



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en
Educación
ISSN: 0717-6945
ISSN: 0718-5162
rexe@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile

Mujica Johnson, Felipe Nicolás

Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 38, 2019

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243161557009>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838mujica9>

Análisis crítico de la formación
actitudinal en la asignatura de Educación
Física y Salud en Chile

Critical analysis of attitudinal formation in the subject of
Physical Education and Health in Chile

Felipe Nicolás Mujica Johnson fmujica@live.cl
Universidad Politécnica de Madrid, España

Resumen: Con motivo de concretar la educación integral del alumnado escolar, las bases curriculares de la asignatura de Educación Física y Salud han incluido un listado de objetivos de aprendizaje actitudinal que deben ser desarrollados en forma integrada con los objetivos de aprendizaje basados en los siguiente tres ejes curriculares: a) habilidades motrices; b) vida activa y saludable; y c) seguridad, juego limpio y liderazgo. No obstante, esta integración se encuentra marcada por una menor valoración hacia el desarrollo actitudinal. Por lo tanto, en este artículo se analiza desde una perspectiva crítica la formación actitudinal en aquella asignatura obligatoria del currículo escolar de Chile. Por medio de este análisis que recoge las actitudes de enseñanza básica y enseñanza media, se presentan las principales problemáticas sociales que se pretenden enfrentar, destacándose una inclinación hacia las actitudes de carácter intrapersonal, con una ausencia de progresión en los aprendizajes, una evaluación desvinculada de la promoción escolar y marcadas por una perspectiva epistemológica biomédica de la Educación Física. A modo de contribución, se plantea la posibilidad de concretar una evaluación formativa que sea vinculante a talleres de formación moral, para los estudiantes que necesiten reforzar sus actitudes positivas a nivel personal y social. Además, se propone una restructuración curricular, que desglose los objetivos actitudinales por cada nivel educativo. Finalmente, se concluye que los centros de educación escolar deben asumir con mayor compromiso y sistematización curricular, la tarea de desarrollar emociones, actitudes y valores, que contribuyan a disminuir las injusticias sociales.

Palabras clave: Actitudes, educación física escolar, educación moral, labor docente, currículo escolar.

Abstract: In order to specify the comprehensive education of school students, the curricular bases of the subject of Physical Education and Health have included a list of attitudinal learning objectives that must be developed in an integrated manner with learning objectives based on the following three curricular axes: a) motor skills; b) active and healthy life; and c) security, fair play and leadership. However, this integration is marked by a lower value towards attitudinal development. Therefore, in this article we analyze from a critical perspective the attitudinal training in that compulsory subject of the Chilean school curriculum. By means of this analysis that includes the attitudes of basic education and secondary education, the main social problems that are intended to face are presented, highlighting an inclination towards intrapersonal attitudes, with an absence of progression in learning, an evaluation disconnected from school promotion and marked by a biomedical epistemological perspective of Physical Education. As a contribution, the possibility of specifying a formative evaluation that is binding with moral training workshops is proposed for students who need to reinforce their positive attitudes on a personal and social level. In addition, a curricular restructuring is proposed, which disaggregates the attitudinal objectives for each educational level. Finally, it is concluded that school education centers must assume with greater commitment and curricular systematization, the

REXE. Revista de Estudios y Experiencias
en Educación, vol. 18, núm. 38, 2019

Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

Recepción: 05 Noviembre 2018
Aprobación: 27 Mayo 2019

DOI: [https://doi.org/10.21703/
rexe.20191838mujica9](https://doi.org/10.21703/rexe.20191838mujica9)

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=243161557009](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243161557009)

task of developing emotions, attitudes and values, which contribute to reducing social injustices.

Keywords: Attitudes, school physical education, moral education, teaching work, school curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

La formación actitudinal en los procesos de educación formal se enmarca en la educación moral del alumnado que, además de las actitudes, debe atender los razonamientos, la conducta, los valores, el carácter y las emociones (Gómez, 2007). Por lo tanto, tiene un carácter relevante para el desarrollo personal y social, sobre todo si se considera que el repertorio moral más importante a nivel global, es la declaración universal de los derechos humanos (Montero, 2016).

En concreto, las actitudes han sido conceptualizadas como “predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencias a responder)” (Bolívar, 1992, p. 92). En términos similares, el Ministerio de Educación (2013b) señala que son “disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones” (p. 22). Por consiguiente, es posible apreciar que las actitudes representan una compleja configuración subjetiva que ha de ser influenciada por múltiples factores que engloban el desarrollo humano. Asimismo, se puede aportar que corresponden a una construcción social que puede adquirir un valor positivo o negativo al ser comparadas con un contenido específico. Por ejemplo, ante un contenido como el deporte existirán personas que tengan una actitud positiva o negativa, lo cual dependerá del grado de aprobación o agrado que perciban ante el tema. Por ello, el componente afectivo-emocional es clave al momento de comprender la actitud del alumnado, el cual hace referencia “a los sentimientos favorables o desfavorables, que experimenta la persona con relación al objeto de actitud” (Mula y Navas, 2011, p. 18).

Producto de la transversalidad que tiene la formación moral de las personas, se ha planteado como una enseñanza fundamental para afrontar las graves problemáticas e injusticias sociales que aquejan a la humanidad (Archambault, 1974; Durkheim, 2002; Mujica, Orellana y Luis-Pascual, 2019; Nussbaum, 2016). En cuanto a las problemáticas sociales que se viven en Chile y el mundo, destaca la desigualdad socioeconómica, el deterioro de la salud y la educación pública, la violencia de género, la violencia sistémica contra los pueblos originarios, la pobreza, el racismo, la xenofobia, el maltrato animal, el sedentarismo, la corrupción, el terrorismo, el narcotráfico y el calentamiento global producto de un capitalismo desenfrenado. Ante dichas problemáticas sociales, que solo fueron nombradas en términos generales, cabe pensar que para poder enfrentar- las en un futuro cercano los sistemas educativos en occidente se encuentran altamente enfocados en la educación moral del alumnado.

Formación que por una lógica de sentido común, debiese comenzar en la educación infantil hasta la educación superior. Sin embargo, la realidad es otra y es muy decepcionante, marcada por una educación formal tecnocrática al servicio de políticas neoliberales. Entre las causas de esta deriva educativa, se encuentra la globalización económica que ha derivado en una educación contradictoria a lo que la sociedad necesita, por ende, la educación a nivel global es una actividad que atraviesa una crisis de sentido (Carter-Thuillier y Moreno, 2017). Por lo mismo, en la actualidad la calidad de la educación escolar se encuentra reducida a los resultados que los estudiantes obtienen en pruebas estandarizadas que abarcan solo algunas asignaturas del currículo. Estas disciplinas pedagógicas serían supuestamente las más importantes por atender al ámbito intelectual (matemática, lengua y literatura, filosofía, ciencias naturales). Esto en menosprecio de las otras asignaturas del currículo (Educación Física (EF), Educación Musical, Educación Artística, Educación Tecnológica, Religión), que tienen su énfasis en otras dimensiones del ser humano (afectiva-valórica, expresiva-motriz o artística). Es preciso señalar que los sistemas nacionales e internacionales de evaluación educativa contribuyen a esta limitante jerarquía académica (Murillo y Román, 2010).

En cuanto a la región de Latinoamérica, además del reduccionismo conceptual en torno a la calidad de la educación, se suman problemáticas en torno al mal reconocimiento social de la labor docente (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Cárdenas y Santos, 2016; Murillo y Román, 2013; Osorio de Sarmiento y Univio, 2015). Este asunto afectaría el desempeño docente, tanto por problemáticas económicas como por el agobio laboral, que a su vez, provocaría que algunos docentes de Educación Física en Chile disminuyeran su deseo vocacional de practicar la docencia (Mujica y Orellana, 2018), motivo por el que parte del profesorado abandona su profesión, ya sea por insatisfacción o por sobrecarga laboral (Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017).

Tal como se ha argumentado, existen muchas contradicciones y problemáticas que hacen de la tarea educativa un acto muy complejo, donde en términos generales, el profesorado chileno de Educación Física ejecuta su labor en un contexto que no le otorga el valor necesario a los aspectos más esenciales de la formación pedagógica. Por consiguiente, el desarrollo moral del alumnado en esta asignatura es un ámbito que puede estar siendo descuidado en sus directrices curriculares y en consecuencia, mal desarrollado en los centros educativos. Por lo mismo, este artículo tiene por finalidad analizar desde una perspectiva crítica la formación actitudinal de la asignatura de Educación Física y Salud (EFyS), perteneciente al currículo escolar de Chile.

2. ANTECEDENTES

La asignatura de EF en Chile hasta la actualidad tiene un carácter obligatorio durante toda la formación escolar y en los últimos cinco años su currículo ha sido sometido a diferentes reformas (más horas de clases en la enseñanza básica, inclusión de objetivos actitudinales o

aplicación de un sistema de medición de la calidad de la Educación (SIMCE)), motivo por el cual ha sido sometido a la crítica pedagógica en varias oportunidades. No obstante, con fecha 17 de Mayo de 2019 el Consejo Nacional de Educación aprobó que a partir del año 2020 la Educación Física tenga un carácter optativo en los dos últimos años del currículo escolar, que corresponde a tercer y cuarto año medio (Ministerio de Educación, 2019). Esta resolución es coherente con la hegemonía que tienen ciertas asignaturas del “ámbito intelectual” en el currículo escolar. La EF se encuentra en desventaja con las otras asignaturas por su enfoque mecanicista que la ha significado culturalmente como una asignatura irrelevante para la formación intelectual. Esto se refleja en que a nivel social e incluso dentro del profesorado chileno de EF, hay quienes señalan que la EF debe centrarse en el mejoramiento de la condición física para mejorar la salud del alumnado, situándose en una clara perspectiva higienista que carece de argumento pedagógico. Al contrario, las perspectivas que se oponen a este enfoque biomédico han fundamentado el potencial pedagógico que tiene la EF para una formación integral del ser humano, destacándose entre ellas la aportación constructivista (López-Ros, 2010; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015) y sociocrítica (Devís, 2012; Jordi y Torrebadella, 2018; Kirk, 1990) del aprendizaje en EF. El problema de la EF chilena lo explica muy bien Moreno, Gamboa y Poblete (2014), indicando que dicha asignatura en aquel país se ha fundado en una perspectiva higienista, caracterizada por no considerar los elementos subjetivos que humanizan el acto educativo, expresando esta idea de la siguiente forma:

La EF a través de su historia en Chile ha transitado por diversas orientaciones, desde propósitos de desarrollo de la población en cuanto salubridad y productividad, militarización, higiene y seguridad, deportivización, hasta ser considerada como un derecho de todos y todas. Pero sin duda algo que ha marcado su desarrollo ha sido las bases científicas, biomédicas y tecnocráticas que la han sustentado (p. 423).

Comprender las bases epistemológicas que fundamentan esta asignatura ha permitido reconocer que las reformas curriculares se han basado en cambios superficiales, ya que mantienen presente la misma lógica higienista y no se ha logrado dar un giro epistemológico hacia un paradigma pedagógico constructivista o socio crítico, como señala Moreno (2018):

El discurso médico, históricamente presente en la EF chilena, ha intentado ser modificado por una supuesta lógica formativa, pero cuando uno profundiza en las bases curriculares comienza a visualizarse el tradicionalismo biomédico al que ya hemos aludido. Solo a modo de ejemplo es importante mencionar que de los once objetivos de aprendizaje propuestos para la asignatura EFYS en primer año de educación primaria, los únicos tres verbos usados en la declaración de dichos objetivos son: demostrar, ejecutar y practicar. Tres acciones estas que nos recuerdan esa perspectiva centrada en el hacer acrítico de la EF de carácter biomédico (p. 68).

Además del problema epistemológico que se aprecia en el nuevo currículo de la asignatura, también se ha identificado que los objetivos de aprendizaje y los indicadores de evaluación presentes en los programas curriculares de los cursos de primer a sexto año básico, tienen problemas en su descripción y en su progresión (Mujica y Concha, 2015). Con respecto al SIMCE de EF, se le critica que reduzca la calidad de la asignatura al factor de la condición física (Moreno, 2018), excluyendo los otros contenidos del currículo, entre ellos el actitudinal. Además, se le atribuye la responsabilidad de promover la discriminación a los estudiantes en función de su peso, talla o competencia motriz (Moreno, 2018; Moreno, Marlen, Almonacid y Vargas, 2013). Por estos motivos, el currículo chileno de EF ha sido cuestionado por su carácter acrítico, reproductivo y tecnocrático (Moreno, 2018; Moreno, Gamboa y Poblete, 2014; Moreno, Rivera y Trigueros, 2014).

Como se ha mencionado anteriormente, la dimensión afectiva-emocional es un componente de la actitud, de modo que se revisarán algunos estudios sobre esta temática en la clase de EF. Según señala el Ministerio de Educación (2013a), la dimensión afectiva se conforma de emociones, estados de ánimo y sentimientos que estimulan el actuar, ya que inciden en los razonamientos y en la conducta, y en consecuencia, en los procesos de socialización. Sobre este tema, un estudio cualitativo que investigó la percepción emocional de los escolares chilenos de sexto año básico, identificó que algunos aspectos problemáticos para el bienestar emocional en la clase de EF se encuentran vinculados al fracaso en las metas pedagógicas y a las burlas o insultos entre pares. Por otra parte, los factores que suscitan emociones positivas, estarían asociados a los logros pedagógicos, la interacción con amistades y las experiencias motrices de la infancia (Mujica, Orellana, Aránguiz y González, 2016). No se han identificado otros estudios similares que aborden la percepción

emocional de los escolares en Chile en esta asignatura. Por lo que se hará referencia a algunos estudios realizados en España. Los escolares españoles han percibido emociones negativas para su bienestar subjetivo en función de la exposición social (Amado, García, Marreiros, López y Del Villar, 2015; Camacho y Aragón, 2014). Asimismo, el alumnado las ha percibido en el proceso de evaluación sumativa y los errores motrices (Monforte y Pérez-Samaniego, 2017), lo cual también afectaría la actitud del alumnado hacia los aprendizajes. En efecto, se deben fomentar los estudios que aborden esta temática, ya que “la enseñanza es una actividad comunicativa e intencional en la que interactúan las personas y en la que afloran y se transmiten los sentimientos, las pasiones y todo tipo de afectos” (Devís y Antolín, 2001, p. 65). En cuanto a las emociones positivas para el bienestar subjetivo en los estudios españoles, han sido identificadas en los juegos sociomotores, deportivos y tradicionales, con énfasis en los juegos con carácter cooperativo (Alonso, Lavega y Reche, 2012; Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014; Lavega, Lagardera, March, Rovira y Coelho, 2014; Miralles, Filella y Lavega, 2017).

Por estos motivos, la atención a la dimensión afectiva-social durante el aprendizaje en los centros educativos se erige como una importante

necesidad, que ha sido fundamentada en las propuestas de educación emocional que involucran tanto al profesorado como al alumnado (Bisquerra y Hernández, 2017; Bisquerra y Filella, 2018). Así, resulta prioritario crear ambientes escolares favorables, con la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para vivir e interactuar con los demás, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010; García-Raga y López-Martín, 2011). En lo que respecta al ámbito educativo chileno, la inclusión que ha tenido esta dimensión en la labor pedagógica es muy deficiente, debido a que en las instituciones académicas formales del país ha ocupado una posición periférica (Moreno, Trigueros y Rivera, 2013), lo cual explicaría la carencia de estudios sobre las emociones del alumnado en la clase de EF. Esta tendencia que demuestra un desinterés hacia la dimensión afectiva-social del alumnado en la asignatura, también se extiende a los demás países de Latinoamérica (Mujica, Orellana y Concha, 2017). Sobre un estudio que abordó la actitud a nivel más general de los escolares chilenos en la asignatura de EF, identificó que existe una valoración favorable sobre la conformidad con la asignatura. No obstante, se reconoce que a medida que avanza la edad, va decreciendo la actitud favorable hacia la asignatura (Carcamo-Oyarzun, Wydra, Hernández-Mosqueira y Martínez-Salazar, 2017), lo cual podría estar relacionado a su enfoque conductista e higienista que se aleja de los enfoques de aprendizaje activo y autónomo.

En Chile la Ley General de Educación 20.370 establece el deber que tiene el estado con el desarrollo integral de las personas, lo que incluye su ámbito espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Estos ámbitos poseen una gran amplitud, de modo que si se abordan con profundidad pueden ser desglosados en múltiples otros conceptos y aplicados a diversas áreas del campo social. Ante este escenario, el organismo ministerial encargado de la educación del país ha establecido objetivos de aprendizaje transversal (OAT) en las bases curriculares de los niveles de enseñanza básica y media, con el fin de “favorecer una identidad formativa que promueve valores e ideales nacionalmente compartidos” (Ministerio de Educación, 2013b, p. 26). En lo que respecta a la labor docente sobre el desarrollo del proyecto educativo transversal, las nuevas bases curriculares (Ministerio de Educación, 2013b; Ministerio de Educación, 2016) agregan objetivos de aprendizaje actitudinal (OAA) que se derivan de los OAT. Dichos objetivos “se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades de la asignatura” (Ministerio de Educación, 2013b, p. 166), planteando diferentes valores que se pretenden desarrollar como manifestaciones permanentes del aprendizaje, con el fin de promover la formación integral de los estudiantes (Vásquez, 2016). Sin duda que los OAA tienen una enorme relevancia, ya que están vinculados a los OAT y pretenden generar nuevas actitudes que sean coherentes con los valores humanos (Luisi, 2001). Sin embargo, si no se incorporan adecuadamente al diseño curricular, pueden pasar desapercibidos y con un mínimo impacto social.

Los objetivos de aprendizaje (OA) de cada curso y asignatura, son “objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar” (Ministerio de Educación, 2013b, p. 22). Estos OA se encuentran clasificados en dos categorías: 1) los objetivos de aprendizaje de los ejes curriculares (OAEC), que hacen referencia a las habilidades y conocimientos; 2) los ya mencionados OAA, que hacen referencia a las actitudes. Por lo tanto, los OAEC son objetivos verticales que derivan de los siguientes tres ejes curriculares de la asignatura: a) habilidades motrices; b) vida activa y saludable; y c) seguridad, juego limpio y liderazgo. Mientras que los OAA, son objetivos verticales que derivan de los OAT. Una notable diferencia de estas dos categorías de OA, es que los OAEC pueden y deben ser evaluados en forma sumativa, siendo parte de las notas que definirán la promoción del alumnado. Mientras que los segundos no pueden ser evaluados en forma sumativa, lo que generaría que sean objetivos de menor importancia y vinculación con la promoción escolar, lo cual se abordará con mayor profundidad en el siguiente apartado.

3. DESARROLLO

La relevancia que tiene la formación actitudinal en el alumnado escolar, consiste en ser una extensión de la educación moral que pretende contribuir al cultivo de la virtud en la ciudadanía para que se enmarque en una adecuada conducta ética. En efecto, se presenta en la Tabla 1 las problemáticas sociales que son abordadas¹ por medio de las actitudes en el currículo de primer a sexto año básico de la asignatura de EFyS.

1

Tabla 1. Relación de actitudes y problemáticas sociales en el currículo de primer a sexto año básico en la asignatura de EFyS.

OAA	Problemática social
a. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.	Sedentarismo y consecuencias asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.
b. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.	Sedentarismo y enfermedades asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.
c. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.	Sedentarismo y enfermedades asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.
d. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.	Sedentarismo y enfermedades asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.
e. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.	Desigualdades de género y sus consecuencias, como la cultura patriarcal.
f. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.	Violencia física o psicológica, asociadas a suicidios, depresiones o asesinatos.
g. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.	Individualismo, autoritarismo y sus consecuencias, como la negación de los derechos humanos.
h. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.	Sedentarismo y consecuencias asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2013b).

En el mismo sentido, en la Tabla 2 se presentan las problemáticas sociales que son abordadas por medio de las actitudes en el currículo de séptimo año básico a segundo año medio en la asignatura de EFyS.

Tabla 2. Relación de actitudes y problemáticas sociales en el currículo de séptimo año básico a segundo año medio en la asignatura de EFyS.

OAA	Problemática social
a. Demostrar respeto por los demás al participar en actividades físicas y/o deportivas; por ejemplo: aplicar el principio de juego limpio, llegar a acuerdos, jugar en forma cooperativa, aceptar el resultado y manejar el triunfo, entre otros.	Corrupción, violencia física o psicológica, asociadas a delincuencia, suicidios, depresiones o asesinatos.
b. Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel, origen, condición física, discapacidades, etc.	Exclusión social, violencia física o psicológica, asociadas a suicidios, depresiones o asesinatos.
c. Trabajar en equipo, asumiendo responsablemente roles y tareas, colaborando con otros y aceptando consejos y críticas.	Individualismo, autoritarismo y sus consecuencias, como la negación de los derechos humanos.
d. Demostrar y asumir responsabilidad por su salud, buscando mejorar su condición física y practicando actividades físicas y/o deportivas en forma regular.	Sedentarismo y consecuencias asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.
e. Demostrar valoración de la práctica regular de actividades físicas y/o deportivas como medios de crecimiento, bienestar y recreación personal y social.	Estrés laboral o estudiantil y consecuencias asociadas, como síndrome del quemado (Burnout).
f. Demostrar iniciativa en la promoción de la vida activa y los deportes, con sus compañeros y en la comunidad escolar.	Sedentarismo y consecuencias asociadas, como la obesidad o el calentamiento global.
g. Cuidar el medioambiente, la infraestructura y los materiales utilizados durante la práctica de actividad física y/o deportiva.	Contaminación y destrucción de la propiedad pública o privada.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2016).

Como se puede apreciar en la información presentada, existe bastante similitud entre los OAA del primer ciclo educativo con los del segundo siglo, manifestándose un mayor énfasis en actitudes referidas al plano intrapersonal (53%). Por su contenido semántico, han sido relacionadas a la prevención del sedentarismo, al estrés y a la contaminación del medio ambiente. Además, en el primer ciclo existe un 57% de objetivos con un contenido asociado al sedentarismo, que por cierto es una problemática

muy vinculada al contenido disciplinar de la asignatura, pero no es motivo para descuidar los otros objetivos de carácter interpersonal o medioambiental. Más aún, cuando solo se ha dedicado un solo objetivo al problema de la igualdad de género, que por cierto es un tema que desaparece en los OAA del segundo ciclo, lo cual demuestra una falta de progresión en la programación. Asimismo, se reconocen objetivos casi idénticos en su contenido, como es el caso del objetivo g del primer ciclo y el objetivo c del segundo ciclo, lo cual también demostraría una falta de especificidad en la progresión actitudinal del alumnado. En cuanto a los verbos utilizados para declarar los objetivos, se reconoce el mismo problema señalado por Moreno (2018) en los OAEC, en torno a la falta de pensamiento crítico, debido a que el 86% de los objetivos hace referencia a demostrar, trabajar, cuidar o promover, y tan solo el 6% hace referencia al concepto de valorar, que implica un trabajo más reflexivo.

A continuación, se presentan las principales problemáticas en función del diseño o programación curricular de los OAA.

3.1 Problema 1: Evaluación de los OAA

De acuerdo con el reglamento de evaluación y promoción de los estudiantes de enseñanza básica y media (Ministerio de Educación, 1997; Ministerio de Educación, 1999), los aprendizajes del alumnado que deben ser calificados, son los que corresponden exclusivamente a la asignatura, con una escala numérica del 1 al 7, siendo un 4, la calificación mínima de aprobación. Por lo tanto, esta norma hace referencia a los OAEC, que no derivan de los OAT. En cuanto a los OAT, se agrega que deben ser valorados para determinar su logro, que debe ser presentado en un informe de desarrollo personal y social del estudiante, que ha de ser entregado periódicamente a los padres y apoderados, junto al informe de calificaciones. Por lo tanto, ese informe no incide directamente en la promoción de los escolares, por lo que carece de una vinculación directa con el progreso del escolar en el sistema educativo. Es más bien, un documento informativo sobre el progreso afectivo-valórico del estudiante. Como los OAA son una derivación de los OAT, deberían estar reflejados en ese documento informativo.

Ante esta situación, llama la atención que el documento de las bases curriculares del primer ciclo de enseñanza básica se establezca que “los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa” (Ministerio de Educación, 2013b, p. 166), sin hacer mención al concepto de evaluar. Ante esta situación, es necesario plantearse las siguientes preguntas: a) ¿cómo se deberían evaluar los OAA?; b) ¿cómo se están evaluando los OAA en los diferentes centros educativos del país?; c) ¿qué importancia le otorga a los OAA el profesorado?; d) ¿qué importancia le otorga a los OAA el alumnado?; e) ¿qué importancia le otorgan a los OAA los padres y apoderados?; y f) ¿podrían tener mayor vinculación con la promoción escolar los OAA?

Este panorama es desolador para las personas que saben lo que se encuentra en juego con la formación moral del alumnado. Tomando como ejemplo el OAA letra e del primer ciclo básico, que afronta la desigualdad de género, se puede dar el caso de un estudiante que por diferentes factores personales y socioculturales, tiene una actitud negativa en torno a ese contenido específico, lo cual es diagnosticado por el profesorado responsable y luego de realizar diferentes intervenciones no logra modificar esa actitud. Por consiguiente, el profesorado preocupado por la situación, lo agrega al informe de desarrollo personal y social, lo que podría derivar en los siguientes escenarios: a) la familia se compromete a transformar esa actitud negativa; b) la familia se niega a transformar esa actitud negativa; o c) la familia es indiferente a la situación, porque no le interesa que el estudiante tenga actitudes positivas ante las problemáticas de género. No obstante, el problema fue transferido totalmente a la familia, porque el centro educativo no tiene mayor responsabilidad de logro con los OAA, simplemente diagnosticar, supuestamente desarrollar e indicar el resultado a la familia en un documento informativo. Lo anterior considerando que el profesorado debe enfocarse en los OAEC, que son los que realmente importan para la promoción escolar y el cierre de los registros educativos.

3.2 Problema 2: Programación de la formación actitudinal

Como se ha ido señalando, las actitudes relacionadas con los OAT de cada ciclo deben ser desarrolladas en el contexto de la asignatura de EFyS (Ministerio de Educación, 2013b). Ahora bien, considerando que las horas pedagógicas de EF son bastante reducidas para todo el proceso que implica gestionar la sesión (listado, revisar materiales, atender situaciones extraordinarias, traslado de la sala de clases al patio o al gimnasio, aseo personal del alumnado, vuelta a la sala de clases), cabe realizar las siguientes preguntas: a) ¿cuánto tiempo debería destinar el profesorado a los OAA?; b) ¿cuánto tiempo real destina el profesorado a los OAA?; c) ¿qué sucede si se identifica una sobrecarga de actitudes negativas en las sesiones?; d) ¿qué acciones está realizando el profesorado para transformar las actitudes negativas en positivas?; ¿cómo considera el factor emocional en el desarrollo actitudinal?

Desde una mirada realista con base en los antecedentes del problema, es difícil ser optimista con la formación actitudinal del alumnado en la asignatura de EFyS, debido a que es un tema que requiere ser desarrollado con seriedad y en forma sistemática, en donde idealmente se incorpore al entorno sociocultural. Debido a que es ahí donde el alumnado logra su aprendizaje informal en torno a las diferentes problemáticas sociales que se pretende afrontar con la formación actitudinal. Desde el Ministerio de Educación (2013b; 2016), optan por un discurso flexible y reiterativo en torno al diseño curricular que asume cada centro educativo para desarrollar las actitudes declaradas. No obstante, resulta ser un discurso excesivamente general ante un tema tan importante como lo es la formación moral, actitudinal y emocional del alumnado, debido a que no

se establece la cantidad de horas asociadas al desarrollo de los OAA para cada año y se establecen las mismas actitudes para los largos períodos de 4 y 6 años. Entonces, se podría esperar que un estudiante que en tercer año básico, haya logrado todos los OAA en forma consistente, debiera tener en los siguientes dos años el mismo informe de desarrollo personal y social, ya que los OAA no cambiarán hasta séptimo básico. Esta forma de programar los OAA, no proporciona ninguna claridad sobre la secuencia entre cada año, su temporalidad y su progreso que debe existir en cada período anual de enseñanza.

Otro aspecto que se torna problemático para la formación actitudinal, es que los OAA se presentan como aprendizajes que deben ser exigidos al alumnado, al mismo tiempo que los OAEC, debido a que supuestamente el profesorado debe lograr integrarlos. Por lo tanto, siguiendo con el ejemplo del OAA letra e del primer ciclo básico, lo correcto sería que mientras el profesorado desarrolla un objetivo del eje de habilidades motrices, se le presente al alumnado la necesidad de que adopte una actitud positiva con la igualdad de género. Entonces, de esta forma como lo plantea el Ministerio de Educación (2013b; 2016), no existiría la necesidad de que el profesorado elabore actividades exclusivamente enfocadas en los OAA, lo cual se torna muy conductista, porque en vez de realizar una formación actitudinal, se estaría realizando una imposición actitudinal. Por el contrario, sería fundamental que esta formación de actitudes se realice desde una perspectiva crítica, donde el alumnado pueda reflexionar, cuestionar y debatir sobre sus actitudes. De esta forma, el alumnado tendría la posibilidad de participar de una actividad pedagógica que pretenda específicamente la asociación de las actitudes a las problemáticas socioculturales que se pueden presentar en la clase de EF y en otros contextos.

4. PROPUESTA

Debido a que se considera que la programación curricular y el espacio que tienen los OAA en el currículo pueden ser diferentes, se establecen algunas propuestas que podrían permitir reivindicar el importante valor que tiene la formación moral del alumnado.

4.1 Propuesta al problema de la evaluación

En función de la necesidad de que los OAA tengan un tipo de vinculación con el progreso de los estudiantes a lo largo del sistema educativo, es que se propone la idea de incorporar talleres extra-programáticos, sobre reforzamiento en cuanto a la formación moral y ciudadana, los cuales estarían vinculados al logro de los OAA en las diferentes asignaturas. Para ello, sería necesario que cada OAA sea sometido a una evaluación formativa y compartida (López, 2017), que derive en un resultado conceptual, como por ejemplo: a) no logrado; b) medianamente logrado; c) logrado. De esta forma, se podría vincular a los talleres a los estudiantes con menor nivel de logro (no logrado), debido a que tendrían una notable necesidad de reforzar su desarrollo moral, tal como se hace como el ámbito intelectual, donde los estudiantes

con problemas en sus calificaciones deben asistir a reforzamientos de algunas asignaturas. Mientras que los estudiantes que tenga un mediano logro, deberían ser abordados por el profesor de Educación Física, el cual se podría apoyar de los estudiantes que hayan logrado esos aprendizajes actitudinales. Así, el centro educativo no estaría cumpliendo solo una labor informativa cuando se detectan deficiencias en torno a la formación actitudinal del alumnado y el profesorado no puede atender en profundidad la problemática. Es decir, se facilita la posibilidad de que el centro educativo asuma un compromiso para transformar las actitudes negativas del alumnado, las que además, pueden hacer referencia a las principales problemáticas que amenazan los derechos fundamentales en la sociedad.

Se hace alusión explícita a la evaluación formativa y compartida, porque como señala López-Pastor (2000), contienen implícita una lógica curricular educativa, democrática, comprensiva y de una participación activa del alumnado. En este sentido, estas prácticas evaluativas se centran en el proyecto y el proceso pedagógico. En cambio, se encontrarían las evaluaciones que tienen una lógica curricular centrada en el rendimiento del alumnado y tienen un rol protagónico en la programación curricular por objetivos, que es la lógica que sigue principalmente el currículo escolar chileno. Por esa razón, el currículo actual de EF está orientado a verificar las actitudes del alumnado y no a formar las actitudes del alumnado. Para superar esa lógica de rendimiento, López-Pastor (2017) señala que es fundamental comprender que la evaluación no es sinónimo de calificación y que la evaluación puede ser un proceso que contribuya al aprendizaje, lo cual es expresado de la siguiente manera:

Mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional. Es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado (p. 35).

En resumen, los procesos pedagógicos que complementen la formación actitudinal del alumnado requieren de prácticas que den un giro en la racionalidad curricular e incluyan acciones pedagógicas innovadoras y alternativas a la lógica tradicional. Así, trascendiendo la racionalidad curricular técnica, impositiva, bancaria, transmisora, instructora y reproductora (Freire, 1975; López-Pastor, 2000) se podrá avanzar hacia una EF de calidad, coherente y fundamentada (López-Pastor, 2016).

4.2 Propuesta al problema de la programación curricular

Para afrontar de una manera más específica la formación actitudinal del alumnado, se requeriría elaborar OAA en forma exclusiva para cada nivel educativo o programación anual, los cuales podrían ser reducidos en número para que el profesorado pueda abordarlos desde la comprensión y el pensamiento crítico. De este modo, se esperaría que exista una mayor claridad para el alumnado, el profesorado y las familias, sobre la progresión anual de los OAA. Para ello, se debería considerar un tiempo de la clase de EFyS que sea exclusivo para desarrollar el aprendizaje actitudinal por

medio de diferentes metodologías, como dilemas morales hipotéticos, trabajo por grupos de indagación en la temática y exposición al curso, elaboración de una representación teatral, debates y dinámicas grupales como el role playing. Estas actividades tendrían por finalidad que el alumnado pueda reflexionar desde diferentes puntos de vista sobre las actitudes y tomar conciencia sobre su propia formación actitudinal.

Esta medida implicaría que existan cambios en la programación curricular, ya sea un aumento de horario para la asignatura o una reducción de los OAEC, porque el profesorado además de intentar integrar los objetivos debe tener un tiempo suficiente para educar los OAA. Así, resulta fundamental que se mejore el mal reconocimiento social que existe hacia la carrera docente en Chile, ya que el profesorado suele ser víctima de agobio laboral y en consecuencia, de estrés laboral por sobrecarga de trabajo y por malas condiciones laborales (Cornejo, 2009; Gaete et al., 2017). Por lo tanto, una sustantiva mejora de la formación actitudinal del alumnado no puede suponer otra sobrecarga laboral para el profesorado, de ahí la necesidad de que exista una adecuada programación curricular desde el Ministerio de Educación y también un giro epistemológico en la racionalidad curricular.

Asimismo, con la finalidad de abordar en forma sistemática las diferentes problemáticas sociales que afectan a la sociedad, se deben revisar la declaración y el contenido de los OAA, para evitar que exista una discontinuidad en los temas tratados en los diferentes ciclos educativos. Del mismo modo, se utilicen otros verbos que estimulen el pensamiento crítico, como reflexionar, analizar, criticar, discutir, reconocer, comprender, sintetizar, comparar y valorar. A continuación se presenta un ejemplo de los temas que se pueden abordar durante la clase de EF en la formación actitudinal relacionada a la desigualdad de género:

Género y sexualidad en el deporte: significados de lo que es ser hombre y mujer, la relación entre la sexualidad y el género, característica físicas, psicológicas y sociales asociadas a la masculinidad y feminidad, las relaciones de poder que se generan a través del género, todo ello en el contexto deportivo, son temáticas y cuestionamientos que debieran ser abordados pedagógicamente desde el área de EF, pues se hace necesario una reconstrucción de las ideas previas relacionadas con estos tópicos (Carter-Thuillier y Moreno, 2017, p. 113).

Es a través de estas acciones que la asignatura de EFyS comenzaría a trascender la mirada reduccionista y biomédica que define actualmente su calidad (Moreno, 2018), para comenzar a construir una EF humanista y comprometida con las problemáticas sociales que requieren ser enfrentadas con una mirada crítica y valórica, con énfasis en la solidaridad.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

A partir de la crítica realizada al diseño curricular que sustenta la formación actitudinal en la asignatura de EFyS, acompañado de algunas posibilidades curriculares que ayudarían a enfrentar la superficialidad con la que se está tratando el tema, se puede señalar que se aprecia una

intención de contribuir a la educación integral del alumnado, a través de la inclusión de los OAT y los OAA. No obstante, si se aborda desde una racionalidad curricular técnica y por consiguiente, no se centra en proceso de aprendizaje del alumnado en su formación escolar, las instituciones escolares seguirán desperdiando su enorme potencial para afrontar las problemáticas sociales.

Sobre la base de lo anterior, se concluye que el actual diseño curricular se enfoca en imponer las actitudes al alumnado, al carecer de un tiempo formativo en la asignatura destinado exclusivamente a los OAA. Por lo tanto, tampoco se propicia una educación crítica y reflexiva del vínculo que existe entre las actitudes, las emociones, la moral, los valores, la afectividad y las problemáticas sociales que se vinculan a la EF.

Cabe destacar, que este diseño curricular analizado desde la asignatura de EFyS es el mismo que existe en las otras asignaturas obligatorias del currículo escolar chileno. Entonces, los análisis y cuestionamientos que emergen en torno a la formación actitudinal del alumnado, pueden ser transferidos y re-analizados desde la perspectiva de las otras disciplinas académicas.

También es preciso volver a destacar, que para que esta crítica pase de ser un análisis teórico a una discusión académica que incluya la perspectiva de los diferentes actores educativos, es necesario que se concreten estudios empíricos que indaguen algunas realidades sobre la formación moral, actitudinal y emocional del alumnado en la asignatura de EF.

Finalmente, es menester hacer un llamado a que aumenten los debates en torno a las finalidades de la educación en Chile, debido a que como ha sucedido en todas las épocas históricas, existen muchas personas con actitudes negativas hacia los derechos humanos, la democracia y los valores humanos que impulsan una convivencia armónica, responsable y solidaria. Estas personas desde diferentes sectores de la sociedad (política, educación, medios de comunicación o corporaciones privadas), se esfuerzan por amenazar y oprimir el bienestar de la población más desfavorecida social, cultural y económicamente. Por eso, las instituciones educativas no pueden mantenerse ajenas a esta realidad, desde una supuesta neutralidad, marcada por una visión tecnocrática o bancaria de la educación (Freire, 1975), orientada a adoctrinar a la población, para que ingrese en forma acrítica al sistema laboral diseñado para mantener el orden establecido (Chomsky, 2003). Todo lo contrario, los centros educativos tienen el deber moral de promover la justicia social, haciendo florecer la bondad, la responsabilidad y la cooperación social, tal como se declara en diferentes pasajes de las bases curriculares (Ministerio de Educación, 2013b). Así, es coherente replantearse la desequilibrada atención pedagógica que tienen algunos contenidos del currículo en comparación con los componentes transversales de la educación formal del alumnado escolar.

Referencias

- Alonso, J.I., Lavega, P., y Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Cayero y J. Calleja (Eds.), *Investigació#n e innovació#n en el deporte* (pp. 161- 169). Barcelona: Paidotribo.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Archambault, P. (1974). *Formació#n moral de la juventud*. Barcelona: Paideia.
- Amado, D., García, T., Marreiros., López, J., y del Villar, F. (2015). Analysis of students emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedago#gicos*, 36(1), 235-263.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psico#logo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electro#nica Interuniversitaria de Formació#n del Profesorado*, 21(1), 161-172. Doi: 10.6018/reifop.21.1.298421.
- Bolívar, A. (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. *Problemas y respuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Camacho, M., y Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educació#n Física y Deportes*, 116(2), 87-94. Doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.09.
- Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., y Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. *Retos*, 32, 158-162.
- Cárdenas, G., y Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, 70, 244-266.
- Carter-Thuillier, B., y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedago#gicos*, 43(3), 103-117.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Chomsky, N. (2003). *La (Des)educació#n*. Barcelona: Crítica.
- Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Revista Estudios Pedago#gicos*, 38(Núm. Esp. 1), 125-153.
- Devís, J., y Antolín, L. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la educación física: la revisión de un estudio de casos. En J. Devís. *La Educació#n Física, el Deporte y la Salud en el Siglo XXI* (pp.61-85). Alicante: Marfil.

- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educació#n Física y Deportes*, 117(3) 23-32.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educació#n*, 356, 531-555. Doi: 10-4438/1988-592X-RE- 2010-356-050.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- Jordi, J., y Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462.
- Kirk, D. (1990). *Educació#n física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., y Coelho, P. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva. Perspectiva de género. *Movimiento*, 20(2), 593-618.
- López-Pastor, V.M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educació#n Física y Deportes*, 4(62), 16-26.
- López-Pastor, V.M. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educació#n Física, Deporte y Recreació#n*, 29, 182-187.
- López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V.M. López y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluació#n formativa y compartida en educació#n: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. En F. Castejón (Ed.), *Deporte y Enseñanza Comprensiva* (pp. 35-62). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D., y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Ágora para la Educació#n Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.
- Luisi, V. (2001). La naturaleza y los fines de la educación en el contexto de la reforma. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2, 57-68.
- Ministerio de Educación. (1997). Aprueba reglamento de evaluació#n y promoció#n escolar de niños y niñas de enseñanza básica. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. (1999). Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluació#n y reglamenta promoció#n de alumnos de 1º y 2º año de enseñanza media, ambas modalidades. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Ministerio de Educación. (2013a). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: República de Chile.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Bases curriculares. Educación Básica*. Santiago: República de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. Santiago: República de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019). *Plan de Estudios y Bases Curriculares Para 3º y 4º Medio 2010*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/NUEVOPlan-deEstudios3-4-medio.pdf>.
- Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). *Educación Física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Monforte, J., y Pérez-Samaniego, V. (2017). *El miedo en educación física: Una historia reconocible*. Movimiento, 23(1), 85-99.
- Montero, J. (2016). ¿Pueden los derechos naturales hacer alguna contribución a la filosofía de los derechos humanos? *CRÍTICA. Revista Hispanoamericana de filosofía*, 48(144), 61-88.
- Moreno, A., Marlen, C., Almonacid, A., y Vargas, A. (2013). *La educación física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente*. Tandem. Didáctica de la Educación Física, 13(42), 7-17.
- Moreno, A., Trigueros, C., y Rivera, E. (2013). *Autoevaluación y emociones en la formación inicial de profesores de educación física*. Revista de Estudios Pedagógicos, 39(1), 165-177.
- Moreno, A., Gamboa, R., y Poblete, C. (2014). *La educación física en chile: análisis crítico de la documentación ministerial*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 36(2), 411-427.
- Moreno, A., Rivera, A., y Trigueros, C. (2014). *Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico*. Movimiento, 20(1), 145-167.
- Moreno, A. (2018). *La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica*. *Journal of the Latin American socio-cultural studies of sport*, 9(2), 65-78.
- Mula, A., y Navas, L. (2011). *Las actitudes ante la inmigración en los adolescentes y en los jóvenes*. Alicante: Club Universitario.
- Mujica, F., y Concha, R. (2015). *Objetivos de aprendizaje de primer a sexto año básico en Educación Física y Salud: Análisis crítico de la documentación ministerial*. Revista Motricidad Humana, 16(1), 18-25.
- Mujica, F., Orellana, N., Aránguiz, H., y González, H. (2016). *Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud*. Educación Física y Ciencia, 18(2), 1-6.
- Mujica, F., Orellana, N., y Concha, R. (2017). *Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016)*. Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19(1), 119-134.
- Mujica, F., y Orellana, N. (2018). *Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile*. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 27, 203-229.

Mujica, F., Orellana, N., y Luis-Pascual, J.C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90. Doi: 10.15359/rep.14-1.4

Murillo, F. J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.

Murillo, F. J., y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 44, 13-25.

Osorio de Sarmiento, M., y Univio J. (2015). Vicisitudes de la formación docente en la ciudad de Bogotá. *Praxis Educativa*, 19(1), 20-29.

Vásquez, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educar em Revista*, 60, 147-160.