

¿Existen diferencias en la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida en las clases de Educación Física? Un estudio en función del género y etapa educativa

Are there differences in the students' perception of the evaluation received in Physical Education classes? A study based on gender and educational stage

*Iván González-Gutiérrez, *Sergio López-García, **Martín Barcala-Furelos, ***Marcos Mecías-Calvo, ***Rubén Navarro-Patón

*Universidad Pontificia de Salamanca (España), **Universidad Europea del Atlántico (España), ***Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen. Fundamentos: En Educación Física (EF) son escasos los estudios que han abordado el pensamiento del alumnado, tanto en Educación Primaria (EP) como Secundaria (ESO). Así, el objetivo del presente estudio fue determinar la percepción del alumnado sobre la evaluación del profesorado en EF. Métodos: Se empleó un cuestionario ad hoc con dos partes: datos sociodemográficos (i.e. género, edad, curso, centro educativo) y preguntas sobre la evaluación en EF [i.e. Nota "buena" obtenida en EF (NEF); Facilidad para obtener buena nota (FBN); Nota justa en evaluación (NJPE); Nota en base a logros personales (NLP); Nota tiene en cuenta Interés, Participación y Esfuerzo (NIEP)]. Participaron 1164 estudiantes de Primaria (n = 387) y Secundaria (n = 777), entre 10 y 17 años (M = 12.92; SD = 1.92), de los cuales 590 (50.7%) fueron niñas. Resultados: Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el factor etapa educativa en NEF (p = 0.016); FBN (p < 0.001); NJPE (p = 0.002); NLP (p < 0.001) y NIEP (p = 0.023); en el factor género en NEF (p < 0.001) y FBN (p < 0.001). Conclusiones: El alumnado de EP tiene mayor percepción en que su nota en EF es buena o muy buena; mayor justicia en la evaluación; mayor interés; mayor participación y esfuerzo. El alumnado de ES percibe que es más sencillo sacar buenas notas en EF. Los niños perciben que es más fácil sacar mejores notas en EF y que su nota es buena o muy buena, en comparación con las niñas.

Palabras Clave: Percepción del alumnado, Evaluación, Educación primaria, Educación secundaria, Educación física.

Abstract. Background: In Physical Education (PE), there are few studies that have addressed student thinking, both in Primary Education (PrE) and Secondary Education (SE). Thus, the objective of the present study was to determine the students' perception of the teacher's evaluation in PE. Methods: An ad hoc questionnaire was used with two parts: sociodemographic data (i.e., gender, age, grade, educational centre) and questions on PE evaluation [i.e., "good" grade obtained in EF (NEF); ease of obtaining a good grade (FBN); fair grading in evaluation (NJPE); rating based on personal achievements (PNL); the qualification takes into account interest, participation, and effort (NIEP)]. 1,164 primary (n = 387) and secondary (n = 777) students participated, between 10 and 17 years old (M = 12.92; SD = 1.92), of which 590 (50.7%) were girls. Results: Statistically significant differences were found in the educational stage factor in NEF (p = 0.016); FBN (p < 0.001); NJPE (p = 0.002); NLP (p < 0.001) and NIEP (p = 0.023); in the gender factor in NEF (p < 0.001) and FBN (p < 0.001). Conclusions: PrE students have a greater perception that their grade in PE is good or very good; greater equity in evaluation; greater interest; greater participation and effort. SE students perceive that it is easier to get good grades in PE. Boys perceive that it is easier to get better grades in PE and that their grade is good or very good, compared to girls.

Keywords: Student perception, Evaluation, Primary education, Secondary education, Physical Education

Fecha recepción: 04-07-24. Fecha de aceptación: 26-07-24

Marcos Mecías-Calvo
marcosmecias@hotmail.com

Introducción

La evaluación es un elemento fundamental dentro del actual sistema educativo que pone a prueba sus finalidades y principios (Perassi & Castagno, 2022), definiéndose como un procedimiento sistemático e integral por el cual se recoge información para emitir un juicio de valor relevante (Maldonado Fuentes et al., 2023; Sandoval Rubilar et al., 2022), y tomar decisiones que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Palacio et al., 2022; Muriel et al., 2020; Rico-Reintsch, 2019).

Desde el punto de vista didáctico y formativo, la evaluación es uno de los principales componentes del proceso educativo (V. M. López-Pastor, Sonlleve-Velasco, et al., 2019), puesto que permite constatar permanentemente este proceso (Bores-García et al., 2020) y hacer partícipe al alumnado en el mismo (Córdoba Jiménez et al., 2018), favoreciendo el aprendizaje del alumnado, la práctica docente del profesorado, y se optimice la calidad de las actuaciones educativas (Kippers et al., 2018).

Esta relevancia se ve reflejada en la vigente Ley Orgánica

3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en donde la evaluación es clave para que el alumnado alcance el perfil de salida del nuevo modelo curricular, teniendo como referentes últimos la consecución de los objetivos generales de etapa y el desarrollo de las competencias específicas y los criterios de evaluación.

La evaluación se caracteriza por ser uno de los campos en los que más se ha avanzado en los últimos tiempos (Zubillaga Olague & Cañadas, 2021b), convirtiéndose así, en un importante tema de estudio para los investigadores de la comunidad científica en las distintas etapas y niveles educativos (Gallardo-Fuentes et al., 2020; V. M. López-Pastor, Molina Soria, et al., 2019). Sin embargo, el proceso de evaluación es concebido como un asunto problemático y complejo de abordar, el cual genera cierta inquietud entre el profesorado (Castillo-Retamal et al., 2024).

En el contexto de la Educación Física (EF), la evaluación igualmente es una de las mayores preocupaciones de los docentes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia (Hortigüela et al., 2019; Zubillaga Olague &

Cañadas, 2021a). Tradicionalmente ha estado asociada a una verdadera función sumativa orientándose claramente a la mera medición de resultados a través de pruebas escritas o prácticas estandarizadas por medio de test y pruebas físicas (Herrero-González et al., 2021), con la finalidad de obtener un rendimiento cuantificable (Atienza et al., 2018), y en donde el trabajo de la condición física constituía la parte principal del aprendizaje (Calatayud Salom, 2019). En este sentido, la evaluación y la calificación se entienden como un mismo proceso (V. M. López-Pastor, Molina Soria, et al., 2019), poniendo de manifiesto la obsesión del profesorado por asignar un número a todo lo que acontece en el aula (Castillo-Retamal et al., 2024).

En los últimos años surge una evaluación alternativa a la tradicional, dentro del ámbito de la EF, haciendo participe al alumnado (Montoya Grisales et al., 2023), mediante el fomento de la reflexión del estudiante, observando y registrando la evolución en el mismo (Atienza et al., 2018), y empleando las actividades evaluativas como situaciones y momentos de aprendizaje (Barrientos Hernán et al., 2023). Así, esta evaluación se considera como una herramienta clave para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, favoreciendo su regulación (V. López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

En la actualidad, existen ambos modelos de evaluación por parte del profesorado, ya que sigue estando presente en muchos profesionales el uso de pruebas prácticas para evaluar al alumnado en forma de test, pruebas físicas y exámenes sobre habilidades técnicas y deportivas, para valorar rendimientos y clasificar al alumnado en base a parámetros físicos y motores (Herrero-González et al., 2021), sin atender a cuestiones relacionadas con el esfuerzo, la participación o el progreso individual. En esta línea, Hortigüela et al. (2019) apuntan cuestiones como la sencillez y comodidad de aplicación, la menor responsabilidad, seguimiento y carga de trabajo del profesorado, así como una mayor seguridad y control en la toma de decisiones que afectan a la evaluación, como motivos que argumentan el uso de este tipo de técnicas y procedimientos de evaluación. Paralelamente, el evidente avance a nivel metodológico, con la llegada de las metodologías activas y los modelos pedagógicos, implica un cambio en la forma de concebir la evaluación en el profesorado de EF (León-Díaz et al., 2020). La necesidad de atender al desarrollo integral del alumno para el tratamiento de las diversas capacidades, tal y como promulga la nueva ley de educación LOMLOE (2020), y no solo las eminentemente motrices, conlleva el uso de procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación variadas que se adaptan, tanto al alumnado, como al contexto y el propio contenido (Pérez Pueyo et al., 2021), haciendo partícipe al alumnado en estos procesos evaluativos (García de las Bayonas Plazas & Baena-Extremera, 2017) y teniendo presente el esfuerzo y mejora personal, generando un clima de trabajo más positivo, y mayor motivación del alumnado en nuestras clases (Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2017).

A pesar de este progresivo cambio en el modelo

evaluativo y de la evidente importancia y preocupación por la evaluación, en el área de Educación Física son escasos los estudios que han intentado abordar el pensamiento del alumnado sobre esta, tanto en los contextos educativos de Primaria como de Secundaria (Atienza et al., 2018; Zubillaga Olague & Cañadas, 2021b). Hay estudios que se han centrado en conocer la percepción del alumnado hacia la evaluación recibida, mostrando una percepción favorable a la evaluación recibida en la clase de Educación Física, siendo mejor en el alumnado de secundaria (Montoya Grisales et al., 2023), mientras que otras investigaciones se han orientado a conocer los beneficios y desventajas de la evaluación que recibe el alumnado, cómo se sienten evaluados, cómo participan en los procesos de evaluación compartida (Alstot, 2018; Rocha González & De La Cruz y Trejo, 2018), o qué efectos tiene su aplicación (Kuo et al., 2017).

De forma concreta, son pocos los estudios relacionados con la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida (Zubillaga Olague & Cañadas, 2021b). Concretamente, en relación a la calificación habitual como buena o muy buena, Carrillo-López & Hortigüela-Alcalá (2022) encontraron diferencias en función del género, ya que, en el caso de las chicas es menos habitual alcanzar una percepción sobre la calificación como buena o muy buena en la asignatura de EF. En el estudio de González-García (2019), el alumnado opina que la evaluación en EF es justa y equitativa, así como que sacar nota en EF es más fácil que en otras asignaturas. En esta misma línea, Andrades-Ramírez et al. (2023) encuentran que el alumnado percibe como justas las calificaciones que le pone el profesor/a de EF. Por su parte, teniendo en cuenta la evaluación en base a lo que personalmente mejora el alumnado, sin comparar los resultados con los demás, los resultados muestran esta tendencia en la percepción del alumnado (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2022). Por otro lado, los alumnos perciben como en la evaluación de EF se tiene presente el interés y están de acuerdo con que se incluya como parte de su calificación final la actitud y el esfuerzo (Escolano-Pérez & Bestué, 2021; Infantes-Paniagua et al., 2023).

A partir de estos antecedentes y teniendo en consideración la importante laguna existente en torno a este tema, se pone de manifiesto la necesidad de continuar profundizando sobre ello para poder conocer lo que piensan los estudiantes sobre la evaluación, ya que la evaluación implica necesariamente oír al alumnado para mejorar el proceso educativo (González Palacio et al., 2022). De esta forma, se aportarían respuestas y alternativas que puedan optimizar, tanto las prácticas evaluativas, como las propias actividades, ya que la evaluación tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y así los estudiantes podrían lograr un proceso de evaluación más positivo (Castillo-Retamal et al., 2023). Por ello, el objetivo de este estudio fue determinar cómo percibe el alumnado la evaluación que realiza el profesorado de Educación Física (EF) en centros educativos de Cantabria (España) en función del género y etapa educativa.

Material y Método

Diseño

Este estudio descriptivo transversal (Ato et al., 2013) fue diseñado para conocer el pensamiento del alumnado sobre la evaluación recibida por parte del profesorado de EF, utilizando las preguntas sobre la EF como variables dependientes, y utilizando el género (niños vs niña) y la etapa educativa (Educación Primaria vs Educación Secundaria) como variables independientes para su comparación.

Participantes

La selección de la muestra fue de carácter no probabilístico, según los sujetos a los que se tuvo acceso, de centros públicos y concertados de Educación Primaria y Educación Secundaria de Cantabria (España). Los criterios de inclusión para poder participar en el estudio fueron: 1) pertenecer a un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2) haber entregado el consentimiento informado firmado por el padre/madre/tutor legal, 3) haber contestado a todas las preguntas del cuestionario.

El número total de escolares matriculados en las localidades cántabras era de 30.312 alumnos/as, por lo que procedimos a establecer la mínima muestra teórica para que los resultados pudieran ser extrapolados a la población. Para ello, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas (< 100.000), planteando un nivel de confianza o significación del 95.5%, en donde $Z = 2$, la constante de varianza de 0.25 y un margen de error del 3%. La totalidad de la muestra teórica necesaria por este método alcanzaba los 1078 sujetos. Debido a las características de nuestro estudio, en el que se utiliza el cuestionario como instrumento fundamental de recogida de información, se decidió sobredimensionar la muestra llegando hasta los 1212, ya que en ocasiones se pierde parte de la muestra, por la falta de datos o por la poca fiabilidad de las opciones señaladas.

Fueron invitados a participar en esta investigación un total de 17 centros escolares de Cantabria (1212 escolares). 48 escolares fueron excluidos, por no cumplimentar por completo el cuestionario. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 1164 escolares (387 de 5º y 6º de Educación Primaria y 777 de Educación Secundaria) (Figura 1).

Herramientas

Se generó un cuestionario ad hoc para la recogida de datos, compuesto por dos bloques: bloque 1 [datos sociodemográficos; 4 ítems (Género, edad y curso y centro educativo)]; bloque 2 (Pensamiento sobre la evaluación recibida en las clases de Educación Física; 5 ítems). El rango posible de valores para los ítems del bloque 2, fue de 1 – 4, siendo 1 muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo.

Procedimientos

La dirección de los 17 centros educativos fue contactada y se les explicó el objetivo del estudio. Posteriormente, se tomó contacto con el profesorado de EF de los centros que

decidieron participar, y se les explicó el procedimiento y objeto de estudio. El consentimiento informado fue enviado a los progenitores o tutores legales de los escolares explicando el objetivo y propósito del estudio, así como el procedimiento a seguir (recogida de datos, técnicas de análisis y uso de los datos recogidos), la confidencialidad, la participación voluntaria y la posibilidad de que sus hijos abandonasen el estudio en el momento que desearan sin dar ningún tipo de explicación.

Una vez que los padres o tutores legales otorgaron el consentimiento para que sus hijos participasen en el estudio, el instrumento fue administrado en una sesión de EF sin la presencia del profesorado para evitar interferencias en las respuestas. Para responder al cuestionario, se proporcionó un tiempo de 15 minutos, y se respondieron todas las dudas que surgieron durante su cumplimentación. Los investigadores siguieron el mismo procedimiento en todos los centros educativos.

La investigación ha seguido en todo momento los procedimientos de la Declaración de Helsinki y fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Europea del Atlántico con el código CEI21_2022.

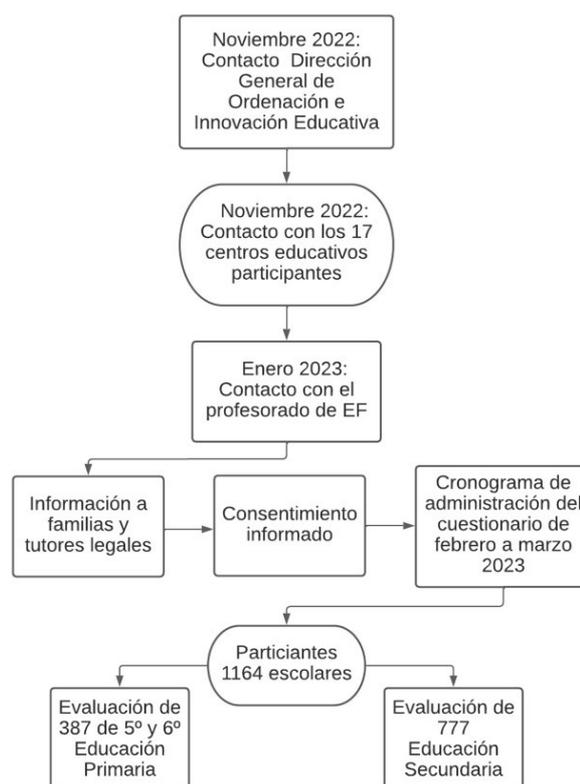


Figura 1. Esquema del diseño del estudio

Análisis estadísticos

El paquete estadístico SPSS (SPSS v.25, IBM Corporation, New York, NY, USA) fue usado para todos los análisis. El nivel de significación estadística se situó $p < 0.05$.

Los datos cuantitativos se expresan mediante medidas de tendencia central (Media; Desviación estándar) y los cualitativos en frecuencias. La prueba Kolmogorov-Smirnov fue usada, en primer lugar, para comprobar la distribución

normal de los datos. Para conocer el posible efecto de la etapa educativa (Primaria vs. Secundaria) y el género (niño; niña) sobre las variables del cuestionario (“Mi calificación habitualmente es buena o muy buena”; “Sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas”; “Pienso que el profesorado es justo a la hora de evaluar y poner las notas”; “La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que hemos mejorado individualmente sin comparar los resultados con los demás”; “La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF”) se utilizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), y la interacción entre ambos factores mediante el estadístico de Bonferroni. Además, el tamaño del efecto se calculó en términos de eta al

cuadrado (η^2).

Resultados

Un total de 1164 escolares de Educación Primaria (EP; 387) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO; 777) de edades comprendidas entre los 10 y 17 años ($M = 12.92$; $SD = 1.92$) contestaron a todas las preguntas del cuestionario. 590 (50.7%) fueron niñas y 574 (49.3%) fueron niños. La distribución por cursos fue el siguiente 5º de EP (203; 17.4%); 6º de EP (183; 15.7%); 1º ESO (205; 17.6%); 2º ESO (216; 18.6%); 3º ESO (184 (15.8%); 4º ESO (173; 14.9%).

Tabla 1.
Resultados del pensamiento sobre la Educación Física (EF) en función del género y etapa educativa

	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Niños (n=177)	Niñas (n = 210)	Niños (n=397)	Niñas (n = 380)
Mi calificación habitualmente es buena o muy buena (1-4)	3.32 ± 0.67	3.22 ± 0.72	3.32 ± 0.73	3.01 ± 0.79
Sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas (1-4)	2.92 ± 1.01	2.67 ± 1.03	3.22 ± 0.84	2.82 ± 0.90
Pienso que el profesorado es justo a la hora de evaluar y poner las notas (1-4)	3.27 ± 0.85	3.36 ± 0.86	3.24 ± 0.86	3.05 ± 0.93
La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que hemos mejorado individualmente sin comparar los resultados con los demás (1-4)	3.36 ± 0.75	3.40 ± 0.76	3.14 ± 0.88	3.15 ± 0.86
La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF (1-4)	3.51 ± 0.74	3.56 ± 0.74	3.44 ± 0.74	3.42 ± 0.77

Nota. Los datos se presentan como medias (M) y desviaciones estándar (DE)

Los resultados del MANOVA, en función del factor etapa educativa (Figura 2), indican que existen diferencias estadísticamente significativas en “mi calificación habitualmente es buena o muy buena” [$F(1, 1160) = 5.784$, $p = 0.016$, $\eta^2 = 0.005$], siendo mayores las puntuaciones en el alumnado de EP ($M = 3.27$; $DE = 0.72$) respecto a los de ESO ($M = 3.16$; $DE = 0.79$); en “sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas” [$F(1, 1160) = 14.415$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.012$], siendo mayores las puntuaciones en el alumnado de ESO ($M = 3.02$; $DE = 0.91$) respecto al de EP ($M = 2.79$; $DE = 0.1.02$); en “pienso que el profesorado es justo a la hora de evaluar y poner las notas” [$F(1, 1160) = 9.821$, $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.008$], siendo mayores las puntuaciones en el alumnado de EP ($M = 3.32$; $DE = 0.86$) respecto a los de ESO ($M = 3.15$; $DE = 0.90$); en “la evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que hemos mejorado individualmente sin comparar los resultados con los demás” [$F(1, 1160) = 20.416$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.017$], siendo mayores las puntuaciones en el alumnado de EP ($M = 3.38$; $DE = 0.75$) respecto a los de ESO ($M = 3.14$; $DE = 0.87$); y en “la evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF” [$F(1, 1160) = 5.170$, $p = 0.023$, $\eta^2 = 0.004$], siendo mayores las puntuaciones en el alumnado de EP ($M = 3.54$; $DE = 0.74$) respecto a los de ESO ($M = 3.43$; $DE = 0.76$). En todas las variables estudiadas, el alumnado de EP otorga puntuaciones más altas que el alumnado de ESO, excepto en “es más fácil sacar buena nota en EF que en otras asignaturas” donde el alumnado de ESO presenta puntuaciones más altas.

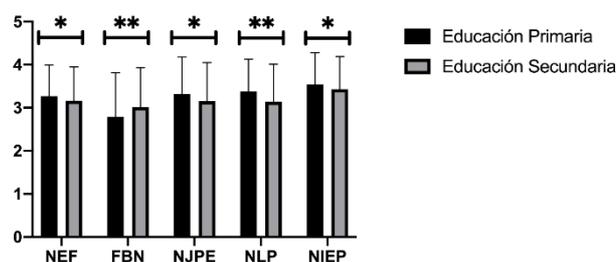


Figura 2. Resultados del pensamiento sobre la evaluación en Educación Física (EF) función de la etapa educativa.

Nota: NEF: Mi calificación habitualmente es buena o muy buena; FBN: Sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas; NJPE: Pienso que el profesorado es justo a la hora de evaluar y poner las notas; NLP: La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que hemos mejorado individualmente sin comparar los resultados con los demás; NIEP: La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF.

Los resultados del MANOVA, en función del factor género (Figura 3), indican que existen diferencias estadísticamente significativas en “mi calificación habitualmente es buena o muy buena” [$F(1, 1160) = 19.591$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.017$], siendo mayores las puntuaciones en los niños ($M = 3.32$; $DE = 0.71$) que en las niñas ($M = 3.08$; $DE = 0.77$) y en “sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas” [$F(1, 1160) = 30.319$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.0256$], siendo mayores las puntuaciones en los niños ($M = 3.13$; $DE = 0.93$) que en las niñas ($M = 2.77$; $DE = 0.95$). El alumnado del género masculino considera que su nota es buena o muy buena en la asignatura de EF, y que, además, es más fácil sacar mejor nota en ella que en el resto de asignaturas. Sin embargo, tanto las niñas como los niños están de acuerdo en que el profesorado es justo a la hora de

evaluarlos, y que tiene en cuenta el interés, la participación, el esfuerzo y la mejora intrapersonal sin compararlos con los demás, si se comparan de forma global.

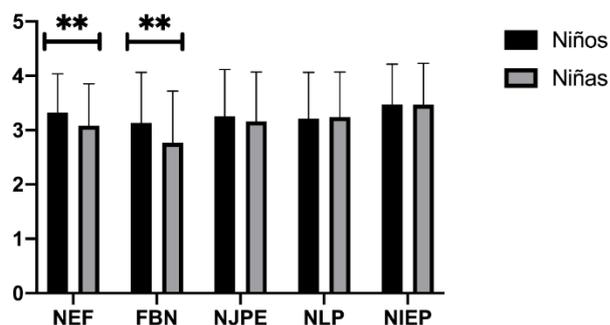


Figura 3. Resultados del pensamiento sobre la evaluación en Educación Física (EF) en función del género. Nota: NEF: Mi calificación habitualmente es buena o muy buena; FBN: Sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas; NJPE: Pienso que el profesorado es justo a la hora de evaluar y poner las notas; NLP: La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que hemos mejorado individualmente sin comparar los resultados con los demás; NIEP: La evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF.

Respecto a la interacción de ambos factores (Tabla 1), existen diferencias estadísticamente significativas en “mi calificación habitualmente es buena o muy buena” [$F(1, 1160) = 5.251, p = 0.022, \eta^2 = 0.005$], siendo los niños de ESO los que piensan que su nota es buena o muy buena respecto a lo que piensan las niñas ($p < 0.001$) y, a su vez, las niñas de EP piensan que su nota es buena o muy buena respecto a las niñas de ESO ($p = 0.001$).

También se ha observado una interacción estadísticamente significativa en “sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas” [$F(1, 1160) = 6.813, p = 0.009, \eta^2 = 0.006$], donde los niños, tanto de EP ($p = 0.009$) como de ESO ($p = 0.001$), piensan que es más sencillo sacar mejores notas en EF que en el resto de asignaturas respecto a las niñas de ambas etapas educativas. Además, los niños de ESO piensan que es más fácil que los niños de EP ($p = 0.001$).

Se ha observado también una interacción estadísticamente significativa en el ítem “pienso que el profesorado es justo a la hora de evaluar y poner las notas” [$F(1, 1160) = 6.251, p = 0.013, \eta^2 = 0.005$], siendo los niños de ESO los que opinan que el profesorado es justo respecto a las niñas ($p = 0.003$). Las niñas de EP también opinan que el profesorado evalúa de manera justa respecto a las niñas de ESO ($p < 0.001$).

Finalmente, en el ítem “la evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que hemos mejorado individualmente sin comparar los resultados con los demás” [$F(1, 1160) = 6.251, p = 0.013, \eta^2 = 0.005$], y en “la evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF” [$F(1, 1160) = 6.251, p = 0.013, \eta^2 = 0.005$], se han observado también interacciones estadísticamente significativas siendo los niños ($p = 0.004$) y las niñas ($p < 0.001$) de EP los que opinan que el profesorado tiene más en cuenta las mejoras

individuales, respecto a los niños y las niñas de ESO. Además, las niñas de ESO perciben que el profesorado de EF no evalúa en función del interés, participación y esfuerzo, si se compara con la puntuación otorgada por las niñas de EP.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción del alumnado sobre la evaluación que realiza el profesorado de Educación Física (EF) en centros educativos de Cantabria (España) en función del género y etapa educativa.

A la vista de los resultados obtenidos, se puede señalar que los estudiantes objeto de estudio presentan una alta percepción sobre su evaluación en la materia de EF, aspecto que se debe al elevado nivel de satisfacción que muestra el alumnado con las clases de EF (Aznar Ballesta & Vernetta, 2022), ya que, en términos generales, les gustan y les motivan, estableciendo así una valoración positiva hacia las mismas (Lago-Ballesteros et al., 2018) y por tanto, hacia la propia calificación recibida en la materia.

En relación al factor etapa educativa, la percepción del alumno sobre la evaluación recibida en las clases de EF puede variar significativamente. Por lo general, estudios previos indican que la calificación habitualmente es buena o muy buena, siendo mayores las puntuaciones en el alumnado de EP que en las de ESO (Zubillaga Olague & Cañadas, 2021a). Esto se debe, principalmente, a que el alumnado de EP muestra una mejor percepción sobre la asignatura de EF que el de ESO (Cárcamo Oyarzún, 2012), teniendo un mayor interés y motivación, lo que favorece la adquisición y mejora de los aprendizajes que se manifiestan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y son tenidos en cuenta a la hora de dar el salto a la calificación (Muñoz González et al., 2019; Navarro-Patón et al., 2020).

En referencia a la percepción del alumnado sobre el hecho de que obtener buenas calificaciones en EF es más fácil que en otras asignaturas, las puntuaciones del alumnado de ESO son mayores que en EP. Esto puede ser debido a que la materia de EF en ESO se muestra más asequible para obtener una buena calificación, fundamentalmente por su naturaleza de corte práctico, en comparación con otras áreas más teóricas (Calatayud Salom, 2019; Vázquez-Toledo et al., 2021). Igualmente, el tipo de actividades y propuestas didácticas que se implementan en la materia de EF, así como las diferentes metodologías aplicadas por el profesorado, son factores a tener presente en esta percepción del alumnado respecto a otras materias (del Val Martín et al., 2020; Muñoz González et al., 2019; Vázquez-Toledo et al., 2021).

Por su parte, sobre el pensamiento de que el profesorado es justo a la hora de evaluar y calificar, los resultados obtenidos se hallan en línea con estudios previos, en los que se indica que el alumnado percibe al profesorado de EF como justo y equitativo a la hora de evaluar (Calatayud Salom, 2019; Castillo-Retamal et al., 2024; El Hadraoui, 2016). De forma concreta, este pensamiento es superior en el alumnado de EP. Esto puede deberse a que el currículo de EP, establecido por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las

enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, tiene un claro enfoque lúdico, empleando el juego como principal recurso metodológico, en comparación con el currículo de ESO, recogido en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. El empleo del juego genera una mayor diversión en las clases de EF y, por tanto, el componente actitudinal tiene una mayor relevancia en el contexto de EP a la hora de tenerlo en cuenta en la evaluación, priorizando este componente por encima de otro tipo de aprendizajes de corte conceptual o práctico (Lago-Ballesteros et al., 2018; Navarro-Patón et al., 2020). Por otro lado, existen varios los estudios que hacen alusión a una mayor presencia de los procesos de participación del alumnado en EP con respecto al alumnado de la ESO, lo que permite comprender mejor los aprendizajes y el concepto de evaluación formativa mostrando coherencia en la evaluación planteada por el docente (El Hadraoui, 2016; Rodríguez-Negro & Zulaika Isasti, 2016).

En relación a que la evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta lo que se ha mejorado individualmente en cada alumno/a sin comparar los resultados con los demás, de nuevo se muestran mayores puntuaciones en el alumnado de EP con respecto al de ESO. Por un lado, estos resultados tienen que ver con la existencia habitual de pruebas eminentemente deportivas y test de aptitud y de condición física en ESO, con clara orientación hacia el rendimiento (Peña Troncoso et al., 2018), lo que denota una clara evaluación como producto, y en comparación con otros alumnos (Atienza et al., 2018). En ese sentido, cabe destacar que los procesos evaluativos deben superar la tradicional visión de selección y clasificación del alumnado, a partir de calificaciones establecidas al final de los procesos educativos a través de test, en lo que se comparan los resultados entre los alumnos (Cañadas et al., 2019). Por su parte, el modelo existente en la EP está orientado hacia la participación y el aprendizaje, basado en juegos principalmente, y en donde lo importante es la experimentación y el progreso individual (Pérez-Pueyo et al., 2020). Por otro lado, estos resultados también se fundamentan en el hecho de que a medida que los alumnos avanzan en los cursos, sus niveles de práctica de actividad física en el tiempo libre disminuyen, así como su motivación en el área (Navarro-Patón et al., 2020), por lo que su capacidad de mejora individual se ve limitada. Por último, el aumento de la exigencia y la complejidad en determinados contenidos en ESO (Lago-Ballesteros et al., 2018), y ciertos casos de alumnado con bajos niveles de habilidad motriz, nerviosismo y miedo al fallo al sentirse observados (Silveira Torregrosa & Moreno Murcia, 2015), limitan el progreso individual (Gómez-López et al., 2015).

En cuanto a que la evaluación realizada por el profesorado tiene en cuenta nuestro interés, la participación y el esfuerzo en las clases de EF, las puntuaciones son mayores en el alumnado de EP (Silva-Cortés et al., 2017). Estos resultados pueden deberse a que el currículo de EF en EP cuenta con un mayor número de elementos curriculares,

especialmente criterios de evaluación y saberes básicos, que tienen que ver con actitudes de esfuerzo, cooperación, respeto, trabajo y participación activa, en comparación con el currículo de ESO (Real Decreto 157/2022 & Real Decreto 217/2022). En ese sentido, el profesorado de EP daría más énfasis al proceso integral promoviendo la participación de los estudiantes que el profesorado de ESO (Lopez-Caudana et al., 2020; Schilling-Lara et al., 2023). Al mismo tiempo, son varios los estudios que apuntan que a medida que aumenta la edad, las actitudes positivas que conllevan esfuerzo y participación hacia la EF disminuyen, estando el alumnado más desmotivado (Navarro-Patón et al., 2020) y, por tanto, denotándose un peor componente actitudinal en el alumnado de ESO que en el de EP (Cárcamo Oyarzún, 2012)

En relación a las diferencias encontradas en función del género del alumnado, los chicos muestran mayores puntuaciones tanto en “mi calificación habitualmente es buena o muy buena” como en “sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas”. Esto puede ser debido a que los niños muestran una percepción más favorable hacia el área de EF en comparación con las niñas (Sánchez-Alcaraz et al., 2018), despertándose en ellos un mayor interés y motivación en las clases de EF que posibilita niveles más altos de aprendizaje exitoso y obtención de mejores calificaciones (Lago-Ballesteros et al., 2018).

Finalmente, teniendo en consideración la interacción entre ambos factores, género y etapa, los resultados indican que, en ESO, los niños piensan que su nota es buena o muy buena respecto a lo que piensan las niñas. Estos resultados, pueden deberse a los propios estereotipos poco coeducativos que históricamente se han asociado a las clases de EF (Jiménez Lozano & González-Palomares, 2023), muy especialmente los relacionados con el tipo de unidades didácticas y actividades que se desarrollan dentro de las programaciones didácticas de los departamentos, en las que los contenidos impartidos se ajustan más a los gustos e intereses de los niños, destacándose la condición física y el deporte como contenidos mejor valorados en ESO (Serena Montañana et al., 2022), orientándose, claramente, hacia el rendimiento (Pérez-Pueyo et al., 2020).

Al mismo tiempo, los resultados relativos al hecho de, sacar buena nota en EF es más fácil que en otras asignaturas, se muestra que los niños, tanto de EP como de ESO, piensan que es más sencillo sacar mejores notas en EF que en el resto de las asignaturas, respecto a las niñas de ambas etapas educativas. Tales hallazgos, pueden deberse a la existencia de una mayor preferencia en la asignatura de EF por parte de los niños (González-Palacio et al., 2023), al mayor número de experiencias poco positivas en clase de EF por parte de las niñas (Agraso López et al., 2021), así como a la valoración que realizan las chicas sobre la dificultad de la asignatura y las clases de EF, en los que otorgan una mayor complejidad que los niños (Uria-Valle & Gil-Arias, 2022).

Por último, las niñas de ESO perciben que el profesorado de EF no evalúa en función del interés, participación y esfuerzo si se comparan con las niñas de EP. Estos resultados se sustentan, por un lado, en la presencia de una mayor

importancia tanto a nivel curricular como desde el punto de vista del profesorado de EP, de los aspectos relacionados con las actitudes y la participación, en comparación con el profesorado de ESO, más centrado en el componente de rendimiento. Por otro lado, el esfuerzo y la participación del alumnado hacia la EF tienden a disminuir conforme avanza la edad, especialmente entre las chicas (Cárcamo Oyarzún, 2012).

En cuanto a las limitaciones encontradas en la realización del estudio podemos decir que el propio cuestionario, a pesar de que está elaborado por preguntas de otros cuestionarios validados, y ampliamente utilizados, todavía no está validado en su formato final, por lo que los resultados deben tomarse con cautela. Por otro lado, este estudio tiene un carácter transversal. Sería adecuado conocer la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida en las clases de Educación Física en varios tramos del curso, o en varios cursos, y ver su evolución.

Conclusión

En relación a la etapa educativa, el alumnado de Educación Primaria tiene una mejor percepción de que su nota en Educación Física es buena o muy buena, perciben una mayor justicia en la evaluación realizada por el profesorado de Educación Física basada en los logros y mejoras personales, interés, participación y esfuerzo que realizan en las clases, en comparación al alumnado de Educación Secundaria. Por otra parte, el alumnado de Educación Secundaria percibe que es más sencillo sacar buenas notas en Educación Física que el alumnado de Educación Primaria. Respecto al género, los niños perciben que su nota es buena o muy buena y que es más fácil sacar mejores notas en Educación Física en comparación con las niñas.

Como aplicaciones prácticas, en relación a la etapa, estos resultados sugieren la necesidad de emplear en el ámbito de Educación Secundaria, procedimientos de evaluación que tengan presentes las mejoras del alumnado, así como sus niveles de esfuerzo y participación activa. Por su parte, en base al género, se deberían abordar propuestas y actividades que atiendan a las inquietudes y motivaciones de las alumnas para que puedan optimizar sus aprendizajes y así poder obtener mejores calificaciones. En el futuro se recomienda contrastar la percepción de la evaluación del alumnado, con la del profesorado, para así poder enriquecer estos procesos, de tal manera que los docentes puedan diseñar sesiones motivantes que repercutan

en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Agraso López, A. D., García Cantó, E., Carrillo López, P. J., & Moral García, J. E. (2021). Relación entre la enseñanza bilingüe en educación física con el rendimiento académico y nivel de práctica de actividad física. *Papeles salmantinos de educación*, 2021(25), Article 25. <https://doi.org/10.36576/summa.143807>
- Alstot, A. E. (2018). Accuracy of a Peer Process Assessment Performed by Elementary Physical Education Students. *The Physical Educator*, 75(5), 739-755. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8293>
- Andrades-Ramírez, O., Zambrano Cáceres, B. A., Marchant Medina, Y. F., Constanzo Rojas, M., Castillo-Paredes, A., Alfaro Castillo, B. S., & Ulloa Díaz, D. L. (2023). Percepción actitudinal subjetiva de estudiantes de establecimientos de nivel secundario de hacia los profesores de educación física (Subjective attitudinal perception of students from secondary level establishments towards physical education teachers). *Retos*, 50, 576-582. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97785>
- Atienza, R., Valencia, A., & Devís, J. (2018). Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 127-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aznar Ballesta, A., & Vernetta, M. (2022). Satisfacción e importancia de la Educación Física en centros educativos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(2), 44-57. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2022.v11i2.15009>
- Barrientos Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2023). Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(2), 109-126. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060118>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, 12(21), 9233. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Calatayud Salom, M. A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física (An opportunity to advance towards authentic assessment in Physical Education). *Retos*, 36, 259-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67540>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.011>
- Cárcamo Oyarzún, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 105-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>
- Carrillo-López, P. J., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022).

- Prácticas Evaluativas Formativas del Docente y Rendimiento Académico en Escolares de Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001>
- Castillo-Retamal, F., Mejías-Rodríguez, N., & Vásquez-Gómez, J. (2023). Conceptos, estrategias y aplicación de la evaluación formativa en tiempos de pandemia: Un caso de la realidad chilena. *Revista Meta: Avaliação*, 15(48), 509. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v15i48.4056>
- Castillo-Retamal, F., Sánchez-Quiroz, A., Montepil-Núñez, R., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., & Villanueva-Carrasco, E. (2024). Evaluación en Educación Física: Percepción del profesorado desde el territorio escolar (Assessment in Physical Education: perception of teachers from the school territory). *Retos*, 52, 610-622. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>
- Córdoba Jiménez, T., López Pastor, V. M., & Sebastiani Obrador, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- del Val Martín, P., Sebastiani Obrador, E. M., & Blázquez Sánchez, D. (2020). Educación Física en Ecuador: Análisis de la percepción de alumnos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(4), 180-183.
- El Hadraoui, S. (2016). Educación Física en primaria. Participación del alumnado en la evaluación. *Forum de ricerca*, 21, 659-678. <https://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.35>
- Escolano-Pérez, E., & Bestué, M. (2021). Academic Achievement in Spanish Secondary School Students: The Inter-Related Role of Executive Functions, Physical Activity and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1816. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041816>
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. I. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (Advantages and Issues of Formative Assessment and its Influence on Self-Perce. *Retos*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- García de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), Article 1.
- Gómez-López, M., Gallegos, A. G., Extremera, A. B., Amador, C. B., Quero, F. J. P., Gómez-López, M., Gallegos, A. G., Extremera, A. B., Amador, C. B., & Quero, F. J. P. (2015). Efectos de Interacción de Sexo y Práctica de Ejercicio Físico sobre las Estrategias para la Disciplina, Motivación y Satisfacción con la Educación Física. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2(40), Article 40.
- González Palacio, E. V., Chaverra Fernández, B. E., Ramírez Martínez, L. F., Gaviria Cortes, D. F., Arboleda Serna, V. H., Arango Paternina, C. M., Bustamante Castaño, S. A., & Muriel Echavarría, J. M. (2022). Percepción del estudiantado hacia la enseñanza del profesor de Educación Física. Diseño y validación de un cuestionario. *Educación Física y Ciencia*, 24(1), e210. <https://doi.org/10.24215/23142561e210>
- González-García, R. J. (2019). Responsabilidad percibida por el alumnado en educación física sobre el proceso de evaluación. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(2), 213-231. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5233>
- González-Palacio, E. V., Montoya-Grisales, N. E., & Cuervo-Zapata, J. J. (2023). Habilidades motrices básicas y patrón motor en niños y niñas de 7 a 9 años. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 183-203. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp183-203>
- Herrero-González, D., Manrique Arribas, J. C., & López-Pastor, V. M. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física (Incidence of Pre-service and In-service Teacher Education in the application of Formative and Shared Assessment. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- 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). <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.001>
- Infantes-Paniagua, Á., Bustos, J. G. F., Ruiz, A. P., & Jordán, O. R. C. (2023). Asociaciones entre actividad física y rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1). <https://doi.org/10.58727/jshr.90141>
- Jiménez Lozano, S., & González-Palomares, A. (2023). “ODS 5. Igualdad de género” y Educación Física: Propuesta de intervención mediante los deportes alternativos (“SDG 5. Gender equality” and Physical Education: a proposal for intervention through alternative sports). *Retos*, 49, 595-602. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Kippers, W. B., Wolterinck, C. H. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 75, 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>
- Kuo, F.-C., Chen, J.-M., Chu, H.-C., Yang, K.-H., & Chen, Y.-H. (2017). A Peer-Assessment Mobile Kung Fu Education Approach to Improving Students' Affective Performances: *International Journal of Distance Education Technologies*, 15(1), 1-14.

- <https://doi.org/10.4018/IJDET.2017010101>
- Lago-Ballesteros, J., Navarro-Patón, R., & Peixoto-Pino, L. (2018). Pensamiento y actitudes del alumnado de Educación Primaria hacia la asignatura y el maestro de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.2121>
- León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid (Active methodologies in Physical Education. An approach of the current state from the perception of teachers i. *Retos*, 38, 587-594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lopez-Caudana, E., Ramirez-Montoya, M. S., Martínez-Pérez, S., & Rodríguez-Abitia, G. (2020). Using Robotics to Enhance Active Learning in Mathematics: A Multi-Scenario Study. *Mathematics*, 8(12), 2163. <https://doi.org/10.3390/math8122163>
- López-Pastor, V. M., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & Manrique Arribas, J. C. (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. M., Sonllea-Velasco, M., & Martínez-Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9.
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Maldonado Fuentes, A. C., Peña Vargas, C. S., & Meza-Romero, J. C. (2023). Connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros docentes de Educación Física en su primer año universitario presencial (Connotations given to assessment by future Physical Education teachers in their first university year on-site). *Retos*, 51, 75-85. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99916>
- Menéndez Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física (Social responsibility, basic psychological needs, intrinsic motivation, and friendship goals in physical education). *Retos*, 32, 134-139. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52385>
- Montoya Grisales, N. E., González Palacio, E. V., Jaramillo Montoya, L. F., Pérez Vélez, C., & Hurtado Vélez, H. (2023). La evaluación en la clase de Educación Física desde la percepción de los estudiantes de secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 68, 94-119. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a5>
- Moreno-Murcia, J. A., Galindo, C. M., & Villodre, N. A. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. (Gender and attitudes toward the practice of physical activity and sport.). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 20-43.
- Muñoz González, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), Article 2. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Muriel, L. E., Gómez, L. S., & Londoño-Vásquez, D. A. (2020). La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto. *Praxis & Saber*, 11(25), 111-130. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9359>
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., & Arufe-Giráldez, V. (2020). Midiendo la motivación auto-determinada hacia la educación física en la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicología del Deporte (Journal of Sport Psychology)*, 29(4), Article 4.
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Osses Bustingorry, S., Pachón Moreno, J. O., & Hernández Mosqueira, C. (2018). La Dimensión Conceptual del Conocimiento en Educación Física: Un estudio Binacional (Conceptual Dimension of Knowledge in Physical Education: A Binational Study). *Retos*, 35, 170-175. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63164>
- Perassi, Z., & Castagno, M. E. (2022). La evaluación y acreditación de aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. En 2022) *La Evaluación educativa que nos interpela* (1ª, Vol. 1, pp. 187-189). Nueva Editorial Universitaria.
- Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Fernández Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=855350>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Santos Rodríguez, L. (2020). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? (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>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52. [-640-](https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-</p>
</div>
<div data-bbox=)

2022-3296

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Rico-Reintsch, K. I. (2019). Uso de autoevaluación docente como herramienta innovadora para el mejoramiento de las asignaturas universitarias. *Revista CEA*, 5(10), 69-81. <https://doi.org/10.22430/24223182.1445>
- Rocha González, S. A., & De La Cruz y Trejo, J. A. (2018). Evaluación formativa de los aprendizajes esperados en educación primaria: Ventajas y desventajas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 443-454.
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika Isasti, Dr. L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 421-438. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Bejerano-Urrea, A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Courel-Ibáñez, J. (2018). Deportividad, disfrute y actitudes hacia la Educación Física de los estudiantes de Educación Secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 319-340. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.319-340>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., Valenzuela-Muñoz, M., Morales-Palma, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: Voces desde el territorio. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>
- Serena Montañana, A., González Serrano, M. H., Pérez-Campos, C., & Gómez-Tafalla, A. M. (2022). Análisis de las variables relacionadas con el interés por la Educación Física en el alumnado de educación secundaria: ¿cómo fomentarlo? (Analysis of the variables related to interest in Physical Education in secondary school students: how to foster it?). *Retos*, 46, 378-385. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92585>
- Silva-Cortés, A., Correa-Díaz, A. M., Benjumea-Arias, M. L., Valencia-Arias, A., & Bran-Piedrahita, L. (2017). Motivational Factors and Effects Associated with Physical-sport Practice in Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.153>
- Silveira Torregrosa, Y., & Moreno Murcia, J. A. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000300006>
- Uria-Valle, P., & Gil-Arias, A. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física: Un estudio basado en la teoría de la autodeterminación (Design, apply and evaluation of hybrid units in Physical Education: A study based on self-determination theory). *Retos*, 45, 245-258. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91767>
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C., & Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 116-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743>
- Zubillaga Olague, M., & Cañadas, L. (2021a). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física (Design and validation of “#EvalEF” questionnaire to value assessment processes developed by physical education teacher. *Retos*, 42, 47-55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>
- Zubillaga Olague, M., & Cañadas, L. (2021b). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 14(29). <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2022). Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 30, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.5371>

Datos de los/as autores/as:

Iván González-Gutiérrez	ivan.gutierrez@uneatlantico.es	Autor/a
Sergio López-García	slopezga@upsa.es	Autor/a
Martín Barcala-Furelos	barcalafurelosmartin@gmail.com	Autor/a
Marcos Mecías-Calvo	marcosmecias@hotmail.com	Autor/a
Rubén Navarro-Patón	ruben.navarro.paton@usc.es	Autor/a