, social, físico están estos grupos de población (Alumnado 09, IES1).

Me gusta la evaluación formativa, ya que busca hacer una retroalimentación en conjunto sobre algún tema visto, sin tener en cuenta aspectos superficiales del individuo, sea meramente un componente físico o práctico (Alumnado 115, IES1).

Formativa ya que hace parte de la suma de procesos y permite un crecimiento permanente. Otras que pueden ser importantes pero no son las que usaré: verificación, control, conceptos etc. (Alumnado 158, IES3).

Conozco varios tipos de evaluaciones, pero específicamente me gustaría desarrollar la evaluación formativa porque es necesario crear deportistas con valores (Alumnado 190, IES4).

Según las narrativas, se destacan dos funciones principales de la evaluación: la *diagnóstica* y la *formativa*. Aunque se menciona la evaluación *sumativa*, no se profundiza en su análisis. La mayoría del alumnado señala que privilegiará las evaluaciones formativas en su futura práctica profesional, al considerarlas adecuadas para proporcionar retroalimentación continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que las convierte en una opción efectiva para evaluar en el área de EF.

Las funciones de la evaluación se entienden como los propósitos o fines que se persiguen con ella. Cada función tiene su uso específico y debe ser definida previamente. Las funciones evaluativas incluyen la diagnóstica (para identificar dificultades), la formativa (para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje) y la sumativa (para promover al alumnado) (Stieg, 2022).

En la Figura 2, el clúster lila incluye términos como *estudiante*, *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*. Estos conceptos son considerados agentes de evaluación en el ámbito conceptual (Casanova, 1997; López-Pastor, 2017). Por esta razón, estos conceptos constituyen la quinta categoría de este eje y aparecen en las narrativas de 16 participantes del estudio.

La coevaluación, la autoevaluación, la evaluación escrita, evaluación física todas son muy importantes y sería lo ideal utilizarlas para al final tener claros los conceptos y aplicarlos en su vida cotidiana y tengan una salud más prolongada (Alumnado 11, IES1). Otra herramienta que pienso que se debería emplear es la autoevaluación, heteroevaluación porque es importante no solo lo que piense el maestro ya que cada estudiante debe ser consciente de su proceso (Alumnado 103, IES1).

Puedo aplicar la autoevaluación para ver si yo estoy enseñando bien y si me estoy comportando bien (Alumnado 130, IES2).

En la evaluación formativa me parece importante incluir coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación (Alumnado 158, IES3).

Considero que todo tipo de evaluación será necesaria, dependiendo del caso la autoevaluación (Alumnado 187, IES4).

Las narrativas de las personas estudiantes sugieren que, en su futuro desempeño profesional, desean emplear diversas formas de evaluación. Hay quienes quieren ofrecer autonomía a su estudiantado mediante la *autoevaluación*, otras tomarán todas las decisiones sobre las evaluaciones (*heteroevaluación*) y algunas permitirán momentos de evaluación entre pares (*coevaluación*). Reconocer que evaluar también implica una acción de responsabilidad puede ser una estrategia pedagógica beneficiosa para los procesos de aprendizaje, siempre que las personas involucradas sean conscientes de su función.

Hamodi et al. (2015) indican que la relación entre profesorado y estudiantado en la evaluación debe incluir técnicas que permitan una participación activa del alumnado. Esta perspectiva, conocida como EFyC, según López-Pastor (2017), se centra en evaluar para aprender y fomentar la implicación del estudiantado en los procesos de evaluación y aprendizaje. Para lograr una evaluación que trascienda la tradición centrada en la heteroevaluación y tenga características formativas y compartidas, es importante establecer la participación del estudiantado y del profesorado en todo el proceso evaluativo, desde la planificación y desarrollo hasta el análisis de los resultados (González et al., 2021; Toro-Suaza y Chaverra-Fernández).

Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012) argumentan que los agentes de la evaluación dependen de quienes la llevan a cabo, es decir, varían según el papel de la persona evaluadora y de la evaluada. Los agentes de evaluación, ya sea a través de la autoevaluación

o la heteroevaluación, son importantes, especialmente cuando se combinan con la coevaluación. Sin embargo, la heteroevaluación también puede presentar limitaciones y desafíos debido a la diversidad del entorno escolar, que incluye tanto al profesorado como al estudiantado, cada uno con roles específicos. Por lo tanto, la evaluación debe integrar a todos estos individuos. No se trata de determinar si la autoevaluación, la heteroevaluación o la coevaluación es mejor o más adecuada, sino de comprender que todos los agentes son importantes. La articulación entre ellos permite que los procesos evaluativos sean más integrales, al lograr un equilibrio entre los aspectos objetivos, subjetivos y colaborativos (Stieg et al., 2022a).

Finalmente, la Figura 2 revela que el clúster azul corresponde a la sexta categoría de este eje, identificada en las narrativas de 16 estudiantes. El alumnado de las cuatro carreras de FIP ha vinculado el concepto de evaluación con la idea de test. Señalan que, en el ámbito del deporte y la EF en general, planean utilizar diversos tipos de test como estrategias de evaluación.

Evaluación de patrones básicos del movimiento, los diferentes test para las capacidades condicionales (test de Cooper, Leger, Wells, etc.) (Alumnado 92, IES1).

A futuro me gustaría emplear la evaluación por medio del juego y test orientados al mejoramiento de la capacidad física de los estudiantes (Alumnado 98, IES1).

Test de velocidad, un test súper bueno, nos ayuda a ver el máximo límite de velocidad (Alumnado 119, IES2).

Test físicos, Técnicos, Técnico-tácticos, Psicológicos y teóricos (Alumnado 164, IES3).

Test de flexibilidad, test de fuerza, ya que estos son ideales para aplicarlos con los usuarios en el gimnasio, al igual que el IMC, perímetros corporales, y pliegues subcutáneos que son los más usados (Alumnado 184, IES4).

Las narrativas del alumnado revelan su intención de utilizar evaluaciones basadas en test en su futura profesión tanto para aspectos relacionados con el deporte como elementos específicos de la salud. Al mencionar las diferentes comprensiones conceptuales sobre la evaluación y cómo proyectan su desempeño profesional, se puede observar que las cuatro carreras de EF se preocupan por formar profesionales capaces de evaluar en diversos contextos y situaciones tanto escolares como no escolares.

Según Cerda (2000), durante mucho tiempo se consideraron sinónimos los conceptos de prueba, test o examen, utilizados para medir habilidades, conocimientos y capacidades físicas o intelectuales. Una característica fundamental que distingue a los test de otros métodos de evaluación es que generalmente han pasado por un proceso de validación científica en el que se estableció un patrón de respuestas para evaluar componentes y características específicas. En algunos casos, la interpretación de los datos ya está preparada o se compara con resultados obtenidos por otro grupo normativo, lo que permite al profesorado interpretar los datos a la luz de hallazgos similares.

Por lo tanto, se entiende que discutir la materialidad del proceso de evaluación es necesario en las carreras de FIP, ya que la forma en que se enseña y se realiza la evaluación refleja las concepciones de aprendizaje, formación y evaluación que fundamentan la práctica profesional cotidiana (Stieg y Santos, 2021; Stieg et al., 2022b).

Los resultados del estudio indican dos tendencias reflexivas entre el futuro personal docente de las cuatro carreras de FIP en EF en Colombia: (a) recordar los procesos de evaluación durante su formación, lo que revela las concepciones y conocimientos adquiridos en su FIP; (b) reflexionar sobre el papel de la acción docente y sus efectos en la implementación de evaluaciones más adecuadas para su futuro desempeño profesional en EF. Finalmente, las narrativas del alumnado destacan las experiencias formativas derivadas de las prácticas evaluativas compartidas como las más relevantes.

Esta investigación ofrece una perspectiva sobre el tema en el contexto colombiano, revelando las implicaciones de la FIP en la evaluación y su influencia en la futura práctica pedagógica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben concebirse de forma integral, teniendo en cuenta que las historias de vida y el contexto familiar juegan un papel clave en las futuras prácticas pedagógicas y evaluativas. Estas cuestiones requieren una mayor exploración en investigaciones futuras.

5. Conclusiones

Este estudio concluye que las narrativas del alumnado de cuatro carreras de FIP en EF en Colombia reflejan conocimientos sobre diversas concepciones de evaluación y su aplicación en la práctica profesional, analizadas a través de dos ejes principales, cada uno con categorías específicas.

En la primera categoría, el alumnado reconoce que para evaluar algo es necesario considerar en qué medida los resultados obtenidos a través de diferentes registros evaluativos proporcionan información relevante sobre la vida del estudiantado. Por lo tanto, es fundamental la concepción de evaluación que privilegia los conocimientos y habilidades adquiridos por el estudiantado, ya que ayuda a comprender las apropiaciones de los conocimientos durante el proceso de enseñanza en una materia escolar específica.

En sus narrativas, las personas participantes de la investigación reconocen que la evaluación no solo puede enfocarse en diferentes componentes (como dominio físico, capacidades condicionadas o conocimientos en anatomía y biomecánica), sino que también puede proporcionar retroalimentación sobre cómo el estudiantado de educación básica se relaciona, socializa, genera confianza, tiene autoestima y adquiere otros valores a través de las clases de EF. Sin embargo, las narrativas revelan una prevalencia de la concepción tradicional de evaluación, centrada en la calificación y la verificación de los aprendizajes.

En la segunda categoría, el alumnado destaca los conocimientos que posee y cómo los proyecta en su futura práctica profesional. En sus narrativas, menciona los cambios que pretende implementar en sus prácticas evaluativas, tales como: (a) priorizar los conocimientos sin generar presión sobre el estudiantado al ser evaluado; (b) utilizar enfoques cualitativos, alternativos y más formativos para proporcionar información valiosa en lugar de simplemente buscar una calificación adicional; (c) permitir aprendizajes útiles a lo largo de la vida del estudiantado y fomentar la autoconfianza; (d) emplear diferentes formas de evaluación; y (e) promover la participación, la socialización y las subjetividades.

Las narrativas también revelan los beneficios de comprender la evaluación de manera más amplia, al incluir su historia, sus funciones, naturalezas y agentes. Se destaca la importancia de los test como herramientas útiles para evaluar, tanto a corto como a largo plazo, los patrones básicos de movimiento y las capacidades físicas en diferentes poblaciones.

Contar con conocimientos amplios sobre la evaluación y sus posibles aplicaciones en la práctica puede favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es fundamental que este tema sea abordado en las carreras de FIP, ya que la profesión docente enfrenta dilemas cotidianos relacionados con la interacción y sociabilidad entre el estudiantado, así como con temas transversales como la ética y los valores. Evaluar estas dimensiones del aprendizaje puede ser complejo. Sin embargo, los datos presentados en este estudio permiten identificar

diversas formas de llevar a cabo prácticas evaluativas centradas en los aprendizajes relacionados con distintas dimensiones del saber: conocer, hacer y ser.

Como investigación cualitativa, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, es esencial considerar la subjetividad en las respuestas proporcionadas por el alumnado, algunas de las cuales fueron breves. Además, se identificó una limitación debido a la baja participación de al menos dos carreras (UdeA con 18 y PJIC con 15 personas), lo que restringió la exploración de otras concepciones, aprendizajes y proyecciones evaluativas que podrían haber estado presentes en dichas carreras de FIP. Sería pertinente volver a contactar a las personas participantes para profundizar en algunas de las cuestiones planteadas.

Es importante señalar que el estudio se centró en el análisis de las narrativas del alumnado de cuatro instituciones, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados para todo el contexto colombiano. Este enfoque representa un recorte específico del fenómeno. Además, las personas participantes constituyen solo una pequeña muestra del alumnado que cursa las carreras de EF en estas instituciones.

Asimismo, es relevante analizar cómo otras carreras de EF en distintos países de América Latina abordan la enseñanza de la evaluación. El desafío para futuros estudios es presentar experiencias formativas similares o diferentes a las descritas por el alumnado de la FIP en EF en Colombia.

6. Referencias

- Abellán, Jorge., y Hernández-Martínez, Andrea. (2021). Aprendizaje-Servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 147-162. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83261>
- Antúnez-Pérez, Ángel. y Aranguren-Rincón, Carmen. (2005). La evaluación de la educación física, los prototipos de enseñante y sus contextos. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(31), 481-486. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400008&lng=es&tlng=es
- Badia, Antoni., y Chumpitaz-Campos, Lucrecia. (2018). Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.004>
- Barba-Martín, Raul Antonio., Hortigüela Alcalá, David., y Pérez-Pueyo, Ángel. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-47. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>

- Beltrán-Carrillo, Vicente., y Devís-Devís, José. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bloch, March. (2001). *Apología a la historia o oficio del historiador*. Jorge Zahar.
- Camargo, Brígido Vizeu., y Justo, Ana Maria. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Casanova, Maria Antonia. (1997). *Manual de evaluación educativa: escuela básica*. Muralla.
- Castillo Arredondo, Santiago., y Cabrerizo, Jesús Diago. (2012). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Castro Rubilar, Fancy., Correa, María Elena Zamora., y Lira, Hugo Ramos. (2006). *Curriculum y evaluación educacional: aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula*. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Cerda, Hugo. (2000). *La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Magistério.
- Certeau, Michel. (2014). *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (22nd ed.). Vozes.
- Chaverra-Fernández, Beatriz Elena., y Hernández-Álvarez, Juan Luiz (2019). La planificación de la evaluación en educación física: estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Chaverra-Fernández, Beatriz Elena., y Hernández-Álvarez, Juan Luiz. (2021). Meta-evaluation in physical education teachers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(83), 501–513. <https://bit.ly/3ZSWAo7>
- Coronado-Peña, Jhorman Jesid. (2020). Evaluación formativa como estrategia para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Educación y Pensamiento*, 25(27), 14-18.
- Creswell, John. y Clark, Vicki Plano. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Penso.
- Cunha de Paula, Sayonara, Ferreira Neto, Amarílio., Sarni, Mariana. y dos Santos, Wagner dos. (2023). Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>
- Danthony, Sarah., Mascaret, Nicolas., y Cury, François. (2020). Test anxiety in physical education: the predictive role of gender, age, and implicit theories of athletic ability. *European Physical Education Review*, 26(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>

- Devís-Devís, José. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 121-131. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.697>
- Faustino, Carmen, Kostina, Irina., y Vergara, Omaira. (2013). Assessment practices in the English and French component of a foreign languages teacher education program. *Lenguaje*, 41(2), 353-382. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4973>
- Flórez-Ochoa, Rafael. (1999). *El progreso individual y la variedad pedagógica*. McGraw-Hill.
- Foglia, Ghina Elizabeth. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Gallardo-Fuentes, Francisco Javier., y Carter-Thuillier, Bastian. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. *Retos*, (29), 258-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>
- Gallardo-Fuentes, Francisco Javier., y Carter-Thuillier, Bastian. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile?: percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society y Education*, 9(2), 227-238. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>
- Gallardo-Fuentes, Francisco Javier., y Carter-Thuillier, Bastian. (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, Francisco Javier., López-Pastor, Víctor Manuel., Martínez-Angulo, Carolina., y Carter-Thuillier, Bastian. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gómez, Marta., Ruiz, Luis Miguel., y Mata, Esmeralda. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: análisis de una dificultad oculta. *Rycide Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(3), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1465646.pdf>
- González, Enoc Valentin Palacio., Chaverra, Beatriz Elena., Bustamante, Sirley Andrea., y Toro, Carlos Andrés. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos*, 40(2), 317–325. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- Guío, Fernando Gutiérrez. (2012). Educación física: tendencias y prácticas en evaluación de los aprendizajes en colegios distritales de Usaquén. *Revista Educación Física y Deporte*, (31), 863–870. <https://bit.ly/4fnqYv8>

- Hamodi, Carolina., López-Pastor, Víctor Manuel., y López-Pastor, Ana Teresa (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.147.47271>
- Hansen, Mark., Alkin, Marvin., y Wallace, Tanner Lebaron. (2013). Depicting the logic of three evaluation theories. *Evaluation and Program Planning*, 38, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.03.012>
- Jeldres, Pamela Andrea Saavedra., y Espinoza, Mónica Campos. (2019). Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21(2), 79-96. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73116>
- Jiménez Garzón, Lusi Enrique., Díaz Marín, Juan Manuel., Díaz, Hernando., y González, Yennys. (2013). Valoración de las capacidades físicas condicionales en escolares de básica secundaria y media del Colegio Distrital Gerardo Paredes de la localidad de Suba. *Movimiento Científico*, 7(1), 93-104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.07109>
- Johnson, David., Johnson, Roger., y Holubec, Edythe. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kaufman, Leonard., y Rousseeuw, Peter. (2009). *Finding groups in data: an introduction to cluster analysis*. John Wiley y Sons.
- López, Carmen., Arcila-Rodríguez, William Orlando., y Betancur, Julián Eduardo. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44(2), 77-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- López-Barajas, Emilio. (1988). *Fundamentos de metodología científica*. UNED.
- López-Pastor, Víctor Manuel. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-10. López-Pastor, Víctor Manuel. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-10. <https://bit.ly/4iLDrvl>
- López-Pastor, Víctor Manuel. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En Víctor Manuel López-Pastor y Ángel Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). Universidad de León.
- López-Pastor, Víctor Manuel., Castejón, Javier., y Pérez-Pueyo, Ángel. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 77-201. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.09>

- López-Pastor, Víctor Manuel., Pérez-Pueyo, Ángel., Barba, José., y Lorente-Catalán, Eloisa. (2016). Students' perceptions of a graduated scale used for self-assessment and peer-assessment of written work in pre-service physical education teacher education (PETE). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- Lorente-Catalán, Eloisa., y Kirk, David. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lynch, Raymond., Mcnamara, Patricia Mannix., y Seery, Niall. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643396>
- Maldonado-Fuentes, Ana Carolina. (2019). Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one-minute paper. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 1(30), 81-98. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>
- Manassero-Mas, Maria Antonio., y Vázquez-Alonso, Ángel. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: validación de instrumentos libres de cultura. *Revista Facultad de Ciencias y Tecnología*, (47), 15-32.
- Martínez, Jose Ariel., y Ruiz, Lucero Alexandra. (2010). La evaluación desde los practicantes del Programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas. *Revista Educación Física y Deporte*, 29(1), 15-20. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.7157>
- Möller, Isabel., y Gómez, Héctor. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, (41), 17-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>
- Montoya, Noelva., González, Enoc Valentín., Jaramillo, Luisa Fernanda., Pérez, Cristian., y Hurtado, Henry Vélez. (2023). La evaluación en la clase de Educación Física desde la percepción de los estudiantes de secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 68, 94-119. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n68a5>
- Morales-González, Berenice., Edel-Navarro, Rubén., y Aguirre-Aguilar, Genaro. (2017). Transforming initial teacher training: an approach to learning assessment profiles. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 12(2), 1462-1480. https://www.researchgate.net/publication/319381185_Transformar_la_formacion_inicial_docente_Una_aproximacion_a_los_perfiles_de_practicas_de_evaluacion
- Mosquera, Leonardo Herrera., y Castillo, Lilian Cecilia Zambrano (2019). Assessment of English learning in a language teacher education program. *GIST Education and Learning Research Journal*, 19, 193-214. <https://doi.org/10.26817/16925777.709>

- Nóvoa, Antônio Carlos. (2017). Firmar la posición como profesor, afirmar el trabajo docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>
- Oliver-Álvarez, Marta., y Martos-García, Daniel. (2023). La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso de la educación física hegemónica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 27-49. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>
- Perassi, Zulma. (2019). El portafolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. *Debate Universitario*, 8(15), 27-41. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9057963.pdf>
- Remesal, Ana. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Santos, Wagner dos., Gama, Jean Carlos Freitas, Paula, Sayonara Cunha de., y Stieg, Ronildo. (2022). Produção acadêmica sobre avaliação na formação de professores da América Latina. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 33, e08045. <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8045>
- Secchi, Jeremias., Garcia, Gastón César., y Arcuri, Carlos. (2016). ¿Evaluar la condición física en la escuela?: Conceptos y discusiones planteadas en el ámbito de la educación física y la ciencia. *Enfoques*, 28(1), 67-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6091321>
- Smith, Nick. (2007). Empowerment evaluation as evaluation ideology. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 169-178.
- Stieg, Ronildo. (2016). *Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura* (Tesis de maestría), Programa de Postgrado en Educación Física, Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil. <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9413542a-ec3a-4434-a25a-a82fd01d2052/content>
- Stieg, Ronildo. (2022). *Autores, teorías y concepciones de evaluación: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países de América Latina hispanohablantes* (Tesis doctoral). Programa de Postgrado en Educación Física, Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil. https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16499_Vers%E3o%20final%20da%20tese%20espanhol%20e%20portugues.pdf
- Stieg, Ronildo., y Santos, Wagner dos. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la educación*, (55), 82-119. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>

- Stieg, Ronildo., Ferreira Neto, Amarílio., Frossard, Matheus Lima., y Santos, Wagner dos. (2022a). A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-33. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1872>
- Stieg, Ronildo, Santos, Wagner., y López-Pastor, Víctor Manuel. (2022b). Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en América Latina. *Papeles*, 14(27), 54-78. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1152>
- Talero, Edgar., y Guarnizo, Nicolás. (2022). Las prácticas evaluativas de los docentes de educación física en Villavicencio. *Retos*, 44(2), 1082-1089. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91995>
- Toro-Suaza, Carlos Andrés. (2020). *Concepciones y acción evaluativa de un grupo de docentes y estudiantes de educación física de educación secundaria y media de Medellín* [Maestría en Motricidad-Desarrollo Humano]. Universidad de Antioquia.
- Toro-Suaza, Carlos Andrés., y Chaverra-Fernández, Beatriz. (2022). ¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física? Análisis de su acción evaluativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 28-43. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp28-43>

8. Anexo

8.1 Cuestionario en línea para el alumnado de cuatro carreras de FIP en EF

1. ¿Por qué eligió hacer este curso?
2. ¿En qué área específica del deporte/educación física y en qué tipo de institución piensa trabajar después de graduarse? Justifique.
3. ¿Cuáles fueron y/o son las asignaturas que considera más importantes en su formación? Justifique.
4. ¿Cuáles fueron y/o son las asignaturas que considera menos importantes en su formación? Justifique.
5. ¿Hasta el momento, el curso ha sido lo que esperaba de él? Justifique:
6. ¿Para usted, qué significa el proceso de “evaluar” en el área de la EF? Justifique.
7. ¿Qué conceptos de evaluación has aprendido a lo largo del curso y qué experiencias has tenido que piensa aplicar en su futuro desempeño profesional? Justifique:
8. ¿Qué es el deporte para usted? Justifique.
9. ¿Qué cree que se necesita para ser un excelente profesional en su campo de trabajo? Justifique.
10. Para usted, ¿qué es la “formación para el deporte”? Justifique.
11. ¿Hay algo que no se le preguntó o algún comentario que le gustaría dejar registrado?

Información de las personas autoras

Ronildo Stieg. Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), Espírito Santo Brasil. Actualmente es Investigador Postdoctoral en Educación en el PPGE/UFES. Dirección electrónica: ronildo.stieg@yahoo.com.br Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>

Jean Carlos Freitas Gama. Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), Espírito Santo Brasil. Doctor en Educación Física. Actualmente es Profesor Sustituto de la UFES. Dirección electrónica: jeanfreitas.gama@gmail.com. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7116-4323>

Beatriz Elena Chaverra Fernandez. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Autónoma de Madrid (UAM/España). Dirección electrónica: beatriz.chaverra@udea.edu.co. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1183-8488>

Wagner dos Santos: Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), Espírito Santo Brasil. Doctor en Educación por la UFES (Brasil). Magíster en Educación por la UFMG. Licenciado en Educación Física (UFES). Dirección electrónica: wagnercefd@gmail.com. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

