

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE PRIMER A SEXTO AÑO BÁSICO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DOCUMENTACIÓN MINISTERIAL**LEARNING OBJECTIVES BASIC FIRST TO SIXTH YEAR IN PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH: CRITICAL ANALYSIS OF DOCUMENTATION MINISTERIAL**

Mujica Johnson, Felipe, Concha López, Rocío

Departamento Disciplinario de Educación Física. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

MUJICA J. F. & CONCHA L. R. (2015). Objetivos de aprendizaje de primer a sexto año básico en educación física y salud: análisis crítico de la documentación ministerial. *Mot. Hum.* 16(1): 18-25.

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito realizar un análisis crítico de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y de los indicadores de evaluación sugerido en los programas de estudio, de primer a sexto año básico de la asignatura Educación Física y Salud. La metodología respondió al paradigma fenomenológico hermenéutico y ocho son los documentos oficiales estudiados del Ministerio de Educación.

Los resultados manifiestan tres dimensiones emergentes, que hacen referencia a 1) ambigüedad en torno a los objetivos de aprendizajes; 2) ausencia de progresión en objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos; 3) incoherencia taxonómica entre objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos. Finalmente se concluye que las problemáticas detectadas afectan directamente a los docentes en su quehacer pedagógico.

Palabras Claves: *Objetivos de aprendizaje, Curriculum, Educación Física.*

ABSTRACT

This research aims to make a critical analysis of the learning objectives of the curriculum bases and assessment indicators suggested curriculum first to sixth primary subject of Physical Education and Health. The methodology phenomenological hermeneutical paradigm responded to eight official documents studied by the Ministry of Education.

The results show three emerging dimensions that refer to 1) ambiguity about the objectives of learning; 2) absence of progression in learning objectives and evaluation indicators suggested; 3) taxonomic inconsistency between learning objectives and evaluation indicators suggested. Finally it is concluded that the problems detected affect directly teachers in their pedagogical.

Keywords: *Learning Objectives, Curriculum, Physical Education.*

INTRODUCCIÓN

El poder de un sistema educacional es inmenso, ya que tiene la capacidad de guiar en diferentes direcciones a una sociedad, orientando el currículum educativo a las necesidades que sean establecidas por las autoridades de cada nación. Es por ello, que el sistema educativo establecido no es neutral, sino que está influenciado por la perspectiva de todos los actores que participan de la política nacional. Uno de los enfoques curriculares creados es la pedagogía por objetivos, el cual “hunde sus raíces en el movimiento utilitarista en educación de comienzos del presente siglo en los Estados Unidos de América, en paralelo al auge que la aplicación del enfoque taylorista está teniendo en la industria” (Sacristán, 1986:159). Este enfoque permite tener un control gubernamental sobre lo que los profesores enseñan en las aulas y de los aprendizajes mínimos que debiesen lograr los estudiantes del país, para así estandarizar los aprendizajes a nivel nacional.

El paradigma positivista y la visión racionalista de la educación (causa-efecto), no está al margen de su influencia en este enfoque:

“Del positivismo surge la pedagogía por objetivos (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum) que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. El conocimiento equivale a los hechos, al dato empírico; se le considera como algo dado. El currículum se resume en una serie de programaciones en torno a objetivos” (Álvarez, 2001).

Para contextualizar los enfoques que han predominado en la asignatura objeto de estudio, se presentan las conclusiones de un estudio que analiza cualitativamente el currículum de la Educación Física en Chile:

“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” (Moreno, Gamboa, Poblete, 2014:423).

Este estudio no se orienta a analizar el sentido o los paradigmas curriculares que se encuentran implícitos en los programas de estudio, sin embargo es necesario comprender que de ellos emergen los objetivos de aprendizaje.

En Chile, el currículum escolar está basado en el enfoque de la pedagogía por objetivos, en el cual el Ministerio de Educación determina los aprendizajes que deben lograr los alumnos. Los objetivos de aprendizaje (OA) de las bases curriculares definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza (MINEDUC, 2013:10). Con las bases curriculares, se pretende estandarizar los aprendizajes a nivel nacional, independiente de los programas educativos:

“Las bases curriculares constituyen, asimismo, el referente para los establecimientos que deseen programas propios. En este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a los múltiples contextos educativos, sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos. Todos estos proyectos son bienvenidos, en la medida que permitan el logro de los objetivos de aprendizaje.” (MINEDUC, 2013a:10).

Por consiguiente, si se quiere estandarizar los desempeños mínimos, los objetivos de aprendizaje no pueden ser dejados a la interpretación de cada establecimiento educacional, ya que se alejarían de los estándares nacionales de logro. Es cierto, que se permite que los establecimientos educacionales puedan utilizar sus propios proyectos educativos, decidiendo ser autónomos y distanciándose de los programas ministeriales, pero manteniendo el logro de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares.

Por lo tanto, se entiende que los objetivos de cada asignatura se encuentran redactados en forma clara y precisa, para así evitar la diferencia de interpretaciones de los docentes y asegurar un trabajo coordinado entre los docentes del país, las bases curriculares y las Universidades que realizan la formación de los educadores del país.

Los propósitos del Ministerio en cuanto a las bases curriculares, exigen un orden de factores que deben producir una coincidencia de los resultados a nivel nacional, pero al revisar el proceso, surgen preguntas con respecto a este asunto como ¿Son claros y precisos los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares?, ¿Están establecidos los indicadores de evaluación en forma clara y precisa para los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares?, ¿Existe coherencia entre los indicadores de evaluación y los objetivos de aprendizaje?, ¿Están establecidos los métodos de evaluación para los indicadores de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares?. Este estudio analizará los documentos ministeriales para así determinar si los docentes de Educación Física del país tienen una guía adecuada para planificar y evaluar los aprendizajes mínimos de los escolares del país.

El marco para la buena enseñanza, es un instrumento del Ministerio de Educación, construido en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, estableciendo los criterios de desempeño profesional de los docentes y la importancia de la coherencia curricular en el proceso de aprendizaje:

Los profesores deben tener muy claro cómo se evaluará el trabajo de los estudiantes, especialmente porque frente a aprendizajes más complejos donde posiblemente no se encuentre sólo una respuesta correcta, se requiere identificar y comunicar muy claramente cuáles son los criterios de evaluación que se utilizarán, ya que éstos determinan el tipo de «producto» que es esperado y cuáles son los aspectos centrales que determinarán que los estudiantes aprendieron. Finalmente, resulta relevante que estos criterios sean coherentes con las metas propuestas por el currículum nacional, de manera asegurar que los aprendizajes

de los estudiantes sean equitativos y comparables a los estudiantes de otros establecimientos del país (MINEDUC, 2008:21).

Para lograr lo planteado en el marco para la buena enseñanza, el MINEDUC (2013:21) señala que en los programas educativos se incluyen indicadores de evaluación coherentes con dichos objetivos y actividades para cumplir cada uno de ellos. Ciertamente, estos elementos constituyen un importante apoyo para la planificación escolar.

La revisión de los objetivos de aprendizajes y los indicadores, permitirá detectar si los docentes de Educación Física (EF) de nuestro país cuentan con lineamientos curriculares, que les permitan disminuir los errores en la preparación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, ya que si existen problemas en la programación curricular ministerial, los docentes deben dedicar más tiempo para las interpretaciones de los objetivos y el posterior establecimiento de indicadores, que a la vez generan incertidumbre por no poder saber si se han tomado las mejores decisiones. La calidad de la Educación Física a nivel nacional, también depende de los estándares nacionales del ministerio y mientras más específicos estén las metas educativas, mejor será la comprensión de los docentes y el debate con respecto al currículum.

Con respecto a la estructura del currículum de la asignatura EF en Chile:

“el currículum chileno para el área de EF, al menos sobre el papel, es eminentemente de carácter cerrado, siendo de obligado cumplimiento el desarrollo de las Unidades prescritas para cada uno de los niveles. En cada una de ellas se identifican, por este orden, los contenidos a desarrollar, los objetivos definidos en base a resultados esperados, las orientaciones didácticas, las actividades a realizar con diferentes ejemplos de cada una de ellas (opcionales) y los criterios de evaluación a tener en cuenta. Sólo se deja en manos del docente la concreción de las actividades a realizar en cada una de las clases (Moreno, Rivera, Trigueros, 2014:158)”

Estos antecedentes sobre el currículum de EF en Chile, demuestran que tanto cualitativamente como cuantitativamente las bases curriculares deben estar construidas de tal forma que los docentes del país puedan transferirlas al quehacer pedagógico sin dificultades en su ejecución, ni tampoco en la evaluación.

MATERIAL Y METODOS

Estudio fenomenológico hermenéutico, que pretende comprender a través de un análisis hermenéutico el significado y las relaciones de los elementos que componen los objetivos de aprendizaje de los programas de estudio de primer a sexto año básico de la asignatura Educación Física y Salud.

Los documentos analizados son los planes y programas de primer a sexto año básico de la asignatura Educación Física y Salud del MINEDUC. El análisis de los datos se realizó por medio de la Teoría Fundamentada, que es “una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio” (Glaser, 1992:16). Este camino de análisis de los datos, permitieron trabajar con el método comparativo constante, que “es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos” (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006:29). Se entiende como incidentes la parte de la unidad hermenéutica que es separada para su posterior análisis por su significado y/o por su relación con los propósitos del estudio. Para la codificación de la información se optó por el software Atlas. Ti 6.0, el cual se describe en seis fases:

1ª Fase: Crear la unidad hermenéutica con los documentos primarios, que son la transcripción de

los objetivos de aprendizaje (OA) de los programas de primer a sexto año de Educación Física y Salud.

2ª Fase: Seleccionar las citas (quotations), “que son aquellos fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado (Trinidad, et al., 2006: 121). Las citas seleccionadas fueron 30, ya que se interpretó una saturación teórica con respecto a los significados.

3ª Fase: Construir los códigos (codes), “que conforman las palabras claves que van a integrar aquellos conceptos o expresiones que interesan al investigador por el significado que contengan” (Trinidad, et al., 2006: 121). Los códigos construidos son 5, los cuales son resultado de la similitud semántica de las citas.

4ª Fase: Realizar comentarios (memos), que son “textos breves que contengan diversas ideas y que pueden asociarse o no a alguno de los otros elementos” (Trinidad, et al., 2006: 122). Esta fase permitió describir interpretaciones con respecto a las citas, las cuales ayudaron a la agrupación de códigos con significados y sentidos similares.

5ª Fase: Construir las familias a través de la agrupación de códigos que tienen alguna conexión semántica. En esta fase se construyeron 3 familias.

6ª Fase: Establecer un macro análisis conceptual, donde se realice una integración de la teoría construida en base a los datos, que dio paso a la redacción del informe y la discusión del estudio.

DISCUSIÓN

Las dimensiones categoriales que se construyeron por medio del análisis de contenido de las bases curriculares de Educación Física y Salud, los programas educativos de Educación Física y Salud, y el marco para la buena enseñanza, son cuatro y se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Dimensiones categoriales emergentes del análisis de los objetivos de aprendizaje.

DIMENSIÓN	SIGNIFICADO
A) Ambigüedad en torno a objetivos de aprendizaje.	Objetivos de aprendizaje de las bases curriculares que no presentan claridad y precisión en su transferencia a acciones pedagógicas, generando la posibilidad de tener diferentes interpretaciones.
B) Ausencia de progresión en objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos.	Objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos que se repiten en los diferentes niveles de aprendizaje.
C) Incoherencia taxonómica entre objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos.	Objetivos de aprendizaje orientados al desarrollo de habilidades del dominio psicomotor, con indicadores de evaluación sugeridos, que hacen referencia al dominio cognitivo.

Cada dimensión presenta sub-dimensiones que son presentadas a continuación:

A) Ambigüedad en torno a objetivos de aprendizaje.

a.1) Objetivos de aprendizaje ambiguos: Sub-dimensión referida a objetivos de aprendizaje de las bases curriculares de Educación Física, que carecen de claridad y precisión, generando diversas interpretaciones y diferencias en la transferencia a acciones pedagógicas en los establecimientos educacionales, como por ejemplo:

“Cuarto año básico; OA2: Ejecutar juegos colectivos y crear estrategias con el apoyo del docente para resolver problemas en relación al tiempo, el espacio y el número de personas, por ejemplo, dar cinco pases sin que el equipo rival lo intercepte o sin que el objeto caiga” (MINEDUC, 2013d:54).

El objetivo mencionado representa la falta de claridad y precisión de objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares. El objetivo mencionado, señala “ejecutar juegos colectivos” ¿cuáles y cuántos juegos colectivos?; “crear estrategias con apoyo del docente” ¿cuáles y cuántas estrategias?; “resolver problemas en relación al tiempo, el espacio y el número de personas” ¿qué problemas en relación a tales factores? Las respuestas a cada una de las preguntas

enunciadas, pueden ser muy diversas, por lo que la interpretación y transferencia de este objetivo a la realidad educativa variará de acuerdo a cada docente, generando diferencias en los indicadores de evaluación utilizados, y a la vez diferencias en los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Al respecto, planteamientos teóricos señalan que “los objetivos educativos necesitan ser claramente especificados, por tres razones, al menos: Primero, porque proponen las metas hacia las que se dirige el currículo. Segundo, porque una vez establecidas claramente, facilitan la selección y organización del contenido. Tercero, porque una vez especificados en términos de comportamiento y contenido, hacen posible evaluar los resultados del currículo” (Sacristán y Pérez, 1985:257).

a.2) Indicador de evaluación sugerido ambiguo: Sub-dimensión referida a indicadores de evaluación sugeridos en los programas educativos, que permiten diferentes interpretaciones, como por ejemplo:

“Primer año básico; OA6: Ejecutar actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa que incrementan la condición física, por medio de juegos y circuitos; Indicador de evaluación sugerido: Ejecutan juegos durante un tiempo determinado para desarrollar la resistencia (MINEDUC, 2013a:52)”.

Al señalar que ejecutar juegos es un indicador, el programa no considera que existan diferentes clasificaciones de juegos, los cuales presentan características y dificultades diferentes, en consecuencia los profesores pueden seleccionar cualquier juego, por lo que en los establecimientos educacionales se enseñará con diferentes estándares. Otro aspecto del indicador es “durante un tiempo determinado para desarrollar la resistencia”, para lo cual surge la interrogante ¿cuál es el tiempo indicado para lograr el aprendizaje?, por lo tanto el programa sugiere que los/as profesores/as seleccionen en base a sus criterios personales el tiempo determinado para desarrollar la resistencia en un juego. Esta situación genera diferencia en los aprendizajes de los escolares del país, ya que cada profesor genera indicadores diferentes. Con respecto a las diferencias, la problemática se centra no en la obsesión de generar igualdad de actividades, sino más bien en la precisión de las metas para que la diversidad no sea un problema.

Sobre esta dimensión, se presentan tres razones que fundamentan esta problemática, “los objetivos educativos necesitan ser claramente especificados, por tres razones, al menos: Primero, porque proponen las metas hacia las que se dirige el currículo. Segundo, porque una vez establecidas claramente, facilitan la selección y organización del contenido. Tercero, porque una vez especificados en términos de comportamiento y contenido, hacen posible evaluar los resultados del currículo” (Sacristán y Pérez, 1985:257).

B) Ausencia de progresión en objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos.

b.1) Objetivos de aprendizaje repetido en diferentes niveles de aprendizaje: Sub-dimensión que hace referencia a la repetición en diferentes niveles de educación, los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares ministeriales, como por ejemplo:

“Cuarto año Básico; OA6: Ejecutar actividades físicas de intensidad vigorosa que desarrollen la condición física por medio de la práctica de ejercicios de resistencia cardiovascular, fuerza, flexibilidad y velocidad, mejorando sus resultados personales” (MINEDUC, 2013d:52).

“Quinto año básico; OA6: Ejecutar actividades físicas de intensidad vigorosa que desarrollen la condición física por medio de la práctica de ejercicios de resistencia cardiovascular, fuerza, flexibilidad y velocidad, estableciendo metas de superación personal” (MINEDUC, 2013e:52).

“Sexto año básico; OA6: Ejecutar actividades físicas de intensidad vigorosa que desarrollen la condición física por medio de la práctica de ejercicios de resistencia cardiovascular, fuerza, flexibilidad y velocidad, estableciendo metas de superación personal” (MINEDUC, 2013f:52).

Los objetivos presentados establecen las mismas metas de logro de aprendizaje para tres niveles educativos, lo cual demuestra una ausencia de progresión en los logros esperados del alumnado.

b.2) Indicador de evaluación sugerido repetido en diferentes niveles: Sub-dimensión compuesta por indicadores que no varían en los distintos niveles de aprendizaje, como por ejemplo:

“Primer año básico: Indicador de evaluación: Identifican las distintas respuestas corporales provocadas por la actividad física, como aumento del ritmo de la respiración, sudor y dificultad al hablar” (MINEDUC, 2013a:52).

“Tercer año básico: Reconocen algunos cambios que sufre el organismo desde un estado pasivo a la realización de actividad física: cambios de latidos, estado de fatiga, sudor” (MINEDUC, 2013c:53).

Los indicadores de evaluación sugeridos en los programas curriculares mencionados representan además de un indicador ambiguo, sólo cambios en la redacción entre los diferentes niveles educativos, ya que los dos hacen referencia a la capacidad de recordar cambios corporales luego de realizar algún tipo de actividad física, faltando un progreso en el aprendizaje de los/as estudiantes.

“Los objetivos indican los resultados que se espera alcanzar de los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Díaz, 1995:66).

“Los objetivos se desagregan según grados progresivos de especificación y concreción, conformando un cuerpo coherente en que cada nivel de concreción mayor, apunta a logros intermedios, en realidades más acotadas y en plazos menores con respecto a los anteriores” (Ferreyra y Batiston, 2005:95).

C) Incoherencia taxonómica entre objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos.

c.1) Diferencia en el dominio de aprendizaje del indicador y el objetivo: Sub-dominio que hace referencia a objetivos de aprendizaje del dominio psicomotor, con indicadores de evaluación sugeridos del dominio cognitivo, como por ejemplo:

“Quinto año básico; OAI: demostrar la aplicación de las habilidades motrices básicas adquiridas, en una variedad de actividades deportivas, por ejemplo, realizar un giro sobre una viga de equilibrio, lanzar un balón hacia la portería y correr una distancia determinada (por ejemplo, 50 o 100 metros); indicadores de evaluación sugeridos: (1) explican cómo se ejecuta una secuencia de movimientos en una rutina básica de ejercicios gimnásticos, como rodar, voltear y asumir posiciones estáticas, (2) Detectan errores en la ejecución de habilidades de locomoción, manipulación y estabilidad” (MINEDUC, 2013e:53).

El objetivo de aprendizaje mencionado en el nivel educativo de quinto año básico, establece el logro de “demostrar la aplicación de habilidades motrices básicas en una variedad de actividades deportivas”, el cual pertenece a un objetivo educacional del dominio psicomotor. Por lo tanto, establecer indicadores que aluden a habilidades del dominio cognitivo, como lo es “explicar y detectar”, es una incoherencia taxonómica.

“Las taxonomías de los objetivos instruccionales consisten en sistemas jerárquicos de clasificación que tienen como propósito el determinar objetivos y niveles de complejidad de cada tipo de objetivo. El campo de los objetivos instruccionales generalmente divide éstos en tres grandes dominios

o áreas, a saber: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor” (Medina y Verdejo, 2000:46).

El objetivo “demostrar la aplicación de habilidades motrices básicas” se puede clasificar en la taxonomía psicomotora de Álvarez Mancilla, en el nivel 3: ejecución consciente, el cual se describe de la siguiente forma: “Objetivos que enuncian conductas terminales que requieren la realización de actividades guiadas por procesos mentales conscientes; al término de esta conducta, el alumno debe conseguir el control neuromuscular como hecho preliminar a la automatización de la conducta” (Bordenave y Martins, 1997:102).

En cuanto al indicador “explican cómo se ejecuta” se puede clasificar en la taxonomía cognoscitiva de Bloom, en el nivel 2 (comprensión), específicamente en el subnivel 2.2 (interpretación), el cual se describe de la siguiente forma: “Es la explicación o resumen de una comunicación” (Bloom, 1986:80).

CONCLUSIONES

Una vez analizados los documentos oficiales del Ministerio de Educación, se han apreciado tres dimensiones problemáticas en torno a los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares de Educación Física y Salud, que son las siguientes:

Existe ambigüedad en los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y en los indicadores sugeridos en los programas de estudio.

Existe falta de progresión en objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y en los indicadores sugeridos en los programas de estudio.

Existe una incoherencia taxonómica entre los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y los indicadores de evaluación de los programas de estudio.

Estos antecedentes, revelan la necesidad de una urgente revisión y modificación del currículum de la asignatura de Educación Física y Salud, ya que los docentes del país en su labor pedagógica, se encuentran enfrentados a estas problemáticas, tanto en la ejecución del currículum, como en su evaluación docente, la cual exige precisión, claridad y coherencia, entre la planificación, las metodologías y las evaluaciones de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Bloom, B. (1986). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos aires: El Ateneo.

Bordenave, J. & Martins, A. (1997). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

CPEIP & MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Díaz, J. (1995). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.

Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, C.A: Sociology press.

Fereyra, H. & Batiston, V. (2005). *Plan educativo institucional: problema o solución*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Medina, M. & Verdejo, A. (2000). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan: Isla Negra.

MINEDUC. (2013a). *Programa de Estudio Educación Física Primer Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2013b). *Programa de Estudio Educación Física Segundo Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2013c). *Programa de Estudio Educación Física Tercer Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2013d). *Programa de Estudio Educación Física Cuarto Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2013e). *Programa de Estudio Educación Física Quinto Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2013f). *Programa de Estudio Educación Física Sexto Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Moreno A, Rivera A, Trigueros C. (2014). Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico. *Movimiento*, 20 (1): 145-167.

Moreno, A; Gamboa, R; Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: Análisis de la documentación ministerial. *Ciências do Esporte*. 36 (2): 411-427.

Sacristán, J. & Pérez, G. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Trinidad A, Carrero V, Soriano R. (2006). *Teoría Fundamentada: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: centro de investigaciones sociológicas.

Dirigir Correspondencia a:

Felipe Mujica Johnson
felipe.mujica@upla.cl
General Velásquez, 395.
Quilpué – Chile.

RECIBIDO: 1 de Junio de 2015

ACEPTADO: 15 de Junio de 2015