

Aprendizaje en Educación Física y Salud en Chile: estudio cualitativo del currículum de 7º básico a 2º medio

Learning in Physical Education and Health in Chile: a qualitative study of the curriculum from 7th grade to 2nd grade

Felipe Mujica-Johnson, Ignacio Santander-Reveco, Natasha Uribe-Uribe, Pablo Gajardo-Cáceres, Nelson Carreño-Godoy, Javier Russell-Guzmán
Universidad Autónoma de Chile (Chile)

Resumen. La Educación Física en Chile en los últimos años ha mostrado una tendencia epistemológica hacia un paradigma biomédico y conductista asociado al rendimiento en torno a la condición física. Esto en desmedro de una mirada más integral que recoja los aportes epistemológicos asociados al constructivismo, a la competencia motriz, a la expresión corporal, al deporte comprensivo y al enfoque sociocrítico. En este contexto, se desarrolló este estudio que tuvo como objetivo general comprender los significados implícitos del currículum chileno oficial de Educación Física y Salud de séptimo año básico a segundo año medio. Se aplicó una metodología de investigación cualitativa, con un diseño hermenéutico y documental. El muestreo documental estuvo conformado por cuatro documentos ministeriales oficiales. Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido inductivo en el programa informático Atlas.ti 22. Los resultados presentan una falta de claridad en el progreso de los aprendizajes en diferentes niveles escolares. También muestran un enfoque de rendimiento en torno a la condición física, una excesiva generalidad de los aprendizajes, una externalización de la Educación Física y una sobrecarga de metas pedagógicas. Se concluye que es pertinente reflexionar sobre una reformulación de los objetivos de aprendizaje en la asignatura y considerar los aportes de las nuevas tendencias epistemológicas de la asignatura, así como una racionalidad curricular más práctica, constructivista y crítica.

Palabras clave: currículum, Educación Física, constructivismo, deporte comprensivo, pedagogía crítica.

Abstract. Physical Education in Chile in recent years has shown an epistemological tendency towards a biomedical and behaviorist paradigm associated with physical condition performance. This is to the detriment of a more comprehensive view that includes the epistemological contributions associated with constructivism, motor competence, corporal expression, comprehensive sport, and the socio-critical approach. In this context, this study was developed with the general objective of understanding the implicit meanings of the official Chilean curriculum of Physical Education and Health from the seventh grade to the second year of secondary school. A qualitative research methodology was applied, with a hermeneutic and documentary design. The documentary sampling consisted of four official ministerial documents. The data were subjected to an inductive content analysis in the Atlas.ti 22 software. The results show a lack of clarity in the progress of learning at different school levels. They also show a performance focus on physical condition, an excessive generalization of learning, an externalization of Physical Education and an overload of pedagogical goals. It is concluded that it is pertinent to reflect on a reformulation of the learning objectives in the subject and to consider the contributions of the new epistemological tendencies of the subject, as well as a more practical, constructivist and critical curricular rationality.

Keywords: curriculum, Physical Education, constructivism, comprehensive sport, critical pedagogy.

Introducción

El currículum de los sistemas educativos escolares tiene por función regular el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno-Sacristán, 2002, 2010). Proceso que, según Salgado-López et al. (2021), en el pasado era solamente denominado como *proceso de enseñanza* e incorporó, con el paso del tiempo, el concepto de aprendizaje, en respuesta a las nuevas perspectivas teóricas que demandaban, a finales del siglo XX, poner más atención en el aprendiz. En este sentido, la regulación del acto educativo estará influenciada por las teorías curriculares que, en mayor o menor medida, sean

consideradas por las personas encargadas de su diseño. Por ello, ha de entenderse que el currículum pedagógico no es neutral en términos epistemológicos, ya que representa procesos sociales deliberados de intencionalidad en torno a lo que se debe aprender y sus fundamentos (Apple, 2004; Gimeno-Sacristán, 2002; Morelli, 2005; Salgado-López et al., 2021). Entre las teorías curriculares sobre el aprendizaje, han sido de amplio alcance la pedagogía conductista, la pedagogía constructivista y la pedagogía crítica (Liendo & Lúquez, 2007; Ulate, 2012; Toruño, 2020). La pedagogía conductista sería asociada a la teoría técnico-tradicional, la pedagogía constructivista a la teoría interpretativa-práctica y la pedagogía crítica a la teoría crítica o sociocrítica (Cruz & Hernández, 2021; Torres, 2002).

La teoría conductista fue muy influyente en la pedagogía por objetivos, la cual le otorga mucha importancia a la estandarización de la enseñanza; a la eficacia y el resultado de la enseñanza; y al protagonismo del docente (Alarcón et al., 2014; Gimeno-Sacristán, 2002; Mujica & Concha, 2015; Ulate, 2012). La teoría constructivista, por su parte, fue muy influyente en el desarrollo de la pedagogía por competencias, de modo que le otorga mayor importancia al contexto de aprendizaje y sus particularidades; al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; y al protagonismo del alumnado como personas activas y participativas de su aprendizaje (Alarcón et al., 2014; Gimeno-Sacristán, 2008; Mujica & Orellana, 2019a; Robles-Haros & Estévez-Nenninger, 2016). En cuanto a la teoría crítica, ha sido muy influyente en la perspectiva histórico-cultural del aprendizaje y en la incorporación de reivindicaciones sociales en torno a la justicia social, de modo que le otorga bastante importancia al factor político y filosófico de la educación (Apple, 2004; Freire, 1975, 1990, 1993, 2008; Giroux, 1997, 2019; Mujica et al., 2018).

Las teorías curriculares también han sido motivo de estudio y reflexión en el ámbito de la Educación Física (EF), de modo que diferentes especialistas han reconocido la influencias de las perspectivas conductista, constructivista y sociocrítica en dicha disciplina pedagógica (Devis-Devis, 2012; Mujica, 2021; Mujica & Orellana, 2019a; Reyes-Rodríguez, 2021; Vicente-Pedraz, 2016). En este sentido, es preciso tener claridad del carácter cultural que tendría la EF y su carácter reproductor que, de un modo u otro, replica algunos significados que tienen mayor poder, hegemonía y/o prestigio social. Aquello es abordado, en parte, en la siguiente cita:

La educación física escolar es, como el resto de las disciplinas, una construcción cultural. A pesar de la aparente esencialidad que históricamente le ha prestado la permanencia sustancial del cuerpo anatómico, su materia carece de esencia transhistórica. Sus códigos disciplinares son el resultado de un acomodamiento de ideas, valores, “liturgias”, materiales, espacios, prácticas, etc. en un devenir de pugnas culturales (dentro y fuera de la escuela) entre cuyas funciones está la de legitimar los modelos dominantes de comprensión y uso del cuerpo y, asimismo, consolidar los arquetipos de práctica docente establecidos por la tradición selectiva (Vicente-Pedraz, 2016, p. 82).

En cuanto a la perspectiva curricular de EF y Salud en Chile, que es el principal contexto de esta investigación, se han realizado diferentes estudios y reflexiones. En ellas se ha destacado como un aspecto bastante clave y transversal, que está muy influenciada por un paradigma positivista y biomédico (Almonacid-Fierro et al., 2019; Beltrán et

al., 2020; Moreno, 2018; Moreno et al., 2014; Moreno y Poblete, 2015; Mujica & Concha, 2015), de modo que, en buena parte, no se ha promovido una EF que reconozca la complejidad de los aprendizajes en aquel ámbito pedagógico. Cabe destacar, que por paradigma biomédico se entiende a una priorización del ámbito biológico en torno a la salud por sobre otros como el cognitivo o cultural. También en el currículum chileno de EF se ha priorizado una racionalidad curricular técnica-instrumental (Beltrán et al., 2020), la cual se enfoca principalmente en el resultado desde una lógica conductista. Aquel enfoque, de corte reduccionista, afectaría negativamente la calidad de dicha disciplina pedagógica, lo cual también se asocia a su último sistema de evaluación nacional de EF o SIMCE de EF (Rodríguez, 2016). Aquella propuesta evaluativa ha sido, justamente, cuestionada por la carencia de un enfoque integral de la EF y se ha explicado, en parte, de este modo:

La Educación Física pretende trabajar esta articulación entre lo corporal-motriz, lo psicológico y emocional, mientras el SIMCE atiende sólo a una de estas dimensiones, no considerando que la educación física puede influir positivamente sobre el aumento de la autoestima, la disminución del estrés, contribuir a la integración social y a la comunicación, entre otras dimensiones fundamentales del desarrollo del ser humano. La motricidad humana pretende un equilibrio dinámico entre los tres componentes, que termina en el bienestar natural humano (Rodríguez, 2016, pp. 180-181).

Un análisis filosófico sobre el currículum de EF y Salud en Chile reconoce que el reduccionismo epistemológico en torno a la salud y la condición física es una de sus principales problemáticas, dado que limita excesivamente las posibilidades de aprendizaje en la asignatura. Esto se expone en la siguiente cita:

La lógica curricular de la EF chilena ha sido establecida por miradas bastante acrílicas en torno a lo que significa haber intensificado la relación de la EF con el ámbito de la salud. Cabe destacar, que la EF siempre estará ligada a dicho ámbito, de modo que haberle cambiado el nombre a la asignatura no era necesario para que exista dicho vínculo. No obstante, hacer ese cambio era necesario para discriminar otros importantes constructos de la EF, como la recreación, el deporte, la motricidad, la diversidad, la ética o la interculturalidad (Mujica, 2022, pp. 609-610).

Frente a esta tendencia biomédica y técnica del currículum chileno, Peña et al. (2021) plantea la importancia de asumir una perspectiva multidimensional, donde el ámbito conceptual y actitudinal sean incluidos

con más relevancia. El origen de un currículum de EF con racionalidad técnica-instrumental y biomédica, estaría en los paradigmas que fueron hegemónicos en los siglos XIX y XX en los orígenes de la EF, que son el positivista, el racionalista y el utilitarista (Castillo-Cuadra & Moreno-Doña, 2021; Mujica, 2022). En aquellos paradigmas de la época moderna destacó el dualismo cartesiano que interpretó el cuerpo humano como una máquina carente de subjetividad (Mujica, 2020; Reyes-Rodríguez, 2022) y, por ende, de una “corporeidad simbólica para la educación” (Castillo-Cuadra & Moreno-Doña, 2021, p. 3). Desde una perspectiva histórica, Veliz et al. (2015) narran explícitamente los orígenes de la EF en Chile situados en una concepción higienista y biomédica, la cual todavía sigue influenciando fuertemente a esta disciplina pedagógica.

La poca consideración que tendría la afectividad en la evaluación nacional de EF en Chile, también se vería reflejada en el resto del currículum escolar de la asignatura (Moreno et al., 2014; Mujica, 2019; Mujica y Orellana, 2019a). Por ejemplo, el estudio de Mujica y Orellana (2019), que compara el currículum de EF chileno con el español, concluye que “el currículo chileno debe abordar con mayor rigurosidad el aprendizaje transversal del alumnado, para de esta forma responder con una evaluación sistemática al progreso de la formación integral” (p. 314). Estos antecedentes muestran que es importante realizar estudios curriculares que puedan contribuir a la mejora de su calidad y a la reflexión sobre sus significados implícitos. Dichos significados, de algún modo, podrían estar relacionados con los análisis epistemológicos que se han expuesto anteriormente sobre el currículum chileno de EF y Salud.

Con base a lo expuesto anteriormente, esta investigación tiene por objetivo general comprender los significados implícitos del currículum chileno oficial de EF y Salud de séptimo año básico a segundo año medio. En términos específicos, este estudio pretende identificar significados implícitos de los objetivos de aprendizaje de los tres ejes curriculares del currículum chileno oficial de EF y Salud de séptimo año básico a segundo año medio. Cabe destacar, que esos tres ejes curriculares son los siguientes: a) habilidades motrices; b) vida activa saludable; y c) responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física.

Metodología

Este estudio es de corte cualitativo (Denzin & Lincoln, 2011; Flick, 2018), con un diseño hermenéutico y documental. Los estudios con diseño hermenéutico se basan en la interpretación concreta o contextualizada de los significados presentes o implícitos en el lenguaje textual (Núñez-Sanabria et al., 2021; Flores et al., 2014).

En este sentido, la interpretación hermenéutica se realizó por medio de la lectura y reflexión de los objetivos de aprendizaje en función del contexto epistemológico de la EF y Salud de Chile. En cuanto al diseño documental, se hace referencia a un enfoque centrado en textos provenientes de una institución gubernamental, en concreto, en documentos del ministerio de educación chileno (Moreno et al., 2014; Mujica y Concha, 2015). Por ende, el análisis documental realizado incluye fragmentos textuales de dichos documentos ministeriales de EF y Salud, los cuales son parte del currículum oficial de aquella asignatura.

El muestreo documental que permitió el trabajo hermenéutico estuvo conformado por cuatro programas curriculares oficiales de la asignatura EF y Salud. Específicamente, el programa de séptimo año básico, octavo año básico, primer año medio y segundo año medio (Ministerio de Educación, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Cabe destacar, que, según la legislación educativa vigente, esos serían los últimos años en que EF se debería cursar de manera obligatoria para toda la población escolar (Ministerio de Educación, 2019; Mujica, 2019). Los programas de estudio son extensos y, por lo mismo, se ha decidido focalizar la atención en los objetivos de aprendizaje de los ejes (OA). Objetivos que, además, son los que definen si un estudiante es promovido al siguiente curso escolar y que, por lo mismo, son calificados a lo largo del año académico en los centros educativos. Se ha decidido no incluir los programas educativos de primer a sexto año básico de EF y salud para delimitar el ciclo educativo analizado en función de la división que establece el Ministerio de Educación (2016g). De este modo, se reconoce que los aprendizajes de séptimo año básico a segundo año medio tendrían una diferencia con los de primer a sexto año básico en función de factores cualitativos y cuantitativos (edad, adolescencia, autonomía, habilidades, conocimientos, actitudes, etc.). Por ello, entendiendo la categorización que divide las bases curriculares a nivel nacional, se consideró pertinente estudiar este ciclo escolar de forma aislada, ya que su lógica interna sería distinta a los de otros ciclos escolares. Y esto último se puede apreciar en la fundamentación y en los aprendizajes de las bases curriculares de cada ciclo escolar.

Los datos seleccionados fueron sometidos a un análisis de contenido inductivo (Mujica & Orellana, 2019b; Osses et al., 2006). Esto se refiere a que, dentro de las principales categorías que reflejan los resultados del estudio, no hubo categorías establecidas desde el marco teórico, sino que emergieron tras el análisis interpretativo de los documentos ministeriales. Aquel análisis, con el fin de favorecer la relación conceptual y la recuperación de los datos, se desarrolló con ayuda del *software* Atlas.ti 22 (Mujica y Jiménez, 2021; San Martín-Cantero, 2014). A partir de dicho análisis interpretativo, se generaron,

principalmente, redes conceptuales, familias de códigos o categorías centrales, códigos o categorías secundarias, memos y citas. Para favorecer la comprensión de lo señalado, se expone la siguiente secuencia de pasos metodológicos seguidos en el análisis de contenido: a) transcripción a un archivo de Microsoft Word de los contenidos textuales que fueron analizados de los documentos ministeriales, los que representan los documentos primarios del análisis; b) ingreso de los documentos primarios al archivo Atlas.ti 22; c) lectura e interpretación de los documentos primarios; d) selección de citas con una semántica relevante y creación de comentarios de las citas en el programa Atlas.ti 22; e) creación grupal de códigos o categorías a partir de las citas seleccionadas previamente en el programa Atlas.ti 22; f) creación grupal de memos en torno a las citas y los códigos creados en el programa Atlas.ti 22; y g) creación grupal de redes conceptuales sobre los códigos y los memos creados en el programa Atlas.ti 22.

Para el rigor metodológico de la calidad del análisis de contenido, se aplicó una fiabilidad o validación categorial entre seis investigadores a través de una concordancia consensuada (García-Fariña et al., 2016; Mujica & Jiménez, 2019). Además, se generó una triangulación de datos que incluye las citas que fundamentan o componen los diferentes códigos en torno a los ejes de aprendizaje del currículum (Álvarez-Gayou, 2003; Jiménez & García, 2021). Para la credibilidad de los códigos emergentes de la interpretación de los documentos ministeriales se incluyen en los resultados algunas citas representativas que dan origen a su significado.

Resultados y discusión

Para entender los resultados se ha de tener en consideración que el objetivo específico de este estudio es identificar significados implícitos de los objetivos de aprendizaje (OA) de los tres ejes curriculares del currículum chileno oficial de EF y Salud de séptimo año básico a segundo año medio. Los objetivos de aprendizaje analizados mostraron mucha similitud entre los diferentes cursos analizados, es decir, de séptimo básico a segundo año medio. Esto, por un lado, se reconoció como algo preocupante desde la perspectiva del progreso escolar. Por otro lado, generó una saturación relativamente rápida al momento de analizar los datos. En dicho análisis se obtuvieron como resultados cuatro principales códigos de significados implícitos, que, por su diversidad, no fueron categorizados en familias o grupos de códigos. Es decir, se reconocieron cuatro significados implícitos relevantes en torno a los (OA) de los tres ejes curriculares de EF y Salud. Estos significados implícitos son los siguientes: a) enfoque de rendimiento; b) excesiva generalidad de los aprendizajes;

c) externalización de la Educación Física; y d) sobrecarga de metas pedagógicas. A continuación, se explicarán los cuatro significados implícitos y se incluirá una cita que, en parte, muestra un ejemplo de aquel significado. El primer significado implícito es el *enfoque de rendimiento*, el cual representa una orientación del aprendizaje hacia un desarrollo de la condición física que asemeja la clase de EF a un proceso de entrenamiento o preparación física alejado de una perspectiva pedagógica de aprendizaje integral. En este sentido, se aprecia la predominancia de un enfoque conductista de aprendizaje que propicia la pasividad del alumnado. Además, desde este enfoque centrado en el rendimiento físico, se torna contradictorio el contexto de la EF, el cual tiene pocas horas y una importante diversidad entre el alumnado. Una cita de este código, representada en un OA de EF y Salud de séptimo básico, es la siguiente:

Desarrollar la resistencia cardiovascular, la fuerza muscular, la velocidad y la flexibilidad para alcanzar una condición física saludable, considerando: • Frecuencia. • Intensidad. • Tiempo de duración. • Tipo de ejercicio (correr, andar en bicicleta, realizar trabajo de fuerza, ejercicios de flexibilidad, entre otros) (Ministerio de Educación, 2016g, p. 264).

Como se puede apreciar, el foco del aprendizaje se encuentra en el desarrollo de la condición física, es decir, en el rendimiento físico de cada estudiante. El segundo significado implícito es la *excesiva generalidad de los aprendizajes*, el cual hace referencia a una ambigüedad de los OA que genera múltiples posibilidades de aplicación, dificultando los procesos de planificación, sistematización y evaluación de los aprendizajes. Esta generalidad se refiere al contenido del aprendizaje como a su contexto. Esta amplitud se torna perjudicial al invisibilizar muchas posibilidades de aprendizaje en EF que podrían ser entendidas como parte de dicho objetivo, pero que el profesorado no podría considerar de forma consciente o inconsciente. Una cita que ejemplifica este código, representada en un OA de octavo básico de EF y Salud, es la siguiente:

Seleccionar, evaluar y aplicar estrategias y tácticas específicas para la resolución de problemas durante la práctica de juegos o deportes; por ejemplo: visualizar los espacios vacíos al momento de ubicar la pelota, desmarcarse del defensa para avanzar en busca del objetivo, aplicar un sistema de juego (uno contra uno, tres contra tres, entre otros) en función del resultado y evaluar si la estrategia utilizada fue efectiva, entre otros (Ministerio de Educación, 2016g, p. 266).

El tercer significado implícito es la *externalización de la Educación Física*, el cual refleja una promoción de aprendizajes que no se realizan en las horas de clase de EF, sino que en periodos donde el profesorado de EF no tiene

ningún control de los aprendizajes. En este sentido, algunos objetivos de aprendizaje incluirían aprendizajes que son ajenos a la propia clase de EF y que deberían ser abordados por otros actores sociales. Una cita que ejemplifica este código, representada en un OA de primer año medio de EF y Salud, es la siguiente:

Participar y promover una variedad de actividades físicas y/o deportivas de su interés y que se desarrollen en su comunidad escolar y/o en su entorno; por ejemplo: • Evaluar los programas que ofrece la comunidad para promover la práctica regular de actividad física. • Aplicar y desarrollar estrategias específicas para mejorar su condición física y la de los demás. • Desarrollar estrategias grupales para promover una vida activa dentro de su comunidad escolar o su entorno cercano (Ministerio de Educación, 2016g, p. 269).

El cuarto significado implícito hace referencia a la *sobrecarga de metas pedagógicas*, el cual hace referencia al exceso de verbos en los objetivos de aprendizaje, los cuales, además, pueden responder a diferentes niveles taxonómicos. Esto es perjudicial es la medida que dichos objetivos de aprendizaje requieren ser evaluados y calificados. Frente a aquella exigencia, cabe preguntarse, ¿cuál verbo tendrá mayor protagonismo en el proceso evaluativo? Dado que aquello se deja a criterio del profesorado de EF, es preciso también preguntarse, ¿se tendrá el mismo criterio en las diferentes latitudes del país frente a un mismo objetivo? Probablemente que no, pues cada docente interpreta de forma distinta en función de su propia formación docente. Por lo mismo, se considera adecuado focalizar de mejor forma el aprendizaje mínimo que requiere lograr el alumnado. Una cita que ejemplifica este código, representada en un OA de segundo año medio de EF y Salud, es la siguiente:

Diseñar, evaluar y aplicar un plan de entrenamiento personal para alcanzar una condición física saludable, desarrollando la resistencia cardiovascular, la fuerza muscular, la velocidad y la flexibilidad, considerando: • Tiempo asignado para el plan de entrenamiento (por ejemplo: 4 a 6 semanas). • Frecuencia, intensidad, tiempo de duración y recuperación, progresión y tipo de ejercicio. • Niveles de condición física al iniciar el plan de entrenamiento. • Actividades físicas que sean de interés personal y contribuyan a mejorar la condición física. • Ingesta y gasto calórico (Ministerio de Educación, 2016g, p. 272).

Los códigos o significados implícitos mencionados se presentan en la Figura 1, asociados a los tres ejes de aprendizajes del currículum de séptimo básico a segundo año medio de EF y Salud en Chile.

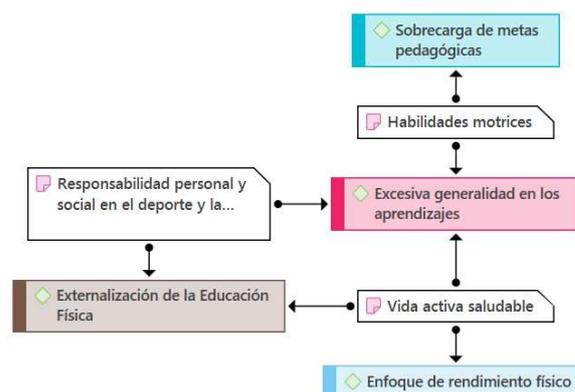


Figura 1. Códigos de aprendizaje y ejes del currículum de Educación Física y Salud.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Figura 1, el significado implícito más transversal, por su presencia en los tres ejes de aprendizaje, es el de la generalidad de los aprendizajes. Es posible que la falta de progreso en los aprendizajes a medida que se avanza de curso se deba a la falta de especificidad en estos mismos, la cual permite clarificar y delimitar de mejor forma qué es lo que se podría aprender en cada curso. Si se tiene una mirada muy amplia del aprendizaje, se considera que es difícil establecer una secuencia de progreso, dado que un mismo objetivo incluiría gran cantidad de otros aprendizajes. De acuerdo con Lazo (2008), los objetivos de aprendizaje han de ser precisos para que sean comprensibles por el alumnado, lo cual sería contrario a lo establecido por el currículum analizado. Esto mismo es planteado por Mujica & Concha (2015), tras analizar los OA de primer a sexto año básico de EF y Salud en Chile. Se entiende que no es conveniente de que los OA sean totalmente cerrados en su contenido o que no permitan adaptación al contexto, de modo que siempre el profesorado tendrá posibilidades de generar sus propios objetivos de clase que han de ser más específicos. No obstante, se considera que los OA podrían ser más precisos sin necesidad de convertirse en objetivos totalmente rígidos. Tomando como ejemplo el programa de séptimo básico de EF y Salud (Ministerio de Educación, 2016a), se aprecia que existen cinco objetivos en todo el año y que, en la visión global del año, la mayoría de ellos se trabaja en todas las unidades, es decir, todo el año. Además, aquellos objetivos difieren muy poco con los de los siguientes tres cursos. Aquello dista de lo que sucede en otras asignaturas y en el mismo nivel escolar, como Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, 2016e) o Matemática (Ministerio de Educación, 2016f), donde existe mayor cantidad de objetivos anuales y donde no suelen repetirse en más de una unidad. Aquello también se podría asociar a que los objetivos son más específicos en su contenido, donde incluso en matemática hay varios objetivos redactados en una sola línea. Finalmente, también

se aprecia que, en esas asignaturas, a diferencia de EF y Salud, muestran una notable diferencia entre los objetivos de séptimo año básico y los siguientes niveles escolares. Fan et al. (2021), en el marco del aprendizaje matemático y científico en secundaria, señalan que es muy importante la especificidad de los aprendizajes para que estos puedan ser concretados con éxito, lo cual también sería relevante en los aprendizajes de EF.

El significado implícito que alude al enfoque de rendimiento se asocia exclusivamente al eje de vida activa saludable, lo cual representaría la mirada curricular técnica-utilitaria y biomédica que se ha manifestado en los estudios epistemológicos de esta asignatura en el contexto chileno (Castillo-Cuadra & Moreno-Doña, 2021; Lagos-Hernández & Stuart-Fuentes, 2021; Mujica, 2022; Peña et al., 2021). Aquello reflejaría que, en parte, el currículo chileno de EF y Salud todavía no adopta los aportes o saberes de las nuevas tendencias paradigmáticas en EF que demandan un currículo más constructivista, crítico e integral (Beltrán et al., 2020; Blázquez, 2013; Gamboa et al., 2015; Gamboa & Fernández, 2020; Mujica, 2021, 2022; Salgado-López et al., 2021). Como bien explican Kirk (2010) & Blázquez (2013), en diferentes países europeos se ha trabajado bastante por superar dicha lógica reduccionista de los aprendizajes, tanto en el ámbito deportivo como de la condición física, optando por una EF basada en la comprensión del hacer y no meramente en la repetición de acciones que carezcan de un mayor sentido para el estudiante. Hacer y repetir por supuesto que es relevante en Educación Física, pero poner el acento en el rendimiento sin considerar las limitaciones del alumnado y del contexto en torno a la EF sería un error. Y peor aún si aquello es calificado o evaluado de forma sumativa. Antiguamente en Chile se calificaba con Test de condición física, lo cual carecía de una interpretación compleja del aprendizaje. Por ello, en la actualidad el Ministerio de Educación (2016a) señala explícitamente que no se debe calificar o poner nota a los resultados de las Pruebas estandarizadas. Sin embargo, ¿por qué entonces colocar como objetivo de aprendizaje el desarrollo de la condición física (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad)? Aquello es una contradicción, pues de una u otra manera se debe elaborar una especie de Prueba (Test) para evaluar aquel desarrollo y posteriormente calificarlo. Esto nos muestra que el Ministerio de Educación requiere reformular los objetivos de aprendizaje desde una perspectiva más compleja en torno a los aprendizajes que se requieren lograr en la asignatura y las reales posibilidades que existen para ello.

Con respecto a la incorporación de la condición física en el currículo escolar de EF habría que aplicar el criterio que en algún momento se aplicó al deporte, donde

se señaló que aquel es un medio de aprendizaje y no un fin en sí mismo. Sobre todo, para diferenciar la clase de EF con un club deportivo. La condición física también debería ser un medio para el aprendizaje y no un fin en sí mismo, diferenciando la clase de EF con un *gimnasio* para la preparación física. En este sentido, existiría la necesidad de incluir de forma más protagónica a las nuevas tendencias en EF que hacen referencia a la enseñanza comprensiva del deporte (Castejón, 2010; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021), a la formación afectiva y ética por medio del deporte (Mujica & Jiménez, 2021; Mujica & Orellana, 2022), a la corporalidad (Bores-García et al., 2021; Chihuailaf et al., 2022), a la motricidad humana (Gamboa et al., 2015), a la acción motriz (Martín & Jiménez, 2021; Salgado-López et al., 2021), a la EF crítica (Kirk, 2010, 2020; Vicente-Pedraz, 2016) y a la (in)competencia motriz (Carcamo-Oyarzun et al., 2022; Ruiz, 2021). Asimismo, como planteó Mujica (2022), para superar el enfoque biomédico sería importante tratar con cierta igualdad las diferentes dimensiones de la EF con miras a desarrollar un currículo diverso y multidimensional. Es decir, se debería eliminar el concepto de *salud* de su nombre, puesto que aquella dimensión no sería más relevante que las otras, como la ética, la afectividad, el deporte, la competencia motriz, la corporalidad, entre otras. También, como explican Lagos-Hernández & Stuart-Fuentes (2021), se debe considerar que aquella tendencia biomédica que enaltece la dimensión biológica y la salud suele suscitar algunos estereotipos discriminadores y humillantes en torno a la composición corporal de las personas. Este fenómeno se ha denominado *salutismo* o *paradigma salutogénico* y se vincularía con la desincentivación del alumnado escolar con la EF, sobre todo, por las humillaciones asociadas (González-Calvo et al., 2022; Monforte et al., 2020).

Conclusiones y aplicaciones prácticas

En función del objetivo general de este estudio, que fue el de comprender los significados implícitos del currículo chileno oficial de EF y Salud de séptimo año básico a segundo año medio, se concluye que existe la necesidad de mejorar la calidad del currículo de séptimo año básico a segundo año medio de EF y Salud en Chile. Dicha mejora debiese comenzar por una superación de la hegemonía de ciertos paradigmas epistemológicos que fragmentan y dañan la lógica interna de esta disciplina pedagógica. Principalmente, se requiere trascender el paradigma técnico-utilitarista y biomédico, que resalta la dimensión de la salud por sobre otras dimensiones importantes de la EF. Esto, por ningún motivo, pretendería eliminar la importancia de la salud en la EF, sino que únicamente se orientaría a equilibrar la importancia de

las dimensiones que la componen. En este sentido, sería conveniente retomar el nombre de EF u otro similar sin hacer alusión a alguna de sus dimensiones específicas. Así, tal como indican las nuevas tendencias epistemológicas, la EF en Chile ha de avanzar hacia una perspectiva integral, constructivista, compleja, crítica e inclusiva.

Según el objetivo específico del estudio, identificar significados implícitos de los objetivos de aprendizaje de los tres ejes curriculares del currículum chileno oficial de EF y Salud de séptimo año básico a segundo año medio, se reconocieron cuatro significados implícitos que aluden a un enfoque de rendimiento, a la generalidad de los aprendizajes, a la externalización de la EF y a la sobrecarga de metas pedagógicas. Estos significados podrían ser considerados al momento de reestructurar el currículum, no obstante, previo deben ser debatidos y sometidos a diferentes análisis críticos que puedan contribuir a corroborar o rectificar sus planteamientos. En síntesis, una reformulación de los OA de la asignatura en estos niveles escolares puede contribuir a la mejora de la calidad de los aprendizajes en la asignatura de EF y Salud.

Considerando en términos más específicos los significados implícitos identificados, se ha de señalar que, para mejorar el currículum analizado, se requiere plantear aprendizajes que no entiendan la condición física como un fin en sí mismo, sino que como un medio de aprendizaje. De este modo, el alumnado será evaluado y calificado por el logro de habilidades, conocimientos y actitudes que sean coherentes con las propias limitaciones de la asignatura en torno al rendimiento físico de cada estudiante. También se reconoció que los objetivos deberían mejorar en su especificidad, para concretar un progreso más claro de ellos, como se ha logrado en otras asignaturas del currículum. De este modo, el profesorado se enfrentará a un currículum menos ambiguo y a unos OA menos sobrecargados de información que, a su vez, se prolongan por un tiempo muy extenso. Mejorar aquello también podría favorecer en los consensos sobre lo que se enseña en EF y Salud en los diferentes centros educativos del país, dado que el profesorado tendrá información más específica que interpretar y adaptar al contexto. No se esperaría que desde el Ministerio de Educación se redacten objetivos totalmente rígidos y específicos, pues aquello dificultaría su aplicación en los diferentes centros educativos y zonas del país que poseen sus características propias. Por lo mismo, se considera pertinente mejorar la especificidad con criterio pedagógico en torno a los diferentes contextos educativos. Será siempre útil tomar como referencia el progreso que han tenido las otras asignaturas en este desafío. Esta especificidad contribuiría en una redacción de aprendizajes que plantee un solo verbo asociado a habilidades, conocimientos

y/o actitudes, focalizando de mejor forma las metas de aprendizaje. Por ejemplo, en el eje de habilidades motrices de todos los cursos analizados existe solamente un objetivo para el aprendizaje de la táctica deportiva. Una mejora que dotaría de mayor especificidad y no perjudicaría su adaptación al contexto, sería dividir ese objetivo en uno que haga referencia a la táctica ofensiva y otro a la táctica defensiva. Por último, los objetivos deberían ser redactados en función del propio contexto de la clase de EF y Salud, incluyendo las horas disponibles para desarrollar los aprendizajes, evitando externalizar dichos aprendizajes a otras situaciones que son ajenas a la misma clase de EF. Sobre todo, porque cada estudiante tiene una realidad diferente en torno a sus tiempos libres y porque el profesorado no puede estar controlando lo que cada estudiante hace fuera del horario de EF y Salud.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, se ha de señalar que la interpretación de los OA en los documentos ministeriales no ha sido neutral, pues está influenciada por las perspectivas epistemológicas que han sido parte de la formación académica de cada autor/a. En este sentido, otras investigaciones podrían reconocer otros significados implícitos que no fueron considerados en las interpretaciones, pero también podrían reconocer parte o la totalidad de los que se han identificado. También se ha de agregar que este estudio no investigó la totalidad del currículum de EF y Salud en Chile, así como tampoco todos los niveles educativos, por lo que sus hallazgos no representan la totalidad curricular, sino que solamente una parte de ella.

Futuras líneas de investigación

Se visualiza que sería importante investigar la perspectiva del profesorado de EF en Chile en torno a las categorías emergentes en este estudio. Sobre todo, para triangular la información con una mirada más centrada en el desarrollo didáctico de los OA de séptimo año básico a segundo año medio en la asignatura. Además, para favorecer la comprensión de estos aspectos curriculares, también sería adecuado contrastar estos datos con una perspectiva del alumnado sobre los OA de la disciplina. Finalmente, se considera que los OA podrían ser sometidos a estudios que incluyan una observación participante y/o una observación no participante de la clase de EF y Salud, con la finalidad de comprender otros significados asociados a la puesta en práctica del currículum. También sería relevante estudiar otros elementos curriculares y los OA en los otros niveles educativos que no fueron incorporados en este estudio. Por ende, considerando algunos antecedentes de la discusión de este estudio, sería conveniente comparar los significados implícitos de los OA de EF y Salud con los

de otras asignaturas o disciplinas del currículum chileno, como Música, Matemática o Ciencias Naturales.

Referencias

- Alarcón, J., Hill, B., & Frites, C. (2014). Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías. *Educação & Sociedade*, 35(127). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200013>.
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., Feu-Molina, S., Vizuite-Carrizosa, M., & Orellana-Fernández, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 459-468. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (3ª ed.). Routledge.
- Beltrán, J., Barros, J., & Carter-Thuillier, B. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 1-11.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Inde.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & González-Calvo, G. (2021). Análisis de la motivación del alumnado hacia la expresión corporal a través del uso de la evaluación formativa y compartida. *Retos*, 40, 198-208. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83025>
- Carcamo-Oyarzun, J., Romero-Rojas, F., & Estevan, I. (2022). Impacto de la pandemia por COVID19 en la percepción de competencia motriz de escolares de la ciudad de Temuco, Chile. *Retos*, 43, 361-369. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87496>
- Castejón, F. J. (Ed.) (2010). *Deporte y Enseñanza Comprensiva*. Wanceulen.
- Castillo-Cuadra, R. A., & Moreno-Doña, A. (2021). Corporeidade e educação física: tensões no cenário educativo. *Conexões*, 19(00), 1-19. <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661429>
- Cebolla-Baldoví, R., & García-Raga, L. (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: un modelo de enseñanza para la comprensión. *Retos*, 42, 384-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>
- Chihuailaf Vera, L., Mujica Johnson, F., & Concha López, R. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Cruz, P. E., & Hernández, L. J. (2021). La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico. *Revista Educación*, 19(19), 182-201. <https://doi.org/10.51440/umsch.revistaeducacion.2021.19.201>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4a ed.). SAGE.
- Devis-Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 125-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400008>
- Fan, S.-C., Yu, K.-C., & Lin, K.-Y. (2021). A Framework for Implementing an Engineering-Focused STEM Curriculum. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1523-1541. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10129-y>
- Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 69-81.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno
- Gamboa, R., & Fernández, C. (eds.) (2020). *Corporeidad y Escuela. Lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa, R., Jiménez, G., & Cacciuttolo, C. (2015). *Bases Pedagógicas de la Educación Física Infantil. Educación de la Motricidad y Educación por medio de la Motricidad*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (11ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008) (Ed.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? E. J. Gimeno-Sacristán (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (21-44). Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Giroux, H. A. (2019). Beyond the limits of radical educational reform: Toward a critical theory of education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(1), 20-46.
- González-Calvo, G., Otero-Saborido, F., Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Discurso de la obesidad y Educación Física: riesgos, implicaciones y alternativas. *Apunts. Educación física y deportes*, 148(2), 10-16. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.02)
- Jiménez, V. E. y García-Torres, M. (2021). Triangulación metodológica en las investigaciones. *Revista UNIDA Científica*, 5(2), 70-73.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2020). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Lagos-Hernández, R., & Stuart-Fuentes, N. (2021). Discursos de la condición somatotípica e imagen corporal en Educación Física. *Segundo Congreso Internacional de Educación Física, Recreación y deporte 2021. Asociación Científica Internacional de Educación Física* (pp. 1-31), Villavicencio, Colombia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35170.81605>
- Lazo, I. (2008). Algunas consideraciones sobre la elaboración de los objetivos formativos de aprendizaje: una propuesta para el trabajo en la universalización. *Revista Luz. Educar desde la Ciencia*, 7(1), 1-13.
- Liendo, Z., & Lúquez, P. (2007). Eje transversal valores: epistemología y fundamentos curriculares en la práctica pedagógica de educación básica. *Laurus. Revista de Educación*, 13(25), 82-113.
- Martín, G., & Jiménez, P. (2021). Propuesta metodológica para implantar el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física en base a los dominios de acción motriz. *Retos*, 42, 524-534. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87860>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Séptimo Básico*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20744_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2016b). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Octavo Básico*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20745_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2016c). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Primero Medio*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34436_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2016d). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Segundo Medio*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34437_programa.pdf

- Ministerio de Educación. (2016e). *Ciencias Naturales. Programa de Estudio Segundo Medio*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20720_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2016f). *Matemática. Programa de Estudio Segundo Medio*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18982_programa.pdf
- Ministerio de Educación (2016g). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. República de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). *Plan de Estudios y Bases Curriculares Para 3º y 4º Medio 2010*. República de Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/NUEVOPlandeEstudios3-4-medio.pdf>
- Monforte, J., Devís-Devís, J., & Úbeda-Colomer, J. (2020). Discapacidad, actividad física y salud: modelos conceptuales e implicaciones prácticas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 401-410.
- Morelli, S. (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. *La Trama De La Comunicación*, 10, 137-147. <https://doi.org/10.35305/lt.v10i0.141>
- Moreno, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 65-78.
- Moreno, A., Gamboa, R., & Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>.
- Moreno, A., & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 291-296. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35651>
- Mujica, F. (2019). Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 151-166. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838mujica9>
- Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Mujica, F. (2021). Educación Física Crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>
- Mujica, F. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Mujica, F., & Concha, R. (2015). Objetivos de aprendizaje de primer a sexto año básico en Educación Física y Salud: Análisis crítico de la documentación ministerial. *Journal of Movement and Health*, 16(1), 18-25. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol16-Issue1\(2015\)art81](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol16-Issue1(2015)art81)
- Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Mujica, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 160-174. <https://doi.org/10.6018/cpd.347161>
- Mujica, F., & Jiménez, A. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
- Mujica, F. N., & Orellana, N. del C. (2019a). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>
- Mujica, F., & Orellana, N. del C. (2019b). Conciencia emocional en la práctica formativa del profesorado de educación física. *Educación*, 28(55), 145-165. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.007>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2022). Educación en valores por medio del deporte. Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard. *Retos*, 43, 887-892. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90120>
- Núñez-Sanabria, J., Terán-Vaca, C., Sailema-Armijo, J., & Silva-Montoya, O. (2021). Análisis hermenéutico de los derechos de la educación en los jóvenes mediante el proceso de análisis jerárquico. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 241-248.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>.
- Peña Troncoso, S., Toro Arevalo, S., Cárcamo Oyarzún, J., Hernández Mosqueira, C., & Cresp Barria, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Reyes-Rodríguez, A. (2021). Educación Física crítica: experiencias, aplicaciones y posibilidades. El caso venezolano. *Revista Ágora para la Educación Física*, 23, 29-51. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.29-51>
- Reyes-Rodríguez, A. D. (2022). Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: campos tensionados. *Retos*, 45, 767-778. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93008>
- Robles-Haros, L., & Estévez-Nenninger, E. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 507-518. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.25>
- Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 173-185.
- Ruiz, L. M. (2021). *Educación Física y baja competencia motriz*. Morata.
- Salgado-López, J. I., Carrera, C., & Yáñez, M. (2021). *Metodología de la enseñanza de actividades físico-deportivas*. Síntesis.
- San Martín-Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Torres, J. A. (2002). ¿Existe un currículum postmoderno? De las teorías curriculares de la modernidad al currículum postmoderno. *Revista Innovación Educativa*, 12, 197-208.
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Ulate, R. (2012). Conductismo vs. Constructivismo: Sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las Ciencias Naturales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83. <https://doi.org/10.15359/rep.7-2.5>
- Veliz, C. V., Martín, R. A. S., Mella, C. G., Acevedo, V. B., & Cid, F. M. (2015). Breve historia de la Educación Física en Chile. *VIREF. Revista de Educación Física*, 4(2), 99-110.
- Vicente-Pedraz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(123), 76-85. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>.