


Entre la promesa curricular y la experiencia escolar: prácticas evaluativas y motivación en Educación Física y salud

Fernando Muñoz-Sepúlveda ^I 

Resumen

En Chile, Educación Física y Salud tiene carácter obligatorio en la trayectoria escolar y se presenta curricularmente como una asignatura orientada a promover la actividad física y los estilos de vida saludables. No obstante, esta promesa convive con bajos niveles de práctica física y con experiencias estudiantiles que no siempre fortalecen una relación positiva con el movimiento. En este marco, el presente ensayo analiza críticamente el papel de determinadas prácticas evaluativas en la motivación y en las experiencias del estudiantado, situando el aumento del tiempo de pantalla como parte del contexto sociocultural contemporáneo, más que como explicación suficiente del problema. Se argumenta que, si bien la promoción de hábitos activos no puede recaer exclusivamente en la escuela ni en esta asignatura, su obligatoriedad, la tendencia a la asignación de altas calificaciones y su énfasis discursivo en la salud no aseguran por sí mismos adherencia, aprendizaje significativo ni sentido formativo. Por el contrario, determinadas prácticas evaluativas pueden debilitar la competencia percibida, la autonomía y la experiencia relacional del alumnado, reforzando lógicas de rendimiento y exclusión que tensionan el sentido formativo de la asignatura. A partir del diálogo entre literatura especializada, antecedentes del contexto chileno y estudios recientes sobre evaluación y vivencias estudiantiles, el ensayo plantea la necesidad de avanzar hacia una Educación Física y Salud más inclusiva, formativa y coherente con sus propósitos curriculares.

Palabras clave: Actividad física; educación física; evaluación educativa; motivación; prácticas docentes

I. Doctor en Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia, España. Académico Investigador de la Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. E-mail: profernando87@gmail.com

Entre a promessa curricular e a experiência escolar: práticas avaliativas e motivação na Educação Física e saúde

Resumo

No Chile, a Educação Física e Saúde tem caráter obrigatório ao longo da trajetória escolar e apresenta-se curricularmente como uma disciplina orientada à promoção da atividade física e de estilos de vida saudáveis. No entanto, essa promessa convive com baixos níveis de prática física e com experiências estudantis que nem sempre fortalecem uma relação positiva com o movimento. Nesse contexto, o presente ensaio analisa criticamente o papel de determinadas práticas avaliativas na motivação e nas experiências do estudantado em Educação Física e Saúde, situando o aumento do tempo de tela como parte do contexto sociocultural contemporâneo, mais do que como uma explicação suficiente para o problema. Argumenta-se que, embora a promoção de hábitos ativos não possa recair exclusivamente sobre a escola nem sobre essa disciplina, sua obrigatoriedade, a tendência à atribuição de notas altas e sua ênfase discursiva na saúde não asseguram, por si só, adesão, aprendizagem significativa nem sentido formativo. Pelo contrário, determinadas práticas avaliativas podem enfraquecer a competência percebida, a autonomia e a experiência relacional dos estudantes, reforçando lógicas de rendimento e exclusão que tensionam o sentido formativo da disciplina. A partir do diálogo entre a literatura especializada, antecedentes do contexto chileno e estudos recentes sobre avaliação e vivências estudantis, o ensaio propõe a necessidade de avançar para uma Educação Física e Saúde mais inclusiva, formativa e coerente com seus propósitos curriculares.

Palavras-chave: Atividade física; educação física; avaliação educacional; motivação; práticas docentes.



Between curricular promise and school experience: assessment practices and motivation in physical education and health

Abstract

In Chile, Physical Education and Health is a compulsory subject throughout the school trajectory and is curricularly presented as a subject aimed at promoting physical activity and healthy lifestyles. However, this promise coexists with low levels of physical activity and with student experiences that do not always foster a positive relationship with movement. Within this framework, this essay critically examines the role of specific assessment practices in students' motivation and experiences in Physical Education and Health, positioning the rise in screen time as part of the contemporary sociocultural context rather than as a sufficient explanation of the problem. It is argued that, although the promotion of active habits cannot rest exclusively on schools or on this subject alone, its compulsory status, the tendency to award high grades, and its discursive emphasis on health do not in themselves guarantee adherence, meaningful learning, or educational purpose. On the contrary, certain assessment practices may undermine students' perceived competence, autonomy, and relational experience, reinforcing logics of performance and exclusion that tension the formative purpose of the subject. Drawing on a dialogue between specialized literature, evidence from the Chilean context, and recent studies on assessment and student experiences, the essay argues for the need to move toward a more inclusive, formative, and curriculum-consistent Physical Education and Health.

Keywords: Educational assessment; motivation; physical activity; physical education; teaching practices.



Introducción

En las últimas décadas, la disminución de los niveles de actividad física y el aumento de las conductas sedentarias se han consolidado como preocupaciones relevantes para la salud pública y la educación, especialmente durante la infancia y la adolescencia (Guthold *et al.*, 2020; OMS, 2022). En este escenario, el tiempo de pantalla constituye un marco sociocultural ineludible para comprender las transformaciones en los hábitos cotidianos, en las formas de ocio y en el uso del tiempo libre de niños, niñas y jóvenes (Aguilar-Farías *et al.*, 2020; Stiglic; Viner, 2019). Sin embargo, atribuir la inactividad física contemporánea exclusivamente al aumento de la exposición a pantallas resulta insuficiente, pues se trata de un fenómeno complejo en el que también intervienen condiciones familiares, escolares, culturales y sociales más amplias (Chile, 2016; OMS, 2022).

En el caso chileno, esta discusión adquiere especial relevancia, ya que la asignatura de Educación Física y Salud (EFyS) forma parte obligatoria de una porción sustantiva de la trayectoria escolar y se orienta explícitamente a la promoción del movimiento, el bienestar y los estilos de vida saludables (Chile, 2015). Desde esta perspectiva, cabría esperar que su presencia sostenida en el currículum escolar contribuyera a fortalecer una relación positiva y duradera del estudiantado con la actividad física. No obstante, este supuesto se tensiona al contrastarlo con un escenario nacional en el que persisten niveles insuficientes de práctica física. La Encuesta Nacional de Salud 2016–2017 indica que un 86,7% de la población adulta presenta niveles insuficientes de actividad física, mientras que datos más recientes muestran que solo un 26,4% de niños, niñas y adolescentes cumple con las recomendaciones mínimas de actividad física, evidenciando la magnitud del problema en el país (Chile, 2017, 2024).

Esta tensión resulta todavía más significativa si se considera que EFyS suele asociarse a altos niveles de aprobación y a calificaciones favorables. Así, emerge una paradoja difícil de ignorar: una asignatura obligatoria, orientada



curricularmente a la promoción de la salud y del movimiento, no parece traducirse necesariamente en una mayor adhesión del estudiantado a la práctica física ni en un vínculo pedagógico sólido con la actividad corporal. En otras palabras, la cobertura curricular y el rendimiento formal de la asignatura no bastan, por sí solos, para garantizar experiencias escolares capaces de promover disposiciones estables hacia la actividad física. En este sentido, diversos estudios han mostrado que las prácticas evaluativas en Educación Física (EF) tienden a centrarse en la calificación y en el rendimiento observable, más que en el aprendizaje significativo, lo que contribuye a tensionar el sentido formativo de la asignatura (Castillo-Retamal *et al.*, 2022; López Pastor, 2005; López Pastor *et al.*, 2006; Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025b, 2025c).

En esta línea, la literatura especializada ha señalado que la experiencia escolar en EF no es neutra, sino que depende en gran medida de las prácticas pedagógicas, de los estilos de enseñanza y de las formas de evaluación que estructuran la clase. En particular, se ha advertido que determinados enfoques pueden favorecer o limitar la motivación del estudiantado, en función del grado en que promueven la autonomía, la participación y la percepción de competencia (Abós *et al.*, 2021; Fierro-Suero *et al.*, 2023; Sánchez-Oliva *et al.*, 2014). Del mismo modo, el tipo de organización de la clase, el uso del tiempo pedagógico y la naturaleza de las actividades propuestas inciden directamente en las oportunidades reales de implicación, aprendizaje y disfrute (Azlan *et al.*, 2021; Kinder, Gaudreault; Simonton, 2020).

En consecuencia, más que atribuir exclusivamente a la escuela la responsabilidad de revertir la inactividad física, resulta pertinente examinar críticamente qué tipo de vínculo con el movimiento está promoviendo hoy la experiencia escolar en EFyS, considerando las mediaciones pedagógicas y evaluativas que configuran dicha experiencia.

En coherencia con lo anterior, el objetivo de este ensayo es reflexionar críticamente sobre el papel de determinadas prácticas evaluativas en la



motivación y en las experiencias del estudiantado en EFyS, situando el contexto de pantallas como marco sociocultural del problema en el caso chileno.

Educación Física y Salud en el currículo chileno: una promesa formativa en torno a la salud y la actividad física

En un escenario contemporáneo marcado por la disminución de los niveles de actividad física, el aumento de las conductas sedentarias y la expansión del tiempo de pantalla en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes, la escuela continúa ocupando un lugar estratégico como espacio de formación, socialización e intervención pedagógica (Guthold *et al.*, 2020; OMS, 2022). En el caso chileno, esta discusión adquiere especial relevancia, ya que la asignatura de Educación Física y Salud forma parte obligatoria de una porción sustantiva de la trayectoria escolar y porque el currículum nacional le atribuye explícitamente la tarea de promover el movimiento, el bienestar, el autocuidado y los estilos de vida saludables (Chile, 2015). En otras palabras, no se trata de una asignatura marginal ni accesoria, sino de un espacio curricular legitimado para contribuir a la formación integral del estudiantado a través de la actividad física y la educación para la salud.

Esta centralidad curricular se aprecia con claridad en las Bases Curriculares de Educación Física y Salud para 7° básico a 2° medio, donde se señala que:

Su propósito principal consiste en brindar oportunidades a todos los alumnos y todas las alumnas para que adquieran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan mejorar, mediante la actividad física habitual, su calidad de vida y la de los demás. En otras palabras, la asignatura se orienta a que los hábitos de una vida activa y saludable y la práctica regular de actividad física sean parte central de la vida de los y las jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela (Chile, 2015, p. 256).

La formulación anterior resulta especialmente significativa, ya que explicita que el horizonte de la asignatura no se restringe al desarrollo de destrezas motrices, al rendimiento físico ni al cumplimiento de tareas escolares



puntuales. Por el contrario, plantea una finalidad formativa más amplia: contribuir a que la actividad física y los hábitos de vida activa lleguen a constituirse en componentes relevantes de la vida cotidiana del estudiantado, tanto dentro como fuera de la escuela. Desde esta perspectiva, EFyS se configura en el currículum chileno como una asignatura portadora de una fuerte promesa formativa, pues articula objetivos vinculados con el desarrollo corporal y motor, el autocuidado, la participación en prácticas motrices diversas y la promoción de la salud (Chile, 2015). Este horizonte dialoga, además, con perspectivas contemporáneas que reconocen a la EF como un espacio con potencial para favorecer dimensiones físicas, psicológicas, sociales y relacionales del desarrollo humano, así como para fortalecer vínculos positivos con la práctica corporal a lo largo de la vida (Sevil-Serrano *et al.*, 2020; Vílchez-Conesa; Ruiz-Juan, 2016).

En el contexto chileno, esta promesa adquiere todavía mayor densidad si se considera que la escuela constituye uno de los pocos espacios institucionales capaces de garantizar experiencias sistemáticas de movimiento para amplios grupos de la población escolar. En una sociedad donde las oportunidades de práctica física se distribuyen de manera desigual y donde los tiempos y espacios destinados al juego, al desplazamiento activo y a la recreación corporal se han visto progresivamente tensionados por transformaciones culturales, tecnológicas y urbanas, la presencia sostenida de EFyS en el currículum adquiere un valor singular (Aguilar-Farías *et al.*, 2020; OMS, 2022; Stiglic; Viner, 2019). Bajo esta lógica, cabría esperar que una asignatura obligatoria, explícitamente orientada a la promoción de la salud y la actividad física, contribuyera al desarrollo de disposiciones positivas, experiencias significativas y vínculos duraderos del estudiantado con el movimiento.

Sin embargo, reconocer la densidad normativa y formativa de la asignatura no equivale a asumir que sus finalidades se concreten automáticamente en la práctica escolar. Entre el currículum prescrito y la experiencia efectivamente vivida por el estudiantado median procesos de interpretación, selección, traducción y mediación pedagógica que redefinen, en cada contexto, el sentido



de lo enseñado. Dicho de otro modo, el valor formativo de una asignatura no depende únicamente de lo que enuncian los documentos curriculares, sino también de la forma en que esos propósitos se concretan en la organización de la clase, en la selección de contenidos, en el uso del tiempo pedagógico, en las formas de participación, en las interacciones sociales y en los modos de evaluación. Esta cuestión resulta especialmente relevante en EF, puesto que se trata de una asignatura en la que el aprendizaje se construye a través del cuerpo, del movimiento, de la exposición pública de las propias capacidades y de la relación con otros, de modo que sus efectos no pueden comprenderse al margen de la experiencia subjetiva que produce.

La literatura especializada ha insistido precisamente en este punto: el potencial educativo de la EF no reside únicamente en su presencia formal en el currículum, sino en la calidad pedagógica de las experiencias que ofrece. Aunque la asignatura puede contribuir al desarrollo integral, al bienestar y a la promoción de la actividad física, tales efectos no derivan linealmente de su mera existencia en el plan de estudios (Beltrán-Carrillo; Devís-Devís, 2019; Sevil-Serrano *et al.*, 2020). Por el contrario, diversas investigaciones muestran que las experiencias escolares en EF son vividas e interpretadas de manera diversa por el estudiantado y que una misma propuesta didáctica no produce necesariamente los mismos sentidos para todos. Las trayectorias corporales previas, la competencia percibida, las experiencias familiares con la actividad física, los procesos de socialización, las identidades de género y las historias escolares influyen de forma decisiva en la manera en que cada estudiante vive, valora o resiste la clase (Beltrán-Carrillo; Devís-Devís, 2019; Eizaguirre-Sagastibeltza; Fernandez-Lasa; Usabiaga, 2024).

Desde esta perspectiva, resulta necesario desplazar parcialmente la atención desde la función declarativa del currículum hacia las mediaciones didácticas y pedagógicas que hacen posible (o limitan) la concreción de sus propósitos. Una propuesta centrada en el desafío físico, la exigencia o el rendimiento puede ser vivida como estimulante por determinados estudiantes,



pero también puede traducirse en incomodidad, distanciamiento o falta de sentido para otros. Del mismo modo, propuestas que incorporan variedad de experiencias, participación activa, apoyo pedagógico, reconocimiento de la diversidad y oportunidades de logro percibido tienden a favorecer vínculos más positivos con la asignatura, aunque sus efectos tampoco sean homogéneos ni universales (Cañadas; Espada, 2023; Corrales-Perea; Espada, 2022; Fierro-Suero *et al.*, 2020; Fierro-Suero *et al.*, 2023). En esa misma dirección, la teoría de la autodeterminación ofrece un marco relevante para comprender cómo determinadas experiencias pedagógicas pueden favorecer (o debilitar) la relación del estudiantado con la actividad física. Ryan y Deci (2019, 2020) plantean que la motivación de mayor calidad se sostiene en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, entendida como la posibilidad de participar con cierto margen de decisión; la competencia, asociada a la percepción de capacidad y logro; y la relación, vinculada al sentimiento de pertenencia y apoyo dentro del contexto educativo. En EFyS, ello implica que la promoción de estilos de vida físicamente activos no depende únicamente de la obligatoriedad de la asignatura, sino también de experiencias pedagógicas que fortalezcan estas dimensiones. Por el contrario, contextos poco sensibles a estas necesidades tienden a comprometer la motivación, la adherencia y el vínculo positivo con la práctica física (Ryan; Deci, 2019; Ryan; Deci, 2020; Sánchez-Oliva *et al.*, 2014).

En este punto, conviene precisar que la distancia entre el currículum prescrito y la experiencia escolar no puede atribuirse exclusivamente a una interpretación individual del profesorado, como si se tratara únicamente de un problema técnico de aplicación curricular. Más bien, dicha mediación se encuentra atravesada por tradiciones pedagógicas que históricamente han situado en la EF una fuerte centralidad del rendimiento, la medición y la calificación, muchas veces en tensión con sus propósitos formativos más amplios (López Pastor, 2005; Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025a; Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025b). El profesorado actúa dentro de estos marcos culturales e



institucionales, por lo que fortalecer su formación resulta necesario, aunque insuficiente si no se revisan también los enfoques pedagógicos y evaluativos que sostienen la enseñanza de la asignatura.

Así, el lugar estratégico que EFyS ocupa en el currículum chileno no debe interpretarse solo como evidencia de su importancia normativa, sino también como una invitación a reflexionar sobre las condiciones concretas que permiten que su promesa formativa adquiera sentido en la experiencia escolar. La obligatoriedad de la asignatura, la legitimidad curricular de sus propósitos y su orientación hacia la promoción de la salud constituyen, sin duda, elementos relevantes; sin embargo, no bastan por sí solos para garantizar experiencias pedagógicas capaces de fortalecer una relación positiva, autónoma y duradera con el movimiento. En la tensión entre promesa curricular y experiencia escolar vivida se sitúa, precisamente, uno de los núcleos centrales de este ensayo. Antes de examinar críticamente determinadas prácticas pedagógicas y evaluativas, conviene reconocer que el potencial transformador atribuido a la asignatura depende, en gran medida, de la calidad, el sentido y la justicia de las experiencias que efectivamente produce en la cotidianeidad escolar.

Motivación, experiencia escolar y prácticas evaluativas en Educación Física y Salud: una lectura crítica de la promesa curricular

Si en el apartado anterior se ha planteado que EFyS ocupa un lugar estratégico en el currículum chileno por su promesa formativa en torno a la salud y la actividad física, resulta ahora necesario tensionar críticamente esa promesa desde la experiencia escolar concreta del estudiantado. En efecto, la existencia de una asignatura obligatoria, orientada formalmente a la vida activa y saludable, no garantiza por sí misma una relación positiva, significativa y duradera con el movimiento. Entre el currículum prescrito y la experiencia vivida median prácticas concretas de enseñanza, organización de la clase, selección de contenidos, uso del tiempo, interacción pedagógica y evaluación, que pueden favorecer la motivación y la adherencia futura a la actividad física,



pero también generar frustración, distanciamiento o desafección (Beltrán-Carrillo; Devís-Devís, 2019; Sevil-Serrano *et al.*, 2020).

Una primera tensión crítica aparece al considerar el contraste entre los propósitos declarados de la asignatura y ciertos resultados escolares ampliamente visibles en el contexto chileno. Por una parte, EFyS es presentada como una disciplina llamada a contribuir a la adquisición de hábitos de vida activa y saludable; por otra, la evidencia reciente muestra una fuerte tendencia a la concentración de calificaciones de excelencia en la asignatura, fenómeno que obliga a problematizar la relación entre éxito escolar formal, aprendizaje significativo y promoción efectiva de la actividad física (Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025a). En este punto, la crítica no consiste en cuestionar que el estudiantado obtenga buenas calificaciones, sino en advertir que dichas notas no bastan para demostrar que se estén cumpliendo los propósitos curriculares de más largo alcance. En otras palabras, una asignatura puede mostrar altos niveles de aprobación y, al mismo tiempo, no traducirse en motivación sólida, sentido pedagógico ni adherencia sostenida a la práctica física fuera de la escuela.

Esta paradoja se vuelve aún más sugerente cuando se observa que, en la misma línea, persisten prácticas evaluativas que continúan asociando el mérito escolar en EF al rendimiento físico visible, a la capacidad de responder a pruebas estandarizadas o al cumplimiento de desempeños corporales esperados (Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025b; Oliver-Álvarez; Martos-García, 2023; López Pastor *et al.*, 2006). Así, la evaluación no opera únicamente como un mecanismo técnico de verificación de aprendizajes, sino también como un dispositivo que expresa qué cuerpos, qué habilidades y qué formas de participación son reconocidas como valiosas dentro de la clase (Barba-Martín; Hortigüela; Pérez-Pueyo, 2020; López Pastor, 2005). Cuando la nota se vincula de manera desproporcionada al rendimiento, la rapidez, la resistencia o la ejecución técnica, la experiencia escolar puede reforzar una lógica clasificatoria que valida a algunos estudiantes y sitúa a otros en posiciones recurrentes de insuficiencia, inferioridad o fracaso.



Desde esta perspectiva, la crítica a las prácticas pedagógicas de EFyS no debe entenderse como una negación de la exigencia, del esfuerzo o del aprendizaje técnico, sino como una interrogación sobre el sentido que dichos elementos adquieren en la experiencia educativa. Tal como ha advertido Tinning (2010), la persistencia de una racionalidad técnica en EF tiende a privilegiar la eficiencia, el control, la medición y la aplicación de procedimientos por sobre la reflexión pedagógica acerca del para qué, el para quién y el con qué efectos se enseña. Bajo esta racionalidad, el cuerpo del estudiantado corre el riesgo de ser tratado más como objeto de verificación y normalización que como territorio de aprendizaje, expresión, relación y construcción de sentido. En consecuencia, una asignatura que curricularmente se propone aportar a la formación integral puede terminar reducida, en la práctica, a un espacio donde se reproducen lógicas de rendimiento, disciplinamiento y comparación.

La literatura especializada ha mostrado con claridad que las experiencias negativas en Educación Física pueden tener efectos duraderos sobre la percepción de la asignatura y sobre la disposición a participar en actividad física dentro y fuera de la escuela. Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019) evidencian que el alumnado inactivo interpreta sus experiencias escolares en EF a través de discursos de rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica, lo que permite comprender por qué la asignatura puede constituirse, para algunos, en un espacio de alejamiento más que de aproximación hacia la actividad física. En esta misma línea, investigaciones recientes desarrolladas en el contexto chileno muestran que la clase puede ser percibida como injusta cuando predominan la opacidad de criterios, la subjetividad evaluativa, la segregación por sexo, las exigencias diferenciadas o la asociación entre rendimiento corporal y valor escolar (Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025a; Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025b; Muñoz-Sepúlveda *et al.*, 2025c). Desde ahí, el problema no puede situarse exclusivamente en el estudiantado, como si la desmotivación o la resistencia fueran condiciones individuales previas, sino también en las formas concretas en que la asignatura organiza la experiencia pedagógica.



En este punto, la teoría de la autodeterminación ofrece un marco especialmente fértil para comprender la relación entre prácticas docentes, motivación y adherencia a la actividad física. Ryan y Deci (2019, 2020) plantean que la calidad de la motivación depende, en buena medida, de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás. Aplicado al campo de la EF, ello implica que la promoción de estilos de vida activos no se juega solamente en la cantidad de tiempo de práctica o en la obligatoriedad de la clase, sino también en si el estudiantado se siente capaz de aprender sin ser expuesto negativamente, si percibe que participa con un margen real de decisión y si experimenta un clima relacional seguro, respetuoso y de apoyo. La evidencia disponible es consistente en este punto: la satisfacción de estas necesidades psicológicas se asocia positivamente con la motivación autodeterminada, la intención de practicar actividad física en el tiempo libre y una mejor valoración de la clase (Abós *et al.*, 2021; Fierro-Suero *et al.*, 2023; Sánchez-Oliva *et al.*, 2014).

A la inversa, cuando la clase se organiza desde comportamientos docentes controladores, comparaciones permanentes, baja participación del alumnado o escasa sensibilidad ante la diversidad de experiencias corporales, la autonomía se restringe, la competencia percibida se deteriora y el sentido de pertenencia se debilita (Abós *et al.*, 2021; Cañadas; Espada, 2023; Corrales-Perea; Espada, 2022; Fierro-Suero *et al.*, 2020). En consecuencia, la motivación hacia la actividad física no puede ser entendida como una simple consecuencia de “tener horas de EF”, sino como un resultado pedagógico y relacional dependiente del tipo de experiencias que la asignatura ofrece.

Esta lectura también permite cuestionar ciertas prácticas frecuentemente naturalizadas en la cultura escolar de la asignatura. Por ejemplo, el uso excesivo de tiempos no planificados o de actividades sin intencionalidad pedagógica clara puede reducir las oportunidades reales de aprendizaje y vaciar de contenido formativo a la clase. Si bien el juego, la recreación y la flexibilidad metodológica pueden tener valor educativo cuando están integrados con



sentido, su uso indiscriminado puede terminar reforzando una imagen residual de la asignatura. En esta línea, investigaciones sobre organización del tiempo y contextos de enseñanza muestran que no toda clase garantiza, por sí sola, oportunidades valiosas de movimiento y aprendizaje (Azlan *et al.*, 2021; Kinder; Gaudreault; Simonton, 2020).

En este sentido, la crítica no pasa por oponer rígidamente estructura y placer, exigencia y juego, o enseñanza y disfrute. El punto central es preguntarse qué tipo de experiencias corporales, sociales y emocionales está promoviendo realmente la clase de EFyS. Desde una perspectiva crítica y formativa, la asignatura está llamada no solo a promover actividad física, sino también a contribuir a la construcción de relaciones más inclusivas, justas y significativas en torno al cuerpo y al movimiento (Fuentes; Trigueros Cervantes; Moreno Doña, 2024).

Con todo, conviene subrayar que la responsabilidad por la adquisición de hábitos activos no recae exclusivamente en la clase de EF. La construcción de una vida físicamente activa depende también de las oportunidades sociales, familiares y comunitarias, así como del acceso a espacios y condiciones para la práctica (Arriagada; Fuentes Vilugron, 2023). Sin embargo, reconocer esta complejidad no disminuye el papel de la asignatura; al contrario, lo vuelve más exigente.

En suma, la distancia entre la promesa curricular de EFyS y la experiencia efectivamente vivida por el estudiantado no constituye un problema secundario, sino uno de los núcleos críticos para pensar el papel actual de la asignatura en Chile. Las altas calificaciones no bastan para demostrar el cumplimiento de sus fines formativos; la obligatoriedad curricular tampoco asegura, por sí sola, la construcción de hábitos activos; y la apelación general a la salud pierde fuerza cuando la experiencia escolar concreta se vive desde la frustración, la comparación, la exclusión o la falta de sentido. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste únicamente en defender la importancia de la asignatura, sino en transformarla pedagógicamente para que su promesa formativa no



quede atrapada en el discurso y pueda expresarse en experiencias escolares capaces de motivar, incluir y sostener una relación más justa, significativa y duradera con la actividad física.

Conclusión

La EFyS ocupa en el currículum chileno un lugar relevante, al atribuírsele la responsabilidad de contribuir a la promoción de la actividad física, la salud y la formación integral del estudiantado. Sin embargo, este ensayo permite sostener que dicha promesa curricular no se concreta de manera automática por el solo hecho de que la asignatura exista, sea obligatoria o presente altas calificaciones escolares.

La revisión desarrollada muestra que persiste una tensión entre los propósitos formativos declarados y las experiencias que efectivamente vive el estudiantado en la clase. En este marco, las prácticas evaluativas adquieren un papel central, en la medida en que pueden favorecer la motivación, la participación y una relación más significativa con la actividad física, pero también reproducir lógicas de rendimiento, exclusión, estereotipos de género, normatividades corporales e injusticias que debilitan el sentido formativo de la asignatura. Por ello, el problema no radica únicamente en la presencia curricular de EFyS, sino en la calidad pedagógica, ética y relacional de las experiencias que allí se configuran.

Asimismo, resulta necesario reconocer que la adquisición de hábitos activos no depende exclusivamente de la escuela ni de esta asignatura, sino también del entorno familiar, social, cultural y de las políticas públicas que condicionan las oportunidades de práctica. No obstante, esta constatación no reduce la responsabilidad de EFyS; por el contrario, refuerza la necesidad de que la asignatura asuma críticamente su papel en la generación de experiencias pedagógicas y evaluativas que fortalezcan la autonomía, la competencia percibida y el sentido de pertenencia del estudiantado.



En definitiva, más que reafirmar de manera abstracta la importancia de EFyS, el desafío consiste en avanzar hacia prácticas evaluativas coherentes con su promesa formativa y con una comprensión más inclusiva y significativa del aprendizaje corporal. Solo así será posible que la asignatura no quede reducida a un espacio de cumplimiento curricular, sino que se constituya efectivamente en una experiencia educativa significativa, inclusiva y socialmente justa.

Referências

ABÓS, Ángel; et al. Influence of internal and external controlling teaching behaviors on students' motivational outcomes in physical education: is there a gender difference? **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 41, n. 3, p. 502–512, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>

AGUILAR-FARÍAS, Nicolás; et al. 2018 Chilean physical activity report card for children and adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, **Champaign**, v. 17, n. 8, p. 807–815, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0120>

ARRIAGADA, Carlos; FUENTES VILUGRON, Gerardo. La calidad del uso del tiempo libre de los estudiantes en beneficio del ocio, recreación y actividad física en centros educativos de enseñanza básica de la comuna de Padre las Casas, IX región, Chile. **Retos**, Murcia, n. 48, p. 190–196, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96793>

AZLAN, Arif; et al. Playing traditional games vs. free-play during physical education lesson to improve physical activity: a comparison study. **Pedagogy of Physical Culture and Sports**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 178–187, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0306>

BARBA-MARTÍN, Raúl; HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Angel. Evaluar en Educación Física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 39, n. 1, p. 23–47, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>

BELTRÁN-CARRILLO, Vicente; DEVÍS-DEVÍS, José. El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. **RICYDE**, [s. l.], v. 15, n. 55, p. 20–34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>



CAÑADAS, Laura; ESPADA, María. Relationship between preference in teaching styles with participation in assessment and teaching styles that support basic psychological needs in Physical Education. **Revista de Educación**, Madrid, n. 399, p. 211-232, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-567>

CASTILLO-RETAMAL, Franklin; et al. Evaluación en Educación Física: percepción del profesorado desde el territorio escolar. *Retos*, Murcia, n. 52, p. 610-622, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares de Séptimo a Segundo Medio**. Santiago: Gobierno de Chile, 2015. Disponible em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Acceso em: 20 mar. 2026

CHILE. Ministerio de Salud de Chile. **Encuesta Nacional de Salud 2016-2017**. Santiago: Ministerio de Salud, 2017. Disponible em: <https://epi.minsal.cl/encuesta-ens-descargable/>. Acceso em: 20 mar. 2026

CHILE. Ministerio Del Deporte de Chile. **Encuesta Nacional de Actividad Física y Deporte 2024**. Santiago: Ministerio Del Deporte de Chile, 2024. Disponible em: https://page-mindep.s3.amazonaws.com/sigi/files/21783_informe_ejecutivo_encuesta_nacional_de_actividad_f_sica_y_deporte_2024.pdf. Acceso em: 20 mar. 2026

CHILE. Ministerio Del Deporte de Chile. **Política nacional de actividad física y deporte 2016-2025**. Santiago: Ministerio Del Deporte de Chile, 2016. Disponible em: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/380>. Acceso em: 20 mar. 2026

CORRALES-PEREA, Ángel; ESPADA, María. Motivación y percepción del alumnado en los estilos de enseñanza mando directo y resolución de problemas en educación física. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 26, n. 3, p.1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.2>

EIZAGUIRRE-SAGASTIBELTZA, Olaia; FERNANDEZ-LASA, Uxue; USABIAGA, Oidui. “You are not good”: inequalities experienced by women in Physical Education during childhood and adolescence. **Pedagogy of Physical Education and Sport Pedagogy**, London, p. 1-10, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374265>



FIERRO-SUERO, Sebastian; et al. Perceived novelty support and psychological needs in physical education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 17, n. 11, p. 4169, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17114169>

FIERRO-SUERO, Sebastian et al. The role of motivation and emotions in physical education. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 14, p. 1253043, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253043>

FUENTES, Mario; TRIGUEROS CERVANTES, Carmen; MORENO DOÑA, Alberto. Educación Física y ciudadanía: una revisión interpretativa crítica. **Retos**, Murcia, n. 53, p. 323-332, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101794>

GUTHOLD, Regina et al. Global trends in insufficient physical activity among adolescents. **The Lancet Child & Adolescent Health**, Cambridge, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

KINDER, Christopher; GAUDREAU, Karen; SIMONTON, Kelly. Structured and unstructured contexts in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Philadelphia, v. 91, n. 5, p. 30-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1768181>

LÓPEZ PASTOR, Víctor; et al. La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. **Retos**, Murcia, n. 10, p. 31-40, 2006. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. La evaluación como sinónimo de calificación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 8, n. 4, 2005. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876007> Acceso em: 20 mar. 2026

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; et al. Dime cuánto corres y te diré qué nota mereces. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Guadalupe, v. 20, n. 66, 2025a. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v20i66.2171>

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; et al. La nota máxima está de moda. **Sportis**, Coruña, v. 11, n. 4, p. 1-30, 2025b. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12335>



MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; et al. Del rendimiento al esfuerzo y actitud. **Movimiento**, Porto Alegre, v. 31, 2025c. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.146871>

OLIVER-ÁLVAREZ, Marta; MARTOS-GARCÍA, Daniel. La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Guadalupe, v. 18, n. 58, p. 27-49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>

OMS - ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Global status report on physical activity 2022**. Geneva: OMS, 2022. Disponible en: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240059153>

RYAN, Richard; DECI, Edward. Brick by brick. In: ELLIOT, A. J. (ed.). **Advances in Motivation Science**. Cambridge: Elsevier, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

RYAN, Richard; DECI, Edward. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. **Contemporary Educational Psychology**, London, v. 61, p. 101860, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

SÁNCHEZ-OLIVA, David; et al. Predicción de los comportamientos positivos en educación física. **Revista de Psicodidáctica**, País Vasco, v. 19, n. 2, p. 387-406, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>

SEVIL-SERRANO, Javier; et al. Improving motivation for physical activity. **Journal of Experimental Education**, London, v. 90, p. 383-403, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466>

STIGLIC, Neza; VINER, Russell. Effects of screentime on health. **BMJ Open**, London, v. 9, n. 1, p. e023191, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>

TINNING, Richard. **Pedagogy and human movement: theory, practice, research**. London: Routledge, 2010



VÍLCHEZ CONESA, Pilar; RUIZ JUAN, Francisco. Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. **Retos**, Murcia, n. 29, p. 195–200, 2016. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464039> Acesso em: 20 mar. 2026



Cómo citar

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando. Entre la promesa curricular y la experiencia escolar: prácticas evaluativas y motivación en Educación Física y salud. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-21, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54888>.

Enviado el: 23 de marzo de 2026

Aceptado el: 28 de abril de 2026

Publicado el: 21 de mayo de 2026

CRediT

Reconocimiento:	No aplica
Financiación:	No aplica
Conflicto de intereses	El autor certifica que no tienes ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprovação ética:	No aplica
Contribuição dos autores:	MUÑOZ-SEPÚLVEDA, F. declara que preparó la conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción - borrador original; supervisión, validación, visualización, redacción - revisión y edición.



Equipo Editorial

Redactor de sección:	Luiz Gustavo Tiroli
Miembro del equipo de producción:	Ronald Rosa
Ayudante de redacción:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues y Cristiane Ferreira de Moura - Escritório de Apoio ao Editor Científico
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

