
**ANALIZANDO CRÍTICAMENTE LA INCORPORACIÓN DE LAS ACTUALES NORMATIVAS
SOBRE "EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR" EN LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE**

Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier, Sebastián Peña-Troncoso, Carolina Martínez-Angulo y Víctor López-Pastor

RESUMEN

La mirada positivista de los currículos técnicos ha promovido durante años la figura de un profesorado que se sitúa como actor central del currículo, lo que ha dificultado la implementación de las nuevas tendencias evaluativas centradas en el proceso. La Educación Física (EF) chilena no es una excepción, ya que posee una marcada herencia proveniente de esta racionalidad técnica, convirtiéndose en una asignatura centrada meramente en "enseñar a moverse adecuadamente". Sin embargo, la evidencia sugiere que la EF no tiene cabida en un currículo educativo si no lo hace bajo un "modelo pedagógico". Para lograr esta finalidad, es necesario prestar atención a los elementos que se despliegan dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), donde uno de los más importantes es "La Evaluación". Actualmente y para el

contexto escolar, Chile promulgó el "Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar", lo que plantea la interrogante de qué sucede en la Formación Inicial del Profesorado en torno a la evaluación. Por todo lo anteriormente expresado, el presente artículo tiene como objetivo examinar de manera crítica la necesidad de indagar respecto a los efectos de la implementación de las nuevas normativas vinculadas a la evaluación de aprendizajes en la escuela, pero en el contexto universitario chileno. Para ello, se analizan diferentes referentes teóricos, dejando en evidencia la necesidad de repensar cómo se aborda la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado en EF (FIPEF). Considerando que lo que se aborda en la universidad impacta directamente en el futuro desempeño profesional de sus egresados.

Introducción

Independiente de la especialidad, cuando se trata de

educación no se puede perder de vista a autores noveles y sus postulados, por ejemplo a Paulo Freire (1993), quien

hacia un llamado a poner atención a la dinámica profesor/a-alumno/a en los contextos educativos, con foco en las

asimétricas aun existentes en el aula, en relaciones de dominante-dominado donde el profesor/a opera como

PALABRAS CLAVE / Currículo Educativo / Educación Física / Evaluación Formativa / Formación Inicial del Profesorado /

Recibido: 21/08/2023. Modificado: 11/10/2023. Aceptado: 12/10/2023.

Francisco Gallardo-Fuentes (Autor de correspondencia). Profesor de Educación Física, Licenciado en Educación y Magíster en Educación, Universidad de Los Lagos, Chile. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid, España. Docente, Universidad de Los Lagos, Chile. Dirección: Universidad de Los Lagos. Av. Fuchslocher 1305, Osorno. Región de Los Lagos, Chile. e-mail: fgallardo@ulagos.cl.

Bastian Carter-Thuillier. Profesor de Educación Física, Universidad de Los Lagos, Chile. Licenciado en Educación, Universidad de los Lagos, Chile. Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación y Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid, España. Académico, Universidad de Los Lagos y Universidad Católica de Temuco, Chile. e-mail: bastiancarter@gmail.com.

Sebastián Peña-Troncoso. Profesor de Educación Física, Máster en Innovación, Evaluación y Calidad de la Educación Física, Universidad Autónoma de Madrid, España. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera, Chile. Académico, Universidad SEK y Universidad Austral de Chile, Chile. e-mail: sebastian.pena@uach.cl.

Carolina Martínez-Angulo. Magíster en Educación, mención

Licenciada en Educación, Universidad de los Lagos, Chile. Directora docente, carrera Técnico Deportivo Universitario, Universidad de los Lagos. e-mail: carolina.martinez@ulagos.cl.

Víctor López-Pastor. Doctor en Educación. Universidad de Valladolid, España. Profesor, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. e-mail: victor.lopez.pastor@uva.es.

CRITICALLY ANALYZING THE INCORPORATION OF THE CURRENT REGULATIONS ON "EVALUATION, GRADING AND SCHOOL PROMOTION" IN THE INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN CHILE

Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier, Sebastián Peña-Troncoso, Carolina Martínez-Angulo and Víctor López-Pastor

SUMMARY

The positivist view of technical curricula has for years promoted the role of teaching staff as central actors in the curriculum, which has hindered the implementation of new assessment trends focused on the process. Chilean Physical Education (PE) is no exception, as it carries a strong legacy from this technical rationality, making it a subject focused merely on "teaching proper movement." However, evidence suggests that PE has no place in an educational curriculum unless it operates under a "pedagogical model." To achieve this goal, attention must be paid to the elements within the Teaching-Learning process, where one of the most crucial aspects is "assessment". Currently, for the school context, Chile has

enacted the "Decree 67/2018 for school assessment, grading, and promotion," raising the question of what happens in the Physical Education Teacher Education (PETE) concerning assessment. Based on all the aforementioned, this article aims to critically examine the need to inquire about the effects of implementing new regulations related to learning assessment in schools, but within the Chilean university context. To achieve this, various theoretical references are analyzed, highlighting the need to reconsider how evaluation is approached in the PETE. Considering that what is addressed at the university level directly impacts the future professional performance of its graduates.

ANALISANDO CRITICAMENTE A INCORPORAÇÃO DAS NORMAS ATUAIS SOBRE "AVALIAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E PROMOÇÃO ESCOLAR" NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHILE

Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier, Sebastián Peña-Troncoso, Carolina Martínez-Angulo e Víctor López-Pastor

RESUMO

A visão positivista dos currículos técnicos promoveu durante anos a figura do professor como o ator central do currículo, o que dificultou a implementação de novas tendências avaliativas com foco no processo. A Educação Física (EF) chilena não é exceção, pois tem uma herança marcante dessa racionalidade técnica, tornando-se uma disciplina focada apenas em "ensinar como se movimentar adequadamente". No entanto, as evidências sugerem que a educação física não tem lugar em um currículo educacional se não o fizer sob um "modelo pedagógico". Para atingir esse objetivo, é necessário prestar atenção aos elementos que são implantados dentro do processo de ensino-aprendizagem (E-A), onde um dos mais importantes é a "avaliação". Atualmente, e para o contexto escolar, o Chile

promulgou o "Decreto 67/2018 para avaliação, classificação e promoção escolar", que levanta a questão do que acontece na Formação Inicial de Professores em torno da avaliação. Por todas as razões acima, o objetivo deste artigo é examinar criticamente a necessidade de investigar os efeitos da implementação das novas regulamentações relacionadas à avaliação da aprendizagem na escola, mas no contexto universitário chileno. Para isso, são analisados diferentes referenciais teóricos, destacando a necessidade de repensar a forma como a avaliação é abordada na Formação Inicial de Professores em Educação Física (FIPEF). Considerando que o que é abordado na universidade tem um impacto direto no desempenho profissional futuro de seus graduados.

transmisor/a y el alumno/a como recipiente del conocimiento, teniendo en cuenta que si no se tiene un conocimiento real del alumno/a y no se promueve el saber en un entorno de creatividad y transformación, estamos presenciando una concepción distorsionada de lo que significa educar. Por su parte Maturana y Varela (1993) proponían soluciones apuntando al fenómeno de "acoplamiento social", al referirse a la comunicación, manifestando que en este

proceso encuentra un punto de partida la reflexión que, a su vez son elementos imprescindibles en todo proceso educativo. En contraste, y si revisamos la evidencia científica, se puede apreciar que las prácticas que promueven el protagonismo del profesor/a en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), como la clásica "lección magistral", han permanecido durante tanto tiempo que se han transformado en el paradigma de formación considerado como

tradicional en los contextos educativos (De Miguel, 2005).

Esto último proviene de currículos educativos que se han implementado a lo largo de la historia, encontrándonos en occidente con currículos altamente técnicos que buscan operacionalizar, objetivar, medir y cuantificar las conductas del alumnado (Devis-Devis, 1994; Gedda-Muñoz y Guerrero-Azócar, 2021). Desde hace décadas (Tyler, 1949) la educación se centró en modificar los patrones de conducta

del alumnado y los procesos de E-A, reduciéndolos a situaciones o conductas susceptibles de observación, cuantificación y acumulación, con la posibilidad de transferencia a otros contextos (Shulman, 1989; Bolívar, 2005), y donde las decisiones de aula son únicamente asumidas por el profesorado. Con la aparición de los currículos prácticos se esperaba superar la mirada positivista de los currículos técnicos, instalando la figura de un profesorado "actor" en un

currículo que opera como “proceso”; en los currículos prácticos el profesorado investiga sobre su propia práctica y diseña su currículum y los instrumentos que en él se despliegan (Stenhouse, 1987). Aunque en ambos enfoques curriculares se advierte un protagonismo en la toma de decisiones que permanece exclusivamente en la institucionalidad y en el profesorado.

El modelo por competencias viene a cambiar estas concepciones tradicionales y se ha instalado en muchas universidades europeas y de América Latina en las últimas dos décadas; como manifiestan Bozu y Canto: estos modelos se centran “en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional” (2009:91), convirtiéndose en la tendencia curricular actual, que se ha desplegado incluso en los procesos formativos de los futuros/as profesores/as de Educación Física (EF).

Educación Física en Chile

La EF como disciplina existe en Chile desde la instalación del sistema escolar y, por tanto, la formación de docentes con esta especialidad posee una prologada historia en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) chilena y, con ello, en todo su sistema educativo. Por ello, se puede advertir una normativa de larga data en la regulación de su práctica. Aunque en sus primeros años no se registran comunicaciones que reflexionen sobre su rol en el ámbito educativo. Recién en el año 2014, y después de analizar en profundidad la documentación ministerial en Chile, un grupo de investigadores/as (Moreno-Doña *et al.*, 2014) la caracterizaron como una asignatura centrada meramente en “enseñar a moverse adecuadamente”, con un enfoque biomédico (al tratar el concepto de salud) y dando una

gran relevancia a los deportes como contenido fundamental.

En los últimos años, aunque se reconoce que la EF chilena posee una herencia proveniente de la racionalidad técnica, aparecen alternativas que proponen modelos pedagógicos que apuntan al desarrollo humano a través de la actividad física, el deporte y la salud (Castillo-Retamal *et al.*, 2020), buscando responder más bien a un enfoque práctico-crítico que concibe a la educación “con una finalidad eminentemente emancipadora; la educación como explicitación, reinterpretación y reconstrucción cultural y social” (López-Pastor, 1997:31). Esta intencionalidad es un gran avance, al considerar a la EF como una disciplina que educa para la vida; sin embargo, la herencia de una EF ligada a aspectos técnicos ha dejado huella en las dinámicas de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) vinculados a la EF, donde aún se aprecian procesos mecánicos centrados en los resultados de test físicos (Beltrán-Véliz *et al.*, 2020). Esto último deja ver la necesidad de una EF que sea convincente al demostrar el estar cumpliendo con un rol pedagógico en su despliegue, ya que, como lo plantean Pérez-Pueyo y sus colaboradores (2021), es necesario pensar en más horas de EF, pero esto no se puede dar si no es bajo un “modelo pedagógico”.

Con lo anterior se instalan una serie de desafíos para todos los elementos que se despliegan en el proceso de E-A de la Formación Inicial del Profesorado en EF (FIPEF), donde las metodologías e instrumentos de evaluación a utilizar no son la excepción (López-Pastor, 2018). Y responder adecuadamente a este desafío es trascendente si se considera que la evaluación determina dentro del currículo lo que aprende y como lo aprende el alumnado (Álvarez-Méndez, 2011; Biggs, 2005; López-Pastor, 2009).

Evaluación Educativa: Una Aproximación a los Modelos Predominantes en EF

La importancia de la evaluación en los procesos formativos de disciplinas como la EF está fuera de discusión. Es común encontrar estudios como el de Fernández (2017) que la consideran como el motor del proceso de E-A, o incluso definiciones donde se señala a la evaluación como: “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo que los estudiantes responden a las asignaturas y orientan el aprendizaje” (Gibbs, 2003:61). No obstante, actualmente se sigue encontrando la utilización del término evaluación para referirse a prácticas que en realidad solo están calificando (habitualmente mediante notas) (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), a pesar de existir evidencia que señala el bajo impacto que las prácticas centradas en la calificación tienen en el aprendizaje del alumnado (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2012; Martínez-Miguel *et al.*, 2018).

Al revisar la literatura vinculada a la evaluación específicamente en la disciplina de EF encontramos, por ejemplo, que la FIPEF en España contó en sus inicios con una marcada orientación castrense, donde la enseñanza estaba representada por dos enfoques: el científico-médico y el científico-humanista (López-Fernández, 2002), algo similar a lo que se puede apreciar en Brasil (Galak *et al.*, 2021), Argentina (Galak, 2019) y también en Chile (Moreno-Doña y colaboradores, 2014). Eso deriva en que dentro de la EF, tal como ocurre en otras áreas del sistema educativo, también se reproduzcan acríticamente lógicas evaluativas que distan de centrarse en el aprendizaje, abocándose esencialmente en la calificación y lógicas de control, situación que no cambió con el pasar de los años, donde el llamado “modelo tradicional de evaluación en EF” se destacó por la

presencia de test de condición física, que se construyen desde una óptica ajena a un sentido pedagógico, sino más bien, desde una perspectiva positivista y biomédica, que no permite la evaluación de los aprendizajes y potenciar la mejora de dichos aprendizajes (López-Pastor *et al.*, 2006).

Respecto a la realidad chilena, los antecedentes históricos de la EF no difieren de lo visto anteriormente, ya que desde sus inicios hasta ahora ha respondido mayormente a procesos formativos que abordaban la EF desde una racionalidad técnica; de hecho, la incorporación de modelos que presentaban características pedagógicas se puede encontrar recientemente (Castillo-Retamal *et al.*, 2020). Esto último ocurre incluso a nivel ministerial, cuando se analizan los instrumentos con los que se evalúa la calidad de la enseñanza de la EF en el contexto escolar, como es el caso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en EF; lo que realmente se está evaluando es la condición física del alumnado chileno (Rodríguez-Rodríguez, 2016), y no aspectos vinculados a situaciones de aprendizaje.

Por todo lo anterior, no sorprende ver la utilización de metodologías tradicionales de evaluación (ejemplo: exámenes tipo test, examen de preguntas cerradas, entre otros) en los procesos formativos de EF (Beltrán-Véliz *et al.*, 2020), a pesar que estos instrumentos no son capaces por sí solos de entregar un juicio de valor sobre el nivel competencial alcanzado por el alumnado, preocupándose más bien de medir parcialmente la competencia, lo que hace dudar de su validez evaluativa (Ayala *et al.*, 2010). Una evaluación adecuada para el modelo por competencias necesariamente debe ser capaz de reconocer al alumnado como centro del proceso de E-A y, con ello, incorporarlo en la toma de decisiones, promoviendo lo que Aubert y otros

colaboradores (2009) denominan: “*diálogos igualitarios*”, teniendo en cuenta que la incorporación del alumnado en los procesos evaluativos impacta positivamente en sus aprendizajes (Brown, 2015), pero también impacta en la mejora de la práctica docente del profesorado (López-Pastor, 2012).

La Evaluación Formativa y Compartida

Superar las prácticas evaluativas tradicionales supone un cambio de paradigma evaluativo e implica mirar la evaluación como un elemento capaz de ayudar en la planificación, desarrollo y cierre del proceso de E-A. En este sentido, la evaluación Formativa y Compartida (EFyC), entendida como un proceso que apunta a mejorar los procesos educativos buscando un mayor aprendizaje en el alumnado y una mejora en la práctica docente del profesorado (López-Pastor, 2012), tiene un gran potencial para cumplir con esta tarea; especialmente si se considera que la EFyC se instala en el proceso de E-A buscando una “*constatación, valoración y toma de decisiones;... desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador*” (López-Pastor, 2009:35). Reconociendo en esta tarea lo fundamental de la incorporación del alumnado en el proceso evaluativo, acuñando el concepto de “*evaluación compartida*”, donde el profesorado está llamado a dejar de imponer su criterio y decisiones para dar paso a “*un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado*” (López-Pastor *et al.*, 2007:10). Para cumplir con este cometido, se aleja del rol certificador y sumativo, desplegándose en el proceso de E-A en una vinculación constante con el alumnado mediante la utilización de “*feedback*”, que además se convierte en una práctica obligatoria para que pueda afirmarse que se realiza EFyC (Barrientos y López-Pastor, 2015); *feedback*

que debe ser oportuno, como característica condicionante para la efectividad en la finalidad que persigue la evaluación (Ferguson, 2011).

En 2005, un grupo de investigadores/as especializados/as crea la red internacional de investigación en “*evaluación formativa y compartida en Educación Superior*” (Hamodi *et al.*, 2015), red que actualmente agrupa investigadores/as de distintas naciones (entre ellas Chile), cuyo foco es desarrollar experiencias de innovación en la docencia universitaria mediante una evaluación centrada en el aprendizaje del alumnado. En la última década se pueden apreciar contribuciones científicas que dejan ver los efectos positivos de la EFyC en: (a) la autonomía que el alumnado adquiere al vivenciarla (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2015; Romero-Martín *et al.*, 2017); (b) la percepción de adquisición de competencias (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2018) y (c) al ser incorporada en los procesos de prácticas docentes (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016). Mientras que los inconvenientes encontrados muestran resistencias en torno a la carga de trabajo que la EFyC trae consigo, aunque esta carga está incluida en los sistemas de créditos transferibles (SCT), por lo que en realidad es una característica de la EFyC, al fomentar el trabajo autónomo que los SCT consideran (Aparicio y Fraile-Aranda, 2015; Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2015; Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2016; Romero-Martín *et al.*, 2017).

En el contexto universitario chileno existe una inquietud creciente por investigar respecto a la EFyC, encontrándose reportes de hace más de una década, que dejaban ver al profesorado universitario con una concepción del aprendizaje centrada en la instrucción (Ayala *et al.*, 2010), aunque recientemente se pueden encontrar una serie de reportes en Chile, que han

incorporado modelos de EFyC en los procesos de práctica de FIPEF (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016), así como, en distintas asignaturas del currículo (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2018, 2019, 2020, 2022), donde se puede apreciar los efectos positivos de este tipo de sistemas de evaluación tras ser vivenciadas por el alumnado: mejora de autopercepción de competencias transversales, genéricas y específicas docentes de la disciplina.

Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar

Durante el año 2018, el Ministerio de Educación (MINEDUC) chileno reconoce a la evaluación como un elemento fundamental dentro del proceso de E-A, diseñando lineamientos orientativos y normativos para su implementación en las diferentes asignaturas que componen el currículo educativo; para ello, y con el fin de promover una evaluación con intencionalidad pedagógica en los establecimientos educacionales, deja sin efecto las regulaciones anteriores (en materia de evaluación) y promulga el “*Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*”. En dicho documento se establece que la evaluación debe desplegar un conjunto de acciones en el proceso de E-A, las que lideradas por los/las profesionales de la educación, deben propender a que “*tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover su progreso y retroalimentar los procesos de enseñanza*” (MINEDUC, 2018:56), lineamientos que coinciden plenamente con los principios de la EFyC, puesto que en ambos casos se propone una evaluación orientada al aprendizaje del alumnado y a la mejora de la práctica docente del profesorado.

Este Decreto (Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar), viene a instalar una serie de definiciones e intenciones que no son nuevas en la literatura, pero si invitan a la transformación de las prácticas, incorporando lineamientos que establecen: (a) la diferencia entre evaluación y calificación; (b) evaluar evidencias que permitan dar un salto objetivo a lo sumativo; (c) incorporar a alumnado en el proceso evaluativo; (d) la evaluación como parte del proceso; (e) necesidad de incorporar Evaluación Formativa. De esta manera, el Decreto 67/2018 instala a la evaluación como un elemento que debe desplegarse en el proceso de E-A con una intencionalidad formativa y foco en el aprendizaje (dejando atrás la clásica concepción certificadora), a través de herramientas que permitan incorporar al alumnado en la evaluación, incluso permitiendo que el profesorado valiéndose de las instancias evaluativas puedan ajustar sus planificaciones.

La Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado y su Impacto en la Práctica Docente Futura

Muchas veces se aprecian prácticas evaluativas en profesores/as jóvenes que siguen repitiendo el modelo tradicional (o sea persisten en solo calificar) y:

“esto ocurre, fundamentalmente, porque es lo que han vivido durante más de 15 años como alumnos de primaria, secundaria y universidad;... Y lo que han seguido viviendo a lo largo de toda su carrera profesional como docentes. Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017:34-35).

Por lo tanto, parece fundamental incorporar la EFyC en la FIPEF, ya que ha mostrado influir en las prácticas

evaluativas futuras del alumnado (cuando se desempeña como docente) (Hamodí *et al.*, 2017; Molina y López-Pastor, 2017; López-Pastor, 2018; Santos y Maximiano, 2013). En este sentido, es importante considerar que el alumnado universitario, al vivenciar asignaturas referentes a evaluación en la FIPEF, manifiesta una movilización de conceptos en su posterior práctica docente, lo que deja ver la importancia de abordar de forma teórica y práctica una evaluación orientada al aprendizaje en las asignaturas de FIPEF (Frossard *et al.*, 2018). Lo anterior, ha motivado a incorporar procesos de evaluación con sentido compartido y formativo en la FIPEF (Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2019; Pérez-Pueyo *et al.*, 2021), encontrándose reportes de éxito y transferibilidad en la posterior práctica docente de sus egresados/as (Molina y López-Pastor, 2019; Barrientos-Hernán *et al.*, 2019; Herrero-González *et al.*, 2021). Por lo tanto, incorporar en la FIPEF de Chile los lineamientos formativos y compartidos de la reglamentación ministerial chilena vigente en términos evaluativos para el sistema escolar (Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar), podría significar una oportunidad de mejora hacia la evaluación en la FIPEF, pero, sobre todo, es una necesidad para lograr un mejor entendimiento sobre la evaluación y sus alcances en el futuro profesorado de EF, permitiéndoles el dominio de técnicas e instrumentos evaluativos de naturaleza formativa y compartida, que pueda transferir posteriormente a su práctica docente futura.

Si, además, se considera que cada individuo es único e irrepetible, los procesos educativos deberían considerar las distintas singularidades presentes en el aula (Perochena-González y Matilde-Coria, 2017), así como también, las particularidades de su contexto y territorio (Benejam, 1997), dado que estas

características propias de cada contexto influyen directamente en las metodologías e instrumentos que se despliegan con fines evaluativos (López-Pastor *et al.*, 2008). Características como la creciente diversidad cultural presente actualmente en Chile (Poblete-Melis y Galz-Valderrama, 2017) y la constante lucha por la descentralización, donde cada contexto está llamado a perseguir un proyecto educativo que incorpore en el aula una mirada geográfica local, formando a ciudadanos territoriales, conscientes y responsables con sus entornos próximos (Llancavil-Llancavil y González-Quitulef, 2021), instalan precisamente desafíos para “la evaluación”.

Consideraciones Finales

Considerando todo lo planteado anteriormente, resultaría bastante lógico preocuparse por las prácticas evaluativas presentes en la FIPEF chilena que se imparte en la macrozona sur de Chile, y en la necesidad de incorporar de manera temprana la EFyC, así como, las directrices que norman los procesos evaluativos en el currículo escolar chileno (Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar), considerando que estos lineamientos normaran las prácticas evaluativas del actual alumnado de FIPEF en su desempeño como docente del sistema escolar en el futuro.

Autores como Poncet y González (2010) plantean que, en ocasiones, la autoridad asume procesos de innovación educativa siguiendo determinadas modas más que motivados por una verdadera necesidad, esto genera un gran riesgo si se considera, además, que las innovaciones vienen sin el acompañamiento de procesos investigativos capaces de hacer seguimiento a dichas iniciativas (Díaz-Barriga y Lugo, 2003). Por esto último, resulta relevante analizar desde un punto de vista científico el impacto generado por la

implementación del nuevo “Decreto 67/2018 sobre evaluación, calificación y promoción escolar”, y reflexionar especialmente sobre sus efectos en la Formación Inicial Docente. En este sentido, es imposible que no surjan algunos cuestionamientos cuando se trata de analizar el real impacto que la promulgación del “Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar”, ha tenido en las concepciones y prácticas evaluativas vinculadas a la FIPEF, preguntas como:

- ¿Cuál es el impacto del “Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar” sobre la documentación curricular de las carreras de EF en la macrozona sur de Chile?

- ¿Cuál es el efecto del “Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar”, en las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado de dichas universidades, los/ egresados recientes y el alumnado que cursa actualmente dicha formación universitaria?

Sin dudas la respuesta a estas preguntas pueden contribuir a evaluar el impacto de la política pública y con ello aportar en materia de evaluación de aprendizajes a los procesos formativos de las universidades de la macrozona sur de Chile que imparten FIPEF.

Para la obtención de respuestas validas que se desprendan de estrictos procesos de investigación y análisis es preciso que se considere, además, de la documentación curricular de la FIPEF vinculada al “Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar”, la percepción de cada uno de los involucrados del proceso formativo (alumnado, profesorado, recién egresados de la FIPEF y alumnado de la escuela que trabaja con los recién egresados de la FIPEF). En consecuencia, algunas recomendaciones que pueden ayudar a cumplir con lo antes propuesto serían:

- Examinar la documentación curricular oficial de FIPEF (e.g. programas de estudio, guías de aprendizaje, itinerarios formativos, etc.) a partir de las definiciones establecidas por el Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar.

- Analizar las prácticas evaluativas empleadas por el profesorado de FIPEF a partir de las definiciones establecidas por el Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar.

- Registrar las concepciones evaluativas utilizadas actualmente en la FIPEF, desde la perspectiva del alumnado y profesorado.

- Registrar las percepciones sobre la evaluación utilizada por el profesorado de EF recién egresado, desde la perspectiva del alumnado de la escuela.

Finalmente, y con la convicción de que la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), que interactúa regulando, retroalimentando y constatando el logro de los aprendizajes, es importante que las respuestas a las interrogantes que surgen respecto a los efectos de la incorporación de las nuevas corrientes evaluativas y las normativas actuales (Decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar) en la FIPEF no provengan solo desde el relato de organismos gubernamentales, ni de opiniones de especialistas, si no que deben estar basadas en estrictos procesos investigativos que incorporen la documentación curricular de la FIPEF y la mirada de todos los involucrados en el proceso (profesorado universitario, alumnado universitario, egresados de la FIPEF, alumnado del sistema escolar que interactúa con los recién egresados de la FIPEF). Solo así, con un estricto seguimiento, monitoreo y evaluación de la política pública, se puede llevar adelante un vínculo entre el desarrollo del conocimiento y la implementación de

innovaciones pedagógicas propuestas por el estado.

Esto último, sin dudas significaría un aporte al conocimiento científico, además, de ayudar al profesorado de la disciplina, entregándoles información que les permita conocer el impacto de la incorporación del Decreto 67/2018 en las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado de FIPEF de la macro zona sur de Chile, y como esto impacta en el alumnado universitario, los egresados de FIPEF y, lo más importante, en el alumnado de la clase de EF en la escuela.

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo está vinculado al proyecto “ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2023, Folio (1230609)”, titulado “¿Cuándo cambia la normativa de la escuela también debe hacerlo la Formación Docente? impacto del nuevo Decreto sobre evaluación, calificación y promoción escolar en la preparación de los/as futuros/as Profesores/as de Educación Física”.

REFERENCIAS

- Álvarez-Méndez J (2011) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata. Madrid, España. 128 pp.
- Aparicio J, Fraile-Aranda A (2015) La evaluación de competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for XXIst Century Education* 2: 21-34
- Aubert A, Flecha A, García C, Flecha R, Racionero S (2009) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Press. Barcelona, España. 260 pp.
- Ayala R, Messing H, Labbé C, Obando N (2010) Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos* 36: 53-67.
- Barba-Martín R, López-Pastor V (2017) Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 3: 66-70.
- Barrientos-Hernán E, López-Pastor V, Pérez-Brunicardi D (2019) ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos* 36: 37-43.
- Barrientos E, López-Pastor V (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG* 21: 272-284.
- Beltrán-Véliz J, Barrios-Ketterer J, Carter-Thuillier B (2020) Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios* 41: 1-11.
- Benejam P (1997) Las finalidades de la educación social. *Enseñar y Aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* 6: 33-51.
- Biggs J (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. Madrid, España. 285 pp.
- Bolívar A (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 9: 1-39.
- Bozu Z, Canto P (2009) El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2: 87-97.
- Brown S (2015) La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 21: 1-10.
- Castejón-Oliva F, Santos-Pastor M, Palacios-Picos A (2015) Cuestionario sobre metodologías y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 15: 245-267.
- Castillo-Retamal F, Almonacid-Fierro A, Castillo-Retamal M, Bássoli A (2020) Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos* 38: 317-324.
- Creswell J (2017) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, INC. Thousand Oaks, CA, EE.UU. 270 pp.
- De Miguel M (2005) Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea* (2): 16-27.
- Devis-Devis J (1994) La investigación colaborativa y las profesiones de la actividad física y el deporte: facilitadores inhibidores y formación del profesorado en Educación Física. En A. Oña y J. Torres (Eds.). *Actas de las primeras jornadas de Didáctica de la Educación Física*. Junta de Andalucía, Granada, España. pp. 13-34.
- Díaz-Barriga F, Lugo E (2003) Desarrollo del currículo. En A. Díaz (Ed.), *La investigación curricular en México: La década de los noventa*. COMIE. Ciudad de México, México. pp. 63-123.
- Edmunds H (1999) *The Focus Group Research Handbook*. NTC. Chicago, EE.UU. 276 pp.
- Ferguson P (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36: 51-62.
- Fernández S (2017) Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24): 1-43.
- Freire P (1993) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores S.A. de CV. México. 124 pp.
- Frossard M, Cassani J, Stieg R, Paula S, Dos Santos W (2018) Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. *Journal of Physical Education* 29: 1-13.
- Galak E (2019) La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *História da Educação* 23: 1-29.
- Galak E, Gomes I, Zoboli F, Quintao-Almeida F (2021) El concepto cuerpo en el campo académico de la Educación Física en Argentina y Brasil. Crítica y renovación de la disciplina. En R. Crisorio, A. Rocha-Bidegain & A. Lescano (Eds.) *Enseñanza y educación del cuerpo*. EDULP. La Plata: Argentina <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4877/pm.4877.pdf>
- Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B (2016) La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos* 29: 258-263.
- Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B, López-Pastor V (2019) Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12: 139-155.
- Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B, López-Pastor V, Ojedanahuelcura R, Fuentes-Nieto T (2022) Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de Educación Física: un estudio de casos en contexto chileno. *Retos* 43: 117-126.
- Gallardo-Fuentes F, López-Pastor V, Carter-Thuillier B (2020) Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos* 38: 417-424.
- Gallardo-Fuentes F, López-Pastor V, Carter-Thuillier B (2018) Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos* 44: 55-77.
- Gallardo-Fuentes F, López-Pastor V, Martínez-Angulo C, Carter-Thuillier B (2020) Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 12: 169-186.
- Gedda-Muñoz R, Guerrero-Azócar R (2021) El Currículum educacional como campo epistemológico de la Educación: su construcción mediante investigación en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación* 21: 501-528.
- Gibbs G (2003) Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.) *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea. Madrid, España. pp. 61-74.

- González-Palacio E, Chaverra-Fernández B, Bustamante-Castaño S, Toro-Suaza C (2021) Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos* 40: 317-325.
- Guba E (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, España. pp. 148-165.
- Hamodi C, López-Pastor V, López A (2017) If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education* 40: 171-190.
- Hamodi C, López A, López-Pastor V (2015) Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa* 3: 1-34.
- Hernández R, Fernández C, Baptista P (2010) *Metodología de la investigación* (5a ed.). Mc Graw-Hill. Ciudad de México, México. 656 pp.
- Herrero-González D, Manrique-Arribas J, López-Pastor V (2021) Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos* 41: 533-543.
- Hortigüela-Alcalá D, Abella-García V, Delgado V, Austin V (2016) Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 2: 20-42.
- Hortigüela-Alcalá D, Pérez-Pueyo A, Abella-García V (2015) ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación* 13: 88-104.
- Ibarra-Sáiz M, Rodríguez-Gómez G, Gómez-Ruiz M (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación* 359: 206-231.
- Llancavil-Llancavil D, González-Quitulef H (2021) Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas* (9): 25-38.
- López-Fernández I (2002) Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España. *Revista Fuentes* (4): 164-188.
- López Pastor V (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Primaria: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid. Valladolid, España. 508 pp.
- López-Pastor V (coord.) (2009) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Narcea. Madrid, España. 270 pp.
- López-Pastor V (2012) Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education* 4: 117-130.
- López-Pastor V (2018) La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física. En W. Santos (Coor.) *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai*. Appris. Curitiba, Brasil. pp. 289-295.
- López-Pastor V, Martínez L, Julián J (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria* 5: 1-19.
- López-Pastor V, Monjas-Aguado R, Gómez-García J, López E, Pastor J, Badiola J, García L (2006) La evaluación en educación física revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos* 10: 31-41.
- López-Pastor V, Monjas R, Manrique J, Barba J, González M (2008) Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación* 20: 457-477.
- López-Pastor V, Pérez-Pueyo Á (coord.) (2017) *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. León, España. 272 pp.
- Martínez-Miguel E, Solano-Ruiz M, García-Carpintero E, Manso-Perea C (2018) Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de Grado en Enfermería. *Enfermería Global* 17: 400-429.
- Maturana H, Varela F (1990) *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. 185 pp.
- McDermott M (2013) Take your pick. *ANA Magazine* 3: 32-42.
- Mineduc (2018) *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Mineduc. Chile.
- Molina M, López-Pastor V (2017) La transferencia de la evaluación formativa y/o Compartida desde la formación inicial del profesorado de Educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje* 3: 626-631.
- Molina M, López-Pastor V (2019) ¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12: 85-101.
- Moreno-Doña A, Gamboa-Jiménez R, Poblete-Gálvez C (2014) La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 36: 411-427.
- Morgan D, Krueger R, King J (1998) *The focus group kit*. Sage. Thousand Oaks, CA, EE.UU. 696 pp.
- Pérez-Pueyo Á, Hortigüela-Alcalá D, Fernández-Fernández J, Gutiérrez-García C, Santos-Rodríguez L (2021) Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos* 39: 345-353.
- Pérez-Pueyo Á, Hortigüela-Alcalá D, Gutiérrez-García C, Fernández-Río J (coord.) (2021) *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. León, España. 438 pp.
- Perochena-González P, Matilde-Coria G (2017) La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación* 26: 162-181.
- Poblete-Melis R, Galaz-Valderrama C (2017) Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos* 43: 239-257.
- Poncet M, González R (2010) Innovar no admite el imperativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorad* 14: 237-250.
- Rodas-Pacheco D, Pacheco-Salazar V (2020) Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal* 5: 182-195.
- Rodríguez-Rodríguez F (2016) Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones* 26: 173-185.
- Romero-Martín M, Castejón-Oliva F, López-Pastor V, Fraile-Aranda A (2017) Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* 25: 73-82.
- Santos-Pastor M, Martínez-Muñoz L (2019) La evaluación formativa y compartida en Aprendizaje-Servicio. Un ejemplo en formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 5: 595-600.
- Santos W, Maximiano F (2013) Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenças de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 35: 883-896.
- Shulman L (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock (Coord.) *La investigación de la enseñanza*. Paidós, Barcelona, España. pp. 9-91.
- Stake R (2010) *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press. Nueva York, EE.UU. 221 pp.
- Stenhouse L (1987) La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid, España. 183 pp.
- Taylor S, Bogdan R (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona, España. 344 pp.
- Tyler R (1949) *Basics Principles of Curriculum and Instruction*

(Edición en Castellano 1978)
Troquel. Buenos Aires,
Argentina. 144 pp.
Varguillas-Carmona C, Ribot de
flores S (2007) Implicaciones

conceptuales y metodológicas en
la aplicación de la entrevista en
profundidad. *Laurus* 13:
249-262.

Yin R (2009) *Case Study Research*.
Sage. Thousands Oak, CA,
EE.UU. 240 pp.

Zubillaga-Olague M, Cañadas L
(2021) Diseño y validación del

cuestionario "# EvalEF" para
conocer el proceso de evalua-
ción desarrollado por los docen-
tes de educación física. *Retos*
42: 47-55.

¡ *Interciencia* en línea !

Haga clic en www.interciencia.net

Accederá a la versión electrónica de la revista y podrá:

- Navegar en los tres idiomas de *Interciencia*
- Ver los contenidos de los últimos dieciocho años
- Leer el material publicado que sea de su interés
- Realizar búsquedas por temas o por autores
- Ver el Arte de América en la colección de portadas
- Encontrar la guía para los autores
- Suscribirse
- Comunicarse con nosotros

www.interciencia.net