



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL CONTEXTO CHILENO

Catalina Sobarzo-Yáñez

Estudiante Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
catalina.sobarzo.y@mail.pucv.cl

Jacqueline Páez-Herrera

Profesora Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
jacqueline.paez@pucv.cl

Juan Hurtado-Almonacid

Profesor Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
juan.hurtado@pucv.cl

RESUMEN

La educación de calidad ha estado en el centro múltiples discusiones, reformas y políticas públicas. Sin embargo, este concepto, al tener un carácter polisémico, es complejo. Las características que implican una educación de calidad dependen fuertemente de quien la define como tal. En este sentido, las distintas concepciones existentes vinculadas a este concepto pueden llegar a ser los lineamientos por los que profesores y profesoras se guían para realizar su labor docente. De esta forma, este texto pretende, a través de una investigación documental, analizar las relaciones entre las concepciones que existen de educación de calidad y educación física de calidad y así contextualizar sus influencias en las concepciones de educación física de calidad en el contexto chileno, desde una mirada de dispositivos de control curricular.

PALABRAS CLAVE:

Educación física; educación de calidad; Educación Física de calidad; políticas educativas.

CONCEPTIONS OF QUALITY PHYSICAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE CHILEAN CONTEXT

ABSTRACT

Quality education has been at the center of multiple discussions, reforms and public policies. However, this concept, having a polysemic character, is complex. The characteristics that imply a quality education strongly depends on who defines it as such. In that sense, the different existing conceptions linked to this concept can become the guidelines by which teachers are guided to carry out their teaching work. In this way, this text intends, through documentary research, to analyze the relationships between the conceptions that exist of quality education and quality physical education and thus contextualize their influences on the conceptions of quality physical education in the Chilean context from a look of curricular control devices.

KEYWORD:

Physical education; quality education; quality physical education; educational policies.

1. INTRODUCCIÓN.

La educación de calidad es un concepto que en la actualidad es centro de discusión y debate público en el mundo entero, pues es uno de los factores de mayor interés para las sociedades en la construcción de políticas públicas (Ávila-Gomez, 2016). Chile no se escapa de esta realidad, siendo un tema controversial debido a las diversas visiones y definiciones que se tienen por este concepto (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015).

El año 2015 la ONU aprueba la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, planteando 17 objetivos en pro de la mejora de la población, basados principalmente en los mayores problemas actuales de la población mundial, como la eliminación del hambre, igualdad de género, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, entre otros. Uno de los objetivos es la educación de calidad, aseverando incluso que esta es un factor de movilidad social, contribuyendo a escapar del ciclo de pobreza, y al mismo tiempo a reducir desigualdades y lograr igualdad de género (UNESCO, 2016). No obstante, este concepto puede ser entendido, definido y aplicado de diversas formas, unas muy distintas de otras. En este sentido, se puede señalar que el concepto de calidad es polisémico, y está determinado por una serie de factores.

Para Braslavsky (2006), una educación de calidad en el siglo actual se compone de diez factores, agrupados principalmente en factores sociales, valóricos y de recursos. Dentro de los componentes se hace énfasis en la pertinencia que debe tener la educación de una persona con su propio contexto, así como también en el valor que debieran recibir de la sociedad, tanto la educación como los profesores y profesoras. Del mismo modo, también indica que los directores de establecimientos educativos deben ser altamente competentes y comprometidos al momento de gestionar un establecimiento educacional.

También, menciona la importancia de mantener buenas relaciones entre todos los agentes educativos, mantener alianzas entre las escuelas y otros agentes, principalmente la familia. Finalmente, señala que factores netamente influyentes en el aula de clases, como el seguir un currículo pertinente al contexto, tener una cantidad y disponibilidad de materiales educativos adecuada para una mayor dinamización entre estudiantes, y pluralidad de estrategias didácticas, aseverando que es inservible poseer recursos si estas estrategias no son buenas y variadas.

Por otro lado, Rodríguez (2010), plantea desde una perspectiva histórico cultural que, actualmente, el concepto de calidad educativa ha construido su significación a partir del neoliberalismo, siendo visto como un conjunto de especificaciones normativas que deben ser logradas, y que pueden ser medidas objetivamente.

En este sentido, la evaluación y el aseguramiento de calidad son actualmente tendencia global, pero su implementación es distinta dependiendo del país. En Chile, la mejora de la calidad de la educación ha sido un principio que ha dirigido y orientado las reformas impuestas desde la década de los 80 (Prieto, 2019). Durante esta década se implementaron políticas privatizadoras del sistema educacional con el fin de una mejora de este mismo, como la descentralización de

la educación pública (municipalización), comienzo de la financiación basada en el subsidio por alumno, desregulación de la profesión docente y reforma curricular (Muñoz y Redondo, 2013).

Posteriormente, la década de los 90 se caracterizó por un gran aumento del gasto público en educación, modificación de los reglamentos de derechos y obligaciones de los docentes a través del Estatuto Docente, la consolidación del SIMCE como sistema de medición de aprendizaje nacional y las primeras participaciones de Chile en las pruebas internacionales de habilidades y aprendizaje SIALS y TIMSS (Bassi y Urzúa, 2010). En tanto, a estas pruebas internacionales, se suma la evaluación PISA, que mide el rendimiento de adolescentes de 15 años en las áreas de matemática, ciencias y lectura (Fernandez-Cano, 2016).

Los bajos resultados obtenidos en estas pruebas internacionales estandarizadas, en comparación con los países desarrollados, marcan una preocupación constante por avanzar hacia una educación de calidad, confirmando incluso el enorme desafío por mejorar la educación hacia esos estándares (Bassi y Urzúa, 2010; Prieto, 2019). Por otro lado, las brechas existentes entre la educación que reciben los estudiantes de establecimientos educacionales municipales y privados ha causado un descontento social (Vanni y Bravo, 2010) a tal magnitud que han llevado a dos grandes movilizaciones sociales en los años 2006 y 2011 exigiendo una educación de calidad.

Por tanto, el sistema educacional chileno ha girado en torno a una serie de reformas que permitan subsanar aquellas necesidades y/o debilidades identificadas en el párrafo anterior. Dentro de las principales reformas educativas de los últimos 10 años y que han apuntado a la calidad de educación, destacan:

La ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad del Sistema Educativo, cuyo propósito es asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, creando el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad el cual comprenderá, entre otras cosas, procesos de autoevaluación, evaluación externa e inspección (MINEDUC, 2011).

Además, la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, que sustenta la idea de mejorar el desempeño profesional de los docentes a través de diversos procesos como la profundización de sus conocimientos y desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (MINEDUC, 2016). Ya en el año 2015 surge la ley 20.845 de Inclusión Escolar que introdujo una serie de cambios en el sistema escolar, dentro de los cuales se puede señalar un sistema basado en la gratuidad y la inclusión en los procesos de admisión, y el fin del financiamiento compartido y prohibición al lucro en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2015).

Junto con esto, se ha puesto un gran énfasis en mejorar la Formación Inicial Docente (FID) debido al rol fundamental que cumplen los profesores en el desarrollo de una educación de calidad (MINEDUC, 2016). Con el fin de potenciar la tarea que tienen las universidades en la formación de profesores, se crean instrumentos para que cumplan con esta labor.

Por un lado, están los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, que establecen los desempeños que deben tener adquiridos los profesores y profesoras una vez finalizada su formación. Sumado a esto están los Criterios para la Acreditación de Carreras y Programa de Pedagogía, los cuales definen y evalúan dimensiones y criterios que las universidades y carreras deben cumplir para que impartan programas con altos estándares de calidad, asegurando el cumplimiento del perfil de egreso.

Finalmente, están los Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente, que establecen el marco mínimo común que todas las universidades deben cumplir para una implementación institucional y curricular óptima, siendo coherentes con los requerimientos de calidad actuales y según las necesidades del sistema escolar (MINEDUC, 2016).

Sin embargo, el concepto de calidad en el que se basan estas reformas ha sido fuertemente cuestionado y criticado debido a su énfasis en el resultado más que en el proceso, dejando al mismo tiempo al Estado como un ente vigilante y controlador (Nanjarí, 2015). Desde esta perspectiva, nace la interrogante de cómo sería una Educación Física de calidad y cómo se vería afectada por lo mencionado anteriormente.

A partir de una contextualización internacional, la primera vez que se hace alusión a una Educación Física de Calidad (en adelante EFC), fue con la publicación de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, posicionando la Educación Física y el deporte como un derecho fundamental para todos y todas (UNESCO, 1978). A partir de entonces, esta organización se ha empeñado en generar orientaciones en torno a una Educación Física de calidad, destacando el valor que tiene esta dentro del currículo educativo (López de D'Amico, 2019).

Desde un escenario actual, la UNESCO (2015), plantea que un currículum de Educación Física de Calidad promueve la competencia motriz para estructurar el pensamiento, expresar sentimientos y enriquecer la comprensión. También, que a través de la competición y la cooperación, los alumnos pueden asimilar el papel que cumplen las reglas estructuradas, las convenciones, los valores, el juego limpio y valoran las exigencias y los beneficios del trabajo en equipo. Durante estas experiencias de aprendizaje, se exponen valores claros y coherentes al igual que se refuerza el comportamiento pro social a través de la participación y el rendimiento.

Por otro lado, López de D'Amico, King, Antala, Benn, Dinold y Holzweg, (2018) elaboraron un estudio en el que se pretendía compartir diversas perspectivas acerca de la EFC de profesores de todo el mundo. Los puntos principales que se obtuvieron como respuesta fue que un currículo de calidad debe comprender tiempo para la clase de Educación Física, salud y un estilo de vida saludable, contenidos diversos, calidad educativa y programa de Educación Física inclusivo. Los autores plantean que esto debe ir apoyado por cuatro elementos esenciales; un docente de Educación Física de calidad, instalaciones y equipamiento de calidad, políticas de calidad del estado e investigación científica de calidad.

Con respecto a Chile, como se ha mencionado anteriormente, diversas reformas educacionales se han instaurado con el propósito de tener una educación de calidad. La Educación Física en específico, se ha visto influenciada por diversos instrumentos que son parte de dichas políticas públicas, dentro de las cuales se encuentran: los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física, los cuales “entregan una orientación acerca de los conocimientos y habilidades necesarias que debería manejar el egresado de Pedagogía para enseñar esta disciplina, sobre la base del criterio de expertos” (MINEDUC, 2014, p. 7). Asimismo, se crean Bases Curriculares, las cuales “indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y alumnas del país, estableciendo Objetivos de Aprendizaje que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los y las estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza” (MINEDUC, 2016, p. 13).

Junto con lo anterior, a partir del año 2010 se empieza a implementar por primera vez el SIMCE de Educación Física en niños de 8vo básico (Rodríguez-Rodríguez, 2016), el cual tiene el objetivo de evaluar la condición física e índice de masa corporal (IMC) de aquellos estudiantes que lo rinden (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

En este sentido, se hace necesario analizar, desde una perspectiva crítica la concepción existente sobre la calidad en Educación Física en Chile, los principales rasgos que la caracterizan y cómo las reformas educativas implementadas en la última década han influido en esta idea de calidad en la disciplina.

2. METODOLOGÍA.

Para dar cuerpo a este documento, se recurre a la investigación documental, que según Santiago, Rincón, Martínez y Balderas, (2013), consiste en detectar, obtener y consultar una serie de fuentes bibliográficas para extraer y recopilar la información necesaria para cumplir los propósitos de la investigación. De esta forma, se han consultado artículos científicos y fuentes normativas que permitirán establecer la relación entre educación de calidad, Educación Física de calidad y Educación Física en Chile.

3. LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO TEMA ACTUAL.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el concepto de calidad tiene múltiples usos y significados (Vaillant y Rodríguez, 2018), pudiendo ser un concepto con connotaciones muy distintas dependiendo de quien emita su definición. Su carácter polisémico provoca estos distintos posicionamientos, llegando incluso a significados opuestos. Si lo relacionamos al contexto educativo, Vásquez (2013), señala que

(...) la palabra Calidad es de uso reciente y dado que está expresada en un sistema de normas construidos por el hombre, referidos a su formación, como ser individual y como ser social, intervienen además dimensiones como la

ideológica o la economicista que expresan intereses, algunos nobles otros no tan nobles (p. 70).

Al respecto, en la década de los 90 y hasta el día de hoy, el concepto calidad ha sido el principal impulsor de las políticas educativas en la mayoría de los países (Prieto y Manso, 2018). Estos cambios, han sido elaborados en base a una definición del concepto de calidad que se ha visto influenciado por los distintos organismos internacionales que de alguna u otra forma se relacionan con el ámbito educacional.

En este sentido, Prieto y Manso (2018), en busca de los discursos con respecto a educación de calidad por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) y Banco Mundial, plantean inicialmente, que la OCDE no tiene una definición concreta de educación de calidad, sin embargo, usan este concepto reiteradamente. A pesar de ello, este organismo se ha posicionado como una entidad especialista en políticas educativas y evaluación de la calidad de la educación, en particular después de implementar el Programme for International Student Assessment (PISA) en el año 2000.

En este sentido, los autores antes mencionados indican que la concepción de calidad que posee la OCDE se relaciona, por un lado, con el concepto de equidad, aunque ambas definiciones aún se encuentran en ambigüedad. Por otro lado, se emplea como medio para llegar a otros fines, dentro de los cuales se pueden encontrar el bienestar y calidad de vida, mejor conexión social, mejor desempeño y resultados académicos, eficiencia económica, futuro desempeño de los estudiantes en el mundo globalizado y, finalmente, el desarrollo y crecimiento económico.

Siguiendo con esta idea, los mismos autores plantean que el Banco Mundial, al igual que la OCDE, no posee dentro de sus documentos una definición clara de lo que entienden por educación de calidad. Sin embargo, este organismo tiende a relacionar educación de calidad con crecimiento económico y, al mismo tiempo, le da importancia a la evaluación de esta calidad.

Se entiende entonces, que ambos organismos internacionales hacen un uso indefinido y diverso del concepto y que, pese a ello, influyen en las políticas educativas nacionales de muchos países. En tal sentido, es posible apreciar que en el concepto de calidad en educación, de ambos organismos, se observa relación directamente proporcional, entre mejora de la calidad educativa y aumento de los parámetros económicos de diferentes países.

Por otro lado, Vaillant y Rodríguez (2018), indican las perspectivas manifestadas sobre la calidad de la educación por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante OEI) y de la UNESCO. Por su parte, la OEI manifiesta su preocupación por la mejora de la calidad de la educación en la región, aseverando que es una de sus grandes debilidades. Junto con esto, destacan que para esta mejora, es clave el rol que cumplen profesores y profesoras dentro del aula, al igual que la importancia del liderazgo educacional.

Desde una perspectiva mucho más holística y en busca de todos los indicadores que puedan influir en la problemática, la UNESCO enfatiza en que la educación, para que sea de calidad, no solo debe centrarse en que los y las estudiantes permanezcan dentro del sistema escolar, es decir, mantener la matrícula, sino que también se desarrollen en un ambiente propicio para el aprendizaje.

También, como se ha mencionado anteriormente, este organismo publicó en el año 2016 la Agenda de Desarrollo Sostenible, la cual incluye diversos objetivos, entre ellos, el de educación de calidad. En este, se mencionan diversas acciones, dentro de las cuales la que más destaca es el aumento de la oferta de profesores y profesoras calificadas, ya que, desde su perspectiva, es la base para llegar al resto de metas.

Dada las perspectivas y discursos de estos organismos internacionales, es posible apreciar que la OCDE y Banco Mundial poseen una perspectiva que enlaza la mejora de la calidad de la educación como canal para lograr un mayor desarrollo económico de los países. Por otro lado, la UNESCO y la OEI poseen una perspectiva de educación de calidad llevada a lo social, e incluso, la UNESCO posee una perspectiva mucho más integral y holística del concepto.

No obstante a lo anterior, estos organismos tienen en común que sus lineamientos o sugerencias “se han establecido como lenguaje hegemónico para la mayoría de países” (Herrera, 2017, p. 43), lo que ha generado que muchos países de América Latina basen sus políticas educativas en este discurso, como por ejemplo, un mayor control durante la Formación Inicial Docente y durante el mismo ejercicio de la profesión en cuanto al cumplimiento de estándares y poseer ciertas competencias respectivamente en el caso de Chile.

En la misma perspectiva, Fiszbein (2015), indica que en América Latina la mejora de la educación es fundamental para lograr la integración de estos países al resto del mundo. Un desafío difícil, puesto que como el mismo autor menciona, las brechas existentes entre los niños, niñas y jóvenes de la región con los del resto del mundo son gigantes, pero también hay que tomar en cuenta que dentro de los mismos países de la región existen grandes brechas entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos.

Adicionalmente y desde una perspectiva económica, plantea principios fundamentales de una educación de calidad, dentro de los cuales se encuentran la inversión temprana, la excelencia docente, estándares y evaluación, innovaciones educativas y, finalmente, financiamiento sustentable. Como se ha observado en otras perspectivas, el rol docente es una vez más mencionado como clave en la mejora de la educación, aspecto que suele ser mencionado constantemente independiente de la mirada que tenga el autor sobre lo que es una educación de calidad.

En esta línea, y como hemos mencionado anteriormente, Herrera (2017) señala que diversas reformas educativas se han visto influenciadas por lineamientos internacionales, las cuales se han basado principalmente en cambios en el sistema escolar y en la formación de profesores y profesoras. Señala también, que

específicamente en América Latina las reformas fueron realizadas “bajo los parámetros trazados por los discursos hegemónicos” (p. 50). Siendo más enfática aún, menciona que esto provocó resistencia por parte de la población de distintos países en rechazo a estas políticas, dentro de los cuales, se encuentra Chile.

El trasfondo de estas reformas, basadas en parámetros globalizadores, como también por el énfasis que se le da a las evaluaciones estandarizadas tanto nacional como internacionalmente, ha sido protagonista de diversas discusiones y problemáticas por parte de profesionales del área que ven la educación de calidad como un concepto mucho más complejo.

Para Braslavsky (2006), una educación de calidad debería considerar todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante, tanto externos al establecimiento como internos. Dentro de ellos, se destacan aspectos como; las fortalezas tanto éticas como disciplinares de los involucrados en el establecimiento al igual que su capacidad de liderazgo, pertinencia en el actuar pedagógico considerando lineamientos internos y externos del establecimiento, y eficacia al momento de utilizar los recursos y materiales disponibles.

Por otro lado, Gento, González, Palomares y Orden, (2018), mencionan que para que un establecimiento educacional sea de calidad, este debe ser eficaz en el uso de recursos disponibles y tener tanto procesos como resultados apropiados a su propio contexto, siendo el mismo establecimiento quien proponga sus parámetros de calidad. Además, con respecto a las evaluaciones estandarizadas, los mismos autores mencionan que “la exclusiva utilización de estándares externos para evaluar la calidad de una institución educativa, sin la aceptación explícita por la propia institución, no parece la vía de actuación más apropiada” (p. 26).

Adicionalmente, y dando énfasis principalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje, Botero, Alarcón, Palomino y Jiménez, (2017) señalan que, si bien la cultura globalizada le exige a los y las estudiantes que sean competentes en diversos aspectos relacionados a lo social, educativo, cultural, entre otros, es necesario que dentro del contexto educacional se desarrolle el pensamiento crítico. Este, permite que los y las estudiantes se beneficien en diversos aspectos, puesto que favorece el aprendizaje autónomo y profundo, aparte de facilitar la elaboración de opiniones críticas. Asimismo, mencionan la importancia que tiene desarrollar estas capacidades en los y las estudiantes, puesto que cambia su disposición a aprender y, junto con esto, se sienten más motivados y motivadas.

A partir de esta revisión, es posible apreciar que comúnmente se menciona el concepto de calidad relacionado a educación como si tuviera un significado único y de aceptación pública, no obstante, posee múltiples perspectivas y significados por parte de distintos sectores relacionados a la educación.

Del mismo modo, se evidencia cómo el discurso de los organismos internacionales permea en los sistemas educativos nacionales de múltiples países, puesto que sus recomendaciones son tomadas como el discurso hegemónico al que se debe aspirar. Esto ha provocado que los Estados aumenten los dispositivos de control para regular los procesos de los sistemas educativos, llevando incluso a

crisis de identidad (Orozco, Olaya y Villate, 2009) por parte de los establecimientos educacionales que deben adaptarse a estos.

Si bien estas perspectivas pueden enriquecer el proceso de una mejora de la calidad educativa en muchos aspectos, el mayor descontento se provoca cuando estos pasan a ser protagonistas, siendo incluso el único fin que buscan los sistemas educativos, protegiéndose en un discurso de calidad basado en resultados y no en una educación integral y contextualizada.

4. RASGOS DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD.

Al igual que el concepto de educación de calidad, la Educación Física de Calidad (en adelante EFC), es un concepto que no posee una definición única, debido a que posee un carácter polisémico (Nanjarí, 2015). Por lo tanto, en la actualidad las cuestiones referidas a cómo alcanzarla son controversiales debido a las diversas visiones y paradigmas que existen de Educación Física (del Val-Martín, Sebastiani & Blázquez, 2021).

En este sentido, muchos autores han planteado su visión de EFC, incluyendo entre estas, aspectos referidos al currículo, a las estrategias didácticas, a los recursos, a la formación docente, entre otros.

Por su parte, Yan, Ahmed, Wong, Huang, D`Amico, Dinold & Branislav, (2017), plantea que cuando se hace referencia a una EFC, se habla de excelencia por parte de los establecimientos educacionales en cuanto al cumplimiento del currículum, desarrollo de políticas, uso de recursos y asuntos relacionados a género e igualdad dentro del aula. También, entiende la calidad en el contexto educativo como la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y alentador para cada estudiante.

A su vez, para Carreiro (2017), la Educación Física debe ser un “proceso racional, sistematizado e intencional de hacer accesible a todos los niños y jóvenes, que frecuentan la institución escolar, el conjunto transitorio de conocimientos, hábitos, valores, actitudes y capacidades que constituyen el patrimonio de la cultura del movimiento” (p. 7). Al mismo tiempo, menciona la gran importancia que posee la formación inicial y continua de los profesores y profesoras para la mejora de la calidad de la Educación Física.

Desde otra perspectiva, del Val-Martín et al. (2021) a través de una revisión a la literatura, pudieron concluir que una EFC es la que consigue los objetivos previamente propuestos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo relevantes las metodologías, las cuales deben ser contextualizadas a la situación, es decir, respetando la individualidad de cada alumno. Creando así, un ambiente en el cual cada estudiante pueda adquirir competencias que les favorezcan la creación de hábitos relacionados a la actividad física.

Y desde una visión un tanto más crítica, López-D´Amico (2019) plantea que para que este proceso avance hacia la EFC, se debe tener una mirada holística, tomando en cuenta características esenciales puesto que es un proceso que “no

está restringido al desarrollo curricular o métodos de formación, también se relaciona con la construcción del ambiente, políticas, formación y desarrollo del personal” (p. 33).

A partir de las definiciones anteriormente mencionadas, podemos dar cuenta del énfasis que se le da al rol de los profesores y profesoras de la especialidad en este proceso al igual que a su formación ya sea inicial o continua.

Por otro lado, organismos internacionales (UNESCO, 2015; OCDE, 2019) han tratado el tema de la EFC a través de documentos guías que, desde una visión global, tienen la intención de ser revisados por los responsables de políticas educativas en sus respectivos países.

Por su parte, la UNESCO publicó el año 2015 el documento Educación Física de Calidad: Guía para los Responsables Políticos, el cual pretende orientar a los países en el desarrollo de políticas relacionadas a la EFC. Ante todo, plantea que el currículo debe asegurar un enfoque inclusivo de la enseñanza, basándose en temas como el género, estudiantes con discapacidad y grupos minoritarios, al igual que la enseñanza de valores que sean trascendentes para toda la vida.

Adicionalmente, menciona los aspectos que debe poseer una EFC, siendo estos parte de una caracterización de carácter holístico, abarcando todas las variables posibles que podrían influenciar en una clase de Educación Física. Estas características son:

- **Flexibilidad curricular:** refiriéndose a los procesos que ocurren dentro de la clase, específicamente a las decisiones que toma el profesor o profesora para educar. Con la idea de educar en diversidad, debe existir un aprendizaje transversal en todos sus sentidos. Junto a esto, se debe asegurar la adquisición por parte de los estudiantes de competencias relacionadas a lo social, trabajo cooperativo, resolución de problemas y autonomía.
- **Alianzas comunitarias:** refiriéndose a la importancia de la creación de alianzas con otras entidades fuera del contexto escolar como lo son con clubes deportivos, otras escuelas, entre otras, para vivenciar instancias de aprendizaje adicionales basadas en la realización de actividad física.
- **Seguimiento y garantía de la calidad:** los sistemas educativos deben poseer sistemas de seguimiento y calidad, aparte de sistemas de apoyo para profesores y profesoras.
- **Formación del profesorado, suministro y desarrollo:** se debe revisar los sistemas de formación inicial docente con la idea de realizar las mejoras necesarias para formar educadores adecuadamente calificados.
- **Instalaciones, equipos y recursos:** los establecimientos deben poseer los recursos necesarios para que todas y todos los estudiantes reciban una educación acorde al currículo. También se debe proporcionar servicios e instalaciones oportunas para la realización de actividades tanto interiores como exteriores.

Podemos dar cuenta que las características mencionadas anteriormente toman en cuenta aspectos relacionados con lo más global hasta lo más específico de una clase como también lo externo a ella, para lograr una EFC.

Desde otra perspectiva, la OCDE publicó en el año 2019 el documento *Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030*. Esta revisión compara los currículos de Educación Física de distintos países (18 en total) e identifica los principales desafíos pendientes para hacer de la Educación Física una asignatura dinámica e inclusiva. El documento señala que la Educación Física es un pilar fundamental en una educación holística que prepara a sus estudiantes para enfrentar la vida una vez superen la educación escolar.

Adicionalmente, señala que la Educación Física, implementada de manera óptima, posee muchos beneficios para los y las estudiantes que van más allá de la mejora de la condición física, como por ejemplo; beneficios asociados a la salud mental y efectos positivos en lo cognitivo y social. Siendo aún más específicos, nombran ejemplos:

- Efectos positivos en lo psicológico, afectivo y salud mental: aumento del autoestima, autoeficacia y disminución de síntomas relacionados a la depresión y ansiedad.
- Efectos relacionados a lo social: enseñanza de valores basados en la cooperación, compañerismo, relación con otros, respeto hacia compañeros y profesores, integración, juego limpio, entre otros. Creación de un sentido de pertenencia, empoderamiento y desarrollo de actitudes positivas ante procesos escolares.
- Efectos cognitivos: estimulación de efectos cognitivos como la solución de problemas, creatividad, memoria, entre otros. También, crea compromiso cognitivo en procesos como la motivación por aprender, compromiso emocional como el disfrute del aprendizaje y compromiso conductual como aprender a ocupar cierto tiempo en una tarea.
- Efectos en el estilo de vida saludable: estimula el compromiso de los estudiantes a crear y mantener hábitos relacionados a la actividad física que permanecerán en el tiempo y que les traerán los beneficios a la salud que la actividad física brinda.

Si bien ambos organismos internacionales poseen una documentación completa y con un gran sustento teórico, las intenciones que tienen son distintas. La UNESCO por su parte, pretende guiar a los responsables políticos hacia una educación integral e inclusiva de la Educación Física. Por el otro, la OCDE, pretende más bien que los y las estudiantes sean personas competentes en el mundo actual más allá de una preocupación por su educación en sí.

A pesar de las definiciones de EFC y documentos analizados en párrafos anteriores, actualmente se ha mantenido una visión de Educación Física por parte de los responsables del currículo y de algunos profesores que prioriza la condición física de los estudiantes por encima de los otros aspectos de la motricidad humana, basándose principalmente en el hecho de que en los últimos años el sobrepeso y la obesidad han aumentado en niños en edad escolar (Carreiro, 2017).

Esta idea predominante dificulta que la EFC sea desarrollada de la mejor forma, puesto que muchas veces el enfoque solo en la condición física limita y reduce las posibilidades de creación de estrategias didácticas que permitan una educación inclusiva y diversa para todos y todas las estudiantes. Esto permea también en los estilos de enseñanza de los profesores, que al estar en busca de la constante mejora de la condición física, basan sus clases en un estilo de enseñanza de mando directo (Abusleme, Hurtado y Páez, 2020).

5. EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN CHILE. UNA MIRADA DESDE DISPOSITIVOS DE CONTROL CURRICULAR.

En América Latina, principalmente en Chile, la implementación de dispositivos de control constituye un ejemplo claro de las políticas educacionales basadas en estándares. Su implementación logra generar la idea de que existe una relación directa entre la calidad de la educación, el buen desempeño académico y los resultados en las diferentes evaluaciones (Taborda y Posada, 2014). Esta política basada en estándares, determina uno de los pilares que contribuirán a fortalecer la formación de profesores y profesoras en Chile, y por consecuencia la calidad de la educación (Páez y Hurtado, 2019).

Para Barber y Mourshed (2008), la calidad de los sistemas educativos en el mundo depende en alta medida de la calidad de los profesores y profesoras. Asimismo, indican que la selección de docentes que se encuentran en el primer tercio de graduados de su generación es una característica esencial y común de los sistemas educativos con alto desempeño. En este contexto, en Chile Flández, González, Vargas, Leiva, Lobos y Negrón, (2019) señalan que la calidad de la educación sólo mejorará si basa la enseñanza en profesores y profesoras altamente calificados. De esta forma, la implementación de la Política Educativa en Chile, coloca especial énfasis en la Formación Inicial Docente. Asimismo, Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, (2012) señalan que un elemento esencial y clave en el aprendizaje escolar, es la calidad de la formación docente, aspecto en el cual se han incrementado los esfuerzos para mejorar la calidad. En este escenario nacional, la disciplina de Educación Física no es ajena. En este sentido para el año 2021 el Ministerio de Educación (MINEDUC) publica los nuevos estándares pedagógicos y disciplinares para Educación Física, afirmando que surgen con el propósito de asegurar al país la preparación de futuros profesores con las capacidades necesarias para apoyar a una población estudiantil diversa y heterogénea, así como también contribuir con el logro de aprendizajes complejos y desafiantes.

De este modo, los estándares pedagógicos y disciplinares para Educación Física, definen los conocimientos propios de la disciplina y el saber didáctico de la especialidad que los egresados deben manejar al momento de la implementación de la enseñanza. No obstante a lo anterior, estos nuevos estándares consideran un foco más amplio que implica: comprender que el ser humano es diverso, complejo y relacional; la corporeidad con un significado subjetivo y que se construye con y ante los otros; la motricidad humana como capacidad de los individuos que permiten manifestar el mundo interno y relacional; el lenguaje como fuente de expresión, creatividad, autonomía e identidad de niños, niñas y jóvenes. De este modo, estos estándares según MINEDUC (2021) se han formulado a partir de una

comprensión sistémica, multidimensional e integral de las diferentes manifestaciones de la motricidad humana. En este sentido es posible apreciar, que la concepción de calidad señalada en los estándares hace alusión a una Educación Física holística y contextualizada, que espera de los futuros docentes de la especialidad, una comprensión profunda de los contextos en los cuales intervienen, con el propósito de responder de manera adecuada a las necesidades de niños y niñas de sus respectivas comunidades educativas.

De manera complementaria, y respondiendo a la política basada en estándares existentes en Chile, se ha renovado el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Para el MINEDUC (2021), este marco tiene como propósito fortalecer la trayectoria docente de los profesores en Chile, y otorgar una mirada compartida con respecto a conocimientos, habilidades y disposiciones que posee un profesor efectivo en el sistema escolar. A su vez, es interesante observar que su actualización se fundamenta en el desempeño docentes destacados que ejercen en una diversidad de contextos, en las interacciones pedagógicas con alto énfasis en el pensamiento crítico y creativo, prácticas de evaluación con propósitos formativos, la promoción del bienestar subjetivo, la formación ciudadana y el establecimiento de relaciones afectivas que favorezcan el clima positivo del aula (MINEDUC, 2021). No obstante, los dominios y la descripción de los estándares señalados en el Marco para la Buena Enseñanza constituyen una mirada transversal al conjunto de disciplinas, y en ninguna medida específica para la Educación Física.

En este sentido, si bien la literatura reporta esfuerzos por avanzar en la determinación de la calidad de la Educación Física por medio de evaluaciones sobre el conocimiento disciplinar que poseen estudiantes en formación de Educación Física en Chile (Orb, Sotomayor, Urzúa, Contardo, Salazar, Galindo, González, González, Vitoria, Flández y Negrón, 2021) o por medio del Sistema de Medición de Educación Física (SIMCE) aplicado a estudiantes de octavo básico cuyo propósito fue evaluar la condición física de escolares, atribuyendo en palabras de Rodríguez (2016), una cierta responsabilidad epidemiológica a la disciplina.

6. CONCLUSIÓN.

Se concluye, que se hace necesario avanzar en un consenso que permita establecer dónde está el foco de una Educación Física de Calidad, y cuáles serán aquellos aspectos necesarios de considerar para otorgar esta etiqueta a la disciplina. Actualmente, el discurso nacional está puesto en la práctica pedagógica de los profesores y profesoras en Chile, no obstante, el campo de acción disciplinar de la Educación Física es sumamente diferente al resto de las disciplinas del currículo, por lo cual se hace indispensable ir más allá de los lineamientos que establecen los dispositivos antes señalados, y considerar de la forma más concreta posible la esencia de la disciplina.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abusleme, R., Hurtado, J., & Páez, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad

- educativa en educación física. *Emasf: revista digital de Educación Física*, 64, 49-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/673963>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). How the World's Best – Performing School System Come Out on Top. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bassi, M., & Urzúa, S. (2010). Educación en Chile: el desafío está en la calidad. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-en-Chile-El-desaf%C3%ADo-est%C3%A1-en-la-calidad.pdf>
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D. & Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. Recuperado de: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660816>
- Carreiro, F. (2017). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física?. *Gimnasyum*, 2(2). Recuperado de: <https://journal.onlineeducation.center/api-oas/v1/articles/sa-l595f0f5b1905f/export-pdf/que-es-una-ensenanza-de-calidad-en-educacion-fisica-2289>
- Del Val Martín, P., Sebastiani Obrador, E., & Blázquez-Sánchez, D. (2021). ¿ Qué es y cómo se mide la calidad en Educación Física? Una revisión de literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(2), 300-320. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7181>
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056005.pdf>
- Flández, J., González, M., Vargas, R., Leiva, R., Lobos, M., & Negrón, M. (2019). Saber disciplinario en la formación inicial docente. El caso de los estudiantes de último año de carreras de Pedagogía en Educación Física y Deportes en Chile. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), e108. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e108>
- Fiszbein, A. (2015). Hacia una educación de calidad para todos. *Inter-American Dialogue*. Recuperado de: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Hacia-una-educaci%C3%B3n-de-calidad-para-todos-El-d%C3%ADa-1logo-1.pdf>

- Gento, S., González, R., Palomares, A. & Orden, V. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(1), 25-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248462>
- Herrera, G. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 41-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1646>
- López de D'Amico, R., King Ya Ho, W., Antala, B., Benn, T., Dinold, M., & Holzweg, M. (2018). Compartiendo perspectivas globales acerca de la Educación Física de calidad. Recuperado de: <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/1056>
- López de D'Amico, R. (2019). Educación Física de calidad: ¿De dónde surge este planteamiento?. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 33-45. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp33-45>
- Ministerio de Educación. (2011). Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ministerio de Educación. (2014). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física. Recuperado de: [https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares Educación física-2.pdf](https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares-Educación-física-2.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.845 de Inclusión Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Ministerio de Educación. (2016). Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente. Recuperado de: http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en Educación Física y Salud. Recuperado de: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2021/08/Educación-Física.pdf>
- 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. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00411.pdf>

Muñoz, P., & Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista de la CEPAL*, (109), 107-123. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11573>

Nanjarí Miranda, R. (2015). La interacción para mejorar la calidad de la educación física. *Revista Educación Las Américas*, 1(1), 31-39. Recuperado de: <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/51>

OCDE. (2019). Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030.

Orb, M. G., Sotomayor, E. M., Urzúa, M. F., Contardo, R. L., Salazar, C. M., Galindo, H. T., González, M. L., González, A. B., Vitoria, C. R. V., Flandez, J., & Negrón, M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para valorar la calidad de la formación de profesores de Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 312-319. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243285>

Orozco, J. C., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?: Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*, (51), 161-181. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23979/0052_0103000036.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Páez, J. D. C., & Hurtado, J. (2019). Situación de los estándares orientadores pedagógicos en educación física como dispositivo de control. *EmásF: revista digital de educación física*, 61, 124-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7133742>

Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.

Prieto, M., & Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 114-135. Recuperado de: <http://digital.casalini.it/9788491487203>

Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>

Rodríguez Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*. Recuperado de: <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/6190>

- Santiago, L., Rincón, L. Martínez, Y. y Balderas, E. (2013). Métodos de investigación I. Investigación Documental, guía práctica. México: Universidad Autónoma de Veracruz. Recuperado de: https://www.academia.edu/3752017/Investigaci%C3%B3n_documental-Gu%C3%ADa_pr%C3%A1ctica?auto=download
- Taborda, M. A., & Posada, R. E. Q. (2014). Las reformas como dispositivos de cambios curriculares. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 70-80. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/21341>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes?. *Calidad en la educación*, (43), 103-135. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art04.pdf>
- UNESCO. (1978). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22805/20786429>
- UNESCO. (2015). Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos. Obtenido de: <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/e-teams/quality-physical-education-qpe-policy-project/documents/educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-de-calidad-efc-gu%C3%ADa>
- UNESCO. (2016). Objetivo 4. Educación de calidad: ¿Por qué es importante?. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 136-154. Recuperado de: <http://digital.casalini.it/9788491487203>
- Vanni, X., & Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2945>
- Yan Ho, W. K., Ahmed, D., Wong, B., Huang, F., de D'Amico, R., Dinold, M., & Branislav, A. (2017). Quality physical education and global concern—ways ahead and future development. *Actividad Física y Ciencias/Physical Activity and Science*, 8(1). Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/4980>

Fecha de recepción: 27/8/2022

Fecha de aceptación: 4/1/2023