



Percepción de la calidad de la Educación Física en República Dominicana

Perception of quality of Physical Education in the Dominican Republic

Autores

Alixon David Reyes Rodríguez^{1,2}
Felipe Retamal¹
Walter Ho³
Rosa López de D'Amico^{4,5}

¹Universidad Adventista (Chile)

²Universidad Arturo Prat (Chile)

³Tokyo Gakugei University (Japón)

⁴Universidad Pedagógica

Experimental Libertador

(Venezuela)

⁵Universidad Nacional 'Simón Rodríguez' (Venezuela)

Autor de correspondencia:

Alixon David Reyes Rodríguez

alixdavid79@gmail.com

Cómo citar en APA

Reyes Rodríguez, A. D., Retamal, F., Ho, W., & López de D'Amico, R. (2025). Percepción de la calidad de la Educación Física en República Dominicana. *Retos*, 64, 416-430. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.110570>

Resumen

Introducción y objetivo: el modelo de Educación Física de Calidad de la UNESCO, se amplía y fortalece a nivel mundial. Así, este trabajo busca analizar la percepción de profesionales de la Educación Física en República Dominicana, sobre la calidad de la Educación Física en su país.

Metodología: estudio de enfoque cuantitativo, correlacional, no experimental y diseño transversal. La población estuvo constituida por profesionales de la Educación Física activos en República Dominicana. La muestra fue no probabilística, de tipo accidental, con 351 informantes, aplicándose el Índice Global de la Educación Física de Calidad.

Resultados: la media general reportó una calificación de 6,82/10, con cinco de las ocho dimensiones evaluadas sobre los siete puntos, siendo la dimensión de 'Comportamiento habitual en las actividades físicas' (HBPA) la de mejor calificación con 7,78/10, y la dimensión con menor calificación recibiendo 4,98 fue 'Instalaciones y normas en Educación Física' (FNPE). La percepción docente sobre la calidad de la Educación Física en República Dominicana, es alta al compararse con estudios similares en otros países. No obstante, el presente estudio corrobora lo que otros investigadores sostienen en torno a las falencias de la Educación Física en el país.

Conclusiones: si bien hay una percepción que parece mejorar la media internacional, se presentan brechas a atender que pueden mejorar la calidad de la Educación Física en República Dominicana, especialmente en lo concerniente a las instalaciones y normas en Educación Física, en aportaciones gubernamentales a la Educación Física, y en planes de viabilidad y accesibilidad del campo profesional.

Palabras clave

Educación física; educación física de calidad; enseñanza; escuela; política pública.

Abstract

Introduction and objective: UNESCO's model of Quality Physical Education is being expanded and strengthened worldwide. Thus, this work seeks to analyze the perception of Physical Education professionals in the Dominican Republic on the quality Physical Education in their country.

Methodology: quantitative, correlational, non-experimental and cross-sectional design. The population consisted of Physical Education professionals active in the Dominican Republic. The sample was non-probabilistic, accidental, with 351 informants, applying the Global Index of Quality Physical Education.

Results: the overall mean reported a score of 6.82/10, with five of the eight dimensions evaluated above seven points, being the dimension of 'Habitual behavior in physical activities' (HBPA) the best rated with 7.78/10, and the dimension with the lowest score was 'Facilities and norms in Physical Education' (FNPE) with 4.98. Teachers' perception of the quality of Physical Education in the Dominican Republic is high when compared to similar studies in other countries. Nevertheless, the present study corroborates what other researchers maintain about the shortcomings of Physical Education in the country.

Conclusions: although there is a perception that seems to improve the international average, there are gaps to be addressed that could improve the quality of Physical Education in the Dominican Republic, especially regarding facilities and standards in Physical Education, governmental contributions to Physical Education, and plans for the viability and accessibility to the professional field.

Keywords

Physical education; quality physical education; teaching; school; public policy.

Introducción

La adopción de la Educación Física (EF) como componente curricular es prácticamente una generalidad a nivel mundial, que nadie, o casi nadie pone en duda, y ello, dada la multiplicidad de beneficios que esta depara en el desarrollo integral del ser humano, en su bienestar y en su calidad de vida presente y futura (Del Val Martín et al., 2023; Hardman & Marshall, 2005; *International Council of Sport Science and Physical Education*, 2010; López-D'Amico et al., 2018; Reyes & Martínez, 2024). Ahora, es cierto que, en ocasiones, la presencia de la EF se ve amenazada en tanto algunas políticas públicas, en algunos países, la colocan en plano de segundo orden contraviniendo la evidencia científica, incluso en comparación con otros campos del saber, sacrificando sus tiempos, administración y recursos (Hardman & Marshall, 2005; Goslin, 2020; López-D'Amico, 2019; Mujica, 2019; Pérez, 2021; Sánchez-Hernández et al., 2022; Reyes & Martínez, 2024). No obstante, parece seguir siendo un consenso universal, el hecho de que la EF es requerida como obligatoria en tanto y cuanto está asociada a un tema de salud pública (Cortina et al., 2021; Ministerio de Salud, 2022; Rué y Serrano, 2014). Uno de los desafíos de la EF a nivel global pasa entonces por alcanzar obligatoriedad y cobertura en todos los países del mundo sumando a estos objetivos, otros que no son de menor calado, esto es, inclusión, participación y calidad.

Así las cosas, parte de la discusión actual en torno a la EF en América Latina pareciera ocupar cuatro ejes importantes. El primero de ellos, orientado hacia la epistemología de la EF y sus implicaciones pedagógicas y formativas (Lagos-Hernández, 2024; Reyes, 2022; Toro et al., 2022); el segundo, orientado hacia la evidencia científica que sigue arrojando la EF en función de beneficios para la salud y la higiene, el desarrollo motor y algunas otras variables relevantes (Chui et al., 2024; García-Pérez et al., 2024; Taufik et al., 2024); el tercero, en torno a la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo (León et al., 2023; Olate et al., 2022), y, por último, pero no por ello menos importante, un eje que orienta hacia elementos que son importantes en su relación con la EF, por ejemplo, identidad sexual, formación ciudadana, inclusión, aprendizaje significativo, ludicidad, pensamiento crítico, participación ciudadana, entre otros (Rannau, 2024; Reyes, 2024a; Septianto et al., 2024; Urra, 2024).

Por otro lado, y más allá de estos ejes de interés, también debe reconocerse que hay temas que se le complican a la EF. Por ejemplo, aquello de la falta de identidad del campo profesional (Marengo, 2023; Prado y Albarrán, 2023; Sato y Nassar, 2022), aquello de las corrientes que polarizan las tendencias de la EF en sus premisas manifiestas en la arquitectura curricular (Conde et al., 2023; Secretaría de Educación Pública, 2023), también se advierte aquello del sesgo en los marcos de la inclusión (Mujica, 2020; Solís y Borja, 2021), aquello que clama por ejercicios pedagógicos transdisciplinarios (Falcettoni, 2019), la apertura hacia nuevas manifestaciones motrices que no se corresponden con las tradiciones y los clasicismos del deporte y el ejercicio físico convencional (Toro y Vega, 2021), los tiempos asignados a las clases de EF, el tiempo de compromiso motor en las clases de EF (Reyes et al., 2021), el no descuido de aquellos que tienen registros descendidos en torno a competencias motrices (Ruiz-Pérez, 2021), entre otros casos. Y es que, "A pesar de los avances positivos, la implementación de políticas de educación física sigue siendo incoherente" (McLennan y Thompson, 2015; p. 12).

Así, desde hace varios años, y en consenso con otras organizaciones, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha propuesto y concretado un modelo de Educación Física de Calidad ([EFC] Ho et al., 2021; McLennan y Thompson, 2015), que focaliza no solo la evaluación de la calidad de la EF [en una ciudad o un país], sino también una guía para responsables políticos en torno a la implementación de medidas que favorecen la generación de condiciones para cualificar la EF promoviendo esta última "a través de una acción concertada, colaborativa y participativa para apoyar el desarrollo integral de cada individuo" (Bokova, 2015; p. 4). A ello, la UNESCO ha ido sumando registros de evidencias al respecto de la implementación de muchas de las recomendaciones del modelo en países en los que se desarrolló el pilotaje como Fidji, México, Sudáfrica, Kazajistán, Kenia y Zambia (McLennan & Aguirre, 2021a, 2021b).

Se comprende que, hablar de calidad de la educación siempre es complejo dada la polisemia del término, y, considerando, además, que cada institución u organismo, va concretando y construyendo una noción de calidad según los objetivos que persigue (Rivero-Alvea y Ries, 2023; Durán, 2018; Rodríguez-Rodríguez, 2016). En dicho caso, y a fin de que no queden dudas de sus objetivos, la UNESCO busca promover el desarrollo de un movimiento que consolide la EF atendiendo y focalizando las necesidades de cobertura poblacional, la regulación, la atención gubernamental hacia la EF, la infraestructura y los materiales,



recursos financieros, formación profesional, currículo y metodologías de enseñanza, todo ello a fin de cualificar la experiencia de la EF como derecho en el campo profesional como un reto global (UNESCO, 2015). Todo este movimiento es coherente con la necesidad de incrementar los niveles de actividad física estructurada que realizan las personas, y especialmente poblaciones en edad escolar, dados los resultados que apuntan a niveles de inactividad física, sedentarismo y obesidad que preocupan no solo a nivel mundial, sino también, y de manera especial en América Latina (Organización Panamericana de la Salud, 2019; Organización Mundial de la Salud, 2022).

Ahora bien, al focalizar la atención en la República Dominicana, y al hacer una revisión del estado del arte, destaca que, en República Dominicana, la legislación garantiza la enseñanza de la EF y su obligatoriedad en el ámbito escolar [“El desarrollo y la práctica de la educación física y el deporte son componentes de los diferentes niveles, ciclos y modalidades de la Educación Formal” (Ley 66-1997 Ley General de Educación, Artículo 50)]; así, las clases de EF tienen tres sesiones semanales de 45 minutos c/u en enseñanza básica (primaria), y dos sesiones semanales de 45 minutos en enseñanza media (secundaria); no hay talleres extraescolares destinados a la práctica de la actividad física deportiva salvo algunas excepciones en colegios denominados de ‘excelencia’; hay escuelas de formación docente para profesionales de la Educación Física, bien sea en universidades o institutos con dicho perfil (González-Valeiro et al., 2019; Ramírez-Rodríguez, 2023). Desde el punto de vista institucional, cuentan con el Instituto Nacional de Educación Física (INEFI), que “es un órgano descentralizado del Ministerio de Educación de la República Dominicana responsable del desarrollo de la educación física y el deporte escolar en los niveles inicial, básico y medio del sistema educativo dominicano, tanto público como privado” (INEFI, 2023; sec. 1/1). No obstante, el Instituto Nacional de Educación Física (2021), reconoce que existe una deuda importante con la sociedad dominicana, en tanto estima que existe un atraso de la EF en República Dominicana que alcanzaría una temporalidad de dos décadas, en términos de inversión, infraestructura, dotación de insumos y otros materiales, y también en cuanto al apoyo dado desde la institucionalidad a las y los docentes, la formación de docentes (Blanco et al., 2022), entre otros aspectos.

Ahora, según datos de la Oficina Nacional de Estadística de este país ([ONE] 2023), tan solo el 8,4% de personas mayores a los tres años de edad, realizan algún tipo de práctica relacionada con la actividad física deportiva. Al segregar esta población según sexo, se aprecia que, del total de mujeres, solo 3,4% realiza algún tipo de actividad física deportiva, mientras que el porcentaje de hombres equivalente es de 13,6% en relación con el total de hombres, constatando una brecha pronunciada entre hombres y mujeres en este contexto (ONE, 2023).

El mismo estudio revela que tan solo el 14,5% de la población entre tres y 14 años de edad, realiza algún tipo de práctica relacionada con la actividad física deportiva, disminuyendo a un 11% a partir de los 15 años de edad, lo que también revela y constata la evidencia científica, en tanto y cuanto se estima que la adherencia a la práctica de actividad física estructurada se reduce a medida que las personas van creciendo (Reyes et al., 2021). A propósito de tales resultados, el gobierno dominicano ha levantado el pilotaje de un programa denominado ‘Escuela Abierta y Activa’, a partir de una propuesta de carácter interministerial que integra a los ministerios de Deportes y Recreación; Salud; Economía, Planificación y Desarrollo, así como el de Interior y Policía (Presidencia de la República, 2024), pilotaje que se presenta bajo la figura de una política pública integrada y multidimensional, tal y como lo sostienen Reyes & Martínez (2024) y Reyes (2023), al abordar el tema de los nuevos paradigmas en la construcción de política pública, y especialmente en el contexto de la actividad física como tema de salud pública.

Según López-D’Amico et al. (2018), el concepto de ‘calidad’ asociado a la EF, fue propuesto por vez primera en los Estados Unidos a inicios del año 2000 “a objeto de alertar a los educadores acerca de la calidad en el programa para poder lograr las demandas del ciudadano moderno” (p. 327). Sin embargo, esta “ha sido una pauta desde 1978 cuando en la Conferencia General de la UNESCO ya se introdujeron algunas directrices” (Leão, 2024; p. 32). Luego, la UNESCO, presentó en 2005 su consenso de lo que comprende como calidad en educación, y presentó una agenda en torno al desarrollo de un modelo que transitara en esa dirección (López-D’Amico, 2019). Un trabajo realizado por Dyson (2014), insistió en la necesidad de apuntar hacia una EF que cualificase la enseñanza desde una perspectiva holística. Así, introduce un concepto relevante en el contexto del modelo de la EFC que ya venía trabajando la UNESCO, siendo este, enseñanza de calidad. Esta noción termina alimentando la perspectiva de la UNESCO al focalizar la calidad de la EF, aunque esta última engloba no solo aspectos de la enseñanza, superando y

trascendiendo al concepto mismo de Dyson. Es decir, la UNESCO termina adoptando un modelo que asume, que:

La educación física de calidad debe comprender la categoría de elementos educacionales como lo son el currículo, métodos de formación y evaluación de la educación física. También requiere del desarrollo de elementos de apoyo en el personal calificado, tiempo suficiente para la educación física en el horario, ambiente e instalaciones seguras y apropiadas para que un buen programa pueda desarrollarse. Completa esos requerimientos el cuidado en trabajo con los aspectos sociales y culturales que provienen de las prácticas religiosas, reglas tradicionales, normas culturales y un comprensible entendimiento del concepto de igualdad en la inclusión y las diferencias de género (López-D'Amico et al., 2018; p. 328).

Gil y Aznar (2016) en un estudio sobre la EFC en España llegaron a la conclusión de que, para mejorar en este contexto se hacían precisas las siguientes medidas, que se desprenden, a su vez, del modelo de EFC de la UNESCO: la asignatura de Educación Física debe pasar a ser considerada “troncal” y no “específica”; revisar el currículo de la materia; aumentar la carga lectiva de EF; incorporar la EF como materia en la Formación Profesional Básica; añadir como materia del bloque de asignaturas específicas del primer curso de bachillerato “expresión corporal y danza” y del segundo curso de bachillerato “ciencias para la actividad física”; personal docente cualificado para todos los niveles; garantizar la formación de profesores de EFC; disponer de instalaciones, equipos y material didáctico adecuados, seguros y accesibles; creación de alianzas cooperativas/colaborativas; evaluaciones periódicas internas y externas de todos los elementos que afectan al desarrollo de una EFC.

Un estudio realizado por Ho et al. (2017), en 11 ciudades asiáticas, determinó que uno de los elementos más considerados por los docentes encuestados en relación al favorecimiento de la calidad en EF, está asociado a la enseñanza de la misma, y se alimenta de tres factores que son: la selección adecuada en el desarrollo del currículo, la didáctica y la evaluación.

Varja (2018), realizó un estudio en Tanzania considerando la formación de profesores de EF en el contexto del modelo de EFC de la UNESCO, determinando que, si bien es cierto el modelo es bastante amplio en relación con las dimensiones que evalúa, y que no se trata de poner a competir las dimensiones en cuanto a relevancia, este elemento es concebido como uno de los más determinantes para el logro de los objetivos de la EFC.

Otro estudio, y que, por cierto, podría generar preocupación, reporta que la iniciativa de la UNESCO y *The International Society for Comparative Physical Education and Sport* (ICSSPE) no ha podido lograr una EFC, y ello pasa por una multiplicidad de factores de los cuales depende semejante desafío (Kluka, 2020). No obstante, si bien ello es así, no es menos cierto que dicha iniciativa ha permitido visibilizar dimensiones importantes que focalizan necesidades a atender desde el ámbito de la política pública y que generan condiciones para mejorar la calidad de la EF. Es decir, el modelo no impone una metódica ni parámetros de acción, pero sí sugiere focos de atención a la EF para maximizar y potenciar su influencia en la formación de niñas, niños y adolescentes con ciertos estándares de calidad, en garantía, además, del derecho que todas y todos tienen a la EF (Anchía-Umaña, 2023; *Teachers College Columbia University*, 2016; UNESCO, 2015).

Un estudio llevado a cabo por Ahmed et al. (2023), muestra que, a propósito de los conflictos bélicos por los que ha atravesado Irak en los últimos años, se considera que la EF desapareció parcialmente. No obstante, en la posguerra se ha retomado su desarrollo, y, a pesar de las dificultades propias existentes en países en condiciones de posguerra, bloqueo y reconstrucción, hay una percepción en profesionales del área que apunta hacia el crecimiento de la disciplina en el contexto escolar. Los indicadores descendidos muestran una baja comunalidad, que se expresaría en el poco compromiso advertido en las comunidades y su participación, derivado posiblemente, por la priorización de otros focos de interés en las familias y comunidades en contexto de posguerra. Sin embargo, se advierte una percepción positiva hacia todos los demás indicadores en la medición. Los investigadores sostienen que una perspectiva necesaria para incrementar la calidad de la EF en Irak, apunta a las diferencias de género existentes en la sociedad iraquí, y no solo en niños, niñas y adolescentes como beneficiarios de la escuela, sino también a nivel de las y los docentes.

En otro caso, se tiene que, Del Val Martín et al. (2023), en Ecuador, considerando la evaluación del modelo de la UNESCO sobre la EFC, advirtió que la EF se encuentra en un punto medio de éxito en dicho país, y ello devela desafíos relevantes para alcanzar una EFC como se espera. Además, destaca que, la



dimensión 'Calidad de la enseñanza en Educación Física' obtuvo la puntuación más alta, y la dimensión 'Planes de Viabilidad y Accesibilidad de la Educación Física', la puntuación más baja, siendo que el promedio en todas las dimensiones, fue de 6,05/10.

Por su parte, Rodríguez et al. (2021), llevaron a cabo un estudio psicométrico para analizar la consistencia y validación del instrumento del *Índice Global de la Educación Física de Calidad* (Ho et al., 2021), y hallaron que, el instrumento, siendo adaptado para México, cumple con estándares para su aplicabilidad en toda América Latina. Siendo así, consideradas todas estas conclusiones, y considerada la validación del instrumento para Latinoamérica, el objetivo de este trabajo es determinar la percepción de profesionales de la EF en República Dominicana en relación con la calidad de la EF en su país, considerando el modelo de EFC de la UNESCO.

Se cierra este segmento destacando que la evidencia científica permite asumir que la EFC viene siendo percibida como un conjunto de condiciones que se concretan, optimizando el proceso formativo en contextos escolares en favor de niños, niñas y adolescentes, proyectando y garantizando aún mejores condiciones sociales, culturales, políticas, económicas y religiosas [en los casos que corresponda], a manera de un desarrollo consciente, planificado, progresivo, inclusivo, estructurado y estructurante.

Método

Enfoque, tipo y diseño de investigación

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional, no experimental, y diseño transversal.

Población y muestra

La población estuvo constituida por profesionales de la Educación Física activos en República Dominicana. El muestreo fue no probabilístico, y la muestra de tipo accidental, con un total de 351 informantes, quienes participaron de forma voluntaria, con un rango etario establecido entre los 20 y los 61 años o más. Los participantes laboran en distintos niveles de la educación, esto es, educación básica, educación media, educación superior, además de organizaciones deportivas y gerencia deportiva (ver tabla 1), estando la mayor cantidad en el sector escolar (91,45% entre enseñanza básica y enseñanza media), y, sobre todo, en instituciones públicas (estatales o subvencionadas por el Estado), con un 81,76% de docentes que cuentan con experiencia profesional entre 1 y 10 años de servicio, y un 80,71% de docentes que cuentan entre 20 y 40 años.

Tabla 1. Participantes según sexo, nivel, edad, dependencia y experiencia

	Hombre	Mujer	Total
Nivel			
Educación Superior	8	2	10
Enseñanza Básica	131	51	182
Enseñanza Media	114	25	139
Gerencia Deportiva	2	4	6
Organización Deportiva	10	4	14
Total	265	86	351
Edad			
20-30 años	143	36	179
31-40 años	81	24	105
41-50 años	30	19	49
51-60 años	8	6	14
61 años o más	3	1	4
Total	265	86	351
Dependencia			
Estatal	109	25	134
Mixta	4	1	5
No básica o media	12	3	15
Privada	19	15	34
Sub Estatal	116	37	153
Sub Comunidad y org	0	3	3
Sub org religiosa	5	2	7
Total	265	86	351
Experiencia			
1-5 años	160	45	205



6-10 años	61	21	82
11-15 años	24	3	27
16-20 años	4	6	10
21-25 años	8	4	12
26-30 años	6	5	11
31-35 años	2	1	3
41 o más años	1	0	82
Total	265	86	351

Fuente: Elaboración propia (2024).

Vale mencionar que el muestreo no probabilístico accidental tiene una limitación a considerar, y esta es que podría ocurrir que la población se encuentre infra o sobrerrepresentada, pero, aunque no es lo que ocurre en este estudio debido a la constitución final de la muestra, sí es un riesgo a considerar para otras investigaciones. Además, de ocurrir alguno de los dos fenómenos ya mencionados, ello limita la posibilidad de extrapolar los resultados a una población de mayores dimensiones.

Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica para recolección de información fue la encuesta y el instrumento fue un cuestionario. Siendo así, se avanzó con la aplicación del cuestionario 'Índice Global de la Educación Física de Calidad' (Ho et al., 2021), con la adaptación lingüístico-semántica correspondiente para su aplicación en América Latina.

El instrumento señalado contempla ocho dimensiones, con 50 reactivos a responder a partir de una gradación de menor a mayor (1 a 10), según niveles de conformidad con los planteamientos de los reactivos, representando el número 1 'En total desacuerdo', y el número 10 'Totalmente de acuerdo'.

Las dimensiones de estudio contemplan aquellas orientadas por la UNESCO en su *Guía para los responsables políticos* (McLennan y Thompson, 2015), siendo las que siguen a continuación: calidad de la enseñanza de la Educación Física [ítems: 7/11/14/18/28/32/34/44/50]; instalaciones y normas en Educación Física [ítems: 3/5/26/]; desarrollo de habilidades y conciencia corporal [ítems: 27/36/41/42/47/49]; desarrollo de habilidades cognitivas [ítems: 12/30/33/38/39]; comportamiento habitual en las actividades físicas [ítems: 16/17/29/31/45]; normas sociales y prácticas culturales [ítems: 2/4/6/21/22/23/24/25/37]; aportaciones gubernamentales a la Educación Física [ítems: 1/8/13/15/20/35/40/43/46]; planes de viabilidad y accesibilidad de la Educación Física [ítems: 9/10/19/48] (ver tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones del instrumento

Dimensión	Traducción	Sigla
Calidad de la enseñanza de la Educación Física	Quality Teaching of Physical Education	QTPE
Instalaciones y normas en Educación Física	Facilities and Norms in Physical Education	FNPE
Desarrollo de habilidades y conciencia corporal	Skill Development and Bodily Awareness	SDBA
Desarrollo de habilidades cognitivas	Cognitive Skill Development	CSD
Comportamiento habitual en las actividades físicas	Habituated Behaviour in Physical Activities	HBPA
Normas sociales y prácticas culturales	Social Norms and Cultural Practice	SNCP
Aportaciones gubernamentales a la Educación Física	Governmental Input for Physical Education	GIPE
Planes de viabilidad y accesibilidad de la Educación Física	Plans for Feasibility and Accessibility of Physical Education	PFPAE

Fuente: Elaboración propia (2024).

El instrumento fue aplicado en febrero de 2023 a partir de la plataforma Google Forms, en el marco del desarrollo de la asignatura 'Educación Física de Calidad UNESCO', en la Maestría en Educación Física Integral del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en República Dominicana.

Procedimiento ético

Se consideraron los 'Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades' promulgados por la 'Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo' (2021), la 'Ley N° 172-13 que tiene por objeto la protección integral de los datos personales asentados en archivos, registros públicos, bancos de datos u otros medios técnicos de tratamiento de datos destinados a dar informes, sean estos públicos o privados' (República Dominicana), y la 'Ley 19.628 Sobre protección de la vida privada' (Chile). Los informantes firmaron vía digital un consentimiento informado, asegurando, además, el anonimato y uso exclusivo de la información para investigación.



Análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron realizados en el software JAMOVI 2.3.28 (2022). Se realizó una tabla de contingencia con los datos demográficos utilizando estadística descriptiva, y se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov. Se utilizó el Alpha de Cronbach para evaluar la fiabilidad general del formulario (0.958), y también por cada dimensión: QTPE = 0.947; FNPE = 0.966; SBDA = 0.948; CSD = 0.949; HBPA = 0.958; SNCP = 0.949; GIPE = 0.949; PFAPE = 0.950.

Los resultados del análisis de confiabilidad de las dimensiones del QPE se presentan en la Tabla 3. Ordenadas por consistencia interna, FNPE muestra el α de Cronbach más alto (0.966) y QTPE el más bajo (0.947). Todos los valores indican una alta consistencia interna. El α de Cronbach para la escala completa es 0.958, lo que demuestra la robustez del instrumento de medición.

Para comparar por sexo entre hombres y mujeres, se aplicó la prueba de U de Mann Whitney. La relación entre las dimensiones del cuestionario y los años de experiencia se realizó mediante un análisis correlacional utilizando la prueba no paramétrica de Kendall. Se considera con un nivel de significancia establecido en $p = 0.05$.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados a propósito de estadística descriptiva e inferencial.

Tabla 3. Resultados descriptivos

	Range	Mean	Median	SD	Skewness		Kurtosis		α^1
					Skewness	SE	Kurtosis	SE	
QTPE	0-10	7.09	7.44	1.94	-0.5949	0.130	0.0150	0.260	0.947
FNPE	0-10	4.98	5.00	2.53	0.0637	0.130	-0.7748	0.260	0.966
SBDA	0-10	7.16	7.33	2.12	-0.8643	0.130	0.7431	0.260	0.948
CSD	0-10	7.19	7.60	2.19	-0.8505	0.130	0.4688	0.260	0.949
HBPA	0-10	7.78	8.00	1.80	-1.1315	0.130	1.8459	0.260	0.958
SNCP	0-10	7.15	7.44	2.03	-0.7093	0.130	0.0247	0.260	0.949
GIPE	0-10	6.04	6.11	2.28	-0.3742	0.130	-0.1478	0.260	0.949
PFAPE	0-10	6.25	6.50	2.41	-0.4317	0.130	-0.4047	0.260	0.950
Overall average		6,82							

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los resultados del análisis descriptivo del QPE global y sus dimensiones se detallan en la Tabla 3. La \bar{x} general fue de 6,82. HBPA fue la dimensión que resultó con mejor puntuación (7,78), y la de menor puntuación fue FNPE (4,98). En términos de asimetría, los datos presentan un sesgo predominantemente negativo. En cuanto a la curtosis, la mayoría de los valores son positivos, con excepción de los valores de las dimensiones FNPE, GIPE y PFAPE, lo que indica, en el caso de los valores positivos, la presencia de colas más largas en las distribuciones. Si se considera la desviación estándar, habrá que considerar que en el caso de las dimensiones QTPE y HBPA [sobre todo esta última], los datos se acercaron mucho más a la σ , presentando una mayor dispersión en los datos agrupados de las demás dimensiones.

Con respecto al comportamiento de las dimensiones según el sexo, se advierte que hay un comportamiento bastante similar sin grandes diferencias en las calificaciones de hombres y mujeres. No obstante, aquellas dimensiones en las que hay una mayor brecha son SBDA [$\neq 0.16$] y PFAPE [$\neq 0.17$].

¹ Los valores de un alfa de Cronbach son importantes en tanto determinan cuán confiable y cuánta consistencia interna tiene la escala de medición, evaluando la magnitud en la que los ítems de un instrumento se correlacionan (Celina y Campo-Arias, 2005).

Tabla 5. Comportamiento de las dimensiones según sexo

	Sexo	N	Mean	SE	Median	SD	Minimum	Maximum
QTPE	Hombre	265	7.10	0.118	7.44	1.91	0.222	10.0
	Mujer	86	7.06	0.218	7.56	2.02	1.111	10.0
FNPE	Hombre	265	4.99	0.154	4.67	2.50	0.000	10.0
	Mujer	86	4.96	0.285	5.00	2.64	0.000	10.0
SBDA	Hombre	265	7.20	0.128	7.50	2.08	0.000	10.0
	Mujer	86	7.04	0.240	7.25	2.23	0.000	10.0
CSD	Hombre	265	7.22	0.133	7.60	2.17	0.000	10.0
	Mujer	86	7.10	0.242	7.60	2.24	0.000	10.0
HBPA	Hombre	265	7.79	0.112	8.00	1.83	0.000	10.0
	Mujer	86	7.73	0.185	8.20	1.72	3.000	10.0
SNCP	Hombre	265	7.17	0.122	7.44	1.99	1.222	10.0
	Mujer	86	7.06	0.232	7.33	2.16	0.333	10.0
GIPE	Hombre	265	6.03	0.139	6.00	2.26	0.000	10.0
	Mujer	86	6.08	0.254	6.28	2.35	0.000	10.0
PFAPE	Hombre	265	6.22	0.149	6.25	2.43	0.000	10.0
	Mujer	86	6.35	0.256	6.63	2.37	0.000	10.0

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 5. Comportamiento de las dimensiones según rangos de edad

Edad	QTPE	FNPE	SBDA	CSD	HBPA	SNCP	GIPE	PFAPE
20-30	6.95±1.96	4.85±2.50	7.06±2.16	7.09±2.20	7.81±1.70	7.00±2.09	6.07±2.18	6.24±2.38
31-40	7.26±1.94	5.36±2.55	7.28±2.00	7.38±2.15	7.74±1.95	7.38±1.97	6.23±2.25	6.40±2.47
41-50	7.00±2.03	4.54±2.68	6.97±2.38	6.89±2.38	7.58±1.91	7.04±2.14	5.55±2.81	5.97±2.51
51-60	7.65±1.51	5.07±2.15	7.86±1.47	7.74±1.74	8.33±1.52	7.44±1.55	5.97±2.09	6.36±2.51
= > 61	8.14±0.81	6.00±2.19	8.42±1.32	8.30±0.53	7.75±1.57	7.83±0.58	6.06±0.81	6.25±1.34
K-W	4.307	4.819	3.298	3.705	1.862	2.717	1.720	0.936
p-valor	0.366	0.306	0.509	0.447	0.761	0.606	0.787	0.919
eta^2	0.012	0.013	0.009	0.011	0.005	0.008	0.005	0.003

Fuente: Elaboración propia (2024).

La tabla 5 presenta la media, la desviación estándar y los resultados de las comparaciones entre las distintas dimensiones en relación con los rangos etarios considerados en el estudio. De acuerdo con los resultados, se observa una diferencia significativa solamente entre las dimensiones QTPE, FNPE y CSD y la edad de los informantes, mientras que no hay diferencias significativas entre las dimensiones SBDA, HBPA, SNCP, GIPE y PFAPE y la edad.

Tabla 6. Correlación entre las dimensiones y años de experiencia laboral

	QTPE	FNPE	SBDA	CSD	HBPA	SNCP	GIPE	PFAPE
Experiencia laboral	-0.000	0.013	-0.023	-0.007	-0.036	-0.001	-0.038	-0.003
	1.000	0.747	0.574	0.863	0.384	0.977	0.358	0.945

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se analizaron las correlaciones de cada una de las dimensiones (QTPE, FNPE, SBDA, CSD, HBPA, SNCP, GIPE, PEAPE) y los años de experiencia laboral. En todos los casos, las correlaciones fueron muy débiles, con coeficientes cercanos a cero, lo que indica una falta de relación significativa entre la experiencia laboral y las dimensiones evaluadas.

Discusión

Considerando que este estudio está basado en la percepción que tienen las y los docentes de EF en República Dominicana en torno a la calidad de la EF en su país, con base en un instrumento que evalúa 8 dimensiones del modelo de la EFC de la UNESCO (Ho et al., 2021) a partir de una escala del uno al 10, destaca que la calificación general del estudio alcanza 6,82, y que ninguna dimensión llegase a los ocho puntos. La dimensión más alta [HBPA] alcanzó un 7,78/10.

En primer lugar, vale la pena reiterar que se trata de un estudio de percepción. Esta declaración es necesaria en tanto, si bien es cierto pareciera existir el consenso en torno a la idea de que la percepción de la realidad no es necesariamente la realidad, vale decir que la realización de estudios de percepción permite hacer una especie de 'escaneo' o de evaluación de estatus de un suceso o un fenómeno en estu-

dio, y ello ocurre mucho más cuando la población considerada es una población constituida por especialistas en el campo en particular, tal y como ocurre con el presente estudio. Y es relevante por cuanto se trata de la opinión que tienen los especialistas que trabajan en el campo profesional. Merleau-Ponty (1993), habla en este contexto, de la realidad perceptual. Además, de acuerdo con Arias (2006), la percepción es “el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto” (p. 10). Así, la percepción termina siendo una impresión mental que se hace una persona o un grupo de personas con respecto a un suceso o un fenómeno en ocurrencia. Tal impresión mental puede verse afectada y condicionada, a su vez, al decir de Maturana y Varela (1985), por un conjunto de elementos que inclinan la balanza hacia una impresión específica, a saber, la observación de un suceso o de un fenómeno, creencias personales y/o compartidas en un colectivo a priori al suceso o fenómeno en cuestión, conocimiento profesional, impresiones culturales presentes, ocurrencia de sucesos repentinos que pueden alterar la impresión forjada o en gestación, entre otros.

Los antecedentes presentados en torno a la consistencia de los datos provenientes de este estudio de percepción, en relación con su acercamiento a la realidad, permiten reconocer que los resultados de este estudio representan una percepción de las y los docentes de EF en República Dominicana, lo que parece acercarse a lo que ya han comentado investigadores como Blanco et al. (2022), y el mismo INEFI (2021, 2023), y la radiografía que hacen de la EF dominicana, en lo atinente a elementos como formación docente, curriculum, inversión en el sector y campo profesional, déficit de docentes, entre otros.

En segundo lugar, la calificación general del estudio indica que la percepción que tienen las y los docentes en República Dominicana, es mayor a la que se presenta en otros estudios, como, por ejemplo, en Del Val Martín et al. (2023) en Ecuador, con una media, en este último estudio, de 6,05, y superior también al 5,98 que declara el estudio de Reyes (2024b) en la provincia de Diguillín. Claro está, al comparar los resultados de las distintas dimensiones en todos estos estudios, se advertirá que hay dimensiones en las que la percepción es mayor en un país, y también tiene alguna que otra dimensión que presenta un dato más bajo que en cualquiera de los otros países.

En tercer lugar, y al comparar con otros estudios similares, se advierte que la mejor calificación del presente estudio es más alta (HBPA=7,78) que la calificación más alta obtenida en estudios similares en otros países, como es el caso de Ecuador (Del Val Martín et al., 2023) cuya calificación más alta fue de 6,51 (QTPE), y es también más alta que la obtenida en el caso chileno con un 6,60 en la dimensión SBDA (Reyes, 2024b). No obstante, la calificación más baja en el presente estudio, apunta a FNPE con 4,98, mientras que, en Chile, la calificación más baja fue para la dimensión FNPE con 5,30, y en Ecuador, con 4,93 para la dimensión PFAPE. Es decir, de acuerdo con el estudio, los docentes de EF en República Dominicana advierten lo que podría interpretarse como una falencia en torno a las instalaciones y normas en Educación Física.

GIPE y PFAPE son las otras dos dimensiones más bajas, que si bien es cierto superan los seis puntos en la calificación, son las dimensiones, junto con FNPE, que no llegan a los siete puntos en los que se encuentran calificadas las otras cinco dimensiones en estudio. En el caso de la dimensión GIPE, que alude a las aportaciones gubernamentales a la EF, si bien su calificación no es la más baja, sí se advierte, por lo menos en este estudio, como la segunda más baja (6,04), y esto guarda mucha relación con lo que, como se decía anteriormente, destacan Blanco et al. (2022), y lo que señala el mismo INEFI (2021). En cuanto a la dimensión PFAPE, que cuenta con la tercera calificación más baja (6,25), alude a los planes de viabilidad y accesibilidad de la EF. Esta dimensión tiene que ver con la forma concreta en la que los planes institucionales y gubernamentales para el desarrollo de proyectos sociales y comunitarios, amplían la cobertura del derecho haciendo accesible a todas y todos, el goce de tal derecho. Esto tiene que ver necesariamente con una acción política y decidida multiforme. Tal y como lo atestiguan Blanco et al. (2022) y el INEFI (2021), esta sería una debilidad en el contexto dominicano, marcando una brecha a cubrir. La brecha se evidencia, no solo en cuanto a la puntuación de c/u de las distintas dimensiones del estudio, que ya es un dato revelador, sino también en elementos que dan cuenta de la participación del Estado y su compromiso político, no solo con los docentes, sino con la población misma que es beneficiaria del servicio educativo. Un ejemplo de ello puede advertirse en la prestación del servicio educativo que debe ser asumido como un derecho humano, y que, de hecho, es ofrecido, pero que, en ocasiones, es advertido como insuficiente, poco viable y poco accesible para ciertos grupos en distintas comunidades, sea por déficit de recursos, instalaciones y/o materiales.



Las otras dimensiones como QTPE (Calidad de la enseñanza de la Educación Física: 7,09), SBDA (Desarrollo de habilidades y conciencia corporal: 7,16), CSD (Desarrollo de habilidades cognitivas: 7,19), HBPA (Comportamiento habitual en las actividades físicas: 7,78), SNCP (Normas sociales y prácticas culturales: 7,15), tienen las calificaciones más altas del estudio, lo que muestra una percepción que mejora la opinión que tienen sobre otras dimensiones, y que pone sobre el debate el tema de aquello que podría estar siendo visto como positivo en el campo de la EF en República Dominicana. Esto no significa que, deba descuidarse lo que posiblemente se esté haciendo bien, porque de hecho se advierte que hay una brecha en la puntuación otorgada a las dimensiones que están sobre los siete puntos y el tope del instrumento, que es de 10 puntos.

En lo que concierne a las falencias identificadas, destacan tres, a saber: instalaciones y normas en Educación Física, aportaciones gubernamentales a la Educación Física, y los planes de viabilidad y accesibilidad del campo profesional. Como se puede notar, las tres falencias dan cuenta de una perspectiva política en la dispensación y atención de la EF en el país. Sin restar relevancia a ninguna dimensión estudiada, es importante mencionar que, aquellas dimensiones que se visualizan como fortalecidas, aluden a prácticas docentes, curriculum, acción de las y los estudiantes, e incluso de las mismas comunidades. Pero, las que hallan debilitadas (según la percepción de los informantes), se relacionan directamente con la acción gubernamental. Y los resultados del estudio hacen sentido, en tanto y cuanto, esto es refrendado por Blanco et al. (2022) y por el INEFI (2021). Ya lo destacan también McLennan y Thompson (2015), McLennan & Aguirre (2021a, 2021b), Kluka (2020), al destacar la necesidad de un Estado fuerte que invierta y genere condiciones para el fortalecimiento de una EF que integre, que incluya, que propicie el desarrollo integral de las y los estudiantes en las mejores condiciones posibles, de forma intencionada y planificada, sostenida y progresiva.

Comprendiendo que una EFC puede resultar solo desde la comprensión de acciones coordinadas, integradas y desde la lógica de una política pública multidimensional e integrada (McLennan & Aguirre, 2021a, 2021b; Reyes, 2023; Reyes & Martínez, 2024), es preciso destacar que, al comparar los resultados de este estudio con lo obtenido en Del Val Martín et al. (2023), y considerando que estos últimos declaran que los resultados de su estudio permiten concluir que la EF en Ecuador se encuentra en un punto medio de éxito, el presente estudio podría ofrecer la posibilidad de considerar que, en el caso dominicano, hay focos de atención que se presentan como muy favorables, pero que, al mismo tiempo, se presentan focos a atender con brechas por cubrir, y que focalizan la mayor necesidad en el involucramiento decidido y firme del sector gubernamental.

La comparación de resultados en estudios realizados en distintos países como en los casos de Ecuador, Chile, y en este caso puntual, República Dominicana, es relevante en tanto y cuanto, si bien se reconoce que son países distintos, con contextos distintos y por lo tanto, realidades no uniformes, lo cierto es que permite advertir también como se viene asumiendo el modelo de la EFC de la UNESCO en cada uno de ellos, cuáles son los retos y desafíos más relevantes en uno y otro país, al tiempo que permite comprender que los avances tampoco son lineales. Los investigadores de este trabajo consideran que los avances en la implementación del modelo obedecerán a la comprensión y asunción del modelo desde una perspectiva integral desde la política pública, pero esta, a su vez, comprendida desde la participación integradora de otros actores sociales fundamentales como lo son la academia, la escuela, la comunidad, los docentes y las familias.

Finalmente, hay una serie de recomendaciones que pueden proveerse partiendo del punto focal, y que, poniéndose en práctica, pudiesen ser aportes relevantes en torno a la participación definida por el Estado en materia de política pública educativa, especialmente en Educación Física. Siendo así, se recomienda:

- Constitución de un equipo de gobierno que focalice la necesidad de tender puentes con las instituciones formadoras de profesionales de la Educación Física, comunidades de especialistas en el área, gremios y similares;
- Constitución de un equipo técnico-académico constituido por especialistas de la Educación Física en República Dominicana, que puedan, a su vez, dialogar con el equipo de gobierno instalado;
- Realización de un estudio que permita hacer una radiografía de la Educación Física en una concepción bastante integral y que involucre las dimensiones definidas por la UNESCO para una EFC;

- Ampliar el presupuesto para inversión en EF a nivel nacional, que garantice mejora, adecuación y creación de nuevas instalaciones para una EFC e inclusiva, que garantice, además, mayores aportaciones a la EF, y genere condiciones para hacer mucho más viable y accesible la EFC;
- Creación de fondos de investigación, innovación, implementación y tecnología que permitan la participación de distintos actores sociales, académicos, científicos, a fin de desburocratizar, democratizar y hacer mucho más amplia y accesible la política pública en materia educativa, especialmente para el área de EF;
- Desarrollo de proyectos por parte de las universidades y las comunidades que permitan acceder a fondos para invertir en una EF que aspire a mejorar la calidad en esas dimensiones que han resultado menos favorecidas;
- Revisión regular de la normativa establecida a fin de adecuar a las nuevas necesidades sociales y comunitarias del campo profesional.
- Periodizar estudios de percepción en relación con el modelo de la EFC en tanto y cuanto la evidencia científica destaca que la percepción de la gente puede cambiar en el tiempo, permitiendo así incorporar nuevos elementos a la idea que tienen los especialistas con respecto a lo que ocurre en el ámbito del campo profesional de la EF.

Conclusiones

La evaluación de la percepción de la calidad de la EF en República Dominicana a partir del modelo de EFC de la UNESCO, pone en evidencia que, si bien es cierto la acción docente, la arquitectura curricular y la acción de las y los estudiantes, está favoreciendo el desarrollo de habilidades, cognitivas, sociales y motrices, no queda duda de que las brechas a acortar aluden a la necesidad de involucramiento de las autoridades gubernamentales en el país. Este involucramiento pasa, no solo por generar y concretar la inversión para la mejora de las instalaciones y la dotación de recursos (que son necesarios), sino también, por mejorar los instrumentos que regulan las políticas públicas que focalizan la EF como derecho, como servicio público, pero también como puntal del desarrollo integral de las y los estudiantes. Ello se asocia, también, con la necesidad de generar alianzas con organismos nacionales e internacionales que coadyuven con el fortalecimiento de la EF en República Dominicana.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2021). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. ANID.
- Ahmed, D.; Heydari, R.; Kukurová, K.; Eshafani, M. & Ho, W. (2023). A quantitative analysis measuring professional's perception about Quality Physical Education. *Cogent Education*, 10(2), 2248887. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2248887>
- Anchía-Umaña, I. (2023). La educación física: derecho a una educación de calidad. *MHSalud*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.4>
- Arias C., C. A. (2014). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), 9-22. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/08101>
- Blanco P., J. D-C.; Baptiste-Phart, G.; Cruz R., R. y Rosario-Rodríguez, J. L. (2022). Alfabetización Física en la República Dominicana: Dificultades de la Educación Física en la Actualidad. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2, 894-918. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6496/5299>
- Bokova, I. (2015). Prólogo. En: N. McLennan y J. Thompson (2015). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*, p. 4. UNESCO.
- Celina O., H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista*



Colombiana de Psiquiatría, XXXIV(4), 572-580.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>

- Chui B., H. N.; Puño C., L. G.; Romero Y., Y. Y.; Pérez A., K.; Chura C., S. Á. y Condori C., W. W. (2024). Obesidad infantil en estudiantes de educación primaria en Puno, Perú. *Retos*, 54, 466-477. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102529>
- Conde R., G. M.; Bermúdez A., C. I.; Camilo G., C.; Guarnizo C., N.; Preciado M., G.; López L., J. B.; Carreño D., M. R.; Sanabria A., Y. D.; Castro J., L. E.; Melo B., P. J.; Argüello G., Y. P.; Gálvez P., A. Y.; Samacá G., J. A.; Sanabria A., Y. D.; Pinzón, J. C.; Olaya R., J.; Tola F., I.; Ortiz C., J.; Povea C., C. E. & Pirachicán A., E. A. (2023). *Tendencias de la educación física transformar, construir e innovar a través del cuerpo en movimiento*. Uniminuto.
- Cortina N., M. D.-J.; Cardozo P., L. A.; Sanabria N., J. R.; Rocha V., O. M.; González Y., C. A. y Jarava A., G. A. (2021). *Sobrepeso y obesidad: problema de salud pública. Retos para la Educación Física y la actividad física*. Editorial Bonaventuriana.
- Del Val Martín, P.; Kukurová, K.; Ho, W.; Blázquez S., D. & Sebastiani O., E. M. (2023). The perceptual understanding of quality Physical Education (QPE) from professional in Ecuador. *Retos*, 48, 16-23. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96531>
- Durán S., F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.1.005>
- Dyson, (2014). Quality physical education: a commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Falsettoni, N. G. (2019). La construcción de una Educación Física transdisciplinaria desde el enfoque sistémico. *Ciencia y Educación*, 3(1), 11-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp11-20>
- García-Pérez, A.; Ramírez-Arrabal, V.; Rojas-Cepero, I. y Caracuel-Cáliz, R. F. (2024). El alumnado de educación primaria promotor de salud a través de la investigación en el área de educación física. *Retos*, 55, 327-338. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.101545>
- Gil E., F. J. y Aznar C., M. (2016). Educación Física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 414, 69-82. <https://urlc.net/LPjt>
- González-Valeiro, M. A.; Bustamante C., S. A.; Chaverra F., B.; Da Fonseca G., L. C.; López-D'Amico, R.; Da Silva Figueira-Martins, J. F.; Reyno-Freundt, A. M.; Toja-Reboredo, B. y Zamora-Mota, H. R. (2019). Estudio comparado: la educación física en Colombia, Chile, España, Portugal, República Dominicana y Venezuela. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303045001/html/>
- Goslin, A. (2020). Global perspectives and quality physical education (QPE): stagnation or new paradigms? *African Journal for Physical Education and Health Sciences*, 26(Supl. 1), 1-15. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-ajpherd1-nsup1-1-a2>
- Hardman, K. & Marshall, J. (2005). Update on the State and Status of Physical Education World-wide. *Segunda Cumbre Mundial sobre Educación Física*, Magglingen, Suiza, 2 y 3 de diciembre de 2005, 1-17. Recuperado de: <https://cuts.top/F30->
- Ho, W.; Ahmed, D.; Keh, N. C.; Khoo, S.; Tan, C.; Dehkordi, M. R.; Gallardo, M.; Lee, K.; Yamaguchi, Y.; Wang, J.; Liu, M. & Huang, F. (2017). Professionals' perception of quality physical education learning in selected Asian cities. *Cogent Education*, 4, 1408945. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1408945>
- Ho, W.; Ahmed, D. & Kukurova, K. (2021). Development and validation of an instrument to assess quality physical education. *Cogent Education*, 8(1), 1864082. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1864082>
- International Council of Sport Science and Physical Education (2010). *International Position Statement on Physical Education*. [Consulta: 29-5-2024]. Recuperado de: <https://urlc.net/LNUI>
- Instituto Nacional de Educación Física (2023). *Breve reseña del Instituto Nacional de Educación Física*. [Consulta: 7-10-2024]. Recuperado de: https://inefi.gob.do/acerca_nosotros/
- Instituto Nacional de Educación Física (2021, 25 de marzo). *Desacertadas decisiones de pasadas gestiones provocan atraso de casi dos décadas en Educación Física en RD*. [Consulta: 7-10-2024]. Recuperado de: <https://urlc.net/O8Nv>
- Kluka, D. A. (2020). Footprints of ICSSPE in global quality physical education (QPE). *African Journal for*

- Physical Education and health Sciences*, 26(1), 16-32. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-ajpherd1-v26-nsup1-1-a3>
- Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de “cuerpo educado” en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile. *Retos*, 51, 1333-1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>
- Leão P., A. F. y Lorente-Catalán, E. (2024). Educación Física de Calidad: Diseño y validación de una herramienta orientada a la reflexión e innovación en los procesos educativos. *Retos*, 51, 32-46. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99745>
- León D., O.; Martínez M., L. F. y Santos P., M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos*, 48, 647-656. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661>
- Ley 19.628 Sobre protección de la vida privada. Diario Oficial de la República de Chile, 18 de agosto de 1999. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>
- Ley 66-1997. Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Congreso Nacional de la República Dominicana, 9 de abril de 1997. <https://urlc.net/N678>
- Ley No. 172-13 que tiene por objeto la protección integral de los datos personales asentados en archivos, registros públicos, bancos de datos u otros medios técnicos de tratamiento de datos destinados a dar informes, sean estos públicos o privados. Gaceta Oficial N° 10737 del 15 de diciembre de 2013, de la República Dominicana.
- López-D'Amico, R. (2019). Educación Física de calidad ¿De dónde surge este planteamiento? *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 33-45. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp33-45>
- López-D'Amico, R.; Ho, W.; Antala, B.; Benn, T.; Dinold, M. & Holzweg, M. (2018). Compartiendo perspectivas globales acerca de la Educación Física de Calidad. *Educere*, 22(72), 325-341. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656041006/html/>
- Marengo, S. E. (2023). La crisis de identidad de la educación física y el ámbito de la práctica educativa. *Educación Física y Ciencia*, 25(4), e274. <https://urlc.net/Px68>
- Maturana, H. y Valera, F. (1985). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas de entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- McLennan, N. & Aguirre G., A. (2021a). *Making the case for inclusive Quality Physical Education policy development: a policy brief*. UNESCO.
- McLennan, N. & Aguirre G., A. (2021b). *How to influence the development of quality physical education policy: a policy advocacy toolkit for youth*. UNESCO.
- McLennan, N. y Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Merleau-Ponty, M. (1983). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Ministerio de Salud (2022). *Estrategia Nacional de Salud*. Del autor. Recuperado de: <https://urlc.net/N677>
- Mujica J., F. N. (2020). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. [10.22370/ieya.2020.6.2.1374](https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374).
- Mujica J., F. N. (2019). Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 151-166. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n38/0718-5162-rexe-18-38-151.pdf>
- Olate P., Y.; Rivas A., I.; Gazmuri C., G.; Villegas N., C.; Reyes R., A. D. y Gómez-Álvarez, N. (2022). Metodologías de enseñanza en clases de educación física para enseñanza media en la provincia de Diguillín, región de Ñuble, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 102-112. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.005>
- Oficina Nacional de Estadística (2023). *Boletín demográfico y social 2023*. Del autor. [Consulta: 6-10-2024]. Recuperado de: <https://urlc.net/N7t0>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. Del autor. [Consulta: 5-10-2024]. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022. Resumen ejecutivo*. Del autor.
- Organización Panamericana de la Salud (2019). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030. Más personas activas para un mundo sano*. Del autor.

- Pérez T., C. A. (2021). Educación Física electiva: el caso de Chile. ¿Está en crisis su legitimidad en el currículum escolar? *Archivos em Movimento*, 17(1), 5-19. <https://urlc.net/Px6d>
- Prado P., J. R. y Albarrán, L. (2023). La Educación Física en la sociedad contemporánea. *Revista Digital de Educación Física*, 14(81), 32-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8855998.pdf>
- Presidencia de la República (2024). *Gobierno lanza estrategia para activación deportiva y cultural de los estudiantes los fines de semana*. [Consulta: 7-10-2024]. Recuperado de: <https://urlc.net/LN00>
- Ramírez-Rodríguez, Y.; Capellán-Caraballo, R. y Bennasar-García, M. (2023). Desafío social de las competencias educativas en educación física, niveles primario y secundario, República Dominicana. *Revista Revoluciones*, 5(12), 20-39. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.012.002>
- Rannau G., J. P. (2024). Significados del profesorado de Educación Física sobre la formación ciudadana. *Retos*, 54, 455-465. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102602>
- Reyes R., A. D. & Martínez R., E. (2024). Contradictions in Chilean public education policy: physical education and health case. *Frontiers Sports in Active Living*, 6, 1410849. [10.3389/fspor.2024.1410849](https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1410849)
- Reyes R., A. D. (2022). Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: campos tensionados. *Retos*, 45, 767-778. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93008>
- Reyes R., A. D. (2024a). El juego, el círculo mágico y la autotelia. *Retos*, 54, 777-790. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103737>
- Reyes R. A. D. (2024b). *Quality Physical Education in the province of Diguillín, Ñuble region, Chile*. [Manuscript submitted for publication]. Routledge.
- Reyes R., A. D.; Ibañez A., M.; Villagra, N.; Maureira, P. y Pávez-Adasme, G. (2021). Tiempo de compromiso motor en educación física para enseñanza primaria. Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(2), 1-27. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2587>
- Reyes R., A. D. (2023). Políticas públicas: desde su concepción hasta una matriz epistémica propositiva. *Idelcoop*, 240, 34-57. <https://urlc.net/Jvtq>
- Rivero-Alvea, G. y Ries, F. (2023). La Educación Física de Calidad y sus consideraciones para una aplicación teórico-práctica en el aula: una revisión narrativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(1), 44-59. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi437\(1\).1082](https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1082)
- Rodríguez R., J.; Ceballos G., O.; Zamarripa R., J. I.; Medina R., R. E.; Ho, W. y López-D'Amico, R. (2021). Educación Física de Calidad desde la perspectiva de la práctica docente: propiedades psicométricas de un instrumento para su evaluación. *Retos*, 41, 373-379. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86253>
- Rodríguez-Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en Blanco*, 26, 173-185. <https://urlc.net/Px6g>
- Rué R., L. y Serrano A., M. A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos*, 25, 186-191. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34510>
- Ruiz-Pérez, L. M. (2019). En defensa de los menos competentes en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XV(55), 1-4. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.055ed>
- Sánchez-Hernández, N.; Soler-Prat, S. y Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Sato, J. T. y Nassar, S. E. (2022). La identidad del área de conocimiento de educación física de los docentes de educación básica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7(1), 180-197. <https://cuts.top/F2Up>
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Tendencias actuales de la Educación Física*. Del autor.
- Septianto, I.; Sumaryanti, S.; Nasrulloh, A.; Sulistiyono, S.; Nugraha, H., Ali, M.; Malik R., A.; Dewantara, J.; Hanniyah, N.; Fauzi, F.; Suryadi, D., Ardián, R. & Subarjo, S. (2024). Traditional games for physical fitness: an experimental study on elementary school students. *Retos*, 54, 122-128. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.104177>
- Solís G., P. y Borja G., V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Taufik, T.; Eko W., M.; Hariadi, I., Yudasmara, D. S. & Riyad F., N. (2024). Exploring the validity and reliability of Active Motor Card: A Comprehensive Assessment of Gross Motor Development and Physical Fitness in Children Aged 6-9 Years. *Retos*, 54, 100-105. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102813>
- Teachers College Columbia University (2016). *Conozca sus derechos: Educación Física*. [Consulta: 27-6-

- 2024]. Recuperado de: <https://cuts.top/Gud3>
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. [Consulta: 25-6-2024]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Toro A., S.; López D-M., D.; Contreras O., M.; Sandoval-Obando, E.; Peña-Troncoso, S. y Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva. *Retos*, 45, 598-610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>
- Toro A., S. y Vega, J. (2021). (Eds.). *Manifestaciones de la Motricidad Humana: Brotes desde el Sur*. Ediciones UACH.
- Urra T., B. A. (2024). Estrategias empleadas por profesores de educación física para generar vínculo pedagógico. *Retos*, 54, 478-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.101425>
- Varja, E. (2018). The importance of quality physical education for a developing country. Case Study of Physical Education Teacher Training in Tanzania. [*Master's Thesis presented in University of Jyväskylä*]. Recuperado de: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57317>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Alixon David Reyes Rodríguez	alixdavid79@gmail.com	Autor
Felipe Retamal	feliperetamal@unach.cl	Autor
Walter Ho	walterhoky@gmail.com	Autor
Rosa López de D'Amico	rlopezdedamico@yahoo.com	Autora y traductora