



# Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente en Chile

**Assessment in Physical Education: a comparative analysis of disciplinary standards in initial teacher education in Chile**

**Avaliação em Educação Física: análise comparativa dos padrões disciplinares da formação inicial docente no Chile**

Muñoz-Sepúlveda, Fernando<sup>1</sup>; Castillo-Retamal, Franklin<sup>2</sup> & Valencia-Peris, Alexandra<sup>3</sup>

Muñoz-Sepúlveda, F., Castillo-Retamal, F., & Valencia-Peris, A. (2026). Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 53-71. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4>

## RESUMEN

En la última década, los estándares pedagógicos y disciplinares se han consolidado como referentes centrales para orientar la formación inicial docente (FID) en Chile. En Educación Física (EF), estos documentos han delimitado expectativas sobre saberes, competencias y prácticas evaluativas del profesorado. El tránsito desde el Estándar 6 (2014) hacia el Estándar C (2021) ha suscitado interrogantes sobre la evolución conceptual y pedagógica del enfoque evaluativo en esta área. Este estudio tuvo como objetivo analizar comparativamente ambos estándares, examinando sus formulaciones discursivas y los sentidos atribuidos a la evaluación. Se desarrolló una investigación cualitativa de carácter empírico, sustentada en el análisis documental sistemático de los marcos normativos vigentes. La metodología contempló lectura intensiva, codificación abierta y construcción de categorías, así como la identificación de verbos, contenidos y condiciones asociadas a cada criterio. Los resultados evidencian una transición normativa hacia un lenguaje más integral y contextualizado en el Estándar C, con énfasis en la multidimensionalidad de la motricidad, el análisis crítico y la metacognición. No obstante, se identifican ambigüedades en su fundamentación y operatividad, lo que dificulta su implementación coherente en la formación inicial docente. El estudio concluye que este cambio normativo expresa una disputa epistemológica entre enfoques centrados en el rendimiento y propuestas orientadas al aprendizaje, configurando un escenario de transición inacabada que exige analizar cómo los estándares son apropiados y traducidos en los procesos de rediseño curricular y en las prácticas formativas universitarias.

**Palabras clave:** Análisis documental; Educación Física; Evaluación docente; Estándares pedagógicos; Formación inicial docente.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-8667-7482>, fernando.munoz@uautonoma.cl.

<sup>2</sup> Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Actividad Física y Salud, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>, fcastillo@ucm.cl.

<sup>3</sup> Universitat de València, Departamento de Educación Física, Artística y Música, España. <https://orcid.org/0000-0002-2031-9743>, alexandra.valencia@uv.es.



## ABSTRACT

Over the last decade, pedagogical and disciplinary standards have become consolidated as central references guiding initial teacher education (ITE) in Chile. In Physical Education (PE), these documents have defined expectations regarding teachers' knowledge, competencies, and assessment practices. The transition from Standard 6 (2014) to Standard C (2021) has raised questions about the conceptual and pedagogical evolution of the assessment approach in this field. The objective of this study was to comparatively analyze both standards by examining their discursive formulations and the meanings attributed to assessment. A qualitative empirical study was conducted, based on a systematic documentary analysis of the current regulatory frameworks. The methodology included intensive reading, open coding, category construction, and the identification of verbs, contents, and conditions associated with each criterion. The results reveal a normative shift toward more comprehensive and context-sensitive language in Standard C, emphasizing the multidimensional nature of motor performance, critical analysis, and metacognition. However, ambiguities were identified in its theoretical grounding and operationalization, which hinder its coherent implementation in initial teacher education. The study concludes that this normative change reflects an epistemological dispute between performance-centered approaches and learning-oriented proposals, shaping a scenario of incomplete transition that calls for further analysis of how standards are appropriated and translated into curriculum redesign processes and university-based teacher education practices.

**Key words:** Documentary Analysis; Physical Education; Teacher Assessment; Pedagogical Standards; Initial Teacher Education.

## RESUMO

Na última década, os padrões pedagógicos e disciplinares consolidaram-se como referências centrais para orientar a formação inicial docente (FID) no Chile. Na Educação Física (EF), esses documentos delimitaram expectativas relacionadas aos saberes, às competências e às práticas avaliativas do professorado. A transição do Padrão 6 (2014) para o Padrão C (2021) suscitou questionamentos sobre a evolução conceitual e pedagógica do enfoque avaliativo nessa área. O objetivo deste estudo foi analisar comparativamente ambos os padrões, examinando suas formulações discursivas e os sentidos atribuídos à avaliação. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de caráter empírico, fundamentada na análise documental sistemática dos marcos normativos vigentes. A metodologia contemplou leitura intensiva, codificação aberta, construção de categorias, bem como a identificação de verbos, conteúdos e condições associadas a cada critério. Os resultados evidenciam uma transição normativa para uma linguagem mais integral e contextualizada no Padrão C, com ênfase na multidimensionalidade da motricidade, na análise crítica e na metacognição. Contudo, identificam-se ambiguidades em sua fundamentação e operacionalização, o que dificulta sua implementação coerente na formação inicial docente. Conclui-se que essa mudança normativa expressa uma disputa epistemológica entre enfoques centrados no desempenho e propostas orientadas à aprendizagem, configurando um cenário de transição inacabada que exige analisar como os padrões são apropriados e traduzidos nos processos de redesenho curricular e nas práticas formativas universitárias.

**Palavras chave:** Análise documental; Educação Física; Avaliação docente; Padrões pedagógicos; Formação inicial docente.

## INTRODUCCIÓN

Durante la última década, la Formación Inicial Docente (FID) en Chile ha experimentado una transformación estructural y normativa orientada a asegurar estándares de calidad, pertinencia y equidad en los programas de pedagogía (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Rivero Castro & Medeiros Urzúa, 2023). La promulgación de la Ley N.º 20.903 (Ministerio de Educación, 2016) consolidó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estableciendo exigencias como la acreditación obligatoria de carreras, la definición de perfiles de egreso alineados con estándares nacionales y el fortalecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Este énfasis en la rendición de cuentas ha ampliado la transparencia del sistema, pero también ha generado tensiones con la autonomía curricular de las universidades y con la contextualización de los proyectos formativos (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Niño & Gama Bermúdez, 2013; Sotomayor & Gysling, 2011).

En este marco, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (Ministerio de Educación, 2014; 2021) se han configurado como referentes normativos clave para el diseño curricular y la evaluación de futuros docentes (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Verdugo et al., 2021). No obstante, distintos estudios advierten que su implementación puede reforzar lógicas prescriptivas y procesos de homogeneización curricular que tensionan la diversidad territorial y cultural de la formación docente (Castillo-Retamal et al., 2020; Garay- Alemany et al., 2023; Iglesias, 2022; Mujica Johnson et al., 2023; Poblete-Valderrama et al., 2023; Prieto, 2015). En conjunto, esta literatura sugiere que el desafío no es solo cumplir con estándares nacionales, sino articularlos con proyectos formativos situados que reconozcan las singularidades contextuales de la FID en Chile.

A pesar de estos riesgos, distintos trabajos reconocen que el establecimiento de estándares mínimos ha contribuido a fortalecer la transparencia, la rendición de cuentas y la profesionalización docente en Chile, especialmente cuando se acompaña de procesos de reflexión pedagógica y apoyo formativo (Ferrada, 2019; Figueroa, 2019; Rivero Castro & Medeiros Urzúa, 2023; Verdugo et al., 2021). No obstante, la experiencia internacional advierte que la estandarización suele generar controversias sobre su impacto en la cultura evaluativa y en la motivación estudiantil, particularmente cuando se apoya en pruebas físicas estandarizadas (Baghurst & Mwavita, 2014; Phillips et al., 2017).

En paralelo, persisten brechas significativas entre el diseño formal de los planes de estudio y las prácticas reales en las aulas universitarias, lo que debilita la relación entre mecanismos de control (acreditación y pruebas estandarizadas) y la mejora efectiva de la calidad formativa (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). Estas brechas se expresan en problemas de sintonización curricular, en la integración fragmentaria de contenidos sobre diversidad y equidad (Ferrada, 2019; Garay-Alemany et al., 2023; Riquelme-Urbe & Moreno-Villafaña, 2023) y en la intensificación de la ansiedad evaluativa, especialmente en disciplinas como la EF (Danthony et al., 2019; Harte et al., 2023).

En este campo específico, los nuevos marcos normativos han impulsado una redefinición de los saberes disciplinares y de las competencias docentes, buscando articular la motricidad humana con una perspectiva pedagógica crítica y situada (Ministerio de Educación, 2014; 2021). Sin embargo, la evidencia reciente muestra una persistente brecha entre el discurso normativo y las prácticas evaluativas reales, todavía fuertemente ancladas en lógicas técnico-instrumentales y en la medición del rendimiento físico (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025b; Oliver-Álvarez & Martos-García, 2023; Beltrán Véliz et al., 2020).

Asimismo, aunque el Estándar C introduce nociones de evaluación contextualizada y formativa, su fundamentación teórica resulta aún insuficiente y su implementación enfrenta resistencias tanto en contextos escolares como universitarios (Castillo-Retamal et al., 2022; Gallardo-Fuentes et al., 2025; Mujica Johnson et al., 2023; Riquelme-Urbe & Moreno-Villafaña, 2023). Este escenario confirma que el cambio normativo no garantiza por sí solo transformaciones pedagógicas sustantivas en la FID en EF.

Con el objetivo de contribuir a la comprensión de esta evolución normativa, en la Tabla 1, se presenta una comparación descriptiva de los estándares disciplinares vigentes para la formación inicial del profesorado de EF en Chile, considerando las propuestas establecidas en el año 2014 y la versión actualizada publicada en 2021 (Ministerio de Educación, 2014;2021).

**Tabla 1**

*Estándares disciplinares de EF: comparación 2014 y 2021*

2014	2021
<b>Estándar 1</b> Comprende los referentes teóricos que apoyan su práctica pedagógica disciplinar.	<b>Estándar A</b> Fundamentos de la motricidad humana.
<b>Estándar 2</b> Conoce las manifestaciones de la motricidad como medio de enseñanza.	<b>Estándar B</b> Fundamentos del desarrollo y aprendizaje de la motricidad.
<b>Estándar 3</b> Comprende la importancia del ejercicio físico en el desarrollo de hábitos de una vida activa saludable.	<b>Estándar C</b> <i>Fundamentos de la evaluación específica en EF y Salud.</i>
<b>Estándar 4</b> Conoce las características motrices, cognitivas, afectivas y sociales del estudiante en situación de acción motriz.	<b>Estándar D</b> Manifestaciones de la motricidad humana y vida activa
<b>Estándar 5</b> Organiza la didáctica de la EF.	<b>Estándar E</b> Manifestaciones deportivas de la cultura
<b>Estándar 6</b> <i>Conoce el proceso evaluativo propio de la disciplina.</i>	<b>Estándar F</b> Manifestaciones expresivas de la motricidad humana
	<b>Estándar G</b> Manifestaciones motrices, recreación y tiempo libre escolar
	<b>Estándar H</b> Manifestaciones motrices, responsabilidad social y ecología integral

**Nota.** Ministerio de Educación, 2014;2021

A partir de la revisión de ambos marcos normativos, se constata que en 2014 los Estándares Disciplinarios para la FID en EF se estructuraban en seis apartados, orientados a la fundamentación teórica de la disciplina, la comprensión de la motricidad, la promoción de la vida activa saludable, el conocimiento de las características del estudiantado, la didáctica de la asignatura y los procesos de evaluación (Ministerio de Educación, 2014). En contraste, la propuesta publicada en 2021 amplió el marco a ocho estándares (A–H), organizados en torno a la fundamentación de la motricidad humana, el desarrollo y aprendizaje motriz y las diversas manifestaciones de la motricidad (vida activa, deporte, expresión, recreación y responsabilidad social), incorporando además un estándar específico sobre evaluación en EF y Salud (Ministerio de Educación, 2021). Este reordenamiento refleja un desplazamiento

desde una lógica predominantemente estructural hacia una más integrada y relacional de la disciplina.

En paralelo, el Decreto Exento N.º 67 (Ministerio de Educación, 2018) introdujo orientaciones relevantes sobre evaluación escolar al promover un enfoque formativo centrado en la retroalimentación y el uso pedagógico de los resultados. Aunque el decreto no establece directrices diferenciadas por asignatura, su implementación ha tenido implicancias particulares en EF, históricamente asociada a modelos de evaluación basados en pruebas estandarizadas y medición del rendimiento físico. Diferentes autores han señalado que estas prácticas tienden a privilegiar la cuantificación sobre la reflexión crítica (Oliver-Álvarez & Martos-García, 2023; Beltrán Véliz et al., 2020) y a reforzar lógicas de control social más que procesos formativos (Sarni & Corbo, 2020).

La transición hacia enfoques evaluativos más comprensivos, contextualizados y coherentes con una visión integral del aprendizaje supone un desafío para la FID en EF. Estudios recientes evidencian que persisten tensiones entre finalidades certificadoras y pedagógicas de la evaluación (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021), así como efectos problemáticos de prácticas tradicionales que consolidan lógicas de clasificación y reducen la autonomía profesional (Sonlleve et al., 2018). Estas tensiones se articulan con brechas persistentes entre el diseño curricular formal y las prácticas reales en la formación universitaria (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Ferrada, 2019).

En este escenario, resulta pertinente analizar cómo los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios dialogan con los principios del Decreto 67 y con la Ley N.º 20.903, que plantea la articulación entre saber disciplinar, pedagógico y didáctico en la formación docente (Ministerio de Educación, 2016). Esta convergencia normativa abre oportunidades para avanzar hacia modelos de evaluación que reconozcan la diversidad del estudiantado y fortalezcan procesos de aprendizaje significativos (Boud & Molloy, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). No obstante, también conlleva riesgos de naturalizar lógicas estandarizadas que pueden restringir la autonomía profesional y dificultar la incorporación de metodologías auténticas y participativas (Martos-García & García-Puchades, 2023; Rodríguez Rojas, 2023). Estas tensiones evidencian la coexistencia de enfoques técnicos y críticos en el campo de la EF, cuestión ampliamente documentada en estudios recientes (Castillo-Retamal et al., 2024; Mujica Johnson et al., 2023; Prieto, 2015). En este contexto, el presente estudio se centra de manera específica en el análisis comparativo del estándar orientado a la evaluación en EF que se corresponde con el Estándar 6 en la propuesta del 2014 y al Estándar C en la versión de 2021, cuyo propósito es identificar las transformaciones conceptuales y discursivas que se han producido en este ámbito y describir los elementos de continuidad y cambio que configuran su formulación. Este análisis busca aportar evidencias que contribuyan a la reflexión sobre los desafíos que esta evolución normativa plantea para la FID en EF en Chile.

## MÉTODOS

Este estudio se basa en un diseño cualitativo de análisis documental, cuyo propósito fue examinar críticamente las transformaciones discursivas, conceptuales y normativas en torno a la evaluación en EF a partir del tránsito desde el Estándar 6 (2014) al Estándar C (2021). El análisis documental resulta especialmente pertinente cuando se busca comprender los sentidos, tensiones y omisiones presentes en textos normativos que orientan la FID, así como las lógicas de estandarización que configuran el campo educativo (Bowen, 2009; Cellard, 2008)

El corpus estuvo constituido por dos documentos oficiales de dominio público: (a) Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en EF (Ministerio de Educación, 2014), que contiene el Estándar 6, y (b) Estándares de la Profesión Docente. EF (Ministerio de Educación, 2021), que incluye el Estándar C, ambos elaborados en el marco de la Ley N.º 20.903 que regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación, 2016). Los documentos fueron analizados en sus versiones oficiales disponibles en el sitio web del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

El procedimiento analítico se desarrolló en cuatro etapas articuladas. Primero, se realizó una lectura intensiva y reiterada de ambos documentos para identificar su estructura general, extensión y organización interna. En segundo lugar, se efectuó una codificación manual de los criterios siguiendo los principios del análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000; Krippendorff, 2018). En una tercera etapa se construyeron matrices comparativas que permitieron desglosar cada criterio según el verbo principal, el contenido evaluado y la condición contextual.

Como cuarta etapa complementaria, se realizó un conteo sistemático de términos con el fin de identificar diferencias discursivas entre ambos estándares. Para ello se seleccionaron únicamente conceptos que aparecían de manera exclusiva en cada documento y que resultaban conceptualmente relevantes para la evaluación en EF, descartando conectores, expresiones administrativas y repeticiones meramente formales. El conteo se efectuó mediante la herramienta de búsqueda de palabras de Microsoft Word aplicada sobre los textos oficiales en formato digital, registrando el número de apariciones literales de cada término y verificando manualmente su contexto de uso para evitar errores derivados de polisemia, encabezados o tablas. Este procedimiento permitió construir una visualización comparativa basada en frecuencias explícitas de mención, que se presenta en la Figura 1.

Finalmente, los verbos fueron clasificados conforme a la taxonomía revisada de Bloom, con el fin de identificar los niveles cognitivos implicados en cada estándar (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Este proceso permitió sistematizar la evolución conceptual y técnica de los criterios evaluativos y analizar su coherencia con perspectivas contemporáneas de evaluación formativa y auténtica en EF (Barba-Martín et al., 2020; López-Pastor et al., 2024).

Para fortalecer el rigor y la credibilidad del estudio, se adoptaron tres estrategias complementarias. En primer lugar, se realizó una triangulación teórica, contrastando los hallazgos con literatura científica nacional e internacional sobre evaluación en EF, políticas educativas y estándares profesionales (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Castillo-Retamal et al., 2022; Gallardo-Fuentes et al., 2022). En segundo lugar, el análisis fue desarrollado de manera colaborativa por dos investigadores con experiencia en evaluación en EF y metodología cualitativa; cuando surgieron discrepancias interpretativas sobre la codificación de verbos, contenidos o niveles cognitivos, estas fueron discutidas y resueltas por consenso tras revisar nuevamente el texto original y los marcos teóricos de referencia. En tercer lugar, se mantuvo una auditoría del proceso analítico, registrando decisiones metodológicas, versiones sucesivas de las matrices y modificaciones derivadas del diálogo entre investigadores, asegurando la trazabilidad y transparencia del proceso analítico.

### Consideraciones éticas

Este estudio se enmarca en un análisis documental de carácter cualitativo, centrado en fuentes de dominio público como los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la carrera de Pedagogía en

EF (2014 y 2021), disponibles en el sitio oficial del Ministerio de Educación de Chile. El análisis se realizó con criterios de rigurosidad metodológica, respeto por el contenido original de los documentos y fidelidad interpretativa.

No se trabajó con personas ni se recopilaron datos sensibles, por lo que no fue necesario contar con aprobación de un comité de ética. No obstante, se han resguardado principios de integridad académica, evitando cualquier forma de tergiversación, invención o apropiación no autorizada de contenidos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe señalar que la discusión de los hallazgos se integró de manera articulada en el propio apartado de resultados, a fin de favorecer una comprensión contextualizada de las transformaciones normativas y evitar una separación artificial entre descripción y análisis crítico. Este apartado de ha estructurado teniendo la cuenta las propiedades textuales de los estándares, presentando un primer análisis estructural y luego de contenido, para culminar con las posibles repercusiones en la FID de EF en Chile.

### *Propiedades formales de los estándares*

A fin de caracterizar de manera general las principales propiedades formales de los dos estándares seleccionados, se realizó una comparación descriptiva que considera dimensiones básicas como la extensión total del texto, la cantidad, tipo de criterios propuestos y la organización interna de cada documento. Esta aproximación preliminar permite evidenciar similitudes y diferencias en su estructura normativa, entregando un punto de partida para el análisis posterior de sus contenidos conceptuales y enfoques evaluativos. La Tabla 2 resume estas características comparativas de manera sintética.

**Tabla 2**

*Diferencias estructurales entre los estándares 6 y C*

	Estándar 6	Estándar C
<b>Dimensión</b>	Conoce el proceso evaluativo propio de la disciplina.	Fundamentos de la evaluación específica en EF y Salud.
<b>Extensión</b>	424 palabras	597 palabras
<b>Cantidad de criterios</b>	13 criterios	9 criterios
<b>Tipo de criterios</b>	Criterios generales	Criterios clasificados en dos grandes categorías: 5 Conocimiento Disciplinar (CD) y 4 Didáctica Disciplinar (DD)
<b>Organización interna</b>	Descripción general inicial y 13 criterios numerados consecutivamente	Descripción general inicial Criterios diferenciados por categoría (CD1-CD5 y DD6-DD9), con subtítulos temáticos

Tal como se observa en la Tabla 2, existen diferencias notables en la extensión, el modo de estructurar los criterios y la organización interna de ambos estándares. El Estándar 6 (2014) presenta una descripción más breve y un total de 13 criterios generales que se enumeran de manera secuencial, sin subdivisiones temáticas específicas, en cambio, el Estándar C (2021), incrementa la extensión total del texto y reorganiza los contenidos en nueve criterios agrupados en dos grandes categorías: Conocimiento Disciplinar y Didáctica Disciplinar. Esta nueva estructura incorpora subtítulos que clarifican los énfasis temáticos de cada bloque, dotando al documento de una mayor especificidad formal. Al

mismo tiempo, mientras el estándar anterior utilizaba un formato único y homogéneo para todos los criterios, la versión más reciente diferencia explícitamente dimensiones conceptuales y didácticas, lo que sugiere un intento de delimitar con mayor precisión los ámbitos de competencia profesional esperados en la FID en EF.

### ***Análisis de las descripciones generales de los estándares***

El análisis comparado de las descripciones generales del Estándar 6 (2014) y del Estándar C (2021) evidencia transformaciones relevantes en la manera de conceptualizar la evaluación en EF. Mientras el Estándar 6 sitúa la evaluación principalmente como un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje y subraya la necesidad de interpretar los resultados en relación con los objetivos propuestos, lo hace desde un marco fuertemente anclado en procedimientos disciplinares y en la medición del desempeño motriz.

En contraste, el Estándar C amplía este encuadre al incorporar de forma explícita la función certificadora de la evaluación, en coherencia con el Decreto N.º 67/2018 y al introducir categorías como la multidimensionalidad de la persona y las manifestaciones de la motricidad humana. Este desplazamiento conceptual sugiere un tránsito desde una comprensión predominantemente técnica de la evaluación hacia una perspectiva que reconoce su carácter pedagógico, ético y formativo.

Asimismo, la descripción general del Estándar C enfatiza con mayor claridad la necesidad de procesos evaluativos reflexivos, contextualizados y participativos, destacando el rol de la retroalimentación, la observación sistemática y la metacognición, así como la valoración del progreso individual por sobre el rendimiento estandarizado. Este énfasis dialoga con planteamientos contemporáneos sobre evaluación formativa y auténtica en EF, que cuestionan la centralidad de las pruebas físicas estandarizadas como principal criterio de logro (Barba-Martín et al., 2020; López-Pastor et al., 2006).

### ***Análisis criterios del estándar 6 (2014)***

Para profundizar en la comprensión de la orientación conceptual y técnica del Estándar 6, se procedió a un desglose de cada uno de sus trece criterios específicos. Este análisis identificó el verbo principal, que define la acción esperada por parte del futuro profesorado, así como el contenido al que se refiere dicha acción. La Tabla 3 sintetiza estos componentes, facilitando una visión comparativa que permite reconocer el énfasis predominante en los procesos evaluativos que el estándar promovía.

**Tabla 3**

*Análisis de los criterios del estándar 6 desde el verbo y contenido.*

Criterio	Verbo principal	Nivel cognitivo según Bloom	Contenido
1	Reconoce	Conocimiento / Comprensión (Recordar – Entender)	La evaluación como una instancia integrada al aprendizaje.
2		Aplicación / Análisis (Aplicar – Analizar)	La observación sistemática como fuente principal de valoración y retroalimentación.
3	Adecúa		Pruebas estandarizadas propias de la disciplina.

4	Interpreta / diseña	Análisis – Síntesis (Analizar – Crear)	Resultados de pruebas estandarizadas / posibles remediales.
5	Interpreta / utiliza	Análisis – Aplicación (Analizar – Aplicar)	Variables fisiológicas del ejercicio físico, de tipo psicológicas y socioculturales.
6	Ajusta	Aplicación (Aplicar)	Los niveles de exigencia en el proceso evaluativo.
7	Identifica / ajusta	Conocimiento / Aplicación (Recordar – Aplicar)	El nivel de las variables de condición física.
8	Diseña / adapta	Síntesis / Aplicación (Crear – Aplicar)	Instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa propios de la EF
9	Elabora / inter- pela	Síntesis / Evaluación (Crear – Evaluar)	Indicadores de evaluación que permiten conocer niveles de logro en habilidades, conocimientos y actitudes.
10	Diagnostica	Análisis (Analizar)	El aprendizaje motriz requerido.
11			De manera continua y sistemática, las habilidades motrices y cognitivas, y el clima de aula.
	Evalúa		
12		Evaluación (Evaluar)	Habilidades, conocimientos y actitudes.
13	Retroalimenta		El proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de los logros y dificultades individuales y colectivas.

A partir del análisis de los trece criterios que componen el Estándar 6, se observa una presencia significativa de verbos situados en niveles cognitivos intermedios y altos de la taxonomía revisada de Bloom, tales como interpretar, diseñar, diagnosticar y retroalimentar, lo que en principio sugiere una concepción de la evaluación con cierto potencial reflexivo y pedagógico.

No obstante, al examinar los contenidos asociados a estos verbos se constata que la mayor parte de las acciones evaluativas se articulan en torno al uso de pruebas estandarizadas, la medición de niveles de logro y el ajuste de exigencias motrices. Esto configura una orientación evaluativa predominantemente tecnocrática, centrada en la objetivación del rendimiento observable y en la gestión técnica del control evaluativo, más que en el desarrollo de procesos formativos profundos.

Paralelamente, el estándar incorpora referencias declarativas a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, a la observación sistemática y a la consideración de habilidades, conocimientos y actitudes. Sin embargo, estas dimensiones aparecen formuladas de manera general y subordinadas a una lógica de medición y verificación del desempeño físico, configurando un marco normativo híbrido que combina enunciados formativos con prácticas evaluativas de corte tradicional.

### **Análisis criterios del estándar C (2021)**

Siendo coherente con el análisis de los criterios del estándar anterior, se procedió a un desglose de cada uno de sus nueve criterios específicos. Identificando el verbo principal, que define la acción esperada por parte del futuro profesorado, así como el contenido al que se refiere dicha acción. La Tabla 4 sintetiza estos componentes, facilitando una visión comparativa que permite reconocer los énfasis predominantes en los procesos evaluativos que el estándar promueve.

**Tabla 4**

*Análisis de los criterios del estándar C desde el verbo y contenido.*

Criterio	Verbo principal	Nivel cognitivo según Bloom	Contenido principal
CD1			Procedimientos de evaluación de la coordinación, dimensión cognitivo-valorativa y capacidades condicionantes de la motricidad
CD2	Analiza críticamente	Analizar (nivel 4: Análisis)	Procedimientos de evaluación del aprendizaje deportivo (habilidad en el juego y estrategias)
CD3			Procedimientos de evaluación de las expresiones de la motricidad humana en juego, danza y expresión personal
CD4			Procedimientos de evaluación de la creatividad motriz
CD5			Procedimientos de retroalimentación de habilidades motrices básicas y específicas
DD6			Utiliza
DD7	Elabora e implementa	Crear (nivel 6: Creación)	Fichas de progreso y pruebas motoras de observación directa
DD8			Pruebas motoras de observación semiestructurada de carácter sumativo
DD9			Promueve

El análisis de los nueve criterios que componen el Estándar C muestra una estructuración explícitamente diferenciada entre Conocimiento Disciplinar (CD1–CD5) y Didáctica Disciplinar (DD6–DD9), lo que sugiere una mayor preocupación por delimitar los saberes conceptuales de la motricidad humana y su traducción pedagógica en prácticas evaluativas. En los criterios de conocimiento disciplinar predomina el verbo analiza críticamente, situado en el nivel de análisis de la taxonomía de Bloom, lo que indica un énfasis normativo en la problematización de los procedimientos evaluativos más que en su mera aplicación técnica.

En los criterios de didáctica disciplinar se observa, a su vez, una mayor diversidad de niveles cognitivos, desde la aplicación (utiliza) hasta la creación (elabora e implementa) y la evaluación (promueve), lo que refleja una intención de ampliar el repertorio evaluativo más allá de la simple medición estandarizada.

En cuanto a los contenidos, el Estándar C desplaza parcialmente el foco desde la condición física hacia la evaluación de la coordinación, la creatividad y las diversas manifestaciones de la motricidad humana, incorporando además instrumentos de seguimiento del progreso y mecanismos de participación estudiantil mediante procesos metacognitivos. Este movimiento discursivo sugiere un tránsito hacia una evaluación más integral y contextualizada; sin embargo, la presencia simultánea de pruebas predictivas, indicadores antropométricos y dispositivos sumativos evidencia que las lógicas técnicas no desaparecen, sino que coexisten con los nuevos enfoques formativos.

### **Análisis comparado de los estándares 6 y C**

Mientras las secciones 3 y 4 analizaron cada estándar por separado, este apartado realiza una comparación integrada entre ambos, primero desde el plano discursivo (léxico) y luego desde una lectura conceptual y pedagógica de conjunto.

### Por conceptos clave

Para profundizar en las diferencias conceptuales entre ambos marcos normativos, se realizó un análisis de frecuencia de los términos que aparecen exclusivamente en cada estándar. Este procedimiento permitió identificar los conceptos que caracterizan singularmente al Estándar 6 (2014) y al Estándar C (2021), evidenciando las prioridades discursivas y los énfasis evaluativos de cada documento. La figura 1 sintetiza estos hallazgos, mostrando los términos exclusivos de cada estándar junto con la cantidad de veces que fueron mencionados en el texto oficial.

Figura 1

*Conceptos exclusivos identificados en los Estándares 6 y C de EF, con frecuencia de aparición*

Conceptos exclusivos del estándar 6	Conceptos exclusivos del estándar C
<b>Enseñanza-aprendizaje (5)</b>	<b>Análisis crítico (6)</b>
Pruebas estandarizadas (2)	<b>Multidimensionalidad (5)</b>
Esfuerzo (2)	<b>Expresiones motrices (4)</b>
Condición física (2)	<b>Procesos metacognitivos (4)</b>
Ejercicio (2)	<b>Motricidad humana (3)</b>
Niveles de exigencia/logro (2)	<b>Capacidades condicionantes (3)</b>
Variables (2)	<b>Responsabilidad (3)</b>
Sociocultural (2)	<b>Manifestaciones motrices (2)</b>
Aprendizaje motriz (1)	<b>Creatividad (2)</b>
Desempeño (1)	<b>Pruebas motoras de observación (2)</b>
Crecimiento y madurez (1)	<b>Coordinación (2)</b>
Cualitativa y Cuantitativa (1)	<b>Participativo (2)</b>
Naturaleza (1)	<b>Autoestima (1)</b>
Clima del aula (1)	<b>Racionalidad técnica (1)</b>
Trabajo en equipo (1)	<b>Tecnologías de la información (1)</b>
	<b>Test predictivos (1)</b>
	<b>Fichas de salud (1)</b>
	<b>Posibilidades individuales (1)</b>

La comparación de los conceptos exclusivos de ambos estándares revela un contraste discursivo consistente. En el Estándar C predominan términos asociados al análisis crítico, la multidimensionalidad y los procesos metacognitivos, lo que sugiere una orientación hacia una evaluación más reflexiva, participativa y contextualizada. En cambio, el Estándar 6 concentra referencias a pruebas estandarizadas, condición física y niveles de exigencia/logro, configurando un marco evaluativo centrado en la medición y normalización del rendimiento observable.

Este patrón léxico no es meramente formal, sino que dialoga con críticas previas a la tradición biomédica y tecnocrática de la EF en Chile, que ha privilegiado históricamente la cuantificación del desempeño por sobre el sentido pedagógico de la evaluación (Oliver-Álvarez & Martos-García, 2023; Beltrán Véliz et al., 2020). Asimismo, coincide con evidencia empírica reciente que muestra cómo estas lógicas se materializan en prácticas de calificación centradas en el tiempo de carrera y el rendimiento físico como criterios dominantes de mérito escolar (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025b).

En conjunto, la Figura 1 sugiere que el Estándar C introduce un vocabulario que desplaza el énfasis desde la medición del cuerpo hacia el aprendizaje y la reflexión, aunque este giro discursivo aún convive con prácticas evaluativas tradicionales arraigadas en la cultura de la EF.

### **Según descripción general y criterios**

El análisis comparado entre el Estándar 6 (2014) y el Estándar C (2021) evidencia un tránsito discursivo desde un paradigma técnico-positivista, centrado en la medición estandarizada del rendimiento físico, hacia un marco que incorpora categorías como multidimensionalidad de la motricidad (Sérgio, 1996), metacognición y contextualización del aprendizaje. Este desplazamiento se alinea con debates internacionales sobre justicia curricular, coherencia formativa y regulación de la calidad docente (Rodríguez et al., 2018; Sotomayor & Gysling, 2011; Rivero Castro & Medeiros Urzúa, 2023), así como con concepciones críticas de la corporeidad que cuestionan la reducción del cuerpo a su rendimiento biomecánico (Toro-Arévalo, 2010; Moreno-Doña et al., 2020).

No obstante, la evidencia empírica disponible muestra que este cambio normativo no se traduce automáticamente en transformaciones sustantivas de las prácticas evaluativas. Estudios recientes en contextos escolares y universitarios chilenos revelan la persistencia de una cultura evaluativa centrada en el rendimiento físico, la clasificación corporal y la estandarización de resultados, aun cuando el discurso oficial incorpore variables actitudinales y formativas (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025a; 2025b; 2025c; 2025d). Este desajuste confirma lo planteado por Sarni y Corbo (2020) y Beltrán Véliz et al. (2020): la evaluación en EF continúa operando con frecuencia como dispositivo de control y normalización más que como herramienta pedagógica de aprendizaje.

En el ámbito de la FID, investigaciones en universidades chilenas muestran una tensión estructural entre discurso e implementación. Si bien existe una intencionalidad formativa declarada, predominan metodologías e instrumentos tradicionales de evaluación, junto con discrepancias entre las concepciones del profesorado y del estudiantado (Asenjo-Paredes et al., 2024). Esto coincide con los diagnósticos de Ferrada (2019) y Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022) sobre la débil sintonización curricular entre estándares, planes de estudio y prácticas reales en las aulas universitarias.

Desde una perspectiva pedagógica, el Estándar C abre posibilidades para avanzar hacia modelos de evaluación más auténticos, participativos y formativos (Barba-Martín et al., 2020; López-Pastor et al., 2006). Sin embargo, como advierten Zubillaga-Olague y Cañadas (2021) y Pérez-Pueyo et al. (2020), la función de la evaluación sigue siendo disputada entre su rol certificador y su potencial formativo, lo que complejiza su apropiación en la FID.

En síntesis, aunque el Estándar C introduce un marco discursivo más inclusivo, reflexivo y situado, su potencial transformador permanece tensionado por una cultura evaluativa históricamente anclada en la racionalidad técnica. Esto configura un escenario de transición inacabada entre el ideal normativo y las prácticas formativas reales, lo que refuerza la necesidad de procesos sistemáticos de desarrollo profesional y rediseños curriculares coherentes en la FID en EF, más allá del simple cumplimiento formal de los estándares.

### **Repercusiones del cambio normativo en la FID en EF**

La transición desde el Estándar 6 (2014) al Estándar C (2021) proyecta implicancias relevantes para la FID (FID) en EF en Chile, no solo en el plano discursivo, sino especialmente en el diseño curricular y

en los marcos epistemológicos que orientan la formación universitaria. En un escenario regulado por la Ley N.º 20.903 y el Decreto Exento N.º 67, y atravesado por la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), las instituciones formadoras se ven interpeladas a revisar y rediseñar planes de estudio, programas de asignatura y perfiles de egreso, con el fin de alinearlos tanto con los nuevos estándares como con las exigencias de acreditación y evaluación docente (Ministerio de Educación, 2016; 2018).

La incorporación en el Estándar C de categorías como metacognición, corresponsabilidad pedagógica y multidimensionalidad de la motricidad implica algo más que ajustes instrumentales: supone un desplazamiento epistemológico respecto de cómo se concibe la evaluación en EF. Este cambio demanda que las universidades no solo actualicen contenidos, sino que reconfiguren las racionalidades formativas que sostienen la enseñanza de la evaluación, particularmente en asignaturas de didáctica disciplinar, evaluación y práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, el tránsito entre estándares tensiona modelos curriculares históricamente anclados en una matriz biomédica y conductista, orientada a la medición de capacidades físicas, y abre la posibilidad de avanzar hacia enfoques más formativos, contextuales y auténticos.

No obstante, la evidencia disponible muestra que la apropiación de estos lineamientos no es automática ni homogénea. Investigaciones recientes en universidades chilenas revelan la coexistencia de una intencionalidad formativa declarada con el uso predominante de metodologías e instrumentos tradicionales de evaluación, así como diferencias significativas entre las concepciones del profesorado y del estudiantado (Asenjo-Paredes et al., 2024). Esta brecha entre discurso normativo y práctica formativa se ve reforzada por la presión de los procesos de acreditación y por culturas institucionales históricamente ancladas en lógicas técnicas de control y certificación (Ferrada, 2019; Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022).

En este sentido, los procesos de rediseño curricular que han seguido a la publicación del Estándar C no solo deben entenderse como ajustes administrativos, sino como disputas sobre el sentido de la evaluación en EF y sobre el tipo de profesor/a que se busca formar. Tus propios resultados muestran que, aunque el nuevo estándar introduce un lenguaje más integral y crítico, persisten matices y ambivalencias en su traducción a criterios operativos y a prácticas formativas concretas, lo que sugiere que el cambio epistemológico aún está en construcción.

Desde una perspectiva aplicada, experiencias como las documentadas por George y González-Moreno (2020) evidencian que la implementación sistemática de estrategias de evaluación auténtica, articuladas a secuencias didácticas, puede favorecer el desempeño docente y enriquecer el ambiente de aprendizaje. Esto refuerza la idea de que el impacto real del Estándar C dependerá de la existencia de dispositivos formativos explícitos (rediseños curriculares, acompañamiento docente, comunidades de práctica y evaluación alineada con la END) que traduzcan sus principios en prácticas pedagógicas sostenidas, reflexivas y contextualizadas.

En suma, el cambio normativo hacia el Estándar C interpela a las instituciones formadoras a ir más allá de una actualización técnica de sus programas y a emprender una reconfiguración curricular y epistemológica de la evaluación en EF. Su potencial transformador dependerá de la capacidad del sistema universitario para articular las exigencias externas (estándares y END) con procesos de desarrollo profesional que favorezcan la apropiación crítica de estos marcos normativos y su traducción en prácticas evaluativas coherentes con una EF más inclusiva, formativa y socialmente justa.

## CONCLUSIÓN

El tránsito del Estándar 6 (2014) al Estándar C (2021) no constituye únicamente una actualización normativa, sino que expresa una disputa epistemológica en torno al sentido de la evaluación en EF: desde una lógica centrada en la medición y normalización del rendimiento corporal hacia una concepción que reconoce la multidimensionalidad de la motricidad, el valor del progreso individual y el rol formativo de la retroalimentación y la metacognición.

No obstante, el análisis evidencia que este giro discursivo convive con una cultura evaluativa históricamente anclada en racionalidades técnicas, configurando un escenario de transición inacabada entre el ideal normativo y las prácticas formativas reales. En este marco, el Estándar C opera más como un horizonte aspiracional que como un referente plenamente apropiado por la FID.

El aporte central de este estudio consiste en develar esta brecha estructural entre política curricular y cultura evaluativa, mostrando que los procesos de transformación no se juegan solo en el plano regulatorio, sino en la capacidad de las instituciones formadoras para traducir estos marcos en prácticas pedagógicas coherentes, éticas y situadas. Esta brecha tiene implicancias directas en los procesos de rediseño curricular, en la alineación con la Evaluación Nacional Diagnóstica y en la reconfiguración epistemológica de los programas de formación en EF.

En consecuencia, futuras investigaciones deberán indagar en los procesos de apropiación del Estándar C por parte del profesorado y del estudiantado, así como en las condiciones institucionales que posibilitan o inhiben su implementación. Solo así será posible consolidar una evaluación en EF que no solo certifique aprendizajes, sino que contribuya efectivamente a la justicia educativa, la inclusión y la transformación curricular en la FID.

### Declaración de IA y tecnologías asistidas por IA en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, los autores utilizaron ChatGPT (modelo GPT-5.2, 2025) exclusivamente como apoyo para mejorar la redacción y estilización del manuscrito. Tras el uso de esta herramienta, los autores revisaron críticamente y editaron todo el contenido en conformidad con el método científico y asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *Bloom's Taxonomy Revised*. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. [https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl\\_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf](https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf)
- 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), 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>
- Baghurst, T., & Mwavita, M. (2014). Evaluation, rationale, and perceptions regarding fitness testing in physical education teacher education programs. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3(4), 349-365. [https://www.researchgate.net/profile/Dane-Coetzee/publication/282755953\\_Kinderkinetics\\_Best\\_Practice\\_in\\_South\\_Africa/links/561b7dcb08ae044edbb317bb/Kinderkinetics-Best-Practice-in-South-Africa.pdf#page=75](https://www.researchgate.net/profile/Dane-Coetzee/publication/282755953_Kinderkinetics_Best_Practice_in_South_Africa/links/561b7dcb08ae044edbb317bb/Kinderkinetics-Best-Practice-in-South-Africa.pdf#page=75)

- Muñoz-Sepúlveda, F., Castillo-Retamal, F., & Valencia-Peris, A. (2026). Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 53-71. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-46. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Bastías-Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Beltrán Véliz, J., Barros Ketterer, J., & Carter Thuillier, B. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 19-29. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410419.html>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394>
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Bássoli de Oliveira, A. A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: Una mirada histórica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>
- Castillo-Retamal, F., Souza de Carvalho, R., Bássoli de Oliveira, A. A., Matias de Souza, V. de F., Barbosa Anversa, A. L., & Pereira da Silva Júnior, A. (2022). Evaluación en Educación Física escolar: discusiones a partir de la formación de profesores. *Retos*, 46, 179-189. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736>
- Cellard, A. (2008). El análisis documental. En Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, Á. (Eds.). *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Editora Vozes. <https://es.scribd.com/document/522749043/POUPART-Jean-Et-Alii-a-Pesquisa-Qualitativa-Enfoques-Epistemologicos-e-Methodologicos>
- Danthy, S., Mascet, N., & Cury, F. (2019). Test anxiety in physical education: The predictive role of gender, age, and implicit theories of athletic ability. *European Physical Education Review*, 26(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>

- Muñoz-Sepúlveda, F., Castillo-Retamal, F., & Valencia-Peris, A. (2026). Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 53-71. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e39. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Figuerola, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Gallardo-Fuentes, F. J., Añazco-Martínez, L., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2025). Formative and shared assessment in the field of physical education: a study in the Chilean context. *Información tecnológica*, 36(3), 39-48. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642025000300039>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B. I., López-Pastor, V. M., 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- Garay-Aleman, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., & Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- George, E. B., & González-Moreno, P. A. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3>
- Harte, N., Alfrey, L., Spray, C., & Cale, L. (2023). The if, why and how of fitness testing in secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 30(3), 475-492. <https://doi.org/10.1177/1356336X231219937>
- Iglesias, P. (2022). Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en Música: aquellos que (no) entienden. *Neuma*, 15(2), 152-180. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-53892022000200152](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-53892022000200152)
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- López-Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, 10, 31-40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i0.35061>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2024). Evaluación de la condición física: Razones para superar el modelo tradicional y revisión de alternativas educativas. En Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Cutiérrez García, C., & Barba Martín, R.A. (Coords.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: Fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas* (pp. 97-124). Universidad de León, Servicio de Publicaciones. <https://hdl.handle.net/10612/22962>

- Muñoz-Sepúlveda, F., Castillo-Retamal, F., & Valencia-Peris, A. (2026). Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 53-71. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4>
- Martos-García, D. & García Puchades, W. (2023). La evaluación participativa y la negociación con el alumnado: una propuesta basada en la Pedagogía de la Ignorancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 129-146. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.17372>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Física*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Estándares\\_Educacion\\_fisica-2.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Estándares_Educacion_fisica-2.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley N.º 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación. (2018). *Decreto Exento N.º 67: Sobre evaluación, calificación y promoción escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Física*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Moreno-Doña, A., Toro-Arévalo, S., & Gómez-Gonzalvo, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Mujica Johnson, F. N., Santander Reveco, I., Gajardo Cáceres, P., Concha López, R., Osorio González, A., & Orellana Arduiz, N. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 49, 225-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
- Muñoz-Sepúlveda, F., Vásquez-Cerda, P., Añazco Martínez, L., & Molina-Elizalde, J. P. (2025a). Aprendizaje y evaluación de la gimnasia artística en la clase de Educación Física: Una perspectiva basada en las experiencias del estudiantado de pedagogía. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1-25. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11348>
- Muñoz-Sepúlveda, F., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., & Moreno Doña, A. (2025b). Dime cuánto corres y te diré qué nota mereces. Evaluación en la Educación Física chilena. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 20(66), 1-13. <https://doi.org/10.12800/ccd.v20i66.2171>
- Muñoz-Sepúlveda, F., Valencia-Peris, A., Moreno-Doña, A., & Martos-García, D. (2025c). La nota máxima está de moda: análisis de las prácticas evaluativas en la asignatura chilena de Educación Física y salud. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(4), 1-30. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12335>

- Muñoz-Sepúlveda, F., Castillo-Retamal, F., & Valencia-Peris, A. (2026). Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 53-71. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4>
- Muñoz-Sepúlveda, F., Moreno Doña, A., Valencia-Peris, A., & Martos-García, D. (2025d). Del rendimiento al esfuerzo y actitud: Enfoques evaluativos en Educación Física basados en la experiencia docente. *Movimento*, 31, e146871. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/146871>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Niño, L., & Gama Bermúdez, L. A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 163–176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>
- Oliver-Álvarez, M., & Martos-García, D. (2023). La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 27-49. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista española de educación física y deportes*, 428, 47-66. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881/734>
- Phillips, S. R., Marttinen, R., & Mercier, K. (2017). Fitness assessment: Recommendations for an enjoyable student experience. *Strategies*, 30(5), 19-24. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1344168>
- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Quintana Figueroa, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552-563. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.91443>
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de evaluación en educación física. *Multiárea. Revista de didáctica*, 7, 110–130. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i7.665>
- Riquelme-Urbe, D., & Moreno-Villafaña, A. (2023). ¿Y dónde está la evidencia? Una mirada crítica al sustento científico y técnico del área Disciplinar de los nuevos Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement y Health*, 20(2), 1–4. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art185](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art185)
- Rivero Castro, M. del R., & Medeiros Urzúa, M. P. (2023). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educativa*, 62(3), 3–26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Rodríguez Gomez, I., Del Valle, S., & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>

- Muñoz-Sepúlveda, F., Castillo-Retamal, F., & Valencia-Peris, A. (2026). Evaluación en Educación Física: análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 53-71. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4>
- Rodríguez Rojas, P. M. (2023). La formación docente y la calidad educativa en Chile: entre estándares y emociones. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.200>
- Sarni, M. & Corbo, J.L. (2020). La evaluación en Educación Física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 137-165. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>
- Sérgio, M. (1996). A motricidade humana e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17(3), 252–259. <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tMWQXtQkK3FKkVQ4TLA5EYh/?lang=pt>
- Sonllewa, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2018). Los Procesos de Evaluación y sus Consecuencias. Análisis de la Experiencia del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 329–351. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>
- Sotomayor, C., & Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: Discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, (35), 91–129. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200004>
- Toro-Arévalo, S. (2010). Corporeidad y lenguaje: La acción como texto y expresión. *Cinta de Moebio*, 37, 44–60. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100004>
- Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133–155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 124-135. <https://doi.org/10.25115/ECP.V14I29.4398>

#### Dirección para correspondencia

---

**Castillo-Retamal, Franklin**

Doctor

Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación

Chile

<https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>

[fcastillo@ucm.cl](mailto:fcastillo@ucm.cl)

Recibido: 17-08-2025

Aceptado: 20-01-2026



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional.