

Impacto del Decreto 67° en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física: Análisis de la Documentación curricular de Tres Universidades de la Zona sur-Austral de Chile

Impact of Decree 67° on the Initial Training of Physical Education Teachers: Analysis of the Curricular Documentation from Three Universities in the Southernmost Region of Chile

Francisco Gallardo-Fuentes

Departamento de Educación, Universidad de los Lagos, Chile. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Andres Bello, Chile.
Email: fgallardo@ulagos.cl

Bastian Carter-Thuillier

Departamento de Educación, Universidad de los Lagos, Chile. Departamento de Didáctica y Práctica, Universidad Católica de Temuco, Chile.
Email: bastian.carter@ulagos.cl

Johan Rivas-valenzuela

Grupo Motricidad y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
Email: johan.rivas@pucv.cl

Jorge Gallardo-Fuentes

Escuela de Medicina Veterinaria, Universidad Mayor, Chile.
Email: jorgegallardofuentes@gmail.com

Ronildo Stieg

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
Email: ronildo.stieg@yahoo.com.br

Wagner Dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
Email: wagner.santos@ufes.br

Recibido / Received: 11/08/2025
Aceptado / Accepted: 16/03/2026

Resumen: El presente estudio analiza el impacto del Decreto 67°/2018 en la formación inicial del profesorado en Educación Física (FIPEF) de tres universidades del sur-austral de Chile), a partir de la revisión de la documentación curricular. Se realizó un análisis cualitativo, asistido por el software NVivo, contrastando la documentación curricular de las tres universidades, en contraste con los lineamientos sobre evaluación, calificación y promoción escolar contenidos en el decreto 67°/2018. Los resultados muestran una incorporación limitada y desigual de los lineamientos ministeriales en los programas de la FIPEF, lo que evidencia tensiones entre el marco regulador escolar y el diseño curricular de la educación superior. Si bien emergen categorías vinculadas a competencias sociales, desarrollo integral y ética, los principios centrales de la normativa, como la evaluación formativa, la retroalimentación y la inclusión educativa, aparecen débilmente representados. En conclusión la normativa ministerial opera

más como referencia periférica que como eje articulador en la FIPEF, generando una brecha entre la preparación universitaria y las demandas del sistema escolar, las aplicaciones prácticas del estudio proponen fortalecer la vinculación entre universidades y normativa ministerial mediante directrices claras, incentivos y mecanismos de fiscalización que favorezcan la coherencia formativa y una docencia más ética, inclusiva y transformadora.

Palabras clave: Evaluación Formativa, Formación Inicial Docente, Educación Física, Inclusión Educativa, Decreto 67.

Abstract: This study analyzes the impact of Decree 67°/2018 on the initial teacher education in Physical Education (FIPEF) at three universities in the south-austral region of Chile, based on a review of their curricular documentation. A qualitative analysis was conducted using NVivo software, comparing the curricular documents of the three universities against the guidelines on assessment, grading, and school promotion established by Decree 67°/2018. The results show a limited and uneven incorporation of ministerial guidelines in the FIPEF programs, revealing tensions between the school regulatory framework and the higher education curriculum design. While categories related to social competencies, holistic development, and ethics do emerge, the core principles of the regulation such as formative assessment, feedback, and educational inclusion are weakly represented. In conclusion, the ministerial regulation operates more as a peripheral reference than as a central organizing axis in FIPEF, creating a gap between university preparation and the demands of the school system. The practical applications of this study propose strengthening the link between universities and ministerial regulations through clear guidelines, incentives, and oversight mechanisms that promote formative coherence and a more ethical, inclusive, and transformative teaching practice.

Keywords: Formative Assessment, Initial Teacher Education, Physical Education, Educational Inclusion, Decree 67.

1. Introducción

La Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF) actualmente se encuentra dentro de un marco educativo que ha evolucionado en las últimas décadas (Gomes et al., 2021), es así, que desde los modelos tradicionales basados en la instrucción física y el rendimiento deportivo, actualmente encontramos una formación que incorpora enfoques que integran competencias transversales y principios inclusivos (Bailey y Callary, 2022). Lo que viene a responder al llamado de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, quienes instan a los contextos educativos a alinearse con los principios de inclusión y enseñanza adaptada a la realidad de los contextos en los que se implementa (Canton, 2021). En el caso particular de Chile, la disciplina de Educación Física forma parte del currículo escolar obligatorio, por ello, la calidad de la formación de los especialistas que lideraran los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) es un aspecto fundamental para garantizar una educación de calidad en los contextos escolares (Sánchez González et al., 2022). Es así que los programas universitarios han ido paulatinamente incorporando nuevas estrategias metodológicas, las que buscan potenciar aprendizajes que se instalen como significativos para los contextos en que se desempeñarán los futuros docentes y es allí donde la inclusión de metodologías contemporáneas que permitan una docencia inclusiva y adecuada al contexto es fundamental (Castillo-Paredes et al., 2023; Schilling-Lara et al., 2023).

1.1. Competencias docentes en la Educación Física

Es bien sabido que los procesos dentro de los sistemas educativos en las últimas décadas han dado un vuelco casi generalizado para adaptarse a la formación por competencias (Holubnycha et al., 2022), esta implementación en el contexto universitario se enfrenta a desafíos que se vinculan especialmente a la necesidad

de definir adecuadamente las competencias que se incorporarán en los perfiles de egreso docentes de cada especialidad (Qin, 2024), lo que también se puede apreciar a propósito de la formación de especialistas de Educación Física y donde autores mencionan la necesidad urgente de delimitar sobre todo en la FIPEF cuál es el “conocimiento pedagógico del contenido” que necesita manejar un profesor de Educación Física (Backman y Barker, 2020), y donde la fundamental discusión se encuentra en torno a que la Educación Física tradicionalmente se ha centrado en considerar habilidades técnicas y deportivas, mientras en la escuela al tratarse de una disciplina que se implementa de manera pedagógica, esta debe considerar no solo habilidades técnicas y deportivas, sino también competencias actitudinales, procedimentales y transversales (Salcines-Talledo et al., 2024; Zapatero Ayuso et al., 2018). Estudios recientes han identificado que los programas universitarios en Chile presentan diferencias significativas en la manera en que abordan el desarrollo de estas competencias, mientras algunas universidades enfatizan la formación técnica y disciplinar, otras incorporan metodologías activas y enfoques interdisciplinarios que favorecen el aprendizaje (Caniuqueo-Vargas et al., 2023).

1.2. El Decreto 67° y su impacto en la formación docente

El Decreto 67° es una normativa chilena que rige todo lo vinculado a evaluación de aprendizajes, calificación y promoción de grado en los contextos escolares, fue promulgado por el Ministerio de Educación de Chile en 2018, y establece una serie de principios orientados a fortalecer la evaluación formativa y la inclusión educativa en el sistema escolar (MINEDUC, 2018). La aplicación de los lineamientos derivados del decreto 67° ha generado múltiples tensiones en el sistema escolar a chileno, además, de las adecuaciones técnicas de incorporar variados instrumentos para la implementación de una evaluación diversificada, principalmente ha empujado a los docentes a una mayor e individualizada atención dentro de los contextos en los que se desempeña el profesorado chileno, quienes deben conocer en profundidad a los estudiantes con los que interactúan (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023), lo que sin duda hace un llamado a la Educación Física a incorporar modelos de evaluación basados en el desarrollo integral del estudiante, priorizando habilidades transversales por sobre el rendimiento físico cuantificable (Asenjo-Paredes et al., 2024). Y en este sentido, el rol de las universidades es fundamental, ya que las técnicas e instrumentos que el futuro profesorado desplegará en su práctica profesional es adquirido precisamente en su etapa de formación profesional universitaria y reportes actuales plantean como la escasa conexión entre universidad y escuela termina afectando la incorporación de las normativas obligatorias en el ejercicio docente escolar, esto ocurre principalmente ya que la implementación de los principios de las normativas escolares (como el decreto 67°) no se aborda de la misma forma en la educación superior (Gallardo-Fuentes et al., 2023).

1.3. Perfil de egreso en la formación de docentes de Educación Física

El perfil de egreso de las carreras universitarias encargadas de formar a los futuros docentes de Educación Física es un indicador clave de la calidad de su formación (González Orb et al., 2024), en términos generales este perfil debe alinearse con

la propuesta curricular de cada carrera, pero no podría descartar competencias pedagógicas, didácticas y actitudinales, ya que son estas las que permitirán a los egresados desempeñarse de manera efectiva en distintos contextos educativos (Caniunqueo-Vargas et al., 2023). Sin Embargo, en la FIPEF chilena aun podemos encontrar currículos influenciados por las habilidades técnicas y por los deportes competitivos (Gamboa-Jiménez et al., 2024; Sánchez González et al., 2022).

Esta realidad que se puede ver aun en los currículos de la FIPEF chilena, refleja la necesidad de revisar críticamente los programas formativos, además, estudios recientes han demostrado, que en los planes de la FIPEF se puede encontrar una oscilación entre concepciones evaluativas pertenecientes a enfoques cuantitativos, centrados en la medición y vinculados al deporte, y enfoques cualitativos, orientados a lo formativo y próximos a la pedagogía, esta coexistencia de paradigmas refuerza la necesidad de que los futuros docentes construyan una concepción crítica y situada del rol de la Educación Física (Stieg y dos Santos, 2021).

Desde una perspectiva epistemológica, este estudio se sitúa en un enfoque constructivista, entendiendo el conocimiento como una construcción situada que emerge de la interacción entre los sujetos, los marcos normativos y los contextos institucionales (Billerbeck et al., 2022). En coherencia con la teoría fundamentada de orientación constructivista, el análisis documental se concibe como un proceso interpretativo que busca comprender los significados que las políticas evaluativas adquieren en los diseños curriculares universitarios, más que establecer relaciones causales lineales (Kutsyuruba, 2023).

Por lo anterior en el presente artículo se planteó como objetivo: “Examinar la documentación curricular oficial de las carreras de Pedagogía en Educación Física (e.g. programas de estudio, perfiles de egreso, itinerarios formativos, etc.) a partir de las definiciones establecidas por el decreto 67/2018 para la evaluación, calificación y promoción escolar”.

2. Metodología

El estudio se realizó en tres universidades que impartían FIPEF, La selección de las instituciones respondió a un criterio de pertinencia territorial y comparabilidad institucional, considerando tres instituciones ubicadas en la Macrozona Sur de Chile, específicamente en ciudades representativas como Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt. Estos territorios concentran una oferta relevante de programas de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física y presentan contextos educativos diversos, marcados por realidades socioculturales y geográficas comunes. La tabla 1 presenta la fundamentación asociada a las orientaciones con las que se realizó el proceso de codificación para las categorías centrales, la normativa ministerial (decreto 67°) y para el cruce de categorías entre universidades y el decreto 67°.

Como se puede apreciar en la tabla 1 el análisis respondió a un proceso complejo de codificación y categorización, el que se llevó a cabo esperando que la rigurosidad de dicho proceso permita realizar los cruces adecuados que permitan dar cumplimiento al objetivo de investigación. Con todo lo anterior, se buscaba no solo evidenciar fortalezas y áreas de mejora, sino también abrir un espacio de reflexión crítica sobre cómo avanzar hacia una implementación más efectiva de los lineamientos del Decreto 67° en los documentos curriculares de la FIPEF.

Tabla 1: Definición de categorías, elementos involucrados en el cruce entre el decreto 67° y la documentación curricular de las universidades.

Categoría Central	Código	Categoría	Elementos Codificados
(1) La planificación curricular	Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Planificación curricular	Objetivos de asignatura/Plan de estudios/Asignaturas/Logro de objetivos/ Acompañamiento pedagógico
	Documentación curricular de las universidades	Asignaturas de los planes de carreras	Asignaturas de todas las carreras / Asignaturas
(2) La inclusión y diversidad	Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Inclusión y diversidad	Diversidad / Inclusión educativa
	Documentación curricular de las universidades	Contexto socio-cultural	Diversidad cultural y social / Inclusión educativa
(3) La ética y formación integral	Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Ética y Transparencia	Desarrollo integral / Transparencia.
	Documentación curricular de las universidades	Enfoques de las carreras	Formación ética y social/Enfoque en la salud y el bienestar/Enfoque en la motricidad humana
(4) Formas de Evaluación Estudiantil	Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Evaluación	Adecuaciones evaluativas/ Evaluación decreto 67/Evaluación formativa/ Evaluación sumativa/Eximición de la evaluación
	Documentación curricular de las universidades	Evaluación y resultados de aprendizaje	Evaluación formativa/ Expositivas/ Recuperativa y sumativa/Rúbricas y portafolios/ Talleres
(5) Diseño de los programas universitarios	Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Calificación	Calificación anual/Calificación decreto 67°/ Escala de calificación/Calificación Mínima/ Eximición de calificación
	Documentación curricular de las universidades	Diseño de los programas de asignatura	Diseño estructural/Módulos teóricos y prácticos/ Competencias actitudinales, procedimentales, valóricas y transversales.
(6) perfil de egreso.	Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Promoción de los alumnos	Acompañamiento pedagógico/Asistencia a clases/Equipo directivo y equipo pedagógico/Logro de objetivos/ Titulación.
	Documentación curricular de las universidades	Competencias del egresado	Competencias del egresado/Competencias procedimentales/ Competencias transversales/Competencias valóricas/Perfil del egresado

La estrategia cualitativa, concebida como un proceso flexible y emergente, permitió iniciar la investigación con un planteamiento amplio que fue afinándose progresivamente en función del análisis interpretativo de los datos (Greckhamer y Cilesiz, 2022). Esta lógica de indagación abierta se fundamenta en el reconocimiento de que el conocimiento se construye a partir de la interacción constante entre el investigador, el material empírico y los marcos analíticos (Lee, 2024).

Para el abordaje del objeto de estudio, se optó por un diseño de análisis documental cualitativo interpretativo (Morgan, 2022), orientado a indagar críticamente las lógicas subyacentes y los significados atribuidos en los documentos que estructuran la FIPEF en las universidades que participaron del estudio, en contraste con, la normativa que rige la evaluación de aprendizajes en el contexto escolar chileno (Decreto 67°) (Kutsyuruba, 2023). Este enfoque reconoce que los textos no son meros registros administrativos, sino que funcionan como artefactos pedagógicos atravesados por ideologías, políticas y visiones de formación futura (Apple, 2023).

Desde una orientación descriptiva, inductiva y relacional, el estudio se sustentó teóricamente en los postulados de la teoría fundamentada (Denzin, 1988; Noble y Mitchell, 2016), lo que ayudó a una aproximación sistemática y profunda al análisis de la documentación en las tres universidades chilenas. El corpus documental incluyó planes de estudio, perfiles de egreso e itinerarios de formación. La codificación y análisis se realizaron mediante el uso del software NVivo, que facilitó la comparación entre programas formativos con el fin de identificar regularidades, divergencias y configuraciones pedagógicas comunes.

El procedimiento metodológico se inició con una lectura exploratoria e interpretativa del corpus documental, conservando la fidelidad al lenguaje y estructura propios de los textos institucionales (Bihu, 2023). Esta fase permitió delinear categorías sustantivas de primer orden, que luego fueron organizadas jerárquicamente y sometidas a una categorización axial orientada a identificar vínculos conceptuales, tensiones latentes y relaciones emergentes entre los distintos componentes curriculares (Scott y Medaugh, 2017).

Para la representación analítica de los hallazgos, se combinó un enfoque mixto que articuló el análisis de contenido con el análisis categorial inductivo, lo que condujo a la construcción de una matriz interpretativa que vinculó las categorías emergentes con los documentos analizados (Verdugo-Castro et al., 2022). Cada universidad fue considerada como una unidad de análisis diferenciada, lo cual permitió realizar contrastes cruzados y profundizar en las particularidades de los modelos de formación inicial frente al marco normativo nacional en materia evaluativa (Livne-Tarandach et al., 2015).

El uso del software NVivo (versión 1.7) fue fundamental en este proceso, ya que posibilitó una codificación abierta, axial y selectiva, en línea con los aportes metodológicos de Trigueros Cervantes et al. (2018) y Rivas-Valenzuela et al. (2021), quienes destacan la potencia del análisis asistido por software para captar patrones de sentido, convergencias y disonancias estructurales entre configuraciones curriculares. Además, se consideró la estrategia comparativa propuesta por Rivas Valenzuela (2024), lo que permitió tensionar analíticamente las trayectorias formativas observadas.

Este proceso fue articulado con los principios de la teoría fundamentada desde su vertiente constructivista (Glaser y Strauss, 2017), posibilitando una codificación progresiva, densa y abierta a la emergencia de categorías explicativas. De manera complementaria, se integró una lógica de análisis temático reflexivo (Braun et al., 2019), concebida no como una técnica automatizada, sino como una práctica interpretativa situada que reconoce la subjetividad del investigador como parte constitutiva del proceso analítico. A continuación (Tabla 2) se presenta en detalle las referencias a los códigos, la documentación de las instituciones y el decreto 67°.

Es relevante considerar que, como referencia principal en la Tabla 2 “Referencias de categorización entre las universidades y el decreto 67°” se encontraron un total de 6.215 párrafos codificados. Si nos vamos a los programas de estudio de las carreras, encontramos 3.021 párrafos codificados. Si dirigimos nuestra mirada al análisis del decreto 67°, 84 párrafos fueron encontrados. Finalmente, y como resultado final del cruce entre los documentos, encontramos 3.110 referencias de párrafos que fueron codificadas.

Tabla 2: Referencias de categorización entre las universidades y el decreto 67.

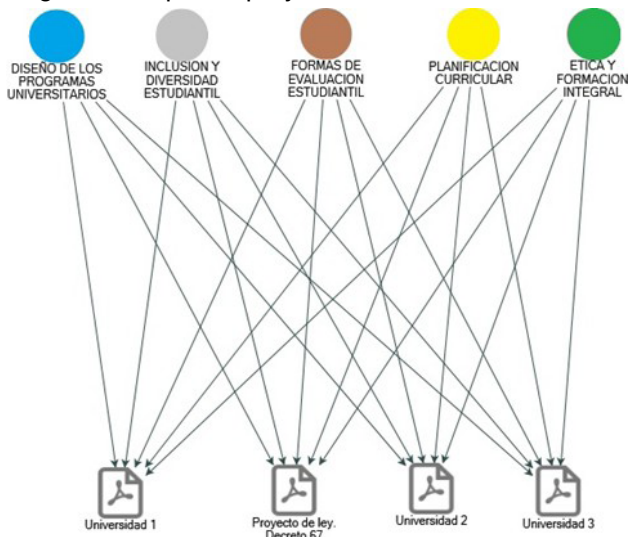
Códigos	Elementos	Referencias	Categoría Central
Programas Universitarios	Asignaturas de los planes de carrera	3.021	422 Planificación Curricular
	Competencias del Egresado		668 Perfil de Egreso
	Contexto Sociocultural		293 Inclusión y Diversidad
	Diseño de los Programas de Asignatura		360 Diseño de los Programas universitarios
	Enfoque Pedagógico de las Carreras		114 Constructivismo y pedagogía crítica
	Enfoques de las Carreras		822 Ética y Desarrollo Integral
	Evaluación y Resultados de Aprendizaje		468 Formas de Evaluación Estudiantil
	Innovación en el Aprendizaje		234 Innovación tecnológica actividades en entornos naturales
Normativa Ministerial (Decreto 67°)	Calificación	84	12 Diseño de los Programas universitarios
	Ética y Transparencia		6 Ética y Desarrollo Integral
	Evaluación		9 Formas de Evaluación Estudiantil
	Inclusión y Diversidad		4 Inclusión y Diversidad
	Planificación Curricular		28 Planificación Curricular
	Política Educativa		8 Orientaciones Ministeriales
	Promoción de los Alumnos		17 Perfil de Egreso
Cruce Entre el Decreto y Programas de las Universidades	Diseño de los Programas Universitarios	3.795	1.050 Diseño de los Programas universitarios
	Ética y Desarrollo Integral del Alumnado		828 Ética y Desarrollo Integral
	Formas de Evaluación estudiantil		485 Formas de Evaluación Estudiantil
	Inclusión y Diversidad Estudiantil		297 Inclusión y Diversidad
	Planificación Curricular		450 Planificación Curricular
	Perfil de Egreso		685 Perfil de Egreso

3. Resultados

El análisis visual y semántico representado en la Figura 1 ofrece una puerta de entrada privilegiada a los significados que subyacen en la relación entre los documentos curriculares universitarios y la normativa ministerial que regula la evaluación escolar en Chile. Lejos de ser un mero recurso ilustrativo, la nube de palabras actúa como una cartografía simbólica que permite identificar los conceptos dominantes y ausentes en los discursos institucionales. Los términos como *competencias*, *educación*, *social* y *aprendizaje* emergen con fuerza, configurando una narrativa orientada a la formación integral y contextualizada del profesorado. Sin embargo, la débil presencia de expresiones como *evaluación formativa*, *retroalimentación* o *ajuste curricular* (todas ellas centrales en el Decreto 67°), esto revela una distancia entre los marcos normativos y la praxis curricular universitaria. Tal como advierten autores contemporáneos (Marttila, 2019; Shi, 2023), las políticas no se implementan de forma lineal o automática, sino que son reinterpretadas, recontextualizadas y, en ocasiones, desplazadas en los escenarios concretos. Este hallazgo no solo visibiliza tensiones institucionales, sino que interpela directamente la capacidad de los programas formativos para dialogar críticamente con las exigencias éticas, inclusivas y evaluativas del sistema escolar chileno.

En la figura 1 se grafica la correspondencia entre los programas de las tres universidades y la normativa ministerial que rige la evaluación, la calificación y la promoción escolar en el sistema educativo chileno de primaria y secundaria a través de una nube de palabras.

Figura 2: Mapa del proyecto con el software Nvivo.



El cruce entre los programas de las tres universidades y el Decreto 67 revelan tanto convergencias como divergencias. En términos de alineación, las universidades parecen coincidir en priorizar competencias sociales y culturales, evaluación formativa e inclusión. No obstante, existen diferencias en la forma en que cada institución interpreta y aplica los lineamientos del Decreto.

3.1. Tensiones entre política normativa y diseño curricular universitario

En la figura 3 se deja ver un mapa de calor que resulta del cruce entre la documentación de las tres universidades y la normativa ministerial (decreto 67°).

Figura 3: Referencias cruzadas y numéricas de categorización entre las universidades y el decreto 67.

	Decreto 67	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Total
DISEÑO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS	15	151	359	204	729
ETICA Y DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO	6	154	283	202	645
FORMAS DE EVALUACION ESTUDIANTEL	8	233	105	78	424
INCLUSION Y DIVERSIDAD ESTUDIANTEL	3	65	113	94	275
PERFIL DE EGRESO	16	58	263	142	479
PLANIFICACION CURRICULAR	16	136	120	122	394
Total	64	797	1243	842	2946

El análisis del mapa de calor (Figura 3) revela una serie de tensiones estructurales y simbólicas entre los marcos normativos del sistema escolar chileno, representados en el Decreto 67°, y los discursos curriculares universitarios que configuran la formación inicial del profesorado en Educación Física. Lo primero que destaca es la escasa presencia del Decreto en el corpus documental, con apenas 64 referencias codificadas frente a las 2.882 provenientes de las tres universidades, lo que evidencia

una incorporación marginal del dispositivo normativo en los programas formativos. Esta débil densidad discursiva sugiere que el Decreto 67°, a pesar de su importancia para el ámbito escolar, no ha sido traducido curricularmente como un referente estructurante dentro de la formación docente universitaria, operando más como una norma periférica que como un eje articulador.

En este escenario, la Universidad 2 se presenta como una excepción significativa, acumulando un total de 1.243 referencias, con especial énfasis en las categorías de Ética y desarrollo integral del alumnado (283) y Formas de evaluación estudiantil (315). Esta densidad numérica y cromática podría interpretarse como una mayor alineación institucional con los principios del Decreto, lo que podría deberse a factores como un proyecto educativo más comprometido con la formación ética, mayores exigencias de acreditación o una política curricular más sensible a los marcos ministeriales. En contraste, las Universidades 1 y 3 exhiben patrones más fragmentados y menos consistentes, lo que refuerza la hipótesis de una implementación discontinua y no sistemática de los lineamientos normativos en el diseño de la formación inicial docente.

Desde una perspectiva crítica, resulta revelador que las categorías con mayor número de referencias sean Diseño de los programas universitarios (729), Ética y desarrollo integral del alumnado (645) y Perfil de egreso (479), mientras que dimensiones clave como Inclusión y diversidad estudiantil (275) y Planificación curricular (394) estén significativamente menos representadas. Esta distribución sugiere una focalización en aspectos declarativos o estructurales del currículo, dejando en segundo plano áreas más directamente vinculadas con la justicia educativa, la equidad y la planificación crítica del aprendizaje. La escasa presencia de categorías como inclusión, adecuaciones evaluativas o retroalimentación formativa en el cruce con el Decreto pone de manifiesto una brecha preocupante entre los principios que orientan la política pública y las prácticas formativas reales que viven los futuros docentes.

Asimismo, el análisis del color en el mapa de calor proporciona una capa interpretativa adicional: allí donde predomina el verde pálido o los espacios en blanco, no hay neutralidad, sino vacíos simbólicos, silencios curriculares y posibles resistencias institucionales. En efecto, la baja intensidad cromática en la columna del Decreto 67° evidencia no solo una escasa articulación, sino también una débil presencia simbólica del enfoque evaluativo ministerial en la construcción del saber pedagógico universitario. Como advierte Ball (1993), las políticas no se implementan linealmente: se reinterpretan, se resignifican y, a veces, se diluyen en los márgenes de la práctica institucional.

En definitiva, este análisis no solo permite constatar convergencias o divergencias entre documentos, sino que invita a problematizar la relación entre formación docente y política pública en Chile. La formación inicial en Educación Física, tal como se expresa en los programas de estudio aquí analizados, aún no ha logrado una integración sustantiva y crítica de los principios evaluativos establecidos por el Decreto 67°, lo cual representa un desafío urgente para fortalecer la coherencia formativa entre el nivel universitario y el escolar. Abrir este tipo de discusión es clave no solo para enriquecer el debate académico, sino también para contribuir a una formación docente más ética, inclusiva y transformadora.

4. Discusión

El Decreto 67° constituye un marco normativo relevante y necesario para orientar

los procesos de evaluación, calificación y promoción en el sistema educativo chileno. Este decreto introduce principios esenciales como la evaluación formativa, la retroalimentación constante, la inclusión educativa y el desarrollo integral del estudiantado, aspectos que buscan promover un aprendizaje más justo y coherente con las necesidades de la diversidad escolar (MINEDUC, 2018). No obstante, los resultados del presente estudio evidencian una desconexión significativa entre estos principios y la manera en que tres universidades del sur-austral de Chile estructuran sus programas de FIPEF. Como señala Zambrano-Díaz (2022), el Decreto 67° procura fortalecer la calidad de los aprendizajes y propiciar prácticas evaluativas coherentes entre los distintos niveles del sistema educativo. González-Marchant (2022) enfatiza que el Decreto 67° entró en vigor para facilitar la actualización y regulación de dos procesos evaluativos en la educación, basándose en un enfoque pedagógico de apoyo y seguimiento del aprendizaje estudiantil. Además, busca incentivar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, con especial énfasis en la retroalimentación (Barahona et al., 2024; Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023).

El análisis documental mostró que los principios del Decreto aparecen de forma periférica en los programas de estudio, sin constituirse como eje estructurante del currículo. Aunque los hallazgos permiten identificar la presencia de categorías vinculadas a competencias valóricas, desarrollo integral y ética profesional, los conceptos centrales del Decreto, como la evaluación formativa, retroalimentación y adecuaciones curriculares, se encuentran débilmente representados. Esta distancia entre el marco normativo escolar y los currículos universitarios confirma lo señalado por Gallardo-Fuentes et al. (2023), quienes advierten que la formación docente en Educación Física aún no logra articular plenamente las exigencias del sistema escolar con la formación universitaria. De este modo, los futuros profesores podrían egresar sin una comprensión sólida de las prácticas evaluativas exigidas por la política educativa vigente, lo que tensiona la coherencia entre el perfil de egreso y las demandas ministeriales (Dávila Díaz y Fernández Bringas, 2023; Rangel Ramírez, 2023; Tacilla Ramirez et al., 2022).

Si bien el Decreto 67 enfatiza aspectos como la evaluación formativa, la retroalimentación y las adecuaciones curriculares, estos aparecen de manera periférica en los programas curriculares de la FIPEF en las tres universidades, mientras algunas muestran una mayor alineación con los principios éticos e inclusivos del Decreto, otras, reflejan una integración más implícita o difusa, estos hallazgos resultan aún más preocupantes, dado que esta disciplina ha estado históricamente marcada por prácticas selectivas y excluyentes que a menudo priorizan el rendimiento deportivo por sobre la inclusión y la equidad (Kirk, 2009; Tinning, 2009). Este panorama revela que la incorporación de los lineamientos normativos depende, en gran medida, de las prioridades institucionales y de la interpretación que cada universidad realiza de la política pública. En ese sentido, las instituciones no parecen trabajar activamente (ósea, en función del Decreto), sino más bien coincidir con él de manera tangencial cuando sus propios objetivos institucionales convergen con los principios que este promueve. Esta situación confirma lo planteado por la literatura, donde se sostiene que las políticas educativas no se implementan de forma lineal, sino que son constantemente reinterpretadas y recontextualizadas en función de las culturas institucionales y de los marcos de poder que las atraviesan (Marttila, 2019; Shi, 2023).

Asimismo, el escaso número de referencias explícitas al Decreto 67° en los documentos analizados evidencia que este instrumento opera más como una guía

conceptual que como un referente operativo. Como advierte González-Marchant (2022), el espíritu del Decreto busca promover prácticas de acompañamiento pedagógico y reflexión docente sobre el aprendizaje estudiantil, sin embargo, los programas analizados no reflejan de manera explícita ni procedimientos ni metodologías que materialicen tales propósitos. En consecuencia, la adopción del Decreto adquiere un carácter más aspiracional que práctico, lo cual debilita su potencial transformador en la FIPEF de las instituciones estudiadas. Los resultados dejan ver que la implementación de la normativa en la FIPEF es opcional, fragmentaria y en ocasiones, meramente declarativa. En este contexto, la normativa carece de incidencia directa en la FIPEF, y ello refuerza la brecha entre las políticas educativas nacionales escolares y las prácticas curriculares universitarias. Tal como advierten Contreras Carrasco y Jara-Coatt (2021), la falta de apoyo técnico e institucional impide que los docentes y formadores logren apropiarse de los principios de la evaluación formativa, perpetuando modelos tradicionales centrados en la calificación más que en el aprendizaje. Por ello, los currículos de formación docente, deben atender tanto a los proyectos institucionales como a las directrices gubernamentales que definen las políticas públicas (Stieg et al., 2022).

Teniendo en cuenta que la Educación Física es una disciplina obligatoria en el sistema escolar chileno y que la evaluación del aprendizaje constituye una acción pedagógica que debe acompañar las prácticas docentes conforme al Decreto 67° (Gallardo-Fuentes et al., 2025), se refuerza la necesidad de que los procesos formativos en la FIPEF generen espacios de reflexión y contacto con dichas demandas, especialmente respecto a la proyección de la acción docente futura (Cunha de Paula et al., 2024). De ahí que sea fundamental que las universidades asuman la responsabilidad de formar a los profesores bajo un paradigma evaluativo coherente con el sistema escolar, resultando esencial ofrecer experiencias de Evaluación Formativa y Compartida orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (López-Pastor et al., 2016), de modo que los futuros docentes comprendan la evaluación como una práctica ética y formativa, y no solo como un acto de certificación (Gallardo-Fuentes et al., 2023).

La divergencia entre la evaluación descrita en el Decreto 67° y los programas curriculares de las universidades analizadas deja ver que las tendencias formativas responden más a demandas profesionales que a las directrices ministeriales. Aunque el Decreto 67° no aborda completamente la complejidad de la evaluación, estudios como el de Gallardo-Fuentes et al. (2025) lo consideran una oportunidad para fortalecer la evaluación formativa, lo que representa un avance para la Educación Física y las prácticas docentes. Las prácticas institucionales parecen configurar un paradigma educativo basado en la inclusión, adaptándose a los estándares promovidos por el Decreto 67°, que establece directrices de evaluación y criterios de accesibilidad para los centros educativos (Contreras Cueva et al., 2021). En esta línea, la FIPEF constituye un espacio clave para transformar las prácticas evaluativas escolares, contribuyendo al desarrollo y mejora del desempeño docente (De Arce-Yáñez et al., 2025). No obstante, las evaluaciones inclusivas siguen siendo un desafío dentro de un sistema influido por pruebas estandarizadas, como el SIMCE (Alfaro y Fernández, 2020). Ante ello, la FIPEF debería promover propuestas evaluativas que respondan a la diversidad del estudiantado y reduzcan las barreras para la participación y el aprendizaje (López y Manghi, 2021; Muñoz Hinrichsen, 2022).

Uno de los objetivos del Decreto 67° es reconocer la diversidad del alumnado, especialmente de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (Castillo-Paredes et al., 2023). Sin embargo, la falta de atención explícita en el currículo de las universidades estudiadas evidencia un seguimiento limitado, lo que vuelve su implementación opcional o superficial.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que el Decreto 67°, pese a su potencial orientador, no ha alcanzado un nivel de implementación que asegure su impacto real en la FIPEF. Su presencia en los programas universitarios es fragmentaria y dependiente de las iniciativas particulares de cada institución. En la práctica, el Decreto funciona como un marco de referencia simbólico más que como una herramienta de regulación efectiva. Esto refuerza la idea de que las universidades operan bajo sus propios intereses estratégicos y tradiciones curriculares, sin una vinculación directa con las políticas públicas. Sin embargo, la responsabilidad de articular estos niveles recae precisamente en la formación inicial docente, que debiera actuar como un puente entre la normativa escolar y la práctica pedagógica. Para avanzar hacia una formación coherente con el sistema educativo nacional, se requiere una revisión profunda de los planes y programas universitarios, acompañada de políticas de incentivos, fiscalización y apoyo técnico que promuevan la implementación de los principios evaluativos del Decreto 67°.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, se puede constatar que El Decreto 67° parece tener un doble carácter en las carreras universitarias sometidas al estudio: (a) carácter Inspirador: ya que promueve valores clave como la transparencia, el desarrollo integral, la inclusión y la equidad. Sus objetivos son claros y relevantes para el contexto sociocultural chileno; (b) Regulativo limitado: Si se considera que establece lineamientos específicos (evaluaciones inclusivas, planificación curricular por objetivos, acompañamiento pedagógico), su impacto práctico es limitado, ya que no cuenta con un mecanismo robusto de supervisión o incentivos claros para las universidades. Esto último genera una percepción de que, aunque es un marco normativo valioso, su implementación no siempre es prioritaria ni consistente entre las instituciones educativas. Por lo anterior, el Decreto 67° tiene el potencial de ser un pilar transformador en la educación superior chilena, siempre y cuando se tenga conciencia que esta normativa orienta la forma en que los futuros profesores deberán evaluar en la escuela, por lo que la FIPEF debería asumirla incorporarlo en su procesos formativos, a pesar de ello nos encontramos con que el decreto 67° en la FIPEF demuestra: (a) Falta de vinculación directa: Las universidades parecen operar en función de sus propios intereses estratégicos, usando el Decreto como una referencia en lugar de una guía obligatoria. Esto refleja que, sin incentivos o mecanismos de fiscalización, su adopción será fragmentada, (b) Implementación desigual: Los datos muestran que algunas instituciones, como la Universidad Católica de Temuco, avanzan en el diseño de los programas, y la ética y desarrollo estudiantil, mientras que las otras dos universidades tienen una codificación menor. Esto evidencia que no hay un enfoque coordinado para abordar los lineamientos del Decreto de manera equitativa; (c) El Decreto como “idea sin acción”: Aunque es una propuesta valiosa, no ha alcanzado su profundidad total debido a la falta de herramientas claras, incentivos y seguimiento por parte de las

autoridades educativas. Esto reduce su impacto real y lo posiciona más como una guía conceptual que como una norma transformadora.

A raíz de lo investigado, como grupo de investigación entendemos que la incorporación del decreto 67° de manera intencionada y directa de la estructura curricular de la FIPEF, y por consiguiente dentro de los Planes y Programas de las Universidades resulta fundamental si se quiere lograr una formación del profesorado coherente con el sistema escolar (lugar donde se desempeñaran una vez egresados), y algunos lineamientos que podrían contribuir a conseguirlo son:

- Fortalecer la vinculación operativa: Crear directrices claras y específicas para las universidades, con indicadores de cumplimiento y buenas prácticas que permitan medir su alineación con el Decreto.
- Incentivar la implementación: Ofrecer recursos técnicos y financieros a las universidades que demuestren un esfuerzo significativo para implementar los lineamientos del Decreto, especialmente en áreas clave como inclusión y evaluación formativa.
- Generar un mecanismo de fiscalización: Diseñar un sistema de monitoreo que permita evaluar de manera periódica el nivel de cumplimiento y las áreas de mejora en la implementación del Decreto.
- Capacitación y apoyo técnico: Proveer a las universidades con herramientas, talleres y apoyo técnico para integrar los valores y objetivos del Decreto en sus programas de manera práctica y sostenible

5.1. Agradecimientos

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

Referencias

- Alfaro, J. E. y Fernández, V. H. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp. e250030. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Apple, M. (2023). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. En A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam, y M. Baltodano (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 434–452). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003286080-34>
- Asenjo-Paredes, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B. y Peña-Troncoso, S. (2024). Concepciones y prácticas evaluativas en la formación inicial del profesorado en educación física. *Ciencias de la actividad física (Talca)*, 25(1), pp. 1–17. doi: <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>
- Backman, E. y Barker, D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers – implications for physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), pp. 451–463. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>

- Bailey, R. y Callary, B. (2022). Sport education from a global perspective. En K. Petry y J. d. Jong (Eds.), *Education in Sport and Physical Activity* (pp. 62–74). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003002666-8>
- Barahona, M., David, V., Guzmán, M. C. Ó., Pavez, N., Salas, C. y Stöckel, P. (2024). Embracing Dialogic Feedback in Chilean Efl Teacher Education: A Self-Study of Teacher Educator Practices. En K. E. Johnson, P. R. Golombek, y J. Rieker (Eds.), *Transformative L2 Teacher Education Innovations* (pp. 203–227). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003505143-10>
- Bihu, R. (2023). Qualitative Data Analysis: Novelty in Deductive and Inductive Coding. *Advance*. doi: <https://doi.org/10.31124/advance.24143088.v1>
- Billerbeck, G. C., Peixoto, M. d. A. y Sousa, S. K. J. d. (2022). Análisis Epistemológico para Comprender los Procesos de Aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(10), pp. 4062–4081. doi: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i10.7362>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. y Terry, G. (2019). Thematic Analysis. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer Singapore. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Caniqueo-Vargas, A., Lagos Rebolledo, P., Alamos Vásquez, P., Cabrera Ramos, J., Ojeda Nahuelcura, R. y Cresp Barría, M. (2023). Formación de Profesores de Educación Física en Chile: Un Análisis de las Mallas Curriculares, Perfil de Egreso y Campo Laboral (Training of Physical Education Teachers in Chile: An Analysis of the Curricular Meshes, Graduation Profile and Labor Field). *Retos*, 50, pp. 876–887. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97467>
- Canton, H. (2021). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization—UNESCO. En Europa Publications (Ed.), *The Europa Directory of International Organizations 2021* (pp. 359–365). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003179900-54>
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Torres, S., Landeros, J., Núñez-Valdés, G. y Herreros Soto, J. T. (2023). Inclusión de las Necesidades Educativas Especiales en la clase de Educación Física y Salud. *Retos*, 49, pp. 1091–1099. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95900>
- Contreras Carrasco, M. y Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del MINEDUC, Chile. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), pp. 85–100. doi: <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.25>
- Contreras Cueva, F., Ibarra Muñoz, F., Sánchez Cruz, M., Parra Muñoz, J., Sobarzo-Ruíz, R. y Gutiérrez Soto, M. (2021). Descripción de la Praxis Institucional de UN Centro Educativo Respecto al Enfoque de Educación Inclusiva. *Revista Estudios En Educación*, 4(7), pp. 78–96. Recuperado de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/232>
- Cunha de Paula, S., Stieg, R., Ferreira Neto, A. y dos Santos, W. (2024). Evaluación educativa y formación inicial en educación física: contenidos de los currículos de siete países de América Latina. *PARADIGMA*, 45(2), pp. e2024019. doi: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1431>

- Dávila Díaz, M. E. y Fernández Bringas, T. C. (2023). Prácticas evaluativas y representación del perfil de egreso en docentes de educación superior. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 16(3), pp. 1–9. doi: <https://doi.org/10.37819/revhuman.v16i3.1492>
- De Arce-Yáñez, M. P., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., Peña-Troncoso, S. y Carter-Beltrán, J. (2025). Formación y reflexión docente: Hacia una evaluación formativa y compartida en educación física. *Interciencia*, 50(5), pp. 252–258. Recuperado de https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2025/06/01_7303_A_Arce_Yanez_v50n5_7.pdf
- Denzin, N. K. (1988). Qualitative Analysis for Social Scientists by Anselm L. Strauss. *Contemporary Sociology*, 17(3), pp. 430–432. doi: <https://doi.org/10.2307/2069712>
- 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), pp. 544–551. Recuperado de https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/10/08_7039_E_Gallardo_v48n10_8.pdf
- Gallardo-Fuentes, F. J., Añazco-Martínez, L. A., Carter-Thuillier, B. I. y Peña-Troncoso, S. E. (2025). Evaluación formativa y compartida en el área de educación física: un estudio en el contexto chileno. *Información Tecnológica*, 36(3), pp. 39–48. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07642025000300039>
- Galleguillos-Sarmiento, K. y Cerpa-Reyes, C. (2023). Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación. *Revista Saberes Educativos*, (10), pp. 01–35. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69089>
- Gamboa-Jiménez, R., Chihuailaf-Vera, M. L. y Matus-Castillo, C. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile. Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica (Reflections of Physical Education teachers in training in Chile. A vision on gender stereotypes, sexism and construction of hegemonic masculinity). *Retos*, 55, pp. 35–46. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102833>
- Glaser, B. y Strauss, A. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gomes, S. d. S., Fernandes, D. y Sousa, S. Z. (2021). Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32, pp. e08437. doi: <https://doi.org/10.18222/eaev32.8437>
- González-Marchant, L. (2022). Actividades de evaluación en procesos formativos vinculados al Decreto 67 y la Educación de Adultos: Análisis de docentes. *Revista de orientación educacional*, 36(69), pp. 1–18. Recuperado de <https://revistas.upla.cl/index.php/roe/article/view/1151>
- González Orb, M., Vargas Vitoria, R., Flandez Valderrama, J. y Lobos-González, M. (2024). Determinación de la calidad de la formación universitaria en seis carreras de pedagogía y licenciatura en educación física de Chile. *Retos*, 52, pp. 27–36. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101632>

- Greckhamer, T. y Cilesiz, S. (2022). Qualitative Research: Foundations, Approaches, and Practices. En D. D. Bergh (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.214>
- Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N. y Besarab, T. (2022). Development of Competency-Based Approach to Education. *Educational Challenges*, 27(2), pp. 54–65. doi: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Kutsyruba, B. (2023). Document Analysis. En J. M. Okoko, S. Tunison, y K. D. Walker (Eds.), *Varieties of Qualitative Research Methods: Selected Contextual Perspectives* (pp. 139–146). Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_23
- Lee, J. (2024). The Construction of Knowledge. En J. Cyr y S. W. Goodman (Eds.), *Doing Good Qualitative Research* (pp. 49–60). Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197633137.003.0005>
- Livne-Tarandach, R., Hawbaker, B., Boren, B. L. y Jones, C. (2015). Qualitative Comparative Analysis: Opportunities for Case-Based Research. En K. D. Elsbach y R. Kramer (Eds.), *Handbook of Qualitative Organizational Research* (pp. 156–167). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315849072-18>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), pp. 37–50. doi: <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), pp. 173–187. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Marttila, T. (2019). *Discourse, Culture and Organization: Inquiries into Relational Structures of Power*. Springer International Publishing. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94123-3>
- MINEDUC. (2018). *Guidelines for the Implementation of Decree 67/2018 on Assessment, Grading, and School Promotion*. Ministerio de Educación Santiago de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), pp. 64–77. doi: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Muñoz Hinrichsen, F. I. (2022). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement & Health*, 19(1), pp. 1–13. doi: [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Noble, H. y Mitchell, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence-Based Nursing*, 19(2), pp. 34–35. doi: <https://doi.org/10.1136/eb-2016-102306>

- Qin, C. (2024). Discussion on the Curriculum Design and Implementation of Competency-Based Vocational Education. *Journal of Modern Educational Theory and Practice*, 1(2). doi: <https://doi.org/10.70767/jmetp.v1i2.357>
- Rangel Ramírez, R. A. (2023). Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(40), pp. 116–128. doi: <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i40.519>
- Rivas-Valenzuela, J. M., Rivera-García, E. y Trigueros-Cervantes, C. (2021). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), pp. 167–191. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>
- Rivas Valenzuela, J. (2024). *Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado en educación física* [Doctoral dissertation, Universidad de Granada]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10481/90442>
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Manrique-Arribas, J. C. y Palacios-Picos, A. (2024). Evaluación de Competencias en los Trabajos Fin de Grado o Trabajo Fin de Máster en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Diseño y validación de un cuestionario. *Retos*, 55, pp. 353–362. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103996>
- Sánchez González, S., Castro Barrientos, C., Prat, A. y Castillo-Paredes, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas. Una revisión. *Retos*, 43, pp. 904–915. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87807>
- Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., et al. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: voces desde el territorio. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(2), pp. 1–15. doi: <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>
- Scott, C. y Medaugh, M. (2017). Axial Coding. En J. Matthes, C. S. Davis, y R. F. Potter (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–2). John Wiley & Sons. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0012>
- Shi, x. (2023). Cultural Discourse Studies as culturalist approach to communication: object, objectives and tasks. *Journal of Multicultural Discourses*, 18(1), pp. 1–3. doi: <https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2204839>
- Stieg, R. y dos Santos, W. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación*, (55), pp. 82–119. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>
- Stieg, R., Ferreira Neto, A., Lima Frossard, M. y dos Santos, W. (2022). A Prescrição para o Ensino das Tipologias de Avaliação na Formação de Professores em Educação Física na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 22, pp. e1872. doi: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1872>
- Tacilla Ramirez, N. J., Valdez Asto, J. L. y Neyra López, C. A. (2022). Curriculum Alignment To Ensure The Achievement Of The Teacher's Graduation Profile. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(Special Issue 2), pp. 454–466. doi: <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S02.67>

- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203885499>
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y Rivera Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas: Investigación cualitativa con Software NVivo*. Universidad de Granada y Escuela Andaluza de Salud Pública. Recuperado de https://www.easp.es/wp-content/uploads/publicaciones/UGR-EASP_Libro_Cualitativa-NVivo_12.pdf
- Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A., Vazquez-Ingelmo, A., García-Peñalvo, F. J. y Therón, R. (2022). *Analysis of two focus groups about data visualization [Data set]*. Zenodo. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7482334>
- Zambrano-Díaz, A. (2022). Desafíos y reflexiones pedagógicas frente a los cambios normativos en evaluación: implementación del Decreto 67 en Chile. *Paideia Revista de Educación*, (70), pp. 45–62. Recuperado de <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/7668>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivero, M. D. y Campos Izquierdo, A. (2018). El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), pp. 17–30. doi: <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1035>