

## LA EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA EN EDUCACIÓN BÁSICA: UNA CARACTERIZACIÓN CRÍTICA

**Alberto Moreno Doña**

Universidad de Valparaíso/Chile

[alberto.moreno@uv.cl](mailto:alberto.moreno@uv.cl)

Envío original: 01-08-2018. Revisões requeridas: 10-08-2018. Aceitar: 15-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

---

### Resumen

El trabajo que a continuación se presenta es un intento por caracterizar la educación física chilena, en educación básica, en su recorrido por las dos últimas décadas. Ello para dejar constancia de los intentos por hacer de la educación física una asignatura del curriculum escolar ligada a la complejidad e integralidad de los sujetos que habitan la escuela. Sin embargo, se muestra como estos intentos han sido en vano pues la historia ligada a una educación física tecnocrática y biomédica ha sido más fuerte que los intentos de transformación. Se caracteriza a la educación física desde sus metodologías, los aprendizajes que se proponen, los tiempos de dedicación a la asignatura, los sistemas evaluativos y los profesionales que la dirigen.

**Palabras clave:** Educación Física; Educación Básica; Perspectiva Biomédica, Profesorado de Educación Física.

---

### A Educação Física Chilena na Educação Básica: uma caracterização crítica

#### Resumo

O trabalho é uma tentativa de caracterizar a Educação Física chilena, na Educação Básica, ao longo das duas últimas décadas. Assim opera com o propósito de fazer da Educação Física uma disciplina do currículo escolar mais associada à complexidade e integralidade dos sujeitos que habitam a escola. Contudo, tem clareza de que essa intenção tem sido em vão, pois, a história ligada a uma Educação Física tecnocrática e biomédica tem sido mais forte que as tentativas de sua transformação. Caracteriza a disciplina desde suas metodologias, aprendizagens que se propõe, os tempos dedicados à Educação Física, os sistemas avaliativos e os profissionais que a dirigem.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Básica; Perspectiva Biomédica; Professor de Educação Física.

---

### Chilean Physical Education in primary education: a critical characterization

#### Abstract

The following job is an attempt to characterize Chilean PE, in primary education, in its journey over the last two decades. The job shows the attempts to make PE a class linked to the complexity and integrality of subjects in schools. However, it will be shown how these attempts were unsuccessful, as the history linked to a technocratic and biomedical PE has been stronger than the transformation

efforts. PE is characterized taking into account methodologies, proposed learning, dedicated time, assessment systems and professionals in charge of it.

**Key words:** physical education, primary education, biomedical perspective, physical education teachers.

## 1. Introducción: el estado actual de la educación física chilena en la educación básica

En un contexto de transformaciones de los modelos epistemológicos, antropológicos, sociales y didácticos originados en la educación chilena, pareciera que la visión mecanicista, tecnocrática y dicotómica de la Educación Física (en adelante EF) está dejando paso a una perspectiva más compleja y democrática de la asignatura (Moreno, 2011). En Chile, desde el énfasis puesto en la ampliación de la cobertura educativa se comienza a dar pasos -al menos de forma discursiva- a una mayor preocupación por la calidad y equidad como focos centrales del sistema educativo. Todo ello acompañado, contrariamente a lo expuesto, por un excesivo énfasis en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto nacionales como extranjeras (SIMCE<sup>i</sup>, TIMSS<sup>ii</sup>, PISA<sup>iii</sup>), lo que en el ámbito concreto de la asignatura de EF, en la enseñanza primaria, se ha reflejado en la reciente implementación de un Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) específico para el área, sistema que pretende evaluar la calidad de la EF a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes.

La EF chilena ha experimentado grandes e importantes cambios en los últimos años. Se han aumentado las horas para la asignatura. De dos horas semanales se ha pasado a cuatro horas obligatorias desde primero a cuarto de la enseñanza primaria (Gobierno de Chile, 2012). Se ha creado un sistema de medición de la calidad de la EF, como ya dijimos más arriba (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2013). Existen estándares de desempeño para la formación de profesores en el área (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2013) y se han creado unas nuevas bases curriculares cuyo principal foco es la construcción de hábitos de vida activos y saludables (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013). Además se le ha cambiado el nombre a la asignatura, denominándose ahora “Educación Física y Salud” (en adelante EFYS) (MINEDUC, 2013). En el año 2013 se funda un Ministerio del Deporte, inexistente hasta la época (Gobierno de Chile, 2013), y se diseña e implementa un programa social (Elige Vivir Sano) que pretende dar respuesta a los nefastos datos existentes en relación a la salud de la población infantil en Chile: altos índices de obesidad y sobrepeso<sup>(iv)</sup>, escasa adhesión a la realización de actividad física de manera regular<sup>(v)</sup> y malos hábitos nutricionales (Ministerio de Salud [MINSAL], 2009-2010).

Estos son ejemplos claros de lo que podría caracterizarse como una situación ideal para una asignatura que forma parte del currículum escolar. La primera lectura de lo expresado nos conduce a realizar una evaluación positiva de las intenciones de los distintos gobiernos para con el bienestar de los niños y niñas chilenos, además de considerar que se está relevando la asignatura EFYS como área curricular determinante en la mejora del estado de salud de las personas.

Sin embargo, tanto para el profesorado del área como para los investigadores en la disciplina, esta situación se constituye en un problema cuando dichos cambios no están basados en evidencias científicas y pedagógicas construidas a partir de una investigación contextualizada al ámbito nacional. Sobre todo, si la investigación que se ha generado no ha sido capaz de mostrar la situación actual en la que se encuentra la asignatura (Moreno; Poblete, 2015). Si nos hacemos eco del cuestionamiento internacional existente sobre la importancia que tienen las políticas públicas basadas en evidencias, no en ocurrencias (Flecha; Molina, 2013), entonces las transformaciones que han tenido lugar en la EF se constituyen en un problema, más que en la solución a ciertos inconvenientes sociales y educativos.

El Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) expresa que EFYS debe atender al desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las actividades físicas y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los niños experimentan durante su crecimiento y desarrollo. Para ello explicita que el propósito principal es proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para la adquisición de conocimientos, habilidades de movimiento y actitudes positivas que contribuyan a construir un estilo de vida activa y saludable.

En términos descriptivos es importante mencionar que la asignatura EFYS gira en torno a tres ejes orientadores. Estos son a) Habilidades Motrices; b) Vida Activa y Saludable; y c) Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo. Cada uno de estos ejes está caracterizado por diversos contenidos y objetivos de aprendizaje, a saber:

Tabla 1. Ejes, contenidos y objetivos de aprendizaje para la asignatura EFYS.

<b>EJES, CONTENIDOS Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b>		
<b>EJES ORIENTADORES</b>	<b>CONTENIDOS PARA CADA EJE</b>	<b>Objetivos de aprendizaje: ejemplo primero de enseñanza primaria</b>
<b>Habilidades Motrices</b>	Habilidades motrices básicas/Actividad física y resolución de problemas/Juegos predeportivos y deportes/Ejercicio en el entorno natural/	Demostrar habilidades motrices básicas... Ejecutar acciones motrices... Practicar una amplia gama de juegos... Ejecutar habilidades motrices básicas...

	Expresión corporal y danza	Ejecutar movimientos corporales...
<b>Vida Activa y Saludable</b>	Aptitud y condición física/Vida activa/Conocimiento del cuerpo y autocontrol/Higiene, postura y vida saludable	Ejecutar actividades físicas de intensidad moderada... Practicar en su vida cotidiana... Reconocer las sensaciones y respuestas corporales... Practicar actividades físicas de forma segura...
<b>Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo</b>	Juego limpio y liderazgo/Conducta segura	Practicar juegos o actividades motrices en equipo... Practicar actividad motrices demostrando comportamientos seguros...

El problema radica, a nuestro entender, en los objetivos de aprendizaje declarados para cada uno de los contenidos y ejes propuestos. En un trabajo anterior (Moreno; Rivera; Trigueros, 2014) mostramos un escaso nivel de coherencia entre las intenciones expresadas por el MINEDUC y las funciones de la EF reflejadas en los propósitos intencionados desde los objetivos de aprendizaje. La función central es la anatómica-funcional.

El discurso médico, históricamente presente en la EF chilena, ha intentado ser modificado por una supuesta lógica formativa, pero cuando uno profundiza en las bases curriculares comienza a visualizarse el tradicionalismo biomédico al que ya hemos aludido. Sólo a modo de ejemplo es importante mencionar que de los once objetivos de aprendizaje propuestos para la asignatura EFYS en primer año de educación primaria, los únicos tres verbos usados en la declaración de dichos objetivos son: demostrar, ejecutar y practicar. Tres acciones estas que nos recuerdan esa perspectiva centrada en el hacer acrítico de la EF de carácter biomédico.

El modelo está centrado en una práctica regular de actividad física a través de la cual los estudiantes podrán desarrollar habilidades motrices, actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado (Mineduc, 2013). En nuestros análisis anteriores (Moreno; Rivera; Trigueros, 2014) mostramos cómo la asignatura EFYS está orientada hacia la 'performance', cobrando todo su sentido en cada uno de los ejes temáticos y contenidos que le acompañan: importancia del movimiento, desarrollo de la condición física, cualidades expresivas, iniciación deportiva, conjunción de factores para una vida activa, seguir las reglas del juego y cooperación y trabajo en equipo. Así queda conformada la estructura

básica del modelo de EFYS que debe presidir la enseñanza básica chilena.

Sobre el papel se apuesta por una formación integral de la persona, pero la realidad dista mucho de las intenciones. La obsesión por la visibilización del logro (Pérez; Soto, 2011) desde el ‘accountability’ a través del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), hace que la discriminación en base a la competencia motriz y el índice de masa corporal (IMC) se haga evidente (Moreno et al., 2013). Se ofrece el éxito deportivo y el cuerpo perfecto como referentes a lograr. Como plantea Evans (2013), solo se admiten los extremos; muestra competencia motriz o por el contrario serás calificado como torpe, gordo o delgado; no existe el término medio en el segmento de la ‘performance’.

Finalmente, lo que nos queda es el mismo modelo de EF que se lleva trabajando en las escuelas básicas desde hace más de 20 años. Una EF que sigue pivotando en torno a dos ejes: la condición física y el deporte. Desde el primero se busca el cuerpo delgado, desde la erradicación de la plaga del siglo XXI: la obesidad. El problema se encuentra en el cómo y el quién. A la primera cuestión la solución que se aporta es optar, una vez más, por el modelo biomotriz, obviando que el concepto de salud es mucho más amplio, que debe traspasar los límites del cuerpo orgánico para transitar en lo inter e intrapersonal en un contexto medioambiental adecuado (Devís, 2000). Respecto a la segunda cuestión, quién o quiénes actuarán de vanguardia en la batalla, son los profesores de EF quienes, gracias al aumento a cuatro horas de clase, deben obrar el milagro de transformar la grasa en músculo y la obesidad en delgadez. El segundo pivote, una vez más lo ejercerá el deporte, que actuando como panacea sanadora de todos los males logrará un doble objetivo: crear el semillero que nos visibilice en el mundo desde el logro de la excelencia deportiva y facilitar un medio adecuado al resto de personas para que disfruten consumiendo ocio activo.

## **2. Prácticas y aprendizajes propuestos para la educación física**

A partir de varios trabajos de investigación en los que hemos estado implicados en los últimos años (Moreno, Valencia y Rivera, 2016; Moreno, Rivera y Trigueros, 2014; Moreno, et. al., 2013) caracterizaremos, según las voces de los mismos profesores, a la EF para la educación primaria.

La práctica deportiva, casi de forma exclusiva, es el eje vertebrador de la práctica que se les ofrece a los estudiantes. Se asumen, en estas prácticas, ciertos valores positivos e intrínsecos de la misma. El ‘bagaje deportivo’ constituye parte de la intencionalidad docente. Conseguir un ‘buen nivel deportivo’ se asocia a una posibilidad de mayor integración en los grupos de trabajo.

El interés de los estudiantes por las actividades deportivas es lo que justifica su uso casi exclusivo, pues la introducción de otros contenidos más ligados a la expresión corporal, por ejemplo, se realizan en escasas sesiones. Ello con la intención de no discutir con los niños/as, quienes ‘exigen’ actividades deportivas de manera persistente. La presencia casi exclusiva del deporte viene determinada, además, por la propia formación de los profesores quienes durante sus procesos formativos suelen vivenciar las actividades deportivas como eje central de dichos procesos.

El desarrollo de la condición física es el segundo elemento en el que se centra la asignatura. El profesorado entiende que mejorar la calidad de vida de los alumnos es sinónimo de aumentar los niveles de condición física. Las sesiones de EF suelen estar caracterizadas por un activismo dirigido hacia la consecución de un movimiento eficaz, homogéneo para todos y todas, que debe ser conseguido a partir de ciertos niveles de entrenamiento motor. Se entiende que la salud es el resultado de un funcionamiento adecuado de los diferentes sistemas orgánicos y el cuerpo se convierte, entonces, en una realidad únicamente física susceptible de ser medida, manipulada y controlada independientemente de los sujetos.

Los docentes suelen centrar su trabajo en actividades caracterizadas por:

Enseñanza de las partes que posee una sesión de EF (¿entrenamiento deportivo?): calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

Metodologías directivas en donde el profesor se convierte en el ‘modelo motor’ a copiar.

La motivación extrínseca (logro deportivo) es el eje articulador del hacer estudiantil.

Los aprendizajes conceptuales se intencionan desde tareas a realizar en la casa y que se caracterizan por el desarrollo de trabajos escritos ligados a temáticas propias de la perspectiva biomédica: buena alimentación, consumo de oxígeno, lesiones deportivas, etc...

### **3. ¿Cuánta educación física hacen los niños(as) chilenos(as)**

El proceso escolar obligatorio en Chile dura doce años. El nivel de educación primaria corresponde a los seis primeros años de este proceso. Los niños ingresan a primero de la enseñanza básica a los seis años de edad. Existen doce asignaturas obligatorias en este nivel educativo, entre las que se encuentra EFYS (Gobierno de Chile, 2010).

Las dos asignaturas consideradas prioritarias en la educación primaria son “Lenguaje y Comunicación” y “Matemática”. Para la primera, los centros educativos tienen la obligación de asignar,

como mínimo, seis horas pedagógicas semanales (desde 1° a 4° básico) y cinco horas en 5° y 6° básico. Para la segunda existe la obligación de considerar cinco horas semanales desde 1° a 6° básico.

El Ministerio de Educación posee unos planes y programas de estudios generales y unas bases curriculares para cada área curricular. Los centros educativos pueden adherirse a estos planes y programas o crear los propios siempre y cuando consideren, en su construcción, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las diferentes bases curriculares.

Los centros educativos que posean planes y programas de estudio propios deberán considerar un 30% de tiempo escolar como de libre disposición. Los que se rijan por los planes y programas del Ministerio deberán considerar un tiempo de libre disposición equivalente al 15% del tiempo escolar.

Este tiempo de libre disposición es relevante, pues condicionará las horas dedicadas a la EFYS. Por ley, de 1° a 4° de educación primaria existen 4 horas de EFYS semanales. Ahora bien, los centros educativos podrían aumentar esas horas si es que tomaran parte del tiempo de libre disposición, cosa que no suele ocurrir pues ese tiempo suele ser ocupado para seguir reforzando las asignaturas de Matemática y de Lenguaje y Comunicación. En 5° y 6° de educación primaria sólo son obligatorias dos horas de la asignatura EFYS.

Las horas de EFYS pueden ser complementadas con talleres deportivos en horario extracurricular, pero eso dependerá de cada centro educativo y de las decisiones que estos puedan tomar al respecto. Decisiones que suelen ser tomadas, en la mayoría de los casos, por el equipo directivo.

#### **4. ¿Quién dirige la educación física en Chile?**

Sólo en educación secundaria existe la obligación legal de contratar a un profesor de educación física para la realización de las clases. En educación primaria las puede hacer tanto el profesor generalista, con o sin especialización, como un profesional de la EF. Suele ser bastante común que existan profesores de EF en los diferentes centros educativos que imparten la educación primaria, pero no es una obligación legal. El hecho de que sea bastante común pareciera ser el motivo por el que los mismos profesores de EF no han levantado la voz en relación a un posible cambio en las leyes educativas.

Desde el sentido común, y desde ciertos convencimientos profesionales, uno tendería a pensar en la necesidad de que fuera obligatoria la presencia de los profesores de EF en la educación primaria.

Pero no existen trabajos de investigación que muestren diferencias entre la EF llevada a cabo por profesores generalistas y por especialistas. Los que existen (Moreno, Valencia y Rivera, 2016; Moreno, Rivera y Trigueros, 2014; Toro, 2007;) señalan que ambos, especialistas y generalistas, despliegan una práctica educativa anclada en una perspectiva médica de la EF escolar. La gran diferencia encontrada es que el conocimiento técnico es mayor en los especialistas, pero las prácticas son muy similares.

## **5. Formación de profesionales de la educación física en Chile**

El Instituto de Educación Física y Técnica (IEFT) de la Universidad de Chile fue por largos años, hasta 1962, la única institución formadora de profesionales especialistas en PE. Esta labor única y exclusiva de rol formador centrada en la capital del país no se limitó a un nivel nacional, sino que en muchas ocasiones traspasó las barreras del país y se extendió a otros países vecinos. El IEFT, como parte de la Universidad de Chile, participó en este trabajo de extensión, haciendo muestras de ejercicios gimnásticos, danzas folclóricas y atléticas. Aún trascurrido más de cinco décadas desde la conformación de este instituto al alero de los principios científicos gimnásticos suecos, fueron estos los principios que siguieron siendo parte esencial de la argumentación de la práctica educativa física y deportiva (Gutiérrez, 1933; Salas, 2009).

En el año 1963 se funda una sede del IEFT en la ciudad de Valparaíso y nace, en la Universidad Católica de Valparaíso, una nueva Escuela de Educación Física. Posterior a 1963, hasta la década de los 80 del siglo pasado, no se formaron más instituciones formadoras de profesionales de la EF. En 1981, producto de la reforma educativa, se dividió la administración de la Universidad de Chile y las sedes que habían sido creadas pasaron a ser escuelas formadoras independientes. Además, con la plena entrada del modelo económico neoliberal durante la dictadura militar, se crearon sesenta instituciones privadas que formaban y forman profesionales de la PE.

La proliferación actual de programas de formación de profesores de EF en el país ha seguido una lógica muy particular. Durante los años 90 del siglo pasado penetra con fuerza una perspectiva científico-educativa proveniente de Portugal. El paradigma de la motricidad humana, como así lo denominaron (Sergio, 2009; Trigo; Montoya, 2007; Toro, 2007). Este tiene su sustento teórico en las ciencias de la complejidad. Pretende la búsqueda de un nuevo objeto de estudio para la EF que se trasladase desde lo físico al “movimiento intencional de la trascendencia” (Sergio, 2009:31), atendiendo al cuerpo, la mente, el deseo, la naturaleza y la sociedad. La ciencia de la motricidad humana es “el

cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de trascender y trascenderse” (Sergio, 2009:31).

Una de las ideas principales de la ciencia de la motricidad humana es que la EF, mientras siga llamándose física, seguirá alienando los cuerpos, y como cuerpo y sujeto son inseparables, seguirá alienando a los sujetos. Por tanto, no siendo verdadera educación (Trigo; Harvey, 2007).

Esto hizo que todos los equipos académicos de las diferentes universidades donde se impartían, y se imparten, los estudios de EF comenzaron un profundo trabajo de reconfiguración de sus planes de estudios intentando ajustarse a esta nueva intencionalidad. Esto significó adentrarse en una perspectiva en la formación de profesores más relacionada con planteamientos críticos y no reproductivos de lo corporal. La situación de desigualdad del país invitaba a una formación de profesores de EF con una fuerte orientación social.

Sin embargo, por una serie de motivos políticos y científicos, esta mirada comenzó a dejar paso a una perspectiva más centrada en el concepto de actividad física desde esa mirada biomédica a la que ya hemos aludido. De Portugal como referente fue España quien comenzó a ser parte importante de los cursos de postgrados que comenzaban a impartirse en el país. Los deportes y la condición física vuelven a ser el centro ahora.

Los estudios para la formación de profesores de EF tienen una duración entre cuatro y cinco años. No existe un plan homogéneo para el país, sino que cada universidad decide las características del mismo. Dado el carácter no gratuito de la universidad chilena, cada institución pretende establecer una mirada particular que le permita competir, adecuadamente, en el mercado universitario. Si bien todas las universidades ofrecen el título de profesor de educación física (requisito para trabajar en la enseñanza secundaria) cada universidad pretende generar cierta singularidad que le permita poseer un mayor número de matrículas anuales. Así, es posible encontrar universidades que ofrecen los estudios de EF con diferentes especializaciones: jardines infantiles, tercera edad, educación primaria, necesidades educativas especiales, entre otras.

Dada la gran diversidad de planes de estudio y con una intención de homogeneizar los niveles de calidad de la formación de profesores de EF, en el año 2013 se crean estándares pedagógicos y disciplinares para las carreras de EF. En lo concreto, se pretende otorgar orientaciones concretas sobre los contenidos disciplinares y pedagógicos que debiera saber todo profesor de PE para el desarrollo de competencias necesarias en el futuro ejercicio de la profesión (CPEIP, 2013).

## **6. Evaluación de la educación física**

Los actuales modelos de evaluación, estandarizados y externos, que predominan internacionalmente y que poseen un sustento en la racionalidad técnica, están originando, en el profesorado de EF, un sentimiento de estar siendo empujados al abandono de las actitudes de cooperación, tan necesarias para la innovación y mejora escolar, y su sustitución por prácticas de competencia que les permita sobrevivir en el sistema (Goldstein, 2001).

Los antecedentes de estos modelos de evaluación en Chile, contexto en el que se centra este apartado, se encuentran en la década de 1990 con la llegada de la democracia. Durante aquella época se comenzó a trabajar en una propuesta evaluativa del sistema educativo que pudiera ayudar en la mejora y equidad del mismo. Para ello se optó por un sistema de evaluación basado en exámenes nacionales (Sistema de Medición de la Calidad Educativa, SIMCE) en 1988. Lo que nació con una intencionalidad evaluativa de mejora, se ha transformado en un medio para detectar las escuelas con bajo rendimiento académico y estigmatizarlas; propio del criterio de competitividad de las políticas neoconservadoras del gobierno militar aún presentes (Carnoy, 2010). El SIMCE y los exámenes de carácter internacional (TIMSS, PISA) dan clara muestra de la dirección tomada por el país en lo que a educación se refiere.

En el caso concreto de la EF, el Sistema de Medición de la Calidad se aplica por primera vez en el año 2010, realizándose una segunda aplicación en el 2011 a una muestra representativa de estudiantes de 8º de educación primaria (13-14 años). En teoría, los resultados del SIMCE:

[...] entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional.

De este modo, los resultados de las pruebas Simce aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes. (ACE, 2016, p.1)

El SIMCE en EF se aplica midiendo cuatro parámetros (Antropometría, Rendimiento Muscular, Flexibilidad y Resistencia Cardiorespiratoria). Analizando sucintamente los últimos resultados, muestran un mapa de la población escolar chilena con altos índices de sobrepeso y obesidad que pueden conllevar a padecer, en un futuro, enfermedades cardíacas y metabólicas. Pero al mismo tiempo, la mayoría de ellos presentan índices de resistencia muscular y cardio-respiratoria aceptables.

Resulta sorprendente pensar que el uso de un sistema evaluativo centrado en la condición física de los niños y niñas, nos pueda entregar información suficiente para diagnosticar la calidad de un área curricular cuyo eje vertebrador no está en dicha condición física sino, y como señala en propio Ministerio de Educación, en el “desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las propias actividades físicas y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa” (Mineduc, 2010, p.1).

Es de sentido común, entonces, que asalten algunas preguntas: ¿cómo se está evaluando la actitud crítica y analítica propuesta?; ¿comprenden los estudiantes los cambios biológicos y psicológicos que están viviendo?; ¿cómo el profesorado está abordando su labor pedagógica en la consecución de estas loables metas educativas?; ¿qué comprensión podemos construir a partir del SIMCE en EF para contribuir a la construcción de hábitos de actividad física saludable entre la población escolar? La respuesta, a esta última pregunta, es clara y contundente: el SIMCE no es un instrumento para medir la calidad del área curricular en cuestión, sino un instrumento para medir nivel de condición física de los estudiantes.

Sin duda que la situación actual en relación a los altos índices de obesidad y sedentarismo, unidos a una condición física inadecuada de los niños y jóvenes, es una preocupación internacional (Hardman; Marshall, 2009), pero es ingenuo pensar que la calidad de la EF debe medirse a raíz de los resultados alcanzados en estas materias, como si fuera la asignatura la única responsable de tal situación.

Existe una negación absoluta del trabajo académico y científico que se viene desarrollando en los últimos años en relación a la construcción de indicadores que permitan identificar cuáles serían los criterios a partir de los cuales podemos definir la calidad de la PE. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and North Western Counties Physical Education Association (2011) entienden que para llegar a tener una propuesta de este tipo es necesario trabajar en un modelo de necesidades básicas sobre EF de calidad, considerando aspectos tan diversos como: políticas nacionales; objetivos y contenidos; calidad de la impartición; supervisión; equidad; recursos humanos y materiales; condiciones profesionales; concepciones en relación al concepto de calidad de la EF; ejemplos existentes de prácticas consideradas idóneas. Algo similar nos proponen Penney et. al. (2009) y Castejón (2013)<sup>vi</sup>.

La complejidad de una expresión polisémica como ‘calidad de la EF es simplificada y distorsionada en el SIMCE a través del concepto de condición física. Como diría Santos (2003, p.21) “simplificada abusivamente”, al identificar el éxito con el rendimiento biofisiológico<sup>(vii)</sup> del alumno y al verificar el rendimiento a través de pruebas poco significativas y contradictorias con el currículum propuesto.

Esto ha tenido fuertes consecuencias para la labor docente, condicionando el trabajo que realizan cotidianamente y trabajando más en una preparación de la evaluación que les espera y no tanto en los objetivos propiamente educativos (Moreno, et al., 2013).

## 7. Para terminar... Otros aspectos sobre los que pensar en la educación física chilena

Para terminar, queremos mostrar como la EF chilena es acompañada por dos programas centrados en lo corporal, la salud y el deporte. Estos se realizan de manera paralela a la asignatura EFYS. Para nosotros es relevante dar cuenta de ello porque, aunque son propuestas existentes, trabajan de manera anexa a la eF y en muchos casos llevadas a cabo por los mismos profesionales.

- Programa denominado “Corporalidad y Movimiento” (MINEDUC, 2011) que se realiza en un total de 126 centros educativos del país. Inicia a los 4 años de edad y se extiende al segundo año de educación primaria. Actualmente la intención es poder darle mayor institucionalidad a la propuesta para que tenga mayor cobertura a nivel nacional. Curiosamente dicho programa tiene una lógica educativa centrada en el juego, la libertad y la autonomía que se aleja de la perspectiva más tecnocrática de la asignatura EFYS.
- Las “Escuelas Deportivas Integrales” se realizan en los centros educativos tras el horario de jornada escolar y su principal propósito es fomentar la actividad física y el deporte. Durante el año 2015 han participado en estas escuelas más de 159.000 niños en edades comprendidas entre los 2 y los 14 años (<http://edi.ind.cl/>).

Concluimos dando cuenta de que las tres propuestas (asignatura EFYS, Corporalidad y Movimiento y Escuelas Deportivas Integrales) son llevadas a cabo desde diferentes instituciones estatales chilenas sin prácticamente coordinación entre ellas. Ello nos ha permitido visualizar cómo es habitual que, bajo tres programas diferenciados, emerjan prácticas muy similares llevadas a cabo, en muchas ocasiones, por los mismos profesionales.

## Referencias

- ACE. (2013). **Sistema de Medición de la Calidad de la Educación**. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- CARNOY, M. (2010). **La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?** Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- CASTEJÓN, F. (2013). Indicadores de calidad en la enseñanza de la educación física. **Revista Tándem Didáctica de la Educación Física**, Barcelona, n. 41, p. 68-76.
- CPEIP. (2013). **Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Educación Física y Salud**. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- GOBIERNO DE CHILE. (2012) **Decreto N° 2960/2012 por el que se aprueban planes y programas de estudios de educación básica en cursos y asignaturas que indica**. Recuperado de <http://bcn.cl/16sza>
- DEVÍS, J. (2000). **Actividad física, deporte y salud**. Barcelona, España: Inde.
- EVANS, J. (2013). Physical Education as porn! **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 1, p. 75-89.
- FLECHA, R. y MOLINA, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. Organización y gestión educativa. **Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**, v. 2, n. 5, p. 26-27.
- GOBIERNO DE CHILE (2013). **Ley N° 20.686 del 19 de agosto de 2013**. Recuperado de <http://bcn.cl/1fljp>
- GOLDSTEIN, H. (2001). Using pupil performance data for judging schools and teachers: Scope and limitation. **British Educational Research Journal**, v. 27, n. 4, p. 433-442. doi: 10.1080/01411920120071443
- GUTIÉRREZ, S. (1933). Los institutos de educación física y su organización. **Anales de la Universidad de Chile**, v. 91, n. 9, p. 209-255.
- HARDMAN, K. and MARSHALL, J. (2009). **Second World-wide Survey of School Physical Education: Final Report**. Berlín, Alemania: ICSSPE/CIEPSS.
- GOBIERNO DE CHILE. (2010). **Decreto con fuerza de ley. Ley 20370**. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12>
- MINEDUC. (2010). **Planes y programas de estudio de las asignatura Educación Física y Salud**. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49399.html>
- MINEDUC. (2011). **Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento. Libros I y II**. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2013). **Bases Curriculares Educación Física y Salud**. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- MINSAL. (2009-2010). **Encuesta Nacional de Salud**. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- MORENO, A. (2011). **Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar**. Granada, España: Universidad de Granada.
- MORENO, A.; VALENCIA, A. y RIVERA, E. (2016). La Educación Física escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. **Qualitative Research in Education**, v. 5, n. 3, p. 255-275.
- MORENO, A. y POBLETE, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. **Revista Retos**, n. 28, p. 291-296.
- MORENO, A.; TRIGUEROS, C. y RIVERA, E. (2014). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física: un análisis crítico. **Movimiento**, v. 20, n. 1, p. 145-167.

MORENO, A. et al. (2013). La educación física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. **Tandem. Didáctica de la Educación Física**, v. 13, n. 42, p. 7-17.

OLIVA, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n. 2, p. 207-226.

PENNEY, D. et al. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 4, p. 421-442. Doi: 10.1080/13573320903217125

PÉREZ, A. I. y SOTO, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. **Cultura y Educación**, v. 23, n. 2, p. 171-182. Doi: 10.1174/113564011795944758.

SADER, E. (2006). **Conferencia Inaugural Seminario Internacional: Encrucijadas de la educación**. Santiago, Chile: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas–FLAPE.

SALAS, J. A. (2009). **Génesis y difusión de la educación física en Cuba: (1800-1901)** (tesis de doctorado). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

SANTOS, M. (2003). **Trampas en Educación: el discurso de la calidad**. Barcelona, España: La Muralla.

SERGIO, M. (2009). Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana. En M. Sergio et. al. (Eds.). **Motricidad Humana: una mirada retrospectiva**. p. 31-56. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber.

TORO, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 1, p. 29-43. Doi: 10.4067/S0718-07052007000100002

TRIGO, E. y MONTOYA, H. (2007). Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. **Motricidad y Persona**, n. 3, p. 9-43.

UNESCO and NORTH WESTERN COUNTIES PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION (2011). **Project on the Development of Quality Physical Education: Indicators and Basic Needs Model**. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/nwcpa\\_unesco\\_survey.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/nwcpa_unesco_survey.pdf)

<sup>i</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

<sup>ii</sup> Third International Mathematics and Science. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

<sup>iii</sup> Programme for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

<sup>iv</sup> **34% de los niños menores de seis años sufre obesidad o sobrepeso.**

<sup>v</sup> 88,6% de sedentarismo.

<sup>vi</sup> Lógicamente hay diferencias entre las tres propuestas referenciadas, pero mantienen algo en común: atender a los elementos cualitativos de la práctica docente-discente en la educación física escolar.

<sup>vii</sup> Santos Guerra utiliza esta caracterización para hablar de la escuela en general, no sólo de la educación física. Nosotros hemos creído importante contextualizar sus palabras al área de estudio trabajada.