

FORMACIÓN Y REFLEXIÓN DOCENTE: HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA

MATÍAS PÉREZ DE ARCE-YÁÑEZ, FRANCISCO GALLARDO-FUENTES, BASTIAN CARTER-THUILLIER, SEBASTIÁN PEÑA-TRONCOSO Y JUAN CARTER-BELTRÁN

RESUMEN

El presente manuscrito analiza las implicancias del Decreto 67/2018 sobre evaluación, calificación y promoción escolar en Chile, con énfasis en la influencia de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) y de la Formación Continua o Permanente (FCP). Se aborda la importancia de la Evaluación Formativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el fomento de una enseñanza diversificada, en la cual los docentes adoptan una postura reflexiva ante las nuevas demandas evaluativas. A través de un análisis teóri-

co y contextual, se resalta la necesidad de que los docentes en formación adquieran competencias evaluativas alineadas con la normativa vigente, y se promueve la reflexión docente como una práctica que puede contribuir al cambio de paradigma en materia evaluativa. El texto plantea una preocupación ante la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales y sugiere la importancia de desarrollar propuestas curriculares que permitan contrarrestar estas limitaciones, promoviendo una Práctica Reflexiva para la transformación de dichas prácticas.

Introducción

La promulgación del Decreto 67/2018 (en adelante, D67) por parte del Ministerio de Educación del Estado de Chile (MINEDUC) estableció nuevas normas

para la evaluación, calificación y promoción escolar (Ministerio de Educación, Chile, 2018a), posicionando la evaluación como un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023). Este es el primer documento oficial dedicado exclusivamente a actualizar los lineamientos

relacionados con la evaluación de aprendizajes en el contexto escolar (Jiménez y Alfaro, 2020). Además, define las prácticas que deben ser incorporadas para promover una evaluación desde una perspectiva formativa (Ministerio de Educación, Chile, 2018a, 2018b), con enfoque en el proceso y la retroalimentación

PALABRAS CLAVE / Evaluación Formativa / Educación Física / Formación Continua / Formación Inicial del Profesorado / Reflexión / Práctica Reflexiva /

Recibido: 28/12/2024. Modificado: 28/04/2025. Aceptado: 05/05/2025.

Matías Pérez De Arce-Yáñez (Autor de correspondencia). Magister en Educación, Profesor de Educación Media en Educación Física, Licenciado en Educación, Universidad de los Lagos, Chile. Funcionario Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos. Dirección: Universidad de Los Lagos. Av. Fuchslocher 1305, Osorno. Región de Los Lagos, Chile. e-mail: matias.perezdearce@ulagos.cl. Orcid: 0009-0009-8332-9402.

Francisco Gallardo-Fuentes. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación Universidad de Valladolid, España. Magister en Educación, Universidad de Aconcagua, Chile. Profesor de Educación Física, Licenciado en Educación, Universidad de los Lagos. Académico del Departamento de Educación, Universidad de los Lagos y Académico, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile. e-mail: fgallardo@ulagos.cl; fgallardofuentes@uandresbello.edu. Orcid: 0000-0002-3985-157X.

Bastian Carter-Thuillier. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación y Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación, Universidad de Valladolid, España. Profesor de Educación Física, Licenciado en Educación, Universidad de Los Lagos, Chile. Académico, Departamento de Educación, Universidad de los Lagos y Académico del Departamento de Didáctica y Práctica, Universidad Católica de Temuco, Chile. e-mail: bastian.carter@ulagos.cl; bastiancarter@gmail.com. Orcid: 0000-0001-7342-4179.

Sebastián Peña-Troncoso. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera, Chile. Master en Innovación, evaluación y calidad de la Educación Física, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesor de Educación Física, Universidad de los Lagos. Académico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Austral y Académico de la Facultad de Educación y Cultura, Universidad SEK, Chile. e-mail: sebastian.pena@uach.cl. Orcid: 0000-0002-5438-0868.

Juan Luis Carter-Beltrán. Profesor de Estado en Educación Física, Deportes y Recreación. Licenciado en Educación, Universidad de La Frontera, Chile. Académico, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Director Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos, Chile. e-mail: jlcarter@ulagos.cl. Orcid: 0000-0002-7556-7103.

(Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023; López-Pastor, 2018). En este sentido, diferencia claramente la evaluación y la calificación como fenómenos distintos, lo cual debe reflejarse en prácticas diferenciadas (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023; Jiménez y Alfaro, 2020; Ministerio de Educación, Chile, 2018b).

El D67, junto con los Decretos 83 (Ministerio de Educación, Chile, 2015), que fomenta la diversificación de la enseñanza, y el 170 (Ministerio de Educación, Chile, 2010), que garantiza el acceso igualitario a la educación para personas con necesidades educativas especiales, promueve el desarrollo de una educación con enfoque inclusivo (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023; Muñoz-Hinrichsen, 2022). Sin embargo, al momento de su promulgación, el D67 representó un desafío significativo, exigiendo una transformación profunda de las prácticas evaluativas tradicionales en el país (Contreras y Jara-Coatt, 2021; Ruz *et al.*, 2024). Estos cambios redefinen la evaluación como un proceso al servicio del aprendizaje, que trasciende las nociones de verificación, medición, control y normalización, tal como ha sido respaldado por la literatura nacional e internacional (Cabrera, 2024; Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023; Heeren, 2019; López-Pastor, 2018; Sortwell *et al.*, 2024; Walters *et al.*, 2022; Yao *et al.*, 2024).

En consecuencia, la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y su Formación Continua o Permanente (FCP) se consideran instancias clave para transformar las prácticas evaluativas en el sistema escolar, contribuyendo a un desempeño docente coherente con lo establecido en la normativa (Asenjo-Paredes *et al.*, 2024; Gallardo-Fuentes *et al.*, 2022). En este contexto, el presente manuscrito tiene como objetivo examinar las implicancias del Decreto 67/2018 en relación con la evaluación, calificación y promoción escolar en Chile, proponiendo la Práctica Reflexiva como una estrategia formativa para el profesorado de Educación Física, en respuesta a los desafíos que plantea esta normativa.

Hacia una Evaluación Formativa y Compartida ¿Es Posible en la Educación Física?

La evaluación educativa se presenta como un tema complejo (Castillo-Retamal *et al.*, 2024), dado que puede funcionar tanto como un mecanismo de orientación curricular, como un medio para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se utiliza para monitorear el progreso del alumnado y proveer retroalimentación

oportuna (López-Pastor, 2018; Santos, 2003). En este contexto, su uso formativo (en función del proceso de enseñanza-aprendizaje) y compartido (que incorpora la participación del estudiantado en el proceso evaluativo) conforma la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), un enfoque que se presenta como una alternativa especialmente relevante en el campo de la Educación Física, ya que facilita que el estudiantado desarrolle una mayor conciencia sobre su proceso de aprendizaje y las metas a alcanzar (Añazco-Martínez *et al.*, 2024; López-Pastor *et al.*, 2020; Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023; Ruiz-Jiménez *et al.*, 2022).

La persistencia de prácticas evaluativas anacrónicas y altamente tecnicizadas representa un obstáculo para la implementación de la EFyC, dado que son frecuentemente percibidas como "normales" por parte del profesorado, una percepción que suele ser el resultado de las experiencias de evaluación vividas durante su formación como estudiantes (Asenjo-Paredes *et al.*, 2024; Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023; López-Pastor *et al.*, 2020; Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023). Otro desafío para la implementación de la EFyC reside en el limitado tiempo-espacio que se otorga al profesorado para reflexionar sobre su práctica pedagógica (Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023; Torres *et al.*, 2020). Además, existen evidencias que indican que en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) se sigue otorgando una connotación técnica o tradicional a la evaluación (Asenjo-Paredes *et al.*, 2024; Maldonado-Fuentes *et al.*, 2024).

Tanto en la FIPEF como en su Formación Continua o Permanente (FCP), se pueden consolidar estas concepciones tradicionales sobre evaluación, o bien, cuestionar, transformar y desarrollar alternativas críticas frente a ellas (Stieg *et al.*, 2024; Stieg y Santos, 2021). En este proceso, intervienen diferentes teorías subjetivas, formadas a partir de diversas experiencias, aprendizajes y creencias relacionadas con los procesos evaluativos (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023; Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023; Zubillaga-Olague *et al.*, 2023). En este sentido, diversos autores (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023; López-Pastor *et al.*, 2020; Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023; Morales-Guzmán, 2020) han observado que tanto los docentes en formación como aquellos recién egresados tienden a reproducir las mismas prácticas de evaluación que experimentaron durante su formación universitaria. Esto se debe a la alta influencia que

ejercen los procedimientos vividos directamente como estudiantes (Palacios y López-Pastor, 2013).

Perspectivas y desafíos de la Evaluación en Educación Física: Alternativas con Sentido Formativo

La evaluación educativa se concibe como una reflexión sobre una realidad cambiante (Santos, 2003). Más allá de ser una mera opinión, implica un juicio fundado y complejo sobre un determinado asunto (House, 2000). Esto la posiciona como una guía fundamental para orientar el aprendizaje, facilitar la socialización y fomentar el desarrollo autónomo del estudiantado, además de ofrecer al profesorado una oportunidad para examinar sus prácticas pedagógicas (Buitrago *et al.*, 2018).

Según Santos (2003), los docentes suelen asociar discursivamente la finalidad de la evaluación con un enfoque formativo; sin embargo, en la práctica, su uso tiende a centrarse en la medición, comparación y calificación, entre otros aspectos. En este contexto, colocar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a enfoques evaluativos más integrados, como la Evaluación para el Aprendizaje (Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023).

Para que la evaluación cumpla una función educativa, debe beneficiar tanto al evaluado como al evaluador (López-Pastor *et al.*, 2020; Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023; Santos, 2003). Esto implica concebir la evaluación como una herramienta eficaz para identificar brechas, promover procesos reflexivos y fomentar la mejora educativa (Earl y LeMahieu, 2003).

Un aspecto fundamental de la acción evaluativa reside en su dimensión técnica, donde los instrumentos de evaluación materializan las intenciones docentes (Gimeno, 1995). Desde esta perspectiva, dichos instrumentos responden a tipos de valoración por norma o por criterios. En la valoración por norma, se compara a un estudiante con sus pares, utilizando instrumentos estandarizados (Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023). En cambio, la valoración por criterio busca evaluar el desempeño del estudiante considerando aspectos previamente definidos, con el propósito de identificar con mayor precisión las brechas de aprendizaje y orientar las acciones de mejora (López-Pastor, 2018).

En el ámbito de la Educación Física, se identifican dos racionalidades curriculares predominantes: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica (Añazco-Martínez *et al.*, 2024;

González *et al.*, 2022; López-Pastor y Gea, 2010; Stieg y Santos, 2021). Según Gallardo-Fuentes *et al.* (2023), la Educación Física en Chile ha estado históricamente influenciada por una racionalidad técnica.

Desde otra perspectiva, una Evaluación Auténtica se presenta como una alternativa a los modelos tradicionales y ofrece un complemento que potencia el sentido formador de la evaluación, buscando conectar el aprendizaje con contextos reales (Fuentes-Nieto y López-Pastor, 2017; López-Pastor, 2018). Este enfoque exige que los estudiantes conozcan de antemano las características del proceso de evaluación y el contexto donde se aplicará (Buitrago *et al.*, 2018; Nieto, 2015), lo que convierte a esta práctica en una actividad formativa en sí misma (Huerta, 2010) y facilita una retroalimentación constante y oportuna (Castillo-Retamal *et al.*, 2024).

La Evaluación Formativa está directamente relacionada con la Evaluación Auténtica (Herrero-González *et al.*, 2021), especialmente en cuanto a su intención formativa (Fuentes-Nieto y López-Pastor, 2017). Estos enfoques permiten desplegar la evaluación con un enfoque en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilitan la toma de decisiones basadas en el diálogo y la comprensión (Herrero-González *et al.*, 2021; Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023), considerando las particularidades del estudiantado como un eje central (Stieg y Santos, 2021). Por esta razón, en Educación Física, la Evaluación Formativa debe ser continua, auténtica, compartida y orientada a la toma de decisiones, utilizando eficazmente la retroalimentación como un recurso clave (Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023).

El enfoque de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) se caracteriza por su naturaleza democrática (Añazco-Martínez *et al.*, 2024; Córdoba *et al.*, 2018; López-Pastor, 2018), al promover la participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica fomentar discusiones, consensos y decisiones evaluativas (López-Pastor *et al.*, 2020). Sin embargo, el carácter compartido no está necesariamente vinculado al enfoque formativo, ya que pueden surgir de manera independiente (Herrero-González *et al.*, 2021). Esto se evidencia en estudios como el de Asenjo-Paredes *et al.* (2024), que identificaron que en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) en Chile, a menudo se observa la ausencia del componente compartido, dado que suele ser el docente

quien define los aspectos relacionados con la evaluación.

Lo anteriormente mencionado es preocupante, especialmente porque, según la literatura nacional e internacional (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2022; López-Pastor *et al.*, 2020), es precisamente en la FIPEF donde la EFyC puede tener un impacto significativo. Herrero-González *et al.* (2021) señalan que el profesorado que no ha sido formado o no ha experimentado prácticas de EFyC en su formación inicial, puede desarrollar estas competencias mediante su formación continua, motivados por la necesidad de mejora constante en la práctica docente.

Finalmente, Dávila y Maturana (2021) afirman que la educación debe permitir mejorar la convivencia entre las personas. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje han seguido una lógica tradicionalmente jerárquica, lo que contradice la idea de entender la evaluación como un acto relacional (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2020). Así, surge la necesidad de romper con la figura del estudiante como un sujeto oprimido bajo el peso de las tradiciones evaluativas (Freire, 2020).

En el contexto del sistema educativo chileno, el desafío actual reside en transformar los procesos evaluativos en línea con el D67, integrando prácticas más inclusivas y promoviendo procesos de evaluación alternativos tanto en la FIPEF como en su formación continua (Duk *et al.*, 2019).

Práctica Reflexiva y Evaluación Formativa: Modelos, Perspectivas y Conexiones para la Mejora Educativa

Si bien es cierto que para reflexionar resulta preciso pensar, reflexionar es un proceso cognitivo aún más complejo, ya que implica examinar con intención transformacional un asunto que se considera digno de análisis (Perrenoud, 2010; Schön, 2008). Esta capacidad es natural en los seres humanos, pero representa un acto que, de manera primitiva, se reservaba para momentos de esfuerzo de supervivencia y bienestar, permitiendo incluso superar errores históricos y, por extensión, aquellos relacionados con la educación (Dávila y Maturana, 2021).

Por otra parte, Giannini (1988) plantea que la reflexión puede surgir en espacios cotidianos y rutinarios, constituyéndose en una instancia común y diaria, lo que se relaciona directamente con el desarrollo del hábitus reflexivo propuesto por Perrenoud (2010), quien posiciona la reflexión como un proceso de necesidad constante. Desde un enfoque pedagógico-emancipador, Freire (2020) propone la

reflexión-acción como una oportunidad de liberación ante la opresión.

La reflexión puede tener diversos significados (Schön, 2008) y niveles, que suelen variar según la naturaleza del objeto sobre el cual se reflexiona (Korthagen, 2010). No obstante, para que tenga sentido en términos educativos, se requiere una Práctica Reflexiva sistemática (Domingo, 2021).

Un punto de partida para abordar una reflexión sistemática es el concepto de "conocimiento en la acción", es decir, los saberes implícitos en las acciones de las personas (Schön, 1983; Schön, 2008). Cuando estas acciones generan reacciones sorpresivas o inexplicables, se pueden analizar mediante una "reflexión en la acción" (cuando ocurre entre el inicio y el término del acto), una "reflexión sobre la acción" (cuando el acto ya ha finalizado) o una "reflexión sobre la reflexión en la acción" (cuando el foco se coloca en el proceso reflexivo en sí) (Saiz-Linares, 2023; Schön, 1983; Schön, 2008). En este sentido, la acción inicial puede provocar cambios en la realidad percibida, generando una tensión que impulsa la búsqueda de estrategias para acciones futuras (Schön, 2008). Según Freire (2012), en ese momento se inicia un camino hacia una curiosidad epistemológica con características críticas, que debe abordarse mediante procesos de indagación, donde la explicación misma puede transformar la realidad percibida (Maturana, 1997; Maturana y Varela, 2011). Novoa (2023) sugiere que este proceso reflexivo debe entenderse como una actividad iterativa en espiral.

Para mejorar la práctica-acción, diversos autores han desarrollado modelos reflexivos, denominados de esta manera por recomendación de Cerecero (2019), Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz (2022). Estos modelos, comúnmente representados como ciclos o espirales, buscan establecer un vínculo entre teoría, práctica e indagación post-acción, integrando creencias, conocimientos y experiencias previas (Novillo y Alonso, 2016).

Entre los modelos más destacados en términos históricos se encuentran el de Dewey (1998), que se basa en el "pensamiento reflexivo" inherente al ser humano y puede extrapolarse a los planes curriculares de formación docente. Posteriormente, Schön (2008) propone fortalecer la profesionalización docente mediante conceptos como el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Asimismo, Korthagen (2010) y Korthagen y Vasalos (2005) desarrollan el modelo ALACT y el modelo "cebolla", diseñados para fomentar

cambios en las prácticas de los futuros docentes, considerando comportamientos conscientes/inconscientes y racionales/irracionales. Más recientemente, autores como Domingo (2021) y Domingo y Gómez (2014) sugieren complementar el proceso individual con una reflexión colectiva, incorporada en el modelo "R5".

En la literatura, diversos autores (Cerecero, 2019; Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2022) han examinado una amplia variedad de modelos reflexivos diseñados para promover una cultura reflexiva durante la formación docente, destacando modelos como el de Engeström (2009), basado en la "teoría de la actividad" para el aprendizaje y desarrollo profesional, el modelo de Cerecero (2019) basado en una mediación tutorada, y los modelos de Gibbs (1988) y Kolb (1984), ambos centrados en el aprendizaje experiencial. Recientemente, Novoa (2023) propone un esquema que incluye diseño, implementación, evolución, ajuste, transformación y nueva acción, considerando que estos pasos pueden ser progresivos o regresivos, dependiendo de las necesidades del contexto.

Otra forma de fomentar espacios de reflexión docente y promover la transformación educativa es mediante la implementación de procesos de investigación-acción, donde investigadores y docentes se comprometen tanto con la transformación de la realidad como con la comprensión científica de los fenómenos educativos (Elliott, 1997, 2005; Hernández *et al.*, 2014; Lewin, 1946).

La reflexión conecta pasado y futuro mediante la atención en la acción, permitiendo la transformación de la realidad (Perrenoud, 2010). Desde esta perspectiva, Dávila y Maturana (2021) recomiendan crear espacios para la reflexión de manera natural. En consecuencia, resulta fundamental que el profesorado, tanto en servicio como en formación, cuente con el tiempo y espacio necesarios para desarrollar una visión reflexiva, revisar sus prácticas y reconocer sus errores (Maturana y Nisis, 1997), respondiendo a desafíos tanto contextuales como normativos (Fullan y Stiegelbauer, 2009).

Domingo (2021), Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo (2023) destacan lo colectivo como una posibilidad de diálogo entre docentes, considerando que la reflexión puede constituirse tanto en una práctica personal como en una construcción comunitaria, superando visiones individualistas y posibilitando una racionalidad compartida para el aprendizaje. Es importante señalar que estos procesos colectivos no son espontáneos, sino intencionados (Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2022).

El vínculo entre evaluación y reflexión es natural cuando se busca una evaluación con sentido educativo y formativo, ya que ambos procesos promueven la mejora y el aprendizaje basado en experiencias, evidenciando la necesidad de una conexión estrecha entre estos conceptos.

Formación del Profesorado: Desafíos para Incorporar la Evaluación Formativa en Educación Física

En la FIPEF, la evaluación formativa ofrece ventajas significativas en comparación con la evaluación tradicional (Barrientos *et al.*, 2019; Córdoba *et al.*, 2018; López-Pastor, 2018; López-Pastor *et al.*, 2020). Sin embargo, su aplicación enfrenta resistencia debido al peso de las tradiciones disciplinarias (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2019). Este fenómeno resulta preocupante, considerando la amplia evidencia (Castillo-Retamal *et al.*, 2024; Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023; López-Pastor *et al.*, 2020; Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023) que muestra cómo los docentes tienden a replicar estas prácticas. En este sentido, Castillo-Retamal *et al.* (2024) identificaron que el profesorado de Educación Física del sur de Chile carece de la formación necesaria en lo que respecta a evaluación.

En función de lo anterior, formar formadores implica desarrollar su capacidad tanto para actuar como para reflexionar sobre lo que hacen o aprenden (Maturana y Nisis, 1997). Desde esta perspectiva, la educación y la formación del profesorado son conceptos relacionados, pero diferentes en su dimensión práctica (Imbernón, 1994a), dado que lo educativo abarca todos los procesos de culturalización, mientras que lo formativo se enfoca en la profesionalización, destacando la importancia de concebir al docente como alguien llamado a actuar con responsabilidad, autonomía y capacidad de reflexión (Imbernón, 1994b). La formación del profesorado tiene implicancias directas en los procesos de transformación curricular (Sandoval y Pavié, 2020), por lo que estos procesos deben incluir la colaboración del profesorado, facilitando la creación de instancias que permitan sistematizar sus posiciones, experiencias y propuestas (Bourdieu, 2008).

Aunque lo enseñado en la universidad influye en el desempeño docente y en el currículo (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023), es común que esta institución no proporcione todos los recursos necesarios para el desempeño profesional del profesorado (Schilling-Lara *et al.*, 2023). En este contexto, para el profesorado, el paso a la labor profesional

representa un punto crítico, ya que implica una transición abrupta desde la posición de estudiante a la de docente (Imbernón, 1994b). Ante estas dificultades, la Formación Continua o Permanente (FCP) surge como un mecanismo para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes profesionales (Imbernón, 1994b). No obstante, las actividades tradicionales de FCP a menudo no logran resolver todas las necesidades del profesorado (Imbernón, 1994a). Por ello, es fundamental que los procesos de FCP se sometan a innovaciones con evaluaciones rigurosas y mantengan una continuidad sistémica (Imbernón, 1994a).

La Práctica Reflexiva: una Alternativa para la Incorporación de Innovaciones Educativas

La Práctica Reflexiva se considera una herramienta clave para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica docente (Novoa, 2023). Este enfoque fomenta la colaboración en la praxis (Meneses-Runza y Castañeda-Cantillo, 2023) y permite la reflexión con una ética compartida (Dávila y Maturana, 2021).

La docencia actual requiere una actitud reflexiva permanente (Torres *et al.*, 2020), especialmente para avanzar desde una profesionalidad restringida hacia una desarrollada (Imbernón, 1994b). Por ello, las instituciones formadoras de docentes tienen el deber de integrar la reflexión como una práctica regular y sistemática en todos sus programas (Santos, 2003), considerándola una herramienta pedagógica esencial para el desarrollo de competencias profesionales (Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2022; Perrenoud, 2010).

En la formación del practicante reflexivo, Schön (2008) destaca la importancia de la comunicación y el diálogo entre los agentes de la reflexión, incluyendo tanto al tutor o maestro como al estudiante o tutorado. Desde esta perspectiva, surge una propuesta de la evaluación desde la reciprocidad, la cual permite a los estudiantes ejercer una influencia significativa en la configuración de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje a través de interacciones democráticas centrados en la autonomía, la responsabilidad y el respeto (Peña-Troncoso *et al.*, 2024).

En consideración de lo expuesto, se observa que un número significativo de autores (Buitrago *et al.*, 2018; Cerecero, 2018; Domingo, 2021; Heeren, 2019; Korthagen, 2010; Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022; Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2022; Medina y Mollo, 2021; Nocetti-de-la-Barra *et al.*,

2023; Perrenoud, 2010; Ruffinelli, 2017; Saiz-Linares, 2023; Torres *et al.*, 2020) posicionan a la Práctica Reflexiva como una estrategia con alta capacidad para modificar prácticas docentes, facilitando la incorporación de innovaciones y cambios educativos.

Consideraciones Finales

Cambiar la realidad educativa implica establecer un diálogo (Freire, 2020) fundado en esperanza, confianza (Freire, 1998) y honestidad (Dávila y Maturana, 2021), además de evitar el uso del saber espontáneo y las acciones automáticas (Freire, 2012). Desde esta perspectiva, reflexionar sobre la evaluación, y en particular sobre el D67, representa una oportunidad para impulsar un cambio paradigmático hacia la práctica de la Evaluación Formativa, especialmente en el contexto de la Educación Física, que se encuentra tensionada por enfoques tradicionales de orden técnico.

Es evidente la importancia de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y la Formación Continua o Permanente (FCP), dado que desempeñan un papel crucial en la reconstrucción de concepciones y competencias evaluativas. En Chile, los procesos evaluativos actuales están normativamente orientados hacia enfoques formativos, lo que requiere una transición desde los enfoques tradicionales de la Educación Física hacia enfoques más centrados en lo pedagógico. En este marco, la vinculación entre evaluación y reflexión docente posiciona a la Práctica Reflexiva como una metodología adecuada para promover cambios significativos en las prácticas docentes.

Finalmente, se sugiere integrar en la FIPEF y en la FCP diferentes dispositivos curriculares (tales como asignaturas, cursos, diplomas y programas de postgrado) que incluyan la Práctica Reflexiva como una opción para facilitar la transformación efectiva de las prácticas docentes, fomentando una Evaluación Formativa que esté alineada con las normativas vigentes en el país. Además, se recomienda complementar estas instancias con un proceso sistemático destinado a examinar las percepciones y prácticas evaluativas del profesorado en formación y en servicio, permitiendo identificar qué cambios se están produciendo y en qué grado ocurre esta transformación.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se vincula 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”. También, al proyecto “ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2024, Folio (1240883) “¿Cuál o cuáles son los procesos de articulación en los conocimientos y didáctica disciplinar en la formación del profesorado de educación física? Construyendo propuestas comprensivas y articuladas con los actuales estándares de la profesión docente desde una didáctica de la reciprocidad”. Así también, a la Actividad Formativa Equivalente (AFE) del Magister en Educación de la Universidad de Los Lagos, Chile, titulada “Diseño de Curso de Reflexión Docente: para promover la Evaluación Formativa en Educación Física”.

REFERENCIAS

Añazco-Martínez L, Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B (2024) Evaluación formativa y compartida en educación física escolar: Una revisión sistemática de las experiencias/publicaciones/estudios recientes en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 20: 51-72.

Asenjo-Paredes C, Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B, Peña-Troncoso S (2024) Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM* 25: 1-17.

Bourdieu P (2008) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México. 206 pp.

Barrientos 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.

Buitrago M, Cabezas M, Castillo J, Moyano A, Pinzón M (2018) Evaluación auténtica: Un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social* 12: 74-89.

Cabrera J (2024) Evaluación formativa en la sesión de Educación Física: prácticas y obstáculos. *Educación Física y Ciencia* 26: e292.

Castillo-Retamal F, Sánchez-Quiroz A, Montepil-Núñez R, Quintana-Moya L, Rojas-Román M, Villanueva-Carrasco E (2024) Evaluación en Educación Física: Percepción del profesorado desde el territorio escolar. *Retos* 52: 610-622.

Cerecero I (2018) *Práctica Reflexiva Mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española. España. 400 pp.

Cerecero I (2019) Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía* 28: 155-181.

Contreras M, Jara-Coatt P (2021) Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del MINEDUC, Chile. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa* 8: 85-100.

Córdoba T, López-Pastor V, Sebastiani E (2018) ¿Por qué hago Evaluación Formativa en Educación Física? *Relato autobiográfico de un docente. Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44: 21-38.

Dávila X, Maturana H (2021) *La revolución reflexiva: una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 172 pp.

Dewey J (1998) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. Madrid, España. 320 pp.

Domingo A (2021) *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. Zona Próxima 34: 3-21.

Domingo A, Gómez M (2014) *La Práctica Reflexiva: Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea. España. 152 pp.

Duk C, Cisternas T, Ramos L (2019) Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13: 91-109.

Earl L, LeMahieu P (2003) Replantear la evaluación y la rendición de cuentas. En Hargreaves A. (Ed.), *Replantear el cambio educativo*. Amorrortu. pp. 221-236.

Elliott J (1997) *La investigación-acción en educación*. Morata S.L. Madrid, España. 334 pp.

Elliott J (2005) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata S.L. Madrid, España. 192 pp.

Engeström Y (2009) The future of activity theory: A rough draft. En A. Sannino, H. Daniels, y K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press. Cambridge, RU. pp. 74-89.

Freire P (1998) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. España. 160 pp. Siglo XXI Editores. España. 136 pp.

Freire P (2012) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Argentina. 45 pp.

Freire P (2020) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. España. 256 pp.

Fuentes-Nieto T, López-Pastor V (2017) Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 3: 42-46.

Fullan M, Stiegelbauer S (2009) *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Trillas.

Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B, Peña-Troncoso S, Martínez-Angulo C, López-Pastor V (2023) Analizando críticamente la incorporación de las actuales normativas sobre «evaluación, calificación y promoción escolar» en la formación inicial del profesorado de educación física en Chile. *Interciencia* 46: 544-551.

Gallardo-Fuentes F, Carter-Thuillier B, Manuel López-Pastor V, Ojeda-Nahuelcura 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, 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, 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.
- Galleguillos-Sarmiento K, Cerpa-Reyes C (2023) Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación. *Revista Saberes Educativos* 10: 1-35.
- Giannini H (1988) *La «reflexión» cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. 199 pp.
- Gibbs G (1988) *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development. Oxford Brookes University, Wheatley, Oxford, RU. 129 pp.
- Gimeno J (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata S.L. Madrid, España. 424 pp.
- González E, Chaverra B, Ramírez L, Gaviria D, Arboleda V, Arango C, Bustamante S, Muriel J (2022) Percepción del estudiantado hacia la enseñanza del profesor de Educación Física. *Diseño y validación de un cuestionario*. *Educación Física y Ciencia* 24: 210-210.
- Heeren M (2019) Evaluación educativa en el marco de prácticas pedagógicas reflexivas en aulas interculturales. En Quintriqueo S., Quilaqueo D (Eds.), *Educación e interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Universidad Católica de Temuco, Chile. pp. 93-107.
- Hernández R, Fernández-Collado C, Baptista P (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. España. 634 pp.
- Herrero-González D, Manrique 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.
- House E (2000) *Evaluación, ética y poder*. Morata S.L. Madrid, España. 271 pp.
- Huerta D (2010) Evaluación pedagógica de los docentes: Más allá de la rendición de cuentas. En: Niño L. (Ed.), *De la Perspectiva Instrumental a la Perspectiva Crítica*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. pp. 137-154.
- Imbernón F (1994a) *La formación del profesorado*. Paidós.
- Imbernón F (1994b) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una cultura profesional*. Graó. Barcelona, España. 163 pp.
- Jiménez M, Alfaro J (2020) La puesta al día de la evaluación de los aprendizajes en Chile: Una aproximación a la nueva política de evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 11: 126-137.
- Kolb D (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. NY, EE.UU. 256 pp.
- Korthagen F (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24: 83-101.
- Korthagen F, Vasalos A (2005) Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11: 47-71.
- Lewin K (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2: 34-46.
- Lizana-Verdugo A, Burgos-García A (2022) El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 25: 93-112.
- Lizana-Verdugo A, Muñoz-Cruz M (2022) El alcance de la práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista INTEREDU* 2: 11-51.
- López-Pastor V (2018) *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas y experiencias*. Narcea, España. 272 pp.
- López-Pastor V, Gea J (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* 10: 245-270.
- López-Pastor V, Molina-Soria M, Pascual-Arias C, Manrique-Arribas J (2020) La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos* 37: 620-627.
- Maldonado-Fuentes A, Peña C, Meza J (2024) Connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros docentes de Educación Física en su primer año universitario presencial. *Retos* 51: 75-85.
- Maturana H (1997) *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones S.A., Santiago, Chile. 150 pp.
- Maturana H, Nisis S (1997) *Formación humana y capacitación*. Dolmen Ediciones S.A., Santiago, Chile. 132 pp.
- Maturana H, Varela F (2011) *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago. Chile. 172 pp.
- Medina P, Mollo M (2021) Práctica reflexiva docente: Eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado* 17: 179-186.
- Meneses-Runza I, Castañeda-Cantillo A (2023) De la práctica a la praxis evaluativa. Un aporte de las redes pedagógicas. *Educación y Ciudad* 45: 1-19.
- Ministerio de Educación (2010) *Decreto n°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Chile.
- Ministerio de Educación (2015) *Decreto n°83 exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Chile.
- Ministerio de Educación (2018a) *Decreto N° 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n°511 de 1997, n°112 de 1999 y n°83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. Chile.
- Ministerio de Educación (2018b) *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar*. Chile.
- Morales-Guzmán R (2020) La evaluación que practican los docentes universitarios. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI* 4: 109-115.
- Muñoz-Hinrichsen F (2022) Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of movement & Health* 19: 1-13.
- Nieto M (2015) *Evaluación sin exámenes*. Ccs. Madrid, España. 108 pp.
- Nocetti-de-la-Barra A, Muñoz M, Montoya P, Bustamante Á, Sáez A (2023) Experiencia reflexiva en el Seminario Narrativo Docente (SND): Un puente entre la universidad y la escuela. *Perspectiva Educacional* 62: 33-60.
- Novillo P, Alonso M (2016) La práctica reflexiva: Dos perspectivas de un mismo modelo formativo. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE, España*. pp. 773-783.
- Novoa A (2023) Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa* 3: 24-45.
- Palacios A, López-Pastor V (2013) Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación* 361: 279-305.
- Peña-Troncoso S, Toro-Arévalo S, Carter-Thuillier B, Pazos, J (2024) Assessment from reciprocity: A space for co-construction in training of the physical education teachers. *Cultura, Ciencia, Deporte* 19: 2104.
- Perrenoud P (2010) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó. México. 224 pp.
- Rodríguez-Fenco A, Soplapuco-Montalvo J (2023) La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la UCSA* 10: 38-58.
- Ruffinelli A (2017) Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa* 43: 97-111.
- Ruiz-Jiménez M, Licerán-Gutiérrez A, Martínez-Jiménez R (2022) Why do student perceptions of academic performance improve? The influence of acquired competences and formative assessment in a flipped classroom environment. *Active Learning in Higher Education* 25: 375-390.
- Ruz D, Pérez C, Bañales G (2024) Evaluación, calificación y promoción escolar en el Decreto 67 en Chile: Análisis discursivo de las perspectivas conceptuales y de los roles de los actores educacionales. *Discurso & Sociedad* 18: 337-367.
- Saiz-Linares Á (2023) La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación* 88: 191-184.
- Sandoval P, Pavié A (2020) Currículum y sistema escolar chileno: Implicancias para la formación del profesorado. *Revista INTEREDU* 2: 103-120.
- Santos M (2003) *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Schilling-Lara C, Sánchez-Quiroz A, Quintana-Moya L, Rojas-Román M, Villanueva-Carrasco E, Sepúlveda-Cofré A, Valenzuela-Muñoz M, Morales-Palma C, Castillo-Retamal F (2023) Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: Voces desde el territorio. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM* 24: 1-15.
- Schön D (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön D (2008) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 314 pp.
- Sortwell A, Trimble K, Ferraz R, Geelan D, Hine G, Ramírez-Campillo R, Carter-Thuillier B,

- Gkintoni E, Xuan Q (2024) A Systematic Review of Meta-Analyses on the Impact of Formative Assessment on K-12 Students' Learning: Toward Sustainable Quality Education. *Sustainability* 16: 7826.
- Stieg R, Santos W (2021) Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en Educación* 55: 82-119.
- Stieg R, Sarni M, dos Santos W (2024) Concepciones evaluativas y de formación del profesorado de educación física: Análisis de planes de asignaturas en cinco países de Sudamérica. *e-Curriculum* 22: 1-33.
- Torres M, Yepes D, Lara A (2020) La Reflexión de la Práctica Docente. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 10: 87-101.
- Walters W, MacLaughlin V, Deakin A (2022) Perspectives and reflections on assessment in physical education: A narrative inquiry of a pre-service, in-service and physical education teacher educator. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 14: 73-91.
- Yao Y, Amos M, Snider K, Brown T (2024) The impact of formative assessment on K-12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation* 29: 472-475.
- Zubillaga-Olague M, Cañadas L, Moura A (2023) Aspectos que evaluar en la motricidad del alumnado e instrumentos de evaluación en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes* 153: 27-38.

TEACHER TRAINING AND REFLECTIVE PRACTICE: TOWARD A FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION

Matías Pérez de Arce-Yáñez, Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier, Sebastián Peña-Troncoso and Juan Carter-Beltrán

SUMMARY

The present manuscript analyzes the implications of Decree 67/2018 regarding evaluation, grading, and school promotion in Chile, with an emphasis on the influence of Initial Teacher Education in Physical Education (FIPEF) and Continuing or Permanent Education (FCP). It addresses the importance of Formative Assessment in the teaching-learning process, as well as the promotion of diversified teaching, where teachers adopt a reflective stance in response to new assessment demands. Through a theoretical and context-

tual analysis, it highlights the need for pre-service teachers to develop assessment competencies aligned with current regulations, and advocates for reflective teaching as a practice that can contribute to a paradigm shift in assessment approaches. The text raises concerns about the persistence of traditional assessment practices and suggests the importance of developing curricular proposals that can counter these limitations, promoting Reflective Practice as a means to transform these practices.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFLEXÃO DOCENTE: RUMO A UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA E COMPARTILHADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Matías Pérez de Arce-Yáñez, Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier, Sebastián Peña-Troncoso e Juan Carter-Beltrán

RESUMO

O presente manuscrito analisa as implicações do Decreto 67/2018 sobre avaliação, classificação e promoção escolar no Chile, com ênfase na influência da Formação Inicial de Professores de Educação Física (FIPEF) e da Formação Continuada ou Permanente (FCP). Aborda a importância da Avaliação Formativa no processo de ensino-aprendizagem, assim como a promoção de um ensino diversificado, em que os professores adotam uma postura reflexiva diante das novas demandas avaliativas. Por meio de uma análise teórica e contextual, destaca

a necessidade de que os futuros professores desenvolvam competências avaliativas alinhadas às normativas vigentes, e defende a reflexão docente como uma prática que pode contribuir para uma mudança de paradigma em relação às abordagens avaliativas. O texto expressa preocupação com a persistência de práticas avaliativas tradicionais e sugere a importância de desenvolver propostas curriculares que possam contrabalançar essas limitações, promovendo a Prática Reflexiva como um meio para transformar essas práticas.