

Evaluación en Educación Física escolar y su impacto en la percepción de la asignatura: narrativas de estudiantes de pedagogía*

Assessment in School Physical Education and Its Impact on Subject Perception: Narratives of Education Students

FERNANDO MUÑOZ-SEPÚLVEDA

Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Chile

fernando.munoz@uautonoma.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8667-7482>

ALBERTO MORENO-DOÑA

Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso. Chile

alberto.moreno@uv.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>

ALEXANDRA VALENCIA-PERIS

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Facultad de Formación del Profesorado, Universitat de València. España

alexandra.valencia@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-2031-9743>

Recibido/Received: 18-12-2025. Aceptado/Accepted: 17-06-2026.

Cómo citar/Citation: Muñoz-Sepúlveda, Fernando; Moreno-Doña, Alberto y Valencia-Peris Alexandra. (2026). Evaluación en Educación Física escolar y su impacto en la percepción de la asignatura: narrativas de estudiantes de pedagogía, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 28(1), 190-222.

DOI: <https://doi.org/10.24197/0r0rx74>

* Los autores agradecen al Dr. Daniel Martos García por sus valiosas orientaciones académicas durante el desarrollo de la investigación que dio origen a este artículo, así como por sus comentarios y sugerencias que contribuyeron a mejorar el manuscrito.

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen. Este estudio cualitativo analiza cómo las prácticas evaluativas en Educación Física influyen en las actitudes y percepciones del estudiantado. A partir de relatos narrativos y grupos focales con 60 participantes, se evidenció que los test físicos y las actividades deportivas estandarizadas generan satisfacción en quienes cumplen los estándares, pero también frustración, injusticia y experiencias discriminatorias basadas en sexismo y gordofobia. La falta de propósitos claros e indicadores transparentes refuerza una percepción de arbitrariedad. Las evaluaciones de danza mostraron valoraciones mixtas. En conjunto, los datos obtenidos resaltan la necesidad de enfoques evaluativos inclusivos que promuevan aprendizajes significativos.

Palabras clave. Evaluación; género; gordofobia; justicia social; percepción.

Abstract: This qualitative study examines how assessment practices in Physical Education shape students' attitudes and perceptions toward the subject. Using narrative accounts and focus groups with 60 participants, findings show that physical fitness tests and standardized sport-based assessments generate satisfaction among those who meet expected standards, but also frustration, unfairness, and discriminatory experiences linked to sexism and fatphobia. The lack of clear pedagogical purposes and transparent criteria reinforces perceptions of arbitrariness. Dance assessments elicited mixed reactions. Overall, the results highlight the need for more inclusive and equitable assessment approaches that foster meaningful learning.

Keywords: Assessment; gender; fatphobia; perception; social justice.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF a partir de ahora) desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del estudiantado, proporcionando no sólo beneficios físicos, sino también psicológicos y sociales (De León, 2024). Así, para asegurar su lugar en el currículo escolar, la EF busca fomentar hábitos saludables, promover la interacción social y desarrollar habilidades motoras (Matus-Castillo et al., 2021; Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, la implementación y evaluación de estos contenidos puede tener un impacto significativo, no siempre positivo, en la experiencia educativa de los estudiantes, lo que puede afectar a la percepción que tienen de la asignatura y a su motivación hacia ella (Mercier et al., 2023; Beltrán-Carrillo et al., 2012).

En lo que a la evaluación concierne, estudios recientes destacan cómo ciertos métodos evaluativos en EF tienen efectos perniciosos sobre la imagen y el recuerdo que al alumnado se le queda de esta asignatura.

Así, una orientación de la evaluación centrada en el rendimiento y la medición, asociada al uso de test físicos, como el *Course Navette* y otras pruebas de esta índole, se asocian a recuerdos negativos de la EF (Matus-Castillo et al., 2023; Oliver-Álvarez y Martos-García, 2023; Pastor-Vicedo et al., 2019). Es cierto que, mientras algunos estudiantes se sienten motivados al cumplir con los estándares exigidos, otras personas experimentan frustración e injusticia al no alcanzar los mismos, lo cual puede influir negativamente en su actitud hacia la EF (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Monforte y Úbeda, 2019). Además, se ha identificado que las desigualdades de género y la discriminación se manifiestan de forma recurrente en los procedimientos evaluativos, lo que lleva a cuestionar la equidad en el acceso y participación en actividades físicas (Lleixà et al., 2020; López et al., 2022; Scharagrodsky, 2004).

En este sentido, la evaluación normalmente aplicada en las unidades dedicadas a los deportes también suele presentar desafíos significativos. Actividades como la gimnasia, el fútbol, el voleibol y el baloncesto son evaluadas tanto en sus fundamentos técnicos como en situaciones de juego (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025). Sin embargo, la falta de claridad en los criterios evaluativos y la presencia de estereotipos de género han generado desigualdades en el acceso a estas actividades y han perpetuado sesgos que desfavorecen especialmente a las alumnas (Pastor-Vicedo et al., 2019; Sánchez-Hernández et al., 2022). Por su parte, las danzas tradicionales, a menudo evaluadas por la mera participación, pueden promover el disfrute y la colaboración, pero su obligatoriedad repetitiva señalada año tras año ha sido una fuente de desmotivación y estrés para algunos estudiantes (Serra et al., 2020).

Las prácticas evaluativas tradicionales en la EF, centradas principalmente en la medición del rendimiento y la calificación, pueden debilitar el sentido pedagógico de la evaluación y favorecer percepciones de arbitrariedad e injusticia cuando los criterios no son explicitados con claridad al estudiantado (Hay y Penney, 2009; López et al., 2006; Oliver-Álvarez y Martos-García, 2023). Estos factores contribuyen al deseo de deserción de la clase, impulsado también por la falta de sentido formativo y la monotonía de las actividades (Abós et al., 2022). La discriminación por género y la gordofobia son problemas, entre muchos otros, que siguen presentes en el contexto de la EF escolar (Chihuailaf-Vera et al., 2024; Devís-Coret y Martos-García, 2023b; Sánchez-Hernández et al., 2022), lo que hace perentorio un análisis profundo para entender sus

causas y consecuencias, y así desarrollar estrategias que promuevan una experiencia educativa más inclusiva y motivadora (Aiello y Fernández-Carneiro, 2021; Poblete y Moreno, 2023).

Es cierto que los procesos de evaluación en la EF escolar han merecido la atención de la comunidad académica. Así, algunos estudios se han dedicado a analizar los recuerdos que se mantienen de las prácticas evaluativas y de cómo estas influyen en la adherencia a la actividad física o en la percepción de competencia. Estas vivencias no sólo moldean la actitud de las personas hacia la asignatura, sino que también inciden en cómo comprenden y proyectan sus futuras prácticas evaluativas. Estudios basados en relatos retrospectivos han mostrado que metodologías centradas en el rendimiento físico, con escasa participación del alumnado, generan memorias asociadas al miedo, la ansiedad o la exclusión (Atienza et al., 2018; Saiz-González et al., 2025), lo que afecta a su disposición a reproducir o transformar dichas prácticas. En contraste, experiencias escolares que incorporan estrategias participativas, como la autoevaluación o coevaluación, promueven percepciones más positivas y fomentan una visión formativa de la evaluación (Hortigüela et al., 2016; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025). Estas vivencias, lejos de ser anecdóticas, configuran marcos interpretativos que condicionan las decisiones pedagógicas futuras (Sonlleve et al., 2018).

En coherencia con estos estudios, el objetivo de este texto es analizar cómo las prácticas evaluativas vividas en la EF escolar, influyen en las percepciones que estudiantes de pedagogía de distintas especialidades construyen sobre la asignatura, interpretando dichas experiencias desde una perspectiva de justicia social. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo basado en relatos narrativos y grupos focales, orientado a comprender en profundidad las experiencias y significados atribuidos por el estudiantado a los procesos de evaluación vividos durante su trayectoria escolar. Desde esta perspectiva, la investigación busca aportar evidencia sobre cómo determinadas prácticas evaluativas favorecen experiencias de inclusión o exclusión en EF, contribuyendo a la reflexión sobre enfoques evaluativos más equitativos e inclusivos (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017; Jiménez y González-Palomares, 2023).

1. METODOLOGÍA

Esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, pues su intención es comprender profundamente las vivencias individuales sobre

la evaluación y los significados que las personas investigadas producen (Landi, 2023). La metodología cualitativa usada se concreta en relatos biográficos, que permiten comprender directamente las voces de los alumnos, dándoles la oportunidad de expresar libremente sus sentimientos e interpretaciones de las experiencias educativas (Bolívar, 2002; León, 2015). Esta técnica se ubica en la investigación narrativa y tiene como base la hermenéutica y la fenomenología, corrientes que enfatizan la interpretación y el significado personal para entender las experiencias humanas (León, 2015). Este enfoque permite captar el modo en que los estudiantes interpretan y dan sentido a situaciones específicas de evaluación, conectándolas con sus experiencias previas (Mateos y Núñez, 2011).

En el ámbito de la educación, especialmente en EF, la investigación narrativa ha demostrado ser una herramienta versátil que se adapta a diversos contextos y facilita una amplia variedad de expresiones académicas y creativas. Los datos recogidos mediante esta metodología han sido utilizados para presentar resultados de manera innovadora, como en poemas, cuentos y canciones, reflejando la complejidad y profundidad de las experiencias educativas (Carless y Douglas, 2011; Devís-Devís, 2017; Dowling et al., 2013; Groves y Laws, 2003; Martos y García, 2023).

1. 1. Participantes

En la presente investigación participaron 60 estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad de la Región del Maule en Chile, pertenecientes a seis carreras de pedagogía: Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación (LC), Pedagogía en Inglés (PI), Pedagogía en Educación Física (PEF), Pedagogía en Educación Parvularia (PEP), Pedagogía General Básica (PGB) y Pedagogía en Historia y Geografía (PHG). La inclusión de estudiantes de distintas especialidades respondió a un criterio intencional de diversidad experiencial, buscando evitar una visión exclusivamente construida desde estudiantes de Pedagogía en Educación Física, considerando que la elección de dicha carrera podría estar influida por experiencias previas más positivas hacia la asignatura. Asimismo, incorporar participantes provenientes de diferentes trayectorias formativas y escolares permitió acceder a una mayor heterogeneidad de recuerdos y percepciones sobre la evaluación en EF escolar.

Como criterios de participación, los estudiantes debían haber cursado la asignatura de EF en el sistema escolar chileno y aceptar voluntariamente participar en el estudio mediante consentimiento informado. En el instrumento se consultó por el género, dando las opciones de femenino, masculino y no binario, resultando la distribución que se observa en la **Tabla I**.

Disciplina	Femenino	Masculino	Cantidad
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	7	3	10
Pedagogía en Educación Física	3	7	10
Pedagogía en Inglés	5	5	10
Pedagogía en Educación Básica	7	3	10
Pedagogía en Historia y Geografía	3	7	10
Pedagogía en Educación Parvularia	10	0	10
Total	58%	42%	60

Tabla I. Distribución según género de las personas participantes

Posteriormente, se invitó al alumnado a participar en dos grupos focales, invitación que aceptaron 18 estudiantes, Puede observarse la distribución por género y por disciplina en la **Tabla II**.

Grupo focal	1 n(%)	2 n(%)	Total n(%)
Género			
Femenino	3(37,5)	8(80)	11(61)
Masculino	5(62,5)	2(20)	7(39)
Disciplina			
P. Educación Física	3(37,5)	4(40)	7(39)
P. En Educación Básica	4(50)	4(40)	8(44)
P. Historia y Geografía	1(12,5)	1(10)	2(11)
P. Inglés	0(0)	1(10)	1(6)

Tabla II. Participación Grupos focales

1. 2. Recogida de datos y procedimiento de la investigación

La recogida de datos inicial se llevó a cabo mediante la técnica narrativa de los relatos biográficos para, siguiendo a Argüello (2014), analizar un aspecto pedagógico como es la evaluación, a partir de las

experiencias individuales durante su etapa de escolarización. Al igual que hicieron Valencia-Peris y Lisandra (2018), se pidió al alumnado participante que redactara sus recuerdos acerca de la evaluación en EF. En esta investigación, las personas participantes fueron organizados en grupos de diez y conducidos a una sala de computación, donde cada uno contó con un equipo individual para completar el formulario. Este instrumento incluía, en su primera sección, preguntas de identificación, seguidas de un encabezado que invitaba a relatar libremente sus experiencias en evaluación dentro de la asignatura de EF:

En esta etapa, es importante que regreses a tus años escolares, recordando experiencias desde primero a cuarto año de enseñanza media relacionadas con la EVALUACIÓN en la asignatura de Educación Física o Educación Física y Salud. La idea es que nos cuentes sobre los procesos de evaluación que viviste en la asignatura. El estilo de tu relato dependerá de tu nivel de comodidad; puedes escribir una narración general o describir momentos específicos que ayuden a construir la realidad que experimentaste. También es muy importante que describas tus percepciones sobre las evaluaciones en la asignatura y lo que sentiste después de estas experiencias en relación con quien evaluaba, el instrumento, el ambiente y el sentido de la evaluación, entre otros aspectos.

Se enfatizó la posibilidad de narrar los recuerdos en el estilo que cada participante considerara adecuado, incluyendo no sólo hechos concretos, sino también las sensaciones y emociones asociadas a sus vivencias. El tiempo destinado para la recolección de estos relatos narrativos osciló entre los 45 minutos y 1 hora.

Este procedimiento contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad participante (Acta N.º CEC 38-21), además de la autorización correspondiente de la Facultad de Educación. Las 60 personas participantes firmaron un consentimiento previa información, por parte del primer investigador, de los compromisos éticos adoptados. Éstos incluían el respeto a la dignidad de los participantes, la garantía de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos, y la voluntariedad de la participación, asegurando que cualquier persona podía retirarse del estudio sin repercusiones. Asimismo, se garantizó que la investigación se ajustaba a los estándares éticos internacionales, como la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005) y la Declaración de Helsinki, asegurando la protección de sus derechos y la integridad del proceso investigativo.

Una vez recogidos los datos autobiográficos, se procedió a un primer análisis (como se explica en el apartado siguiente), lo que informó el diseño posterior de los dos grupos focales, en los que participaron 18 personas. Cada uno de los grupos focales contó con la moderación del investigador principal, además de una ayudante previamente capacitada para tomar notas y manejar la grabadora de voz. Estas conversaciones tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y se realizaron de manera presencial en las dependencias de la universidad participante. Posteriormente, se procedió a la transcripción manual de los grupos focales llevados a cabo.

1. 3. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se realizó conforme a las directrices de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014). En la etapa inicial, se optó por un enfoque abierto e inductivo para analizar los relatos narrativos (Corbin y Strauss, 2014). Esta primera fase facilitó la identificación preliminar de categorías emergentes. Posteriormente, para profundizar en estas categorías, se organizaron los dos grupos focales. Los datos obtenidos con estos grupos se incorporaron en un nuevo documento basado en las transcripciones. Se llevó a cabo una nueva ronda de codificación abierta con el objetivo de discernir categorías y subcategorías emergentes (Charmaz, 2014). A continuación, se implementó una codificación axial que proporcionó una comprensión más profunda de las experiencias y perspectivas de las personas participantes. Aunque en este estudio no se llegó a implementar la codificación selectiva para desarrollar una teoría completa, el uso de las etapas iniciales de la teoría fundamentada permitió una organización efectiva y un análisis preliminar significativo de los datos. Según Bryant y Charmaz (2007), incluso cuando no se completa el proceso entero de la teoría fundamentada, la utilización de sus técnicas iniciales puede aportar claridad y dirección al análisis cualitativo, apoyando la validez y relevancia de los resultados preliminares sin la necesidad de formular una teoría extensa.

Como consecuencia del proceso de análisis manual, los resultados de esta investigación fueron organizados según la frecuencia de concurrencia identificada en los datos (**Tabla III**). Así, dicho análisis muestra que son los principales contenidos curriculares los que aglutinan la mayor concurrencia, siendo éstos la condición física, los deportes y las

danzas. Estos contenidos curriculares se alinean con el currículum nacional chileno expuesto en las Bases curriculares (Ministerio de Educación, 2015), por lo que se han considerado como categorías pertinentes para organizar la investigación. Aunque durante el proceso de codificación emergieron múltiples emociones, valoraciones y experiencias asociadas a las prácticas evaluativas, los resultados se organizaron finalmente en torno a los contenidos curriculares que concentraron una mayor concurrencia en los relatos y grupos focales (condición física, deportes y danzas). Esta decisión respondió al interés por analizar cómo las prácticas evaluativas vinculadas a dichos contenidos influyen en las percepciones del estudiantado, utilizando las percepciones positivas y negativas como dimensiones analíticas para la presentación e interpretación de los hallazgos.

Categoría	Ejemplos mencionados	Percepciones negativas	Percepciones positivas
Condición Física (60)	Test <i>Course Navette</i> (27) Abdominales (14) Correr (14) Flexibilidad (5) Salto de Cuerda (3) Test de Cooper (3) Salto Largo (2) Burpees (2) Circuitos (2)	Frustración (10) Desmotivación (8) Enojo (6) Vergüenza (6) Malestar físico (6) Inseguridad (5) Desgaste físico (3) Inferioridad (3)	Satisfacción (10) Superación (5)
Deportes (28)	Deporte genérico (12) Gimnasia (10) Fútbol (8) Voleibol (7) Básquetbol (7) Handball (5) Atletismo (2) Natación (2)	Frustración (8) Discriminación género (4) Desmotivación (3) Inseguridad (3) Discriminación general (3) Incomodidad (3) Miedo (2) Ansiedad (2) Vergüenza (2) Injusticia (2)	Satisfacción (6) Compañerismo (4) Diversión (3) Logro (3)
Danza / Baile (24)	Cueca (10) Bailes tradicionales (10) Coreografías variadas (3) Danzas <i>Rapa Nui</i> (2)	Obligación (6) Estresante (4) Incomodidad (4) Monotonía (3)	Entretención (5) Satisfacción (3)

Tabla III. Matriz de categorías emergentes de los relatos narrativos sobre los contenidos curriculares

Una vez establecidas las categorías de análisis de los datos de los relatos, se procedió al análisis pormenorizado de los grupos focales, lo que añadió tres categorías de análisis que se presentan en la **Tabla IV**.

Categorías	Subcategorías	Códigos emergentes
Metodología	Estilos de clase	Enfoque deportivo y realidad de juego Centrada en el Acondicionamiento físico Tiempo libre en hora de clases En edad infantil, gran relevancia al juego
	Planificación	Escasa claridad o ausencia de los objetivos Cambios de temas de forma brusca Falta de continuidad en las unidades
Evaluación	Propósitos	Solo para calificar Como recompensa por competir o participar Sin explicar el sentido Por cumplir Por medir la condición física Fines formativos Retroalimentación en base al disfrute de la clase
	Instrumentos	Rúbricas Observación (sin registro) Lista de cotejo Tablas de rendimiento físico Completa ausencia de instrumentos o indicadores
Actitudes	Injusticia social	Comentarios de burla Estereotipos de género en deportes Comentarios de discriminación por sobrepeso u obesidad Sentimiento de discriminación por competencia motriz
	Deseo de deserción	Por sentirse torpe Por injusticia Por incomodidad (por no rendir) Monotonía Escasa libertad Excusas con apoyo de padres

Tabla IV. Matriz de categorías emergentes de los Grupos Focales

Para la presentación de los resultados, las categorías derivadas de los relatos narrativos y las dimensiones emergentes de los grupos focales fueron interpretadas de manera complementaria e integrada. Mientras los relatos permitieron identificar los principales contenidos curriculares asociados a las experiencias de evaluación, los grupos focales

posibilitaron profundizar en los significados, percepciones y experiencias vinculadas a dichos contenidos. Por ello, los resultados se presentan de forma integrada, incorporando evidencias procedentes de ambas fuentes de información mediante citas textuales y procesos de interpretación conjunta. Como alternativa al formato académico tradicional, se utilizaron técnicas literarias para introducir las voces del estudiantado, permitiendo ilustrar las interpretaciones y reflejar los hallazgos obtenidos. Para localizar las citas procedentes de los relatos narrativos se utilizó un código de identificación para cada participante, por ejemplo, 2HGF, siendo HG Historia y Geografía (por los estudios que cursaba) y la F correspondiente al género femenino. En el caso de los grupos focales, se emplearon pseudónimos acompañados del número del grupo focal correspondiente (por ejemplo, GF2 Valentina).

2. RESULTADOS

2.1. Contenido curricular: la condición física

Los datos recogidos en los relatos narrativos fueron contundentes en el reconocimiento de los test físicos como elemento primordial en la evaluación de la condición física, aspecto al que hizo referencia la totalidad de los informantes. Algunas de las pruebas mencionadas fueron la *Course Navette*, los abdominales, los test de flexibilidad y el hecho de correr y dar vueltas por la cancha, por mencionar algunos:

...mis clases en la enseñanza media (secundaria), eran militarizadas, siempre comenzaban con un trote por la cancha, y las evaluaciones eran en base a rendimiento físico, vueltas a la cancha por ejemplo... (5EF F)

En este sentido, los datos de los grupos focales lo aclaran de la siguiente forma:

Las evaluaciones en la asignatura eran siempre las mismas, las famosas pruebas por correr o por hacer ejercicios, que aumentaban acorde pasábamos de curso, cada año se exigía más, (10PI F)

También se apuntó el uso de escalas de valoración diferentes en función del género del alumnado:

El profesor tenía tablas de rendimiento para hombres y mujeres, claro que a los hombres le exigía más. (GF2 Claudio)

Además, según los datos recabados, las pruebas aplicadas para evaluar la condición física lo hacían, muchas veces, sin una planificación o secuencia clara. Tal como se observa en la **Tabla IV**, dentro de la subcategoría "Planificación", los participantes señalaron que, si bien el contenido curricular se aplicaba mediante circuitos, rutinas y test de condición física, éstos carecían de una explicación o propósito pedagógico claro. Al respecto, una participante expresó:

Se nos tomaba todos los años el famoso test de naveta, pero nunca se nos explicó lo que medía o reflejaba, tampoco se usaba para nada, sólo para poner una nota... (GF1, Carolina)

2.1.1. Percepciones negativas asociadas a la condición física

Aunque existen participantes satisfechos con la evaluación experimentada cuando se evaluaba la condición física, la mayoría de los testimonios recogidos destacan aspectos negativos relacionados con estas vivencias. Concretamente, surgieron emociones como frustración y sentimiento de injusticia al utilizar como único criterio de evaluación el rendimiento físico para asignar una calificación:

Siempre fue una gran batalla responder de forma correcta a todas las actividades evaluativas de Educación Física, porque siempre fui la más pequeña y a todos nos exigían el mismo rendimiento. Siempre fue frustrante ya que, para mí, las calificaciones eran importantes y nunca lograba la exigencia que se me pedía. (7 EP F)

[...] entonces, que sólo te califiquen por cuanto corres, es algo frustrante, ya que las notas eran super importantes para mí, para quedar en la universidad, las becas. (GF2 Luciano).

En esta dirección, algunas de las quejas del estudiantado están relacionadas con la falta de una explicación pertinente sobre la idoneidad de usar dichos test o su relación con la salud:

Ahora que estudio EF, pude saber la relación que tiene el test naveta con el VO2MÁX. y su relevancia en la salud, pero en el colegio nunca explicaron nada... (GF1 Cristian).

Los relatos narrativos pusieron de manifiesto, en múltiples ocasiones, sensaciones desagradables y de frustración (ver Tabla III, percepciones negativas), asunto sobre lo que se profundizó en los grupos focales aludiendo al deseo de abandonar la clase de EF:

Sí, yo misma pedía a mis papás justificativos para no hacer EF, ellos me apoyaban. (GF2 Claudia).

Odiaba esos test de condición física, me esforzaba hasta que me dolía todo el cuerpo al día siguiente (5PH M).

En los grupos focales, las participantes recordaron estas experiencias y comentaron que eran comunes las excusas relacionadas con el periodo menstrual o los justificativos firmados por apoderados para evitar la clase de EF. También mencionaron que, en ocasiones, cuando la clase de EF era en la primera hora de la jornada, optaban por llegar más tarde a las otras clases.

2.1.2. Percepciones positivas asociadas a la condición física

En los relatos narrativos se mencionaron emociones positivas asociadas al tipo de evaluación desplegada en el contenido de la condición física, como el gusto y la satisfacción por cumplir con las expectativas del profesorado:

Me gustaba mucho poder llegar a la meta y realizar lo que la profesora nos exigía. (4 PB F)

De la misma forma, en los grupos focales se hizo hincapié en la satisfacción sentida por aquellas personas que mostraban un buen desempeño físico en las pruebas ejecutadas. Llama la atención cómo algunas personas explicitaron el gusto por esforzarse para cumplir las expectativas, poniendo encima de la mesa el espíritu de superación. Alguna cita así lo atestigua:

Sí, yo era de las buenas para el deporte, me gustaba correr y siempre sacaba 7,0 [nota máxima], por lo que me motivaba a seguir entrenando. (Laura GF1)

2.2. Contenido curricular: los Deportes

Las experiencias de evaluación en el contenido curricular de deportes aparecieron en 28 de los 60 relatos narrativos. En 12 ocasiones se hizo una mención genérica, mientras que en muchas otras se habló de deportes concretos: Gimnasia (10), Fútbol (8), Voleibol (7), Básquetbol (7), Handbol (5) y Natación (2). El Atletismo se menciona en 2 ocasiones, aunque en otras 14 se hizo mención del hecho de correr como procedimiento evaluativo:

Las evaluaciones de la asignatura de Educación física constaban en su mayoría de aprender a practicar diferentes tipos de deportes como, por ejemplo, básquetbol, voleibol, entre otros. Este tipo de evaluaciones eran de poco significado para mí... (4EP F)

Dentro de los procedimientos evaluativos mencionados destacan dos: a) los fundamentos técnicos de cada deporte, de forma aislada, y b) la realidad de juego. Los grupos focales permitieron profundizar estas experiencias, evidenciando que tanto las evaluaciones centradas en la realidad de juego como aquellas orientadas a la ejecución de fundamentos técnicos eran percibidas como procedimientos poco claros y escasamente acompañados de criterios o instrumentos previamente socializados. En este sentido, María señalaba que las evaluaciones asociadas a la realidad de juego eran "poco claras y sin un instrumento previamente socializado" (GF1 María). De manera similar, otros describían que en las evaluaciones de carácter técnico:

...la explicación para la evaluación era bastante básica y simple; si se encestan 7 tiros libres era la nota máxima, por cada error iba bajando la calificación. (GF2 Juan)

...la evaluación consistía en hacer un saque bajo de voleibol y pasar la malla, si la pasábamos era una buena calificación (con factores extra de técnica), en el caso contrario, una calificación reprobatoria... (10EF F)

En algunos otros casos se mencionaron evaluaciones teóricas, mediante pruebas escritas o disertaciones sobre las generalidades o reglas del deporte.

Los datos explicitaron diferencias en el proceder de las pruebas de evaluación con un mismo grupo, ya que las alumnas debían rendir pruebas asociadas a deportes como el voleibol y la gimnasia, mientras

que sus compañeros varones vivenciaban deportes diferentes como el fútbol o básquetbol. Al profundizar al respecto, se evidenció que hay centros educativos que dividen las clases según el género, con docentes y contenidos diferentes:

En mi colegio era típico que en EF se les pase una pelota a los hombres para jugar fútbol y nosotras las mujeres nos fuéramos a bailar o hacer otros juegos en algún espacio disponible (GF1 Francisca).

Esto producía un sentimiento de injusticia entre las alumnas, puesto que consideraban no tener las mismas oportunidades que los alumnos. Sin embargo, hubo comentarios por parte de mujeres que valoraron esa división como positiva, ya que con sus compañeras se sentían a gusto y en confianza, evitando situaciones bruscas o de riesgo con sus compañeros.

2.2.1. Percepciones negativas asociadas a los deportes

Al igual que ocurre en el caso de la condición física, en el plano negativo es la frustración la que aglutina mayor representatividad, hecho que se confirmó en los grupos focales. A este respecto, algunos de los casos más mencionados por el alumnado fueron aquellas tareas aisladas en las que el resultado determinaba la calificación. Los lanzamientos a canasta de básquetbol o los saques en voleibol constituían el elemento de calificación más decisivo, sin que nadie recibiera una explicación clara sobre los indicadores de evaluación:

Recuerdo que pasé última, no podía hacer el saque, y me dejaba repetir hasta lograrlo, me regañó y cuestionó durante todas mis ejecuciones al no poder lograrlo, tocaron el timbre del recreo y continuaba intentándolo, me tenía muy ansiosa e inquieta (...) finalmente no pude concretar el saque y obtuve una muy baja calificación. Nunca vi la pauta... (10 EF F)

En el salto del caballete me sentía muy frustrada, nunca pude hacerlo en clases y en la evaluación me calificaron mal... (6LC F)

Además, de forma específica, el miedo y la ansiedad hicieron su aparición en la evaluación de la gimnasia artística, por ejemplo, en el salto al caballete, la invertida o parada de manos y las ruedas de carro, entre otras destrezas de suelo. Al profundizar sobre aquello en los grupos focales, se manifestó que tenía que ver con el sentimiento de inseguridad,

al no establecer una secuencia progresiva de enseñanza, obligando al estudiantado a rendir mediante la técnica de ejercicios específicos:

No me gustaba realizar las pruebas, porque el nivel de exigencia era muy alto, aparte me daba susto hacer volteretas hacia atrás o saltar el caballete y no las realizaba, por ende, me bajaban la nota. (1EP F)

En el caso específico de los deportes, surgieron quejas relacionadas con los estereotipos de género, ya que las estudiantes no pudieron acceder a las mismas oportunidades o variedades deportivas que sus compañeros varones:

Veíamos a nuestros compañeros varones realizar actividades entretenidas de Educación Física, como así son el fútbol, el baloncesto o simplemente la quemada, desarrollando el gusto por la asignatura e incluso tomando evaluaciones acordes a esas actividades. Mientras que nosotras las niñas, teníamos que ser “damas” y nuestras evaluaciones [...] constaban de test de flexibilidad, pararnos de manos en la pared o realizar cientos de volteretas. (8 PB F)

También se mencionaron algunas microagresiones por razones de género ocasionadas por comentarios peyorativos referidos a situaciones de miedo o de bajo rendimiento. Sumado a esto, en dos casos se manifestó que la incomodidad era generada por el profesorado; ellas se sentían atacadas por el docente, no de forma física, pero sí por sus comentarios fuera de lugar.

Era común que nos separaran en las clases según el deporte o actividad, además de los típicos comentarios de “no corras como niñita”, por parte de compañeros e incluso del profesor... (Carla GF1)

Además de esto, el término “gordofobia” fue utilizado en los relatos por más de una persona, refiriéndose a las burlas y situaciones de discriminación provocadas por alumnos, o inclusive por el docente, mediante comentarios o muecas que denotaban incomodidad y burlas para con otros estudiantes con sobrepeso u obesidad:

No me pasó a mí, pero sí pude ver cómo sufrían mis compañeros con sobrepeso u obesidad, por burlas de compañeros o incluso algunos comentarios del mismo profesor, para referirse de mala forma a los gorditos. (GF2 Ester)

2.2.2. Percepciones positivas asociadas a los deportes

Los relatos destacaban positivamente las evaluaciones asociadas a los deportes cuando la persona en concreto cumplía con los requerimientos de la evaluación, siendo en estos casos destacable el sentimiento de satisfacción y disfrute. Además, en los deportes colectivos los datos reflejan sentimientos positivos a causa del grato ambiente que se generaba entre el alumnado:

Fue un momento grato ya que aprendí tácticas del fútbol y ser lateral izquierdo en defensa, la evaluación era por el desempeño que teníamos en el área y me fue muy bien (10HG M)

Mi colegio tenía un enfoque deportivo, las evaluaciones eran también jugando, lo pasamos muy bien y aprendíamos entre compañeros (Cristian GF2)

Como se ha mencionado anteriormente, los deportes eran usualmente asignados según el género, donde los varones practicaban fútbol, muchas veces sin buscar conseguir ningún objetivo de la asignatura, mientras que las mujeres practicaban gimnasia o danzas con música, también con bastante libertad. Esta libertad generaba sentimientos agradables, como se aprecia en la categoría de deportes de la **Tabla III**, que también indica que estas percepciones positivas aparecen con menor frecuencia.

2.3. Contenido curricular: las Danzas

Las danzas tradicionales se revelaron como un contenido recurrente durante las fiestas patrias de Chile, específicamente en el mes de septiembre. En este sentido, el baile más presente fue el de la cueca. Los procedimientos de evaluación de las danzas se resumen en la representación de dicha danza, donde la mera participación conducía a la calificación máxima. De hecho, en algunos relatos se mencionó que se esperaba esta época del año para subir el promedio de las calificaciones, ya que se le otorgaba gran realce a la participación en los actos de las fiestas patrias.

2.3.1. Percepciones negativas asociadas a las Danzas

En lo que respecta a las emociones y sentimientos negativos, los relatos apuntan a la monotonía y la obligatoriedad por cumplir, año tras año, instancias de evaluación y enseñanza muy similares, donde el alumnado que se negaba a participar era amenazado con la calificación mínima. Los procedimientos de evaluación relacionados con la danza generaban situaciones de estrés para quienes no se sentían en condiciones de expresarse en público en un acto con bastante presencia de personas. Esta incomodidad venía reforzada por el hecho de sentirse obligado a participar de un procedimiento de evaluación poco claro, ya que no se especificaban los indicadores correspondientes:

... otras de las evaluaciones más comunes cuando se acercaba la fecha del '18 de septiembre', los típicos bailes como la cueca, costillar, etc. Para mi gusto, era una imposición que más que nada se cumplía por la nota, sin una mayor motivación o explicación de fondo... (10PB F)

Cuando estuve en la educación básica nunca tuve evaluaciones más allá de bailar cueca, por lo demás, siempre nos ponían 7.0. Esta experiencia no me ayudó a sentirme atraída por la actividad física... (3PI F)

2.3.2. Percepciones positivas asociadas a las Danzas

Las menciones con una connotación positiva tenían una clara asociación al disfrute y al entretenimiento que el alumnado sentía durante la preparación de las coreografías, en parte por la posibilidad de poder crear y unir los pasos para generar de forma colaborativa las coreografías, que culminaban en representaciones:

Los bailes de diversos géneros me gustaban mucho, ya que se realizaban en grupo por afinidad, donde luego se debía exponer en frente de todo el curso con una coreografía que nosotras debíamos inventar, esto permitía que con mis amigas nos pusiéramos de acuerdo en los pasos que debíamos realizar. (4 PB F)

En septiembre podía subir el promedio, donde se realizaban los típicos bailes que cambiaban cada año, en una presentación frente a público... siempre era un 7,0. (8 EF M)

El valor social de estas actividades se destacó positivamente por la facilidad que aporta el danzar en grupo a la hora de superar la vergüenza.

Una evaluación conocida y que se repitió durante enseñanza media y básica, fue el de las fiestas patrias, el típico baile que no variaba de la cueca, la guaracha y el Sau Sau. No me molestaba, creo que bailar era entretenido, presentarnos en público vestidos con trajes típicos me ayudó a perder la vergüenza y a subir el promedio de Educación Física, ya que era un 7,0 por bailar. (8PB F)

Los datos ponen en valor, además, la posibilidad de que la evaluación no se realizase bailando pues, como apuntaron algunos comentarios, también se tenía en cuenta la participación en la confección de vestimentas o en la elaboración de las escenografías de los actos.

2.4. Sobre los procedimientos evaluativos percibidos por el estudiantado

Para empezar, merece la pena resaltar que los datos analizados ponen de manifiesto que una de las críticas recurrentes vertidas es la falta de propósito de las pruebas de evaluación, hecho constatado tanto en los relatos como en los grupos focales. Así, la ausencia de una explicación o del trasfondo de los procedimientos evaluativos utilizados, por ejemplo, el test *course navette*, fue habitual:

...todos los años rendíamos el test *course navette*, pero nunca supe para qué ni qué relación tenía con la salud... (GF2 Juan)

Mi profesor nos decía que si teníamos buen comportamiento nos daba una clase libre, para practicar el deporte que quisiéramos, y cuando había que evaluar era para colocar una nota en el libro, no veía otro fin. (GF1 Luis)

En el caso de haber un propósito, éste se relacionaba con el rendimiento físico y deportivo en pruebas estandarizadas para todo el estudiantado. En estos casos, se mencionó en repetidas ocasiones que el propósito era simplemente calificar, para cumplir con la cantidad de notas solicitadas para el año escolar, es decir, un mero procedimiento para dar respuesta a un requerimiento administrativo y no para fomentar el aprendizaje:

En las evaluaciones el profesor sólo veía si completábamos las vueltas que nos pedía a una cancha, sin explicar los beneficios, sólo por cumplir con la cantidad de notas... (2PI M)

Los argumentos expuestos cuestionan de forma contundente la falta de indicadores en la evaluación, ya que simplemente se asignaba una calificación por el mero hecho de estar en las clases o representar al establecimiento en alguna competición deportiva. Es decir, se utilizaba la evaluación como un premio o recompensa por participar:

En los juegos predeportivos nos dividía a hombres de mujeres, nunca nos explicaban los indicadores de evaluación o lo que pretendía evaluar al momento de ejecutarlo... (5EF M)

Era evidente el 'ojímetro' del profesor, que al final calificaba de una forma que sólo él entendía, pero como las notas no eran bajas, nadie decía nada. (GF1 Gabriel)

Algunos participantes señalaron que, en algunos casos, el sentido era formativo y el profesorado sí explicaba el trasfondo de la evaluación, su proceso y retroalimentación, denotando una planificación de la unidad, lo que valoraban positivamente:

Yo recuerdo haber tenido un buen profesor, que demostraba una secuencia en sus objetivos, nos explicaba las evaluaciones, teníamos autoevaluaciones, y buenas retroalimentaciones, en mi caso no puedo estar de acuerdo con el resto... (Francisca GF1)

Cuando se consultó por la retroalimentación y los espacios de diálogo sobre el proceso de aprendizaje en los grupos focales, algunos participantes señalaron que el profesorado solía interesarse por las percepciones y experiencias del alumnado respecto a las actividades realizadas, incluyendo las de evaluación. Para ello, planteaban preguntas como *¿Qué fue lo que más les gustó de la clase?* o *¿Qué parte de la clase o de la evaluación presentó mayor dificultad para usted?* Aunque estos intercambios permitían recoger información sobre la experiencia del alumnado y favorecer procesos de reflexión, los datos no permiten determinar si dicha información era posteriormente utilizada para ofrecer orientaciones específicas dirigidas a la mejora del aprendizaje.

El último propósito percibido de la evaluación en las experiencias del estudiantado estuvo relacionado con un uso instrumental de ésta, en

forma de amenaza o castigo. Así, se constata cómo se utilizaba la calificación mínima (1,0) como medio para forzar la participación de la clase:

...a pesar de que varias mujeres no queríamos participar, éste [el docente] nos repetía que si no hacíamos nada nos pondría un 1.0. (9PB F)

En sentido contrario, pero igualmente instrumental, la evaluación se usaba como premio por participar en alguna actividad como competencias o representando al establecimiento educativo:

Recuerdo que nos ofreció un 7,0 en la asignatura si bailábamos en la fiesta folclórica del colegio... (5PB F)

Yo competía en atletismo, y cuando representaba al colegio, era un 7,0 directo al libro de calificaciones... (10EF F)

3. DISCUSIÓN

La información obtenida en esta investigación indica que la evaluación en el área de EF en Chile sigue estando anclada en un paradigma tradicional, donde las pruebas físicas y de habilidad deportiva son predominantes, replicando un enfoque históricamente instaurado en la disciplina (Hay y Penney, 2009; Oliver-Álvarez y Martos-García, 2023; Portes-Júnior et al., 2022; Thorburn, 2011). Se evidencia que los test de condición física son los instrumentos de evaluación más utilizados, aplicados sin una planificación clara y sin un propósito pedagógico explícito, lo que refuerza una visión reduccionista de la evaluación en EF (López et al., 2006). Además, se identificó el uso de pruebas deportivas de precisión, como los lanzamientos a la canasta en baloncesto, en donde el éxito o la calificación dependía exclusivamente de la cantidad de aciertos, sin considerar el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Desde una perspectiva educativa, esta forma de evaluar contrasta con principios clave del aprendizaje significativo y auténtico, los cuales sugieren que la enseñanza debe tener un sentido claro para el estudiantado (Ausubel et al., 1978; Lombardi, 2007). La falta de explicaciones sobre los procedimientos evaluativos generó en el alumnado cuestionamientos respecto a los propósitos de la asignatura, lo que va en contra de la idea de que la motricidad debe ser comprendida y

experimentada con un sentido claro y orientado al bienestar (Sérgio, 2006).

Por otro lado, si bien algunos participantes expresaron satisfacción al cumplir con las expectativas en las pruebas de condición física o en el rendimiento deportivo (normalmente en el caso de alumnado que cuenta con una buena competencia motriz), en la mayoría de los casos se evidenciaron emociones negativas, como frustración e injusticia, especialmente al considerar que las calificaciones tienen un impacto en el acceso a la educación superior y otros beneficios académicos (Danthony et al., 2020; Duque et al., 2021; Oliver-Álvarez y Martos-García, 2023). Estas emociones, asociadas frecuentemente a prácticas evaluativas orientadas exclusivamente desde la ideología del rendimiento (Molina y Beltrán, 2007), coinciden con estudios que han documentado cómo los recuerdos escolares de evaluación, tanto en el profesorado en formación como en ejercicio, pueden generar ansiedad, inseguridad o desmotivación, afectando a su posterior proyección profesional (Atienza et al., 2018; Saiz-González et al., 2025; Sonllea et al., 2018). Además, se observó que las evaluaciones eran utilizadas como elementos de recompensa o castigo, lo que refuerza prácticas descontextualizadas del aprendizaje y centradas en la regulación externa del comportamiento estudiantil (Cañadas et al., 2021; López et al., 2006;).

Las experiencias evaluativas en los deportes reflejaron una tendencia similar, con un énfasis en la ejecución técnica aislada y una menor valoración de la realidad de juego. Las diferencias de género en la asignación de deportes y las oportunidades de aprendizaje fueron aspectos relevantes en los relatos, destacándose la perpetuación de estereotipos de género en la enseñanza de la EF (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Pastor-Vicedo et al., 2019; Piedra et al., 2013). Mientras algunas estudiantes valoraban positivamente la separación por género en las clases de EF porque les generaba confianza, otras la percibían como una limitación a sus oportunidades de aprendizaje, lo que se alinea con investigaciones que destacan la necesidad de transformar la cultura de la asignatura hacia una perspectiva de igualdad e inclusión (Lleixà et al., 2020; Matus-Castillo et al., 2023).

Además, emergieron experiencias de discriminación por género expresadas a través de comentarios sexistas tanto del profesorado como de los compañeros, lo que contribuyó a la desmotivación de las estudiantes y al abandono de la clase (López et al., 2022; Monforte y Úbeda, 2019). Este tipo de comentarios y actitudes han sido

documentados en la literatura como factores que alejan a las niñas y mujeres de la actividad física y deportiva, perpetuando desigualdades estructurales en la EF (Scharagrodsky, 2004).

Asimismo, la "gordofobia" apareció como una experiencia recurrente en los relatos y grupos focales, manifestándose en la discriminación hacia estudiantes con sobrepeso u obesidad, tanto por parte de sus pares como del profesorado. Este fenómeno ha sido documentado como un factor de exclusión en la EF, asociado a la estigmatización del cuerpo y la presión social en torno a la imagen corporal (Martínez y Bastarrica, 2023). Investigaciones previas han demostrado que esta discriminación puede provocar experiencias negativas que repercuten en el abandono de la asignatura y la evitación de la actividad física, afectando el bienestar emocional y físico del estudiantado (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; da Costa et al., 2024; Devís-Coret y Martos-García, 2023a). En este sentido, enfoques como las pedagogías de la corporeidad han sido destacadas por su potencial para fomentar la reflexión crítica, el reconocimiento de la diversidad corporal y la construcción de experiencias más inclusivas en la clase de EF (Aartun et al., 2020).

Otro dato relevante fue el uso instrumental de la evaluación, tanto como castigo para quienes no participaban en las actividades como recompensa para quienes representaban al colegio en competencias deportivas (Quirós, 2021). La literatura ha señalado que estas prácticas no sólo desvirtúan el verdadero sentido de la evaluación, sino que refuerzan dinámicas de exclusión y presión social dentro de la asignatura de EF (Cañadas et al., 2021; López et al., 2006).

En cuanto a la evaluación de las danzas como contenido curricular, los datos indicaron que ésta se realizaba principalmente en el contexto de celebraciones patrias, con un enfoque centrado en la mera participación, sin criterios claros de evaluación. Esta imposición generaba desmotivación en quienes no se sentían cómodos con la exposición pública o que no encontraban un sentido formativo en la actividad. En este sentido, la evidencia señala que, cuando la enseñanza de la danza en EF se basa en un paradigma participativo y con una planificación consciente, puede favorecer el bienestar social, la promoción de la cultura y la actividad física (Adolfo et al., 2023; Smith y Pérez, 2023).

Finalmente, la falta de claridad en los propósitos de la evaluación emergió como un elemento central en los relatos del estudiantado. La ausencia de una explicación sobre los procedimientos evaluativos y su relación con la salud y el bienestar generó confusión y desmotivación. En

contraste, los pocos casos en que se aplicó una evaluación formativa y compartida, con instancias de retroalimentación y autoevaluación, fueron valorados positivamente por los estudiantes (Cañadas et al., 2021; Leenknecht et al., 2021). Estos resultados coinciden con investigaciones que han señalado que cuando los recuerdos escolares de evaluación integran experiencias más inclusivas, dialógicas y reflexivas, éstas pueden potenciar la motivación hacia el aprendizaje y favorecer el desarrollo de prácticas evaluativas más humanas y significativas en el futuro desempeño docente (Hortigüela et al., 2016; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025). Se refuerza la necesidad de seguir investigando sobre la EF escolar (Moreno y Poblete, 2015)

CONCLUSIÓN

Esta investigación viene a revelar las percepciones ambivalentes respecto a la evaluación en la asignatura de EF, lo que refuerza la necesidad de revisar y transformar las prácticas evaluativas. Aunque los contenidos evaluados (condición física, deportes y danzas) se ajustan al currículo nacional chileno, las estrategias predominantes responden a un enfoque tradicional centrado en el rendimiento físico y técnico, lo que afecta negativamente a la motivación y la adherencia a la actividad física, especialmente cuando las evaluaciones carecen de propósito claro y retroalimentación formativa.

Algunos estudiantes expresan satisfacción al cumplir con los criterios, pero una parte significativa experimenta frustración y desmotivación al no alcanzar los estándares exigidos. La falta de claridad y criterios inclusivos agrava este malestar, generando estrategias de evitación como la inasistencia o la justificación médica. Además, el estudio visibiliza prácticas discriminatorias relacionadas con el género y el estatus de peso, que refuerzan estereotipos y afectan al bienestar emocional del estudiantado.

Una actitud general de desmotivación se vincula directamente con un enfoque evaluativo que no promueve el aprendizaje significativo. Avanzar hacia una evaluación formativa y compartida, centrada en la participación activa y en la retroalimentación constructiva, puede fortalecer la motivación y mejorar la experiencia en EF.

En conclusión, esta investigación destaca la importancia de repensar las prácticas evaluativas en EF, adoptando enfoques más inclusivos y amplios que consideren las necesidades y experiencias del estudiantado.

En el caso del futuro profesorado, los resultados sugieren que las experiencias evaluativas vividas durante su escolaridad no sólo condicionan sus percepciones sobre la asignatura de EF, sino que también pueden influir en sus futuras concepciones y prácticas docentes relacionadas con la evaluación, la participación y la inclusión educativa. Las experiencias negativas asociadas a la falta de retroalimentación, la percepción de injusticia o la presencia de prácticas discriminatorias podrían reproducirse en el ejercicio profesional si no son objeto de reflexión crítica durante la formación inicial docente. Por el contrario, promover espacios de análisis sobre estas vivencias puede contribuir al desarrollo de una mirada más inclusiva y formativa de la evaluación. En este sentido, resulta necesario seguir profundizando en cómo las experiencias escolares previas influyen en la construcción de la identidad profesional docente y en las decisiones pedagógicas que los futuros maestros y maestras adoptarán en su práctica educativa. De esta manera, será posible avanzar hacia entornos educativos más equitativos que favorezcan el desarrollo integral de todo el estudiantado.

Como limitaciones del estudio, cabe destacar que, al centrarse en las experiencias y significados atribuidos a la evaluación, no se profundizó en aspectos específicos de los procedimientos evaluativos, tales como quién evaluaba, en qué momentos se realizaba la evaluación o el grado de participación del alumnado en estos procesos. Futuras investigaciones podrían explorar estas dimensiones para comprender con mayor profundidad cómo las características concretas de la evaluación influyen en las percepciones del estudiantado sobre la EF.

BIBLIOGRAFÍA

- Aartun, Iselin; Walseth, Kristin; Standal, Øyvind & Kirk, David. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education—A literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Abós, Angel; Burgueño, Rafael; García-González, Luis & Sevil-Serrano, Javier. (2022). Influence of internal and external controlling teaching behaviors on students' motivational outcomes in physical education: Is there a gender difference? *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 502–512. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>

- Adolfo, Mary Grace; Belocura, Charlene; Beltran, Elena & Derasin, Lloyd. (2023). Insights of high school students in learning folk dance during PE classes. *International Journal of Science and Management Studies*, 6(3), 73–78. DOI: <https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v6i3p107>
- Aiello, Martin & Fernández-Carneiro, Tatiana. (2021). Desafíos de la gestión para la formación de investigadores en educación: planteamientos desde la perspectiva de género en educación física. *Lúdica Pedagógica*, 1(33), 29–35. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num33-13209>
- Alvariñas-Villaverde, Myriam & Pazos-González, Macarena. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154–163. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Argüello, Andrés. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa: una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 293–308. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100018>
- Atienza, Rodrigo; Valencia, Alexandra & Devís, José. (2018). Experiencias de evaluación en Educación Física: Una aproximación desde la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127–147. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Ausubel, David; Novak, Joseph & Hanesian, Helen. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Beltrán-Carrillo, Vicente & 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. DOI: <https://doi.org/doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Beltrán-Carrillo, Vicente; Devís-Devís, José; Peiró-Velert, Carmen & Brown, David. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in PE and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Bolívar, Antonio. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26. Recuperado el 15 de mayo de 2025 en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bryant, Anthony & Charmaz, Kathy. (Eds.). (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Sage Publications.
- Camacho-Miñano, María José & Girela-Rejón, María José. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en EF para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195–202. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Cañadas, Laura; Valencia-Peris, Alexandra & Sevil-Serrano, Javier. (2021). Cómo aplicar la evaluación formativa para favorecer la motivación y el aprendizaje en educación física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 159–176). Universidad de Zaragoza. DOI: <http://dx.doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Carless, David & Douglas, Kitrina. (2011). Stories as personal coaching philosophy. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(1), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.1>
- Charmaz, Kathy. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2ª ed.). Sage Publications.
- Chihuailaf-Vera, María; Flores, Elizabeth; Maureira-Cid, Fernando & Gamboa-Jiménez, Rodrigo. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 1–10. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- da Costa, Fabio; dos Santos, Ângela; Mendes Coelho, Fabiola; da Silva, Phipilp & de Sousa, José. (2024). Gordofobia na escola: relações com a EF a partir de uma análise do Estado do Conhecimento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(6), e4479. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-079>

- Danthony, Sarah; Mascaret, Nicolás & 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. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>
- De León, Leonid. (2024). Funcionalidad de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. *Delectus*, 7(1), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234>
- Devís-Coret, Núria & Martos-Garcia, Daniel. (2023a). Normatividad corporal, gordofobia y género. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 82, 7–12.
- Devís-Coret, Núria & Martos-Garcia, Daniel. (2023b). El discurs normatiu de la corporalitat, la ‘grassofòbia’ i el gènere: una proposta provocativa en Educació Física. *Temps d'Educació*, 65, 177–194. DOI: <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2023.65.11>
- Devís-Devís, J. (2017). La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimento*, 23(1), 13–24. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71277>
- Dowling, Fiona; Garrett, Robyne & Wrench, Alison. (2013). Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924–940. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.857301>
- Duque, Victor; Reina, María; Mancha, David; Ibáñez, Sergio & Sáenz, Pedro. (2021). Relación de la carga de entrenamiento con las emociones y el rendimiento en baloncesto formativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 40, 164–173. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82441>
- Groves, Suzanne & Laws, Chris. (2003). The Use of Narrative in Accessing Children's Experiences of PE. *European Journal of Physical Education*, 8(2), 160–174. DOI: <https://doi.org/10.1080/1740898030080205>
- Hay, Peter & Penney, Dawn. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X09364294>
- Hortigüela, David; Pérez, Ángel & Fernández, Javier. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras

- competencias docentes. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 19, 25–41. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.2742>
- Jiménez, Sara & González-Palomares, Alba. (2023). “ODS 5. Igualdad de género” y Educación Física: propuesta de intervención mediante los deportes alternativos. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 49, 595–602. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Landi, Dillon. (2023). Thinking Qualitatively: Paradigms and Design in Qualitative Research. En K.A. Richards, M.A. Hemphill, & P. M. Wright, (eds.), *Qualitative Research and Evaluation in Physical Education and Sport Pedagogy*, (pp. 31-47). Jones & Bartlett Learnings.
- Leenknecht, Martijn; Wijnia, Lisette; Köhler, Martine; Fryer, Luke; Rikers, Remy & Loyens, Sofie. (2021). Formative assessment as practice: The role of students’ motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- León, Giselle. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(13), 85–92. Recuperado el 04 de mayo de 2025 en: <https://biblat.unam.mx/es/buscar/la-narrativa-como-recurso-en-la-investigacion-educativa>
- Lleixà, María Teresa; Soler, Susanna & Serra, Pedrona. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 634–642. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Lombardi, Marilyn. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *EDUCAUSE Learning Initiative*, 1, 1–12.
- López, Rocío; Chihuailaf-Vera, María; Lopicich, Arturo & Moraga, Allan. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 45, 786-795. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- López, Víctor Manuel; Monjas, Roberto; Gómez, Jesús; López, Esther; Martín, Juan; González, Javier; Barba, José Juan; Aguilar, Rebeca; González, Marta; Heras, Carlos; Martín, María Isabel; Manrique, Juan Carlos y Marugán, Laura. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos: nuevas tendencias en*

- educación física, deporte y recreación*, 10, 31–40. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Martos, Daniel & García, Wenceslao. (2023). La evaluación participativa y la negociación con el alumnado: una propuesta basada en la Pedagogía de la Ignorancia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 129–146. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2023.17372>
- Martínez, Judit & Bastarrica, Olatz. (2023). El role-playing de la gordofobia. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 82, 33–36.
- Mateos, Tania & Núñez, Luis. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111–128. DOI: <https://doi.org/10.14201/8648>
- Matus-Castillo, Carlos; Cornejo-Améstica, Miguel & Castillo-Retamal, Franklin. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 40, 326–335. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus-Castillo, Carlos; Serra, Pedrona; Soler, Susanna; Vilanova, Anna; Flores-Rivera, Carol; Knijnik, Jorge & Luna-Villouta, Pablo. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 47, 969–977. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Mercier, Kevin; Simonton, Kelly; Centeio, Erin; Barcelona, Jeanne & Garn, Alex. (2023). Middle school students' attitudes toward physical activity and physical education, intentions, and physical activity behavior. *European Physical Education Review*, 29(1), 40–54. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X221106051>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares de Séptimo a Segundo Medio*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Molina, Juan & Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165–190. Recuperado el 15 de septiembre de 2025 en: <https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/193>

- Monforte, Javier & Úbeda-Colomer, Joan. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 74–79. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Moreno, Alberto & Poblete, Carolina. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 291–296. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35651>
- Muñoz-Sepúlveda, Fernando; Vásquez-Cerda, Pablo; Añazco-Martínez, Luis & Molina-Elizalde, Juan. (2025). Aprendizaje y evaluación de la gimnasia artística en la clase de Educación Física: Una perspectiva basada en las experiencias del estudiantado de pedagogía. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1–25. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11348>
- Oliver-Álvarez, Marta & Martos-García, Daniel. (2023). La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 27–49. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. UNESCO. Recuperado el 15 de febrero de 2025 en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>
- Pastor-Vicedo, Juan; Sánchez-Oliva, Adrián; Sánchez-Blanchart, Jonatan & Martínez-Martínez, Jesús. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Piedra, Joaquín; García-Pérez, Rafael; Latorre, Águeda & Quiñones, Carlos. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 221–241. Recuperado el 5 de mayo de 2025 en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41554>
- Poblete, Carolina & Moreno, Alberto. (2023). La mirada del género femenino en la EF. Génesis de una historia en Chile. *Géneros*, 22(17), 151–166. En: <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1160>

- Portes-Júnior, Moacyr; Novoa-Ramírez, Cristian; Pérez-Gutiérrez, Paulina; Roco-Espinoza, Gustavo & Valdés-Retamal, Sérgio. (2022). Contenidos curriculares, aprendizajes esperados e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de Educación Física en Enseñanza Media de la comuna de Talca: un estudio piloto. *Journal of Movement & Health*, 19(2) 1–9. DOI: [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue2\(2022\)art150](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue2(2022)art150)
- Quirós, Gabriela. (2021). Gordofobia: existencia de un cuerpo negado. Análisis de las implicaciones subjetivas del cuerpo gordo en la sociedad moderna. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(1), 1–10. DOI: <https://doi.org/10.15359/rldh.32-1.7>
- Saiz-González, Pablo; Iglesias, Damián; Coto-Lousas, Jose & Fernández-Río, Javier. (2025). Exploring pre-service teachers' negative memories of Physical Education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 47–59. DOI: <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10033>
- Sánchez-Hernández, Nuria; Soler-Prat, Susanna & Martos-García, Daniel. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género, *Ágora para la EF y el Deporte*, 24, 46–71 DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Scharagrodsky, Pablo. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 59-76. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>
- Serra, Pedrona; Prat, María; da Silva, Aline; Soler, Susanna & Silva, Ana. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 175–194. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8223637>
- Sérgio, Manuel. (2006). Motricidade humana: o itinerário de um conceito. *Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 6(1), 15-25. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n1-p15-25>
- Sonllewa, Miriam; Martínez, Suyapa & Monjas, Roberto. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias: Análisis de la experiencia del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 329–351. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>
- Thorburn, Malcom. (2011). Standards, criteria and instrumentalism: The influence of high-stakes assessments on physical education curricula.

Physical Education and Sport Pedagogy, 16(2), 227-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980701282076>

Valencia-Peris, Alexandra & Lizandra, Jorge. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 230-235. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60144>