







# Perspectiva emancipadora en las orientaciones evaluativas en el currículum de Educación Física en Chile

## *Emancipatory perspective in the evaluative orientations in the Physical Education Curriculum of Chile*

-  **Dr. Samuel Pérez-Norambuena** es docente en la Universidad del Bío Bío (Chile) (sperez@ubiobio.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-1710-328X>)
-  **Dra. Marcela Mora-Donoso** es docente en la Universidad del Bío Bío (Chile) (mamora@ubiobio.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-8263-6816>)
-  **Dr. Sebastián Peña-Troncoso** es docente en la Universidad Austral de Chile (Chile) (sebastian.pena@uach.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>)
-  **Dr. Francisco Gallardo-Fuentes** es docente en la Universidad de los Lagos (Chile) (fgallardo@ulagos.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-3985-157X>)

**Recibido:** 2024-11-18 / **Revisado:** 2024-12-16 / **Aceptado:** 2025-06-06 / **Publicado:** 2025-07-01

### Resumen

La evaluación en Educación Física (EF) continúa siendo un tema de debate dentro de la disciplina, principalmente debido a las distintas corrientes y paradigmas existentes en torno a este proceso. La manera en que se aborden estos enfoques influirá en la forma de sistematizar los procesos evaluativos. En la actualidad, la hegemonía de la disciplina permanece centrada en evaluaciones centradas en el rendimiento deportivo y la condición física. En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar la presencia de la perspectiva emancipadora en las orientaciones evaluativas del currículum oficial de la asignatura de Educación Física (EF) en Chile. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el análisis documental como técnica de recolección de información a través de diversos textos emitidos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Los hallazgos evidencian una tensión central en el currículum de EF: mientras que los objetivos de aprendizaje por nivel están mayoritariamente asociados a un enfoque técnico que perpetúan una lógica tradicional centrada en la medición de aspectos observables, las orientaciones evaluativas proponen una mayor participación del estudiantado y fomentan el uso de diversos instrumentos de evaluación. En conclusión, esta incongruencia aleja a la EF de su función pedagógica y de su sentido social.

**Palabras clave:** evaluación, currículum, educación física, emancipadora, justicia social.

### Abstract

Assessment in Physical Education (PE) continues to be a topic of debate within the discipline, mainly due to the different currents and paradigms around this process. The way in which these approaches are approached will influence the way in which the evaluation processes are systematized. At present, the discipline's hegemony remains focused on evaluations focused on sports performance and physical condition. In this context, this article aims to analyze the presence of the emancipatory perspective in the evaluative orientations of the official curriculum of the subject of Physical Education (PE) in Chile. The research was developed under a qualitative approach, using documentary analysis as a technique for collecting information through various texts issued by the Ministry of Education of Chile (MINEDUC). The findings show a central tension in the PE curriculum: while the learning objectives by level are mostly associated with a technical approach that perpetuates a traditional logic focused on the measurement of observable aspects, the evaluative orientations propose greater student participation and encourage the use of various assessment instruments. This incongruity distances PE from its pedagogical function and its social meaning.

**Keywords:** assessment, curriculum, physical education, emancipatory, social justice.

## 1. Introducción

Las propuestas pedagógicas tradicionales, enfocadas en el profesorado, han relegado al alumnado a un segundo plano, tanto en el proceso de aprendizaje y enseñanza, como en la evaluación (Silva y López-Pastor, 2015). Por su parte, las propuestas alejadas del paradigma técnico han dado pequeños pasos, promoviendo espacios de aprendizaje, donde el foco pedagógico se ha ido trasladando al estudiante brindándole un protagonismo destacado, lo que debería influir significativamente en dos elementos curriculares: la estrategia didáctica y la evaluación (López-Pastor, 2009).

La evaluación en Educación Física (EF) ha sido, en los últimos años, un tema que genera reflexión, debate y también inquietud. Esto se debe, en gran parte, a que persiste una lógica centrada en la racionalidad técnica, lo que dificulta avanzar hacia modelos más comprensivos, formativos y significativos (Peña y Toro, 2022). Desde esta perspectiva, y relacionándolo con perspectivas formativas constructivistas y humanistas, podemos indicar que es necesario y urgente comprender que evaluar es un asunto que va más allá de una medición de un resultado y una calificación (Brown, 2020) y no debe limitarse a transmitir-verificar-registrar, sino también centrarse en el aprendizaje (Frossard et al., 2021). Al igual que McArthur (2019) entendemos que es necesario que el proceso evaluativo sea visto y percibido como una variable que tiene numerosos alcances, más allá de los aprendizajes instrumentales, personales y sociales ya que puede incidir emocionalmente en la vida de las personas cuando es utilizada como medio coercitivo, y como espacio de poder y privilegios (Leathwood, 2005). Sin embargo, la evaluación también puede ser considerada como un espacio de co-construcción de aprendizajes, ya que permite diferentes posibilidades para fomentar valores asociados a la emancipación, justicia social, la equidad, el respeto y la colaboración (McArthur, 2019). Si logramos comprender estos procesos con un compromiso ético, político y moral permitiremos en los educandos ser conscientes de sus propios procesos de aprendizajes.

No obstante, la evaluación en EF, se ha caracterizado históricamente por su racionalidad técnica cuyo discurso preponderante ha sido el de rendimiento con prácticas pedagógicas que pregonan, en

la evaluación, la búsqueda de resultados motores y físicos que puedan ser evidenciados a partir de la observación y de la ejecución del alumnado en formación, además, del desarrollo de las capacidades físicas y ejecución técnica de los deportes (Beltrán et al., 2020). Generalmente se utilizan instrumentos estandarizados, pruebas de campo con escalas en donde destacan las competencias motoras (Córdoba et al., 2018) y que son aplicados a todos los y las estudiantes por igual, basándose en estructuras de sesión centradas en el entrenamiento o simplemente en el entretenimiento (Pidhajnyj, 2024), dejando de lado la incorporación de la función pedagógica en las prácticas evaluativas (Blázquez, 2017). Y lo que es peor aún, no generando espacios de diálogo en el proceso didáctico, permitiendo una visión reduccionista de la evaluación (Cárcamo et al., 2022) e incluso en Chile se ha observado que se sigue asumiendo el proceso de aprendizaje y enseñanza de manera unidireccional, donde el docente es quien propone modelos, desarrolla procedimientos, formas e instrumentos de evaluación (Gallardo et al., 2017) e incluso se llega a omitir o relegar a un segundo plano el diálogo que es el eje fundamental del aprendizaje (López, 2019).

Estas miradas evaluativas en la disciplina tienen relación directa con los tipos de currículum escolares presentes, los cuales se han caracterizado por enfoques tradicionalista tecnicista que buscan el objetivo final y los resultados que deben ser observables, medibles y cuantificables (Mujica et al., 2022). En los últimos años y concordantes con las miradas centradas en el estudiantado, se han impregnado conceptualizaciones curriculares basadas en la teoría crítica, buscando un cambio social emancipatorio y la disminución de la desigualdad y la injusticia social (Giroux, 1997) que persiguen nuevas maneras de entender la EF y sus alcances sociales y culturales.

En ese contexto y sobre esto último, es que este trabajo busca a partir del análisis crítico de documentos, analizar la presencia de la perspectiva emancipadora en las orientaciones evaluativas del currículum oficial de la asignatura de EF en Chile, para comprender el desafío que enfrenta la escuela respecto a la justicia social y la reducción de las desigualdades sociales desde su perspectiva formativa (Reinaga y Alcívar, 2024).

### 1.1 Pedagogía y Educación Física Crítica

Hablar de pedagogía crítica según (Giroux, 2003), es hablar de una construcción mediada por la subjetividad, y, además, del conocimiento de la propia disciplina, influyen intereses políticos y culturales, tal como lo sostiene Freire (2005), al plantear que el estudiante debe ser reconocido como sujeto histórico-cultural y la adquisición de conocimientos es una de las consecuencias de la interacción social, relevando las costumbres, cultura y contexto (McLaren, 1984, p. 267).

La teoría crítica vino a develar en tanto en educación como en EF, nuestra mirada ingenua sobre el fenómeno educativo, al que se le otorgaba hasta entonces poderes para el desarrollo, el progreso, la movilidad e igualdad social, sin embargo, estos fueron cuestionados e impugnados (Coleman et al., 1966; Bourdieu y Passeron, 1969; Casassus, 2003). Sobre el terreno estrictamente pedagógico tuvo la delicadeza de incomodar y mostrar las distorsiones del acto educativo, y la necesidad de modificación de los modelos pedagógicos tradicionales (Atienza et al., 2018) los que han contribuido a invisibilizar las problemáticas sociales, ya que se ha perseguido principalmente colocar el foco en lo técnico pedagógico, y descuidar las cuestiones sociales y los propósitos educativos (Feldman y Diuk, 2021).

La EF crítica considera la propagación de proyectos y experiencias cercanas a las perspectivas críticas (López-Pastor, 2012) persigue el íntimo deseo, explícito, de una sociedad más justa y equitativa, que se compromete con el cambio social, a partir

de la estrecha relación entre educación y sociedad (Mc Arthur, 2018). Para lograrlo busca acercarse a través de la crítica a nociones que han estado fuera del radar disciplinar como el poder, la hegemonía, la justicia, la cultura dominante, entre otros temas. La cual comprende otras maneras de entender a la educación y al sujeto social buscando formar un sujeto crítico, más allá de lo técnico y reproductivo (Barbosa de Lima, 2023).

Si hablamos de investigación crítica en EF hay que remontarse a trabajos críticos sobre las prácticas tradicionales (Bracht, 1992; Evans 1998), investigación-acción emancipadora (Tinning, 1988), género y equidad (Griffin, 1985). El trayecto se ha caracterizado por presentar aportes de miradas postestructuralistas para el abordaje de los desafíos de la EF (Carlos Martins, 2023), el abordaje de las clases (Wright, 2000) y EF y deporte (Azzarito et al., 2014). Sin embargo, este fuerte desarrollo de miradas transformadoras y críticos en EF ha sido cuestionada desde Latinoamérica ya que presenta fuerte componente eurocéntrica que limita los principios críticos y de transformación social (Moreno y Almeida, 2021).

A partir de la crisis disciplinar asociada a la EF, el materialismo cultural y el enfoque saludable, hemos querido sistematizar algunos enfoques críticos de la EF en América Latina los que básicamente están cuestionado la racionalidad técnica y su orientación hacia la salud que la ha caracterizado. A continuación, el siguiente cuadro, se presentan algunos enfoques críticos los que han perseguido repensar la EF en nuestra región y vislumbrar su finalidad.

**Tabla 1.** Enfoques críticos de la EF en Sudamérica

Enfoque	Autores	Mirada problematizadora
Cultura Corporal	Neira y Masella (2023); Pérez y Linzmayer, (2013); Escobar, (2021).	Debatir la EF desde una perspectiva crítica y multicultural, respecto del currículo escolar y el proyecto político pedagógico de cada escuela. Presentan argumentos para una intervención en el área.
Estereotipos de género y EF	Chihuailaf et al. (2024); Chihuailaf et al. (2022).	Cuestionar las prácticas sexistas en EF y el deporte.
Movimiento humano y modernidad	Souza (2017).	Comprender la modernidad dentro de sus nuevas dinámicas sociales. El cuerpo en ese espacio social.
Crítica a la visión científica de la EF	Eusse et al. (2017).	Crítica al paradigma científico dominante de la modernidad y su aproximación al campo de las humanidades.

Enfoque	Autores	Mirada problematizadora
Crítica al eurocentrismo en la EF crítica	Moreno-Doña et al. (2018); Páez et al. (2019).	Cuestionamientos de principios críticos y de transformación social emanados de la visión eurocéntrica.
Pedagogía activista	Rezer y Cunha (2019)	Cuestionar la visión moderna de la dominación de la naturaleza y sus implicancias para la disciplina.
Aprendizaje y Servicio	Carter y Gallardo, (2021); Pérez et al. (2021)	Relación de estudiantes con la sociedad que permite aprendizajes experienciales que persiguen el beneficio social.
Educación Física y valores	Pérez (2023); Pérez et al. (2023).	Relaciona la EF con los valores inclusivos, morales y sociales.
Interculturalidad	Carter-Thuillier et al. (2021); Carter-Thuillier et al. (2022).	Potencial cultural de la EF y experiencias que buscan el desarrollo de espacios que convocan a la multiculturalidad.
Motricidad Humana	Toro (2007); Toro et al. (2021).	La motricidad humana como eje central de la disciplina "Educación Física".

## 1.2 Procesos evaluativos emancipadoras para la justicia social

Los procesos evaluativos desde la mirada emancipadora para la justicia social, se adscriben a la pedagogía crítica la que propone analizar y comprender la naturaleza y las dinámicas de las relaciones que se desarrollan en el aula. Su objetivo es fomentar una educación que invite a la problematización, permitiendo a los individuos reflexionar de manera crítica sobre la forma en que perciben el mundo, tanto en su contexto como en su interacción con él (Murillo y Hidalgo, 2015). En esta vertiente epistemológica de la evaluación, el profesorado favorece la acción comunicativa materializando a través del análisis, la comprensión y el desarrollo de prácticas evaluativas en contextos reales, reconociendo su complejidad y apuntando a una intervención emancipadora (Martínez, 2020).

Como señala Ramírez (2008), el conocimiento es fuente de liberación donde se dan cita la participación social, comunicación horizontal, la humanización y contextualización de los procesos educativos, y transformación de la realidad social (p. 109). De esta manera, resulta fundamental establecer procesos de evaluación que permitan construir relaciones y vínculos a partir de las particularidades y diferencias que conforman tanto la identidad personal como social, de educadores y estudiantes. En el ámbito educativo, la enseñanza solo se da en interacción con el aprendizaje (Freire y Faúndez, 2013). Un buen docente aprende continuamente con cada curso que guía, pero este aprendizaje rara vez se considera un objetivo explícito del proceso

educativo. De manera similar, lo que un estudiante aporta o enseña, tanto a sus pares como al docente, suele estar ausente en la planificación y gestión del curso, a pesar de su relevancia en la formación docente. Además, las evaluaciones realizadas por los estudiantes sobre el curso y el docente suelen ser anónimas y sus resultados poco transparentes, enfocándose más en el control y la desconfianza que en la retroalimentación constructiva.

Desde esta mirada, y aunque la evaluación tiene un enorme potencial para impulsar cambios educativos y sociales profundos, en la práctica aún no se logra romper con la lógica técnica predominante. Más que generar una transformación real, muchas veces se queda en una apariencia de calma o en la ilusión de participación y 'democratización' del proceso evaluativo (Peña y Toro, 2022). Sin embargo, no se ha generado un cambio real que se visualice en los aprendizajes y en las decisiones asociadas a la calificación del proceso.

Dicho lo anterior, se hace necesario establecer nuevas estrategias didácticas que permitan comprender la evaluación educativa como un proceso dialógico y de reciprocidad. Las prácticas cooperativas son ejemplos de metodologías para materializar los procesos evaluativos emancipadores. Estos enfoques enfatizan el diálogo, el reconocimiento de conocimientos diversos y la co-creación de narrativas (Fasanello et al., 2018), dado que en ese acto comunicativo se colocan en juego señales que dan cuenta de propósitos comunes entre quienes dialogan y se reconocen en la diferencia.

Otros postulados de la evaluación de la perspectiva emancipadora los aporta Borjás (2014, p.

38), quién propone algunas nociones que vinculan la pedagógica crítica y la evaluación de los aprendizajes:

- a) Participación: reconocida como un derecho inherente a cada persona, se concibe como una contribución constante al esfuerzo colectivo y una pieza clave para construir proyectos sociales inclusivos y significativos.
- b) Comunicación: fundamental para la existencia humana, actúa como el vehículo que permite el desarrollo de valores y la cultural. Su impacto se torna significativo cuando facilita la reflexión, el autodescubrimiento y la comprensión mutua.
- c) Contextualización: pone en el centro la necesidad de realizar evaluaciones que partan de la realidad de los estudiantes. Busca motivarlos, explorar sus capacidades, y estimular su aprendizaje dentro de su propio contexto de vida, maximizando su potencial y aplicación del conocimiento.
- d) Significación: en educación, esta cualidad se traduce en la capacidad de conectar el contenido con la realidad del estudiante. Esto se logra mediante una enseñanza abierta, crítica y colaborativa, donde la comunidad educativa promueva un aprendizaje que sea relevante y transformador para la vida del individuo.
- e) Humanización: este enfoque apuesta por el reconocimiento personal de cada participante y el uso del diálogo como herramienta fundamental. Así, se fomenta una formación integral que se nutre de retroalimentaciones pertinentes, constructivas y pedagógicas.
- f) Transformación: una evaluación verdaderamente transformadora no solo mide el aprendizaje, sino que también genera una sensación de logro y satisfacción en quienes son evaluados, convirtiéndose en un motor de cambio positivo.

La evaluación, como parte integral del proceso educativo, debe incorporar y reflejar estas dimensiones, entendidas como pilares esenciales para una práctica docente transformadora. El educador democrático tiene el deber ineludible de fortalecer, a través de la evaluación, la capacidad crítica del estudiante, promoviendo su curiosidad, su sentido de cuestionamiento y su espíritu de insumisión frente a las estructuras y conocimientos establecidos. Freire

(2004) indicó que el aprendizaje crítico del estudiante requiere una enseñanza igualmente crítica, impregnada de estética y ética. Por ello, la práctica educativa debe ser un testimonio íntegro de decencia y compromiso, reflejando los valores más profundos de la humanidad. Reducir esta práctica a un desarrollo técnico no solo limita su alcance, sino que también despoja al proceso de su esencia formadora, menospreciando aquello que lo hace verdaderamente humano.

Finalmente, es clave destacar el aporte de Hidalgo y Murillo (2016), quienes proponen un modelo de evaluación centrado en la justicia social. Su enfoque resalta tres dimensiones esenciales: la justicia social entendida como redistribución, reconocimiento y participación; una educación orientada a la equidad, democracia y el pensamiento crítico; y formas de evaluación alternativas que promuevan la inclusión, la autenticidad, la sensibilidad cultural, la participación activa y el diálogo democrático. Este modelo invita a repensar la evaluación como una herramienta transformadora al servicio de una educación más justa y humana. Y, por otro lado, el planteamiento de Peña y Toro (2022) quienes promueven una evaluación desde la reciprocidad, cuyo proceso se fundamenta en el conocimiento de compartir y dialogar formas de organización del saber en función de tres pilares fundamentales: la autonomía, la confianza y la responsabilidad.

Esta mirada de reciprocidad de la evaluación, puede ser considerada como un proceso generador de cambios, con potencialidad para promover una transformación social, centrada en generar espacios de reconocimiento recíproco entre quienes participan en el proceso de aprendizaje y enseñanza, otorgándole confianza y voz a cada individuo, en un ambiente de respeto durante todo el proceso didáctico, así como también, los procesos intersubjetivos que se pueden construir desde los espacios evaluativos en términos colectivos. En otras palabras, concebimos la evaluación como un espacio que puede impulsar una práctica verdaderamente democrática, donde el poder ya no se concentra únicamente en el docente. Se trata de transformar las prácticas evaluativas para que se conviertan en una oportunidad de resignificar las relaciones de poder y avanzar hacia una mayor justicia social en el aula (McArthur, 2019). Aportando a la creación de ambientes de aprendizaje que permitan abordar los saberes desde

múltiples perspectivas, más allá de los límites tradicionales. Esto implica integrar dimensiones como la política, la moral y la cultura, poniendo en valor los aspectos sociales que atraviesan esos procesos educativos (Pérez, 2023).

### 1.3 Currículum y Educación Física: qué buscan

El currículum ha sido definido como teoría de la práctica (Walker, 1982) ya que en él se plasma un proceso continuo que encarna desde los ideales, propósitos, ideas hasta la práctica. Históricamente, se ha configurado como el lugar privilegiado para que ciertos sectores de la sociedad transmitan sus creencias y perspectivas, con el fin de perpetuar sus intereses (Neira, 2010). En él, de manera no neutral, se determina intencionadamente qué debe aprender el estudiantado y cuáles son sus fundamentos (Apple, 2004; Salgado et al., 2021). Por ello, es en el currículo donde, al elaborarlo, convergen distintas dimensiones, como:

- Las consecuencias de una acción política en la que se enfrentan las dinámicas de poder (Silva, 2013).
- Son producidos teniendo en cuenta distintos paradigmas educativos sobre el aprendizaje: conductista, constructivista y crítica (Toruño, 2020).
- Condiciona la evaluación y en ese contexto es necesario no asociar el conocimiento solo con conductas, siendo necesario transitar a un modelo de currículo libre con foco en el aprendizaje y no solo a la medición (Stenhouse, 1987).
- Además, es un espacio que condiciona la profesionalidad docente (Gimeno-Sacristán, 1992).

Los currículum en la EF se ha caracterizado por la presencia de distintas perspectivas curriculares (Kirk, 2010) entre las que destacan: a) tradicionalista cuya orientación es tecnicista y positivista heredera del conductismo y de Tyler, que persigue el resultado final y el rendimiento (Contreras y Torres, 2023) los objetivos observables, medibles y cuantificables (Monzón, 2010) esta perspectiva ha sido dominante en EF y Chile no ha sido la excepción (Moreno y Poblete, 2015; Moreno et al., 2014); b) Empirista conceptual se caracteriza por incluir

nuevas disciplinas en los procesos de enseñanza y c) reconceptualización basada en la teoría crítica del aprendizaje y que persigue un cambio social emancipatorio, la disminución de la desigualdad y la injusticia social (Apple, 2004; Giroux, 1997).

En nuestro país (Chile), el currículum escolar vigente de EF aún no renueva su paradigma (Moreno, 2018); incluso ha retrocedido unos años al volver su foco epistemológico hacia la salud y la perspectiva biomédica, lo que implica una concepción eminentemente higienista y mecánica. Esta visión simplifica los aprendizajes de la asignatura, reduciéndolos a los beneficios orgánicos y psicológicos que puede generar (Mujica et al., 2022), alejándose de su sentido pedagógico, formativo y multidimensional. Otra característica es que está planteado bajo un modelo pedagógico por objetivos (MINEDUC, 2018), propio del paradigma conductista, los cuales deben ser abordados de manera obligatoria y sin ser modificados por los docentes en ejercicio, solo permitiendo una adaptación a los distintos contextos. Lo que ha significado que el proceso de aprendizaje y enseñanza se vea condicionado en términos de la evaluación que promueve, que básicamente busca resultados motores y rendimientos (Mujica et al., 2022) a partir de evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas, y por la búsqueda de aprendizajes relacionados con la condición física.

Y en este escenario, la intención de la EF y Salud en el currículum nacional es configurarse como una asignatura central en la formación integral del ser humano, enfocada en el desarrollo de habilidades motrices, actitudes, liderazgo y autocuidado a través de la práctica regular de ejercicio físico. Su objetivo es promover un estilo de vida activo y saludable, contribuyendo tanto al bienestar individual como al fortalecimiento de la convivencia social (Bases Curriculares, 2013). Buscando desde el currículum abordar los altos niveles de sedentarismo y obesidad en nuestros niños y jóvenes.

Para avanzar hacia estos propósitos, el currículum de Educación Física y Salud propone una serie de énfasis temáticos que orientan el trabajo pedagógico. Entre ellos se destacan: el valor del movimiento como parte fundamental del desarrollo humano; la mejora de la condición física; el fomento de las cualidades expresivas del cuerpo; la iniciación en la práctica deportiva; la integración de diversos factores para promover una vida activa y saludable; el respeto por las

reglas del juego; la cooperación y el trabajo en equipo; y una visión amplia del liderazgo, entendida como una capacidad compartida y situada.

La evolución de los contenidos se evidencia en las habilidades motrices y los contenidos actitudinales se conjugan fuertemente en el currículum nacional, a través de aspectos propios de la disciplina y las habilidades sociales.

Del punto de vista de la organización curricular, se evidencian ejes como: habilidades motrices; vida activa y saludable y seguridad, juego limpio y liderazgo (MINEDUC, 2013).

Desde el currículum se explicitan ocho contenidos actitudinales que deben estar presente en el ciclo, a su vez, se orienta la integración de otras dimensiones actitudinales, según sea la propuesta de proyecto educativo institucional de cada comunidad educativa. Estas actitudes que deben ser intencionadas en el currículum de la especialidad: a) reconocer y valorar los beneficios que tiene la práctica regular de actividad física para la salud y el bienestar personal, b) mostrar interés y compromiso por mejorar su condición física, incorporando la actividad física como parte de su rutina diaria, c) sentirse seguro de sí mismo al participar en actividades físicas, confiando en sus capacidades y disfrutando del movimiento, d) participar activamente en las clases, mostrando entusiasmo y disposición para involucrarse en las distintas propuestas, e) fomentar una participación equitativa entre hombres y mujeres en todas las actividades físicas o deportivas, reconociendo y valorando los aportes de cada uno. f) Aceptar y respetar las diferencias físicas entre las personas, evitando cualquier forma de discriminación, g) estar dispuesto a trabajar en equipo, cooperar con otros, escuchar opiniones, aceptar críticas constructivas y aportar al grupo, y h) comprometerse con el esfuerzo personal, buscando superarse a sí mismo y perseverar frente a los desafíos.

## 2. Metodología

El estudio se enmarcó desde un enfoque cualitativo, por medio de un análisis documental. El uso de esta técnica, viene a reemplazar en ocasiones al observador y al entrevistador, en situaciones que estos no pueden acceder (Latorre et al., 2005). Este análisis permitió avanzar hacia la descripción, comprensión e interpretación crítica del cuerpo textual,

núcleo central de nuestro análisis (Moreno et al., 2014), considerando como principales categorías de análisis: enfoques evaluativos presentes en el currículum nacional; agentes evaluativos, diversificación de instrumentos, orientaciones evaluativas y alineamiento constructivo (tabla 2). Desde el currículum nacional de EF y Salud, se analizaron las categorías señaladas considerando los planes y programas de los 12 años de escolaridad del sistema educativo chileno (MINEDUC, 2013), lo que comprende desde primero básico a cuarto medio. Este análisis buscó escudriñar en la comprensión de una lectura interpretativa de los documentos la presencia de la perspectiva emancipadora en las orientaciones evaluativas del currículum oficial de la asignatura de EF en Chile.

El procedimiento metodológico estuvo en función del análisis de los documentos oficiales ministeriales del currículum nacional (12 planes y programas), a su vez, otros documentos ministeriales, como: orientaciones de la unidad de actividad física escolar (2020) y el decreto 67 sobre la evaluación para el aprendizaje (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018). Se realizó un análisis con categorías previamente establecidas, que se construyeron a partir de las dimensiones que deben estar presentes en la evaluación con perspectiva emancipadora para la justicia social. Además, se incorporó la categoría de alineamiento constructivo, la cual se basa en analizar los objetivos de aprendizaje que se vinculan con los planteamientos didácticos y los criterios de evaluación con las prácticas cotidianas en la disciplina, permitiendo enfatizar en las coherencias que pudiesen existir en esta triada. La codificación y análisis de la información se desarrolló a través del programa Atlas-ti 8. Este software agiliza de forma considerable las actividades implicadas en el proceso de análisis, como la segmentación del texto, la codificación, la escritura de memos y anotaciones, ofreciendo al investigador las herramientas e instrumentos necesarios para el análisis minucioso de la información y compartir de manera óptima los hallazgos (Sabariego-Puig et al., 2014).

**Tabla 2.** *Definición operacional de las categorías de análisis*

Categorías	Definición operacional
Enfoques evaluativos en el currículum nacional	Son las dimensiones epistemológicas de la teoría de la evaluación que se evidencian en el currículum de EF y Salud.
Agentes evaluativos	Son los actores claves de la evaluación, profesor, (heteroevaluación); autoevaluación (los propios estudiantes así mismos); co-evaluación (los estudiantes entre sí).
Procesos reflexivos críticos metacognitivos	Son las acciones pedagógicas en el ámbito de las experiencias evaluativas que promueve el currículum de EF y Salud que apunta a generar procesos de autorregulación de los aprendizajes y generar reflexión crítica.
Diversificación de instrumentos	Son los tipos y variados instrumentos que promueve el currículum nacional de Educación Física y Salud.
Orientaciones evaluativas	Son los lineamientos que el MINEDUC, mediante el currículum formativo propicia, otorga énfasis y direcciona al profesorado a nivel nacional.
Alineamiento constructivo	Es la articulación, coherencia entre lo que el currículum promueve, lo que hace el y la docente y lo que evalúa.

### 3. Resultados

En las orientaciones que proporciona el MINEDUC, para evaluar los aprendizajes, encontramos algunas premisas importantes acerca de cómo concebir el proceso evaluativo en la disciplina de EF y Salud: como primera orientación se señala que la evaluación debe medir el progreso, encontrándose también, una orientación que establece a la evaluación como un instrumento que debe permitir la

autorregulación del estudiantado, además, revela que la evaluación debe proporcionar información que evidencia fortalezas y debilidades de los/as estudiantes y sobre ello, retroalimentar lo aprendido de acuerdo con los frutos deseados por la asignatura y por último la evaluación debe ser una objeto útil para situar la planificación (Decreto Supremo de Educación N.º 2960, 2012). En la tabla 3 se presenta el análisis documental del currículum de Educación Física y Salud.

**Tabla 3.** *Análisis documental del currículum de EF y Salud*

Categorías	Ciclo Básico	Ciclo Medio	Interpretaciones
Enfoques Evaluativos	Evaluación de medición	Evaluación de medición.	Se evidencia un enfoque evaluativo de medición.
Agentes evaluativos	Autoevaluación Coevaluación	Si las y los docentes guían a sus estudiantes y les brindan espacios para la autoevaluación y la reflexión, ellos podrán evaluar sus aprendizajes y asumir un rol activo y responsable en su propio proceso formativo (MINEDUC, 2015a).	Solo declara el agente, aunque no señala orientaciones de cómo implementarlo.
Diversos instrumentos	Fomenta la multiplicidad de instrumentos tales como por ejemplo en sexto año sugiere: Autoevaluación, Escalas de puntuación, Lista de control, Pruebas e ejecución, Registro anecdótico, Rúbrica y Test motores (MINEDUC, 2012a, p. 43).	Utilizar diversas estrategias de evaluación, de acuerdo con el objetivo y la intención de la evaluación. Se propone ocupar una pluralidad de recursos y evidencias. En segundo medio se proponen actividades de aplicación y desempeño, portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación (tanto grupales como individuales), informes, presentaciones, y pruebas orales y escritas, entre otras estrategias (MINEDUC, 2012b, p. 43).	Lo declara a manera de sugerencia, pero no explicitan ejemplos de cómo implementar estos distintos tipos de instrumentos.

Categorías	Ciclo Básico	Ciclo Medio	Interpretaciones
Orientación de evaluaciones	Se recomienda que los docentes utilicen diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo a evaluar. Por ejemplo, en segundo básico “a partir de la observación, la recolección de información, la autoevaluación, la coevaluación, entre otras” (MINEDUC, 2012c, p. 24).	Efectuar un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos en las evaluaciones, tanto a nivel global como individual. Este análisis debe sistematizar la información organizándola en función de objetivos, ejes, ámbitos, habilidades u otros componentes, con el propósito de identificar los ajustes pedagógicos y apoyos requeridos. Asimismo, se debe considerar la diversidad de formas de aprendizaje, “de intereses, niveles y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes de un mismo curso” (MINEDUC, 2012b, p. 21) integrando estímulos y recursos variados, como elementos visuales, auditivos o de otro tipo, para garantizar una respuesta educativa inclusiva y efectiva.	Se orienta al profesorado la posibilidad de levantar diversidad evidencias del aprendizaje, desde diversos agentes. Se declara en este apartado generar retroalimentación y análisis de los resultados, pero no explícita con ejemplos de cómo abordarlo.
Alineamiento Constructivo	Se evidencia que según el alcance del Objetivo (currículum) y lo que se intenciona en el aula. (didáctica) se debe evaluar.	Se evidencia que según el alcance del Objetivo (currículum) y lo que se intenciona en el aula (didáctica) se debe evaluar.	Se evidencia articulación entre el currículum, la didáctica y evaluación, declarativamente, por ser una lógica biomédica, es coherente con los que propone como orientación evaluativa.

A partir de los análisis de los documentos ministeriales del currículum de Educación Física y Salud en Chile, 1° básico a 4° medio, se evidencia una tensión entre dos perspectivas pedagógicas: por un lado, avanzar hacia una educación más inclusiva, participativa y orientada a la justicia social a través de la promoción de “la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte” (MINEDUC, 2015a, p. 112); y por otro, una naturalizada racionalidad técnica a partir de modelos tradicionales de enseñanza y evaluación que se expresa en la práctica de “actividades físicas, demostrando comportamientos seguros, como: escuchar y seguir instrucciones” (MINEDUC, 2012c, p. 45).

Desde una mirada entusiasta la propuesta evaluativa incorpora una perspectiva más amplia, más allá del rendimiento físico, que indica que la evaluación en el currículum de 8° básico “debe considerar indicadores como la colaboración para conseguir un propósito común y la toma de decisiones de modo colaborativo” (MINEDUC, 2015b, p. 46). Esta orientación sugiere un cambio de foco hacia habilidades socioemocionales y ciudadanas, alineándose con una evaluación de tipo emancipadora, más comprensiva de la diversidad del estudiantado.

Sin embargo, cuando se analiza las orientaciones evaluativas desde una mirada crítica, emergen evidencias claras de que estas propuestas coexisten con el discurso tradicional predominante. El que presenta una fuerte perspectiva conductista, repro-

ductora de movimiento y gestos, y de medición del comportamiento observado. Por ejemplo, en quinto año básico se observa el objetivo de “Demostrar la correcta ejecución de una danza nacional, utilizando pasos básicos y música folclórica de forma individual o grupal...” (MINEDUC, 2012d, p. 44). Aquí el énfasis vuelve a estar en la ejecución técnica y el rendimiento individual, revirtiendo en parte el avance hacia una EF más integral y contextualizada.

En esa misma línea, algunos de los instrumentos propuestos aún responden a lógicas estandarizadas, como el uso de test físicos con criterios cuantitativos. En segundo medio, por ejemplo, se propone el uso del Test sabiendo que es “una prueba estandarizada para clasificar a los individuos según criterios cuantitativos. Ejemplos: batería Eurofit, AAHPERD” (MINEDUC, 2015c, p. 49). De esta manera instalando una lógica evaluativa que castiga al estudiantado que no cumplen con los estándares de rendimiento preestablecidos.

De igual manera, a pesar de que se sugiere una docencia más participativa, el diseño curricular todavía sitúa al profesor como principal controlador y evaluador del aprendizaje. Esto queda expresado, por ejemplo, cuando se afirma en el currículum de cuarto básico que: “El docente es responsable de observar, registrar, analizar y valorar el aprendizaje de los estudiantes a partir de evidencias que se recogen durante el desarrollo de la clase” (MINEDUC, 2015b, p. 52). Esta formulación, centrada en la figura

del profesor como evaluador exclusivo, limita la posibilidad de una construcción dialógica del conocimiento y una evaluación compartida que empodere a los estudiantes.

Estos resultados dan cuenta del distanciamiento de la evaluación que presenta el currículum de la especialidad con el decreto 67 que promueve una evaluación para el aprendizaje del estudiantado. Desde esta perspectiva, el desafío está en incorporar de manera temprana en la formación del profesorado las directrices que norman los procesos evaluativos en el currículum escolar chileno (Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar), considerando que estos lineamientos normaran las prácticas evaluativas en su desempeño como docente del sistema escolar en el futuro (Gallardo-Fuentes et al., 2023).

Se observa poca sintonía respecto ampliar los agentes evaluadores al interior de la sala de clases a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (MINEDUC, 2017, p. 66).

#### 4. Discusión y conclusiones

Como principal tensión se evidencian enfoques evaluativos tradicionales en el currículum de EF y Salud, en Chile, esto porque el currículum vigente aún se centra en objetivos observables, medibles y cuantificables (Fierro, 2024) y relevan el resultado final (Contreras y Torres, 2023). Tal como explicita Moreno (2018), el Currículum nacional de EF no se ha renovado, epistemológicamente conserva la perspectiva biomédica, de salud e higienista. Además, nuestros hallazgos dan cuenta de que en las orientaciones evaluativas se promueve un cierto grado de participación de los estudiantes a través de autoevaluaciones, coevaluaciones y otros instrumentos. Lo que no concuerda completamente con lo expresado por Mujica et al. (2022) en lo relativo a que las orientaciones evaluativas ministeriales, promueven la medición y el conductismo, enfatizando la objetividad, la eficiencia y el aprendizaje pasivo. En esta línea, Moreno-Olivos (2021) señala que la evaluación sigue centrada en la figura del profesor, que los docentes valoran tanto el dominio del contenido disciplinar como las habilidades mediante las cuales los alumnos expresan dicho dominio (habilidades de comunicación verbal y escrita, aprendizaje autónomo, creatividad, pensamiento crítico). Para ser más precisos lo que hay es una camisa de fuerza

de los OA que deben cumplirse y que invitan, desde sus planteamientos en todos los niveles educativos, a que se evalúen de manera tradicional, estandarizada con énfasis en lo motor, alejada de las propuestas evaluativas del decreto 67 (MINEDUC, 2018) que pretenden distanciarse de la medición y calificación y que tiene por objetivo la inclusión en el proceso de aprendizaje y el derecho de educación para todos.

Pudimos observar que el currículum, de EF y Salud, asume un enfoque positivista que releva resultados en vez de procesos formativos de los estudiantes (Fierro y Rocuant, 2023) y, además, desconoce evaluaciones que consideren las características individuales del estudiantado (Tolgfors y Barker, 2023) lo que se distancia con lo que promueve el decreto 67. Establece, además, formas de evaluación relacionadas con el juego y el deporte, muy alejadas de objetivos relacionados con los aspectos valóricos de inclusión y ciudadanía. Es decir, el currículum actual carece de comprensiones sobre de la evaluación con perspectiva emancipadora que permitan la justicia social y la transformación de esta, más bien podrían perpetuar la segregación, la desigualdad y los modelos económicos que desfavorecen a los grupos menos vulnerables (Fierro, 2024). No hay indicios en las orientaciones evaluativas de la asignatura por generar una crítica a la realidad (Freire, 1989) que permita una educación problematizadora, dialógica y releve los aspectos culturales (Bachelard, 1984), más bien se orientan a reproducirla. Es así como los resultados están en concordancia con lo expresado por Silva (2006), quien plantea que la educación debe asumir una función instrumentalizadora de los sujetos, orientándolos hacia el logro de metas y lógicas de mercado neoliberal (Carnoy, 2010). Estas lógicas se encuentran presentes presentes en el currículum chileno.

Los componentes teóricos para la evaluación emancipadora y su importancia en la justicia social, que destacan, tanto Freire (1989); como Borjás (2014) e Hidalgo y Murillo (2016) resaltan aspectos como: participación social, comunicación horizontal, prácticas cooperativas, contextualización, significación, humanización y transformación, así como los procesos como: evaluación auténtica; evaluación inclusiva; participativa; democrática, no se evidencian en el currículum nacional. En términos realistas, si bien es cierto, se habla de inclusión a manera de consideración general, en la práctica no aparecen

lineamientos metodológicos acerca de cómo implementar, estas nuevas comprensiones y sus alcances. Sin embargo, el estudio de Peña et al. (2025) señalan que en la formación inicial docente se puede destacar una alta valoración de los docentes en formación frente a los tres dominios del conocer (conceptual, procedimental y actitudinal), entregándoles gran relevancia al contexto donde se ejecutan las clases (planificación), a las capacidades personales y el proceso evaluativo (evaluación formativa).

Por otra parte, se evidencia en el currículum, la diversidad de agentes, materializados en la co-evaluación y autoevaluación, así como, la importancia de diversidad de instrumentos como los portafolios, cuadernos de sesión, registros anecdóticos, etc., sin embargo, no se explicitan cómo abordarlos en los procesos escolares.

En consecuencia y como conclusión, el enfoque evaluativo en el currículum nacional de EF sigue siendo un enfoque centrado en la medición, utilizando pautas evaluativas basadas en indicadores del aprendizaje, lo que conlleva un rechazo a las tendencias existentes en la disciplina con las propuestas de una EF más crítica y social. Esto abre una posibilidad a nuevas investigaciones que propongan los principios de comprensión de una evaluación con perspectiva emancipadora para la justicia social, formando cuerpos conscientes comprometidos en la transformación de un sistema educativo a menudo opresivo (Moura-Barreto et al., 2025).

## Agradecimientos

Este artículo está asociado a los proyectos “La voz estudiantil como una práctica transformadora: hacia la democratización de la formación del profesorado de Educación Física” VRIP UBB N.º DA2577214 y al Programa FONDECYT N.º 1240883, 1230609 y Proyecto PIDU N.º DEP202207, todos vinculados a los procesos de evaluación en el contexto educativo.

## Contribución de autores

**Samuel Pérez-Norambuena:** conceptualización, revisión de la información, redacción y administración del proyecto.

**Marcela Mora-Donoso:** análisis formal, redacción y revisión del manuscrito.

**Sebastián Peña-Troncoso:** Fundamentación, revisión, redacción y edición del manuscrito.

**Francisco Gallardo Fuentes:** revisión, redacción y traducción del manuscrito final

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Atienza, R., Valencia, A. y Devís, J. (2018). Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 127-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>.
- Azzarito, L., Marttinen, R., Simon, M. y Markiewicz, R. (2014). I'm beautiful": A case for adopting a sociocultural perspective in physical education teacher education. *Sociocultural issues in physical education: Case studies for teachers*, 115-132.
- Barbosa de Lima, A. (2023). A abordagem crítico-emancipatória na educação física escolar. *FIEP bulletin*, 5(93), 546-555. <https://dx.doi.org/10.16887/93.a1.56>
- Beltrán, J., Barrios, J. y Carter, B. I. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(04). <https://bit.ly/45ijyYU>
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien educación física, el enfoque de la evaluación formativa*. Inde.
- Borjás, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Magister.
- Brown, S. (2020). *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*. Bloomsbury Publishing. <https://bit.ly/43EJgpi>
- Cárcamo, J., Peña, S. y Cumilef, P. (2022). Validez de contenido de la Batería MOBAK para la evaluación del eje curricular de habilidades motrices en Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 309-322. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100309>
- Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? México: Fondo de Cultura Económica.
- Carter-Thuillier, B., Pastor, V., Fuentes, F., Nahuelcura, R. y Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en

- la macrozona sur de Chile. *Retos*, (43), 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Beltrán, J. (2021). Educación Física, deporte e inmigración: analizando críticamente algunas posibilidades para Chile. *Ágora para la educación física y el deporte*, (23), 52-72. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.52-72>
- Carter-Thuillier, B. y Gallardo-Fuentes, F. (2021). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>
- Casassus J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. LOM.
- Chihuailaf, L., Concha, R. e i Türk, Y. (2022). Sexism and misogyny in sports. *Revista Catalana de Pedagogia*, 21, 21-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.170>
- Chihuailaf, M., Flores, E., Maureira, F. y Gamboa, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 55, 1-10. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics, Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Contreras, J. y Torres, Á. (2023). Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248451es>
- Córdoba, T., López-Pastor, V. y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Escobar, M. (2021). El Kemperi: saberes huaoranis en los cuerpos. En *XIV Congreso Argentino, IX Latinoamericano y I Internacional de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/4dYpYyz>
- Eusse, K. G., Almeida, F. y Bracht, V. (2017). Cultura corporal e expresiones motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. En *CONBRACE, 2017. Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Goiânia/GO: Organização de Mauro Myskiw-Porto Alegre: CBCE. <https://bit.ly/43yytNg>
- Evans, J. (1988). (ed.). *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*. The Falmer Press.
- Fasanello, M. T., Nunes, J. A. y Porto, M. F. (2018). Metodologías colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 14(2). <https://doi.org/1029397/reciis.v12i4.1527>
- Feldman, D. y Diuk, B. (2021). Políticas de enseñanza y desigualdad: entre los formatos pedagógicos y las finalidades educativas. Pontificia Universidade Católica de Goiás. *Educativa*, 24(7), 1-29. <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8662>
- Fierro, B. (2024). Análisis del Currículo de Educación Física en Chile: una mirada hacia la inclusión del estudiantado. *Retos*, (56), 941-948. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103946>
- Fierro, B. y Rocuant, A. (2023). Nivel socioeconómico e índice de masa corporal: predictores de la condición física en estudiantes chilenos. *Retos*, 50, 228-233. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.98479>
- Freire, P. (1989). La práctica educativa. *Tiempos de Educación*, 292-300.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Frossard, M. L., Stieg, R. y Santos, W., (2021). Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. *Alteridad*, 16(2), 211-222. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., Peña-Troncoso, S., Martínez-Angulo, C. y López-Pastor, V. (2023). 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. *Interciencia*, 48(10), 544-551. <https://bit.ly/43S3xq9>
- Gallardo, F., López-Pastor, V. y Carter, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. <https://doi.org/10.25115/psyse.v9i2.699>
- Gimeno-Sacristán, J. (1992). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu editores.
- Carlos Martins, R., Gurgel Vieira, R. A., y Goes Lopes, J. P. (2023). Repercussões sindêmicas no desenvolvimento do PIBID/educação física em uma universidade sul-mineira: entre desafios e experiências exitosas. (2023). *Conexões*, 21(00), e023021. <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674820>
- Griffin, P. (1985). Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 103-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.1985.10608443>
- Hidalgo, N. y Murillo J. (2016). Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Kirk, D., (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Leathwood, C. (2005). Assessment policy and practice in higher education: Purpose, standards and equity. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/02602930500063876>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos*, 38(Especial), 155-176. <https://bit.ly/45bymZd>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112. Epub. <https://doi.org/10.33936/rehuSo.v4i1.2120>
- Martínez, S. (2020). Evaluación situada en la formación de formadores. *Educere et Educare*, [S. l.], 15, 35. <https://10.17648/educare.v15i35.23889>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. (2012a). Programa de Estudio de Educación Física y Salud – 6° Básico. Santiago-Chile. <https://bit.ly/3SFJ82r>
- Ministerio de Educación. (2012b). Programa de Estudio de Educación Física y Salud – 2° Medio. Santiago-Chile. <https://bit.ly/4kJEuws>
- Ministerio de Educación (2012c). Programa de Estudio de Educación Física y Salud – 2° Básico. Santiago-Chile. <https://bit.ly/4kWJeyH>
- Ministerio de Educación (2012d). Programa de Estudio de Educación Física y Salud – 5° Básico. Santiago-Chile. <https://bit.ly/3HwJB4F>
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares de Educación Física y Salud*. Santiago-Chile. <https://bit.ly/45LGYG2>
- Ministerio de Educación. (2015a). Bases curriculares de 1° a 6° Básico. Santiago-Chile. <https://bit.ly/43S0Jcp>
- Ministerio de Educación. (2015b). Programa de Estudio de Educación Física y Salud – 8° Básico. Santiago-Chile. <https://bit.ly/3FO6JLq>
- Ministerio de Educación. (2015c). Bases Curriculares de Educación Física y Salud – 7° Básico a 2° Medio. Santiago-Chile. <https://bit.ly/4kXqj9>
- Ministerio de Educación (2017). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago-Chile. <https://bit.ly/4dYz0vq>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Educación Física y Salud. Santiago-Chile. <https://bit.ly/4kUTtn1>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Decreto 67. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Santiago-Chile. <https://bit.ly/4dVtKsw>
- Monzón, A. R. (2010). *Estudio, desarrollo, evaluación e implementación del uso de plataformas virtuales en entornos educativos en bachillerato, eso y programas específicos de atención a la diversidad: programas de diversificación curricular, programa de integración y programa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno-Doña, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 65-78. <https://bit.ly/447XcYP>
- Moreno-Doña, A. y Almeida, F. (2021). Educación Física crítica en y desde Latinoamérica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 1-6. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.1-6>
- Moreno, A., Toro, S. y Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362.
- Moreno-Doña, A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la

- documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>
- Moreno-Doña, A. y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 291-296.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35651>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad. Revista de educación*, 16(2), 223-234.  
<http://orcid.org/0000-0002-0392-6621>
- Moura-Barreto, S., Nascimento-Corsino, L. y Lazarretti da Conceição, W. (2025). Autoestudio de incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular. *Alteridad*, 20(1), 50-60.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.04>
- Mujica, F., Santander, I., Uribe, N., Cáceres, P., Godoy, N. y Guzmán, J. (2022). Aprendizaje en Educación Física y Salud en Chile: estudio cualitativo del currículum de 7° básico a 2° medio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46), 843-851. <https://bit.ly/4jGO6a0>
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2016). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1). <https://bit.ly/4kcWn69>
- Neira, M. (2010). El Currículo de Educación Física en la Perspectiva Cultural: fundamentos y práctica pedagógica. *Horizontes educacionales*, 15(2), 49-67. <https://bit.ly/45Ks3vS>
- Neira, M. y Masella, M. B. (2023). O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil. *Ensino & Pesquisa*, 21(1), 7-21.  
<https://bit.ly/3HZi6r5>
- Peña-Troncoso, S., Toro-Arévalo, S., Pazos, J. M., Pérez-Norambuena, S., Rocuant-Urzuá, A., Carter-Thuillier, B. y Peña-Troncoso, A. (2025). La evaluación actitudinal en la formación de profesores de “educación física” en Chile ¿En qué estamos? y ¿Hacia dónde vamos? *Sportis Sci J*, 11(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11230>
- Peña, S. y Toro, S. (2022). *Hacia una evaluación recíproca en la formación inicial docente*. En C. Sanhueza, C. Díaz y C. Espinoza (eds.), *La Formación Inicial Docente: desde la interdisciplinariedad en Chile*. Universidad de Concepción.
- Pérez, S. (2023). La promoción de valores en la formación del profesorado de Educación Física: una revisión sistemática. *Revista Educación*, 47(1), 676-694. <https://dx.doi.org/0000-0002-1710-328x>
- Pérez, S., Bravo, C. y Mora, M. (2021). Una experiencia transdisciplinar de trabajo comunitario en contextos de formación profesional. *Didac.*, 78, 20-31. <https://doi.org/10.48102/didac.2021.78>
- Pérez, S., Moreno, A., Trigueros, C. y Rivera, E. (2023). La educación en valores en la formación de profesores de educación física: ¿un asunto pendiente? *Movimento*, 29, e29044.  
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.127584>
- Pérez, S. y Linzmayer, L. (2013). *Gimnasia Rítmica Formativa: propuesta para la educación física escolar*. Ediciones UBB.
- Pidhajnyj, L. A. (2024). *Percepciones de las y los estudiantes del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza acerca de la evaluación de las materias deportivas*. (Tesis Postgrado). Universidad de Matanza.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *FOLIOS*, 108-119.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Reinaga, N. D. y Alcívar, Y. A. (2024). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Nexus*, 3(1), 14-25.  
<https://doi.org/10.62943/nrj.v3n1.2024.17>
- Rezer, R. y Cunha, A. C. (2019). Conhecimento para o “tempo do inútil” – reflexões para o campo da Educação Física. En CONBRACE, 2019. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Natal/RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
<https://bit.ly/43yXPKS>
- Sabariago-Puig, M., Vilà- Baños, R. y Sandín-Esteban, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. *REIRE*, 7(2), 119-133.
- Salgado, J., Carrera, C. y Yáñez, M. (2021). *Metodología de la enseñanza de actividades físico-deportivas*. Síntesis.
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? @tic. *Revista d'innovació educativa*, (14), 1-11. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>
- Silva, T. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Autêntica.
- Silva, T. (2006). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica Society, 28(1), 1-16. <https://10.1080/13573322.2021.1967923>
- Souza, J. (2017). Educação Física Reflexiva: por uma reinterpretação da ontologia do movimento humano. Em CONBRACE, 2017. *Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e*

- do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia/GO
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tinning, R. (1988). Student teaching and the pedagogy of necessity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(2), 82-89.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.7.2.82>
- Tolgfors, B. y Barker, D. (2023). The glocalization of physical education assessment discourse. *Sport, Education and Society*, 28(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967923>
- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 29-43.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100002>
- Toro, S., y Moreno-Doña, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199-217.  
<https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195.  
<https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Unidad de actividad física escolar. (2020). *Orientaciones para la actividad física escolar*. División educación general. Ministerio de Educación, Santiago-Chile.  
<https://bit.ly/3ZoYWu7>
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2018). Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar.  
<https://bit.ly/444dVfH>
- Walker, D. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into practice*, 21(1), 62-65.  
<https://bit.ly/43XpuFH>
- Wright, J. (2000). Bodies, meanings and movement: a comparison of the language of physical education lesson and a Feldenkrais movement class. *Sport, Education and Society*, 5(1), 35-50.  
<https://bit.ly/43UDnmG>