

Libros publicados:

- La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos
Textos de Dante Castillo, Eduardo Thayer, Eduardo Santa Cruz y Cristian Gajardo
- Manifiesto de autoeducación artística
Federica Matta
- Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas
- Manuales escolares
- Episodios históricos
- Experiencias positivas

En el mundo moderno, la educación física escolar está adquiriendo una creciente importancia, reconociéndose los beneficios de su práctica y avanzando en propuestas para una mejor implementación de la misma en diversos contextos escolares. A través de la práctica de la actividad física, niños, niñas y jóvenes incrementan su potencial físico, fortalecen su salud y desarrollan habilidades, conocimientos y valores que les serán útiles en el presente y en su futuro como ciudadanos. Por estas razones, muchos de los sistemas escolares están interesados en mejorar la enseñanza de la educación física. Hoy no es posible pensar una escuela, tanto en Chile como en cualquier parte del mundo, donde no exista una presencia cotidiana de actividades físicas y deportivas. Esto ocurre con independencia, muchas veces, de la existencia de situaciones de profunda privación material, lo que dificulta la realización de actividades físicas en óptimas condiciones.



www.editorialauncreemos.cl

202

Una publicación de

LE
MONDE
diplomatique

LA ESCUELA EN MOVIMIENTO

La actividad física en los centros escolares chilenos

Dante Castillo
Alejandro Vega
Eduardo Santa Cruz
Jean-Claude Regnier

Dante Castillo

Investigador asociado al Laboratoire ICAR, UMR, CNRS, Université Lumière-Lyon II, Francia. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED). También es académico de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile y del Centro de Estudios e Investigación Enzo Faletto.

Alejandro Vega

Es investigador y académico. Doctor en Ciencias Empresariales por la Universidad Antonio de Nebrija y Licenciado en Educación por la Universidad de Antofagasta, a la fecha académico del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y doctorando de la universidad Complutense de Madrid.

Eduardo Santa Cruz

Es académico e investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha y del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED). Además, es investigador y miembro del Directorio del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Jean-Claude Regnier

Es investigador del Laboratorio ICAR, UMR 5191, CNRS, Université Lumière, Lyon 2 en Francia y Académico de la National Research Tomsk State University de Rusia. Actualmente también es investigador del Centro de Estudios e Investigación Enzo Faletto de la Universidad de Santiago de Chile.



Editorial
Aún Creemos
en los Sueños

“Este libro ha contado con referato externo nacional e internacional. Expertos nacionales: Dra. Natalia Salas Universidad Finis Terrae; Dr. José Iturra, Facultad de Medicina de la Universidad de Santiago de Chile. Expertos internacionales: Dr. José Romao, facultad de Educación de la Universidad Nueve de Julio, Sao Paulo, Brasil; Dr. Antonio Teodoro, Universidad Lusófona, Lisboa, Portugal”.

La editorial AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS
publica la edición chilena de *Le Monde Diplomatique*.
Director: Víctor Hugo de la Fuente

Suscripciones y venta de ejemplares:
San Antonio 434 Local 14 - Santiago.
Teléfono: (56) 22 608 35 24
E-mail: edicion.chile@lemondediplomatique.cl
www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl

Diseño: Cristián Escobar

Copyright 2020 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

Primera edición: abril 2020
ISBN: 978-956-340-154-7

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 5 |
| Introducción | 7 |
| Una aproximación conceptual | 11 |
| 2.1.- Actividad deportiva en la sociedad contemporánea: identidad colectiva y participación social | 13 |
| 2.2.- Escuela y actividad física deportiva: pieza clave para su promoción | 16 |
| 2.2.1.- Modelos y perspectivas en torno a la actividad física y deportiva escolar | 20 |
| 2.2.2.- Currículum oficial: Educación física y salud | 24 |
| 2.2.3.- Dimensiones de la gestión para una actividad física escolar de calidad | 27 |
| 2.2.4.- Dimensión subjetiva de la actividad física escolar | 30 |
| 2.3.- Efectos y beneficios de la actividad física escolar | 34 |
| 2.3.1.- Sobre la salud: sedentarismo y obesidad como principales amenazas | 34 |
| 2.3.2.- Beneficios emocionales y cognitivos de la práctica física | 39 |
| 2.3.3.- Beneficios sociales de la práctica física | 41 |
| 2.4.- Definiciones operacionales del Estudio | 43 |
| 2.4.1.- Valoración y promoción de la actividad física | 43 |
| 2.4.2.- Dimensiones de la Actividad Física en el sistema escolar | 44 |
| 3.- RESULTADOS | 47 |
| 3.1.- CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS Y ACTORES ESCOLARES | 47 |
| 3.1.1.- Perfil de las escuelas básicas | 48 |
| 3.1.2.- Perfil de los directivos de las escuelas básicas | 55 |
| 3.1.3.- Perfil general del docente de escuelas básicas | 61 |
| 3.1.4.- Perfil general del apoderado de escuelas básicas | 65 |
| 3.1.5.- Actividad física que desarrollan los estudiantes | 69 |
| 3.2.- ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS VINCULADOS A VALORACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA | 75 |
| 3.2.1.- Atributos de la dotación docente | 76 |
| 3.2.2.- Presencia de la Actividad Física en el currículum | 81 |
| 3.2.3.- Definición Estratégica de la Actividad Física en la Escuela | 84 |
| 3.2.4.- Características de la Infraestructura | 86 |
| 3.2.5.- Características del Equipamiento | 94 |
| 3.2.6.- Participación de la comunidad | 98 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 103 |
| Recomendaciones | 108 |
| 7.- BIBLIOGRAFIA | 109 |

Presentación

La presente publicación es parte de una línea de investigación que está iniciando el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE a partir del año 2018, con el fin de contribuir a las políticas educativas relacionadas con la actividad física en las escuelas del país. En base a investigaciones empíricas anteriores, este documento busca describir la situación de la actividad física en establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados chilenos, que imparten Educación General Básica.

Con este primer trabajo se pretende, a mediano plazo, analizar la valoración de los distintos agentes escolares acerca de la práctica física deportiva en sus establecimientos. Para lo anterior, se está recabado la opinión de docentes, apoderados y directivos. Pues es de interés conocer cómo perciben y evalúan la labor concreta y cotidiana que, en el ámbito del desarrollo de la actividad física, llevan a cabo los centros de todo el país. Tener un mejor conocimiento de esta dimensión educativa es fundamental para la mayor eficacia en el diseño e implementación de políticas deportivas en los contextos escolares.

Así, es importante analizar esta temática en diferentes ámbitos, entre los cuales podemos mencionar: definición estratégica de la actividad física deportiva en

la institución escolar; equipamiento; infraestructura; y, por último, las características formativas del cuerpo docente.

De acuerdo con lo anterior, el propósito general del trabajo que se inicia con esta primera publicación es determinar cómo se está desarrollando la actividad física en establecimientos educacionales que imparten Educación Básica. Para lograr esto, se ha propuesto: conocer la actividad física que desarrollan los estudiantes en los establecimientos escolares; caracterizar a los establecimientos escolares en función de la promoción y desarrollo de la actividad física; conocer la valoración de los docentes sobre la actividad física en los establecimientos chilenos; conocer la valoración de los apoderados sobre la actividad física en establecimientos chilenos; y, formular recomendaciones para la política educativa chilena en relación al trabajo que pueden realizar los establecimientos para generar oportunidades para el desarrollo de la actividad física.

Antes de mostrar los primeros resultados de esta línea de trabajo, el equipo a cargo de esta primera publicación quiere agradecer a los directivos y docentes que se han contactado para la aplicación de la fase empírica y en la validación de los cuestionarios que se utilizaron para recoger una parte de los resultados que se muestran a continuación.

Introducción

En el mundo moderno, la educación física escolar está adquiriendo una creciente importancia, reconociéndose los beneficios de su práctica y avanzando en propuestas para una mejor implementación de la misma en diversos contextos escolares. A través de la práctica físico deportiva, niños y jóvenes incrementan su potencial físico, fortalecen su salud y desarrollan habilidades, conocimientos y valores que les serán útiles en el presente y en su futuro como ciudadanos. Por estas razones, muchos de los sistemas escolares están interesados en mejorar la enseñanza de la educación física. Hoy no es posible pensar una escuela, tanto en Chile como en cualquier parte del mundo, donde no exista una presencia cotidiana de actividades físicas y deportivas. Esto ocurre con independencia, muchas veces, de la existencia de situaciones de profunda privación material, lo que dificulta la realización actividades física en óptimas condiciones.

Como se verá en este estudio y también lo han acreditado diferentes estudios, existen situaciones de profunda desigualdad en la disponibilidad de recursos humanos, equipamiento e infraestructura al interior del sistema escolar. En ese sentido, si bien desde hace tiempo se considera que la educación física proporciona aprendizajes relevantes en la formación de los estudiantes, no siempre se ha contado, con los espacios institucionales ni con los recursos suficientes para de-

sarrollarla adecuadamente. Pues si bien, su presencia en la vida de las escuelas se ha incrementado, aún parece ser insuficiente el tiempo dedicado, el equipamiento, la infraestructura y los recursos materiales y humanos que, en general, el sistema escolar le destina. Estas mismas preocupaciones guían también las actuales reformas que se están introduciendo a la enseñanza de la educación física en el Reino Unido, Finlandia, Portugal y Francia, entre otros países de la OCDE.

Los desafíos a los que debe responder esta asignatura son hoy mayores que en el pasado. La sociedad moderna, en particular por los efectos de la industrialización y la concentración de la población en grandes ciudades, ha generado una creciente disminución de la actividad física cotidiana de las personas. En ese sentido, el aumento del sedentarismo entre la población es una de las caras más vistosas de un estilo de vida caracterizado por trabajos que conllevan un mínimo de esfuerzo corporal y formas de recreación bajas en exigencia física. Esto también es palpable en el caso de los menores quienes dedican menos horas por día a actividades físicas y, por ende, gastan menos energías que sus predecesores. Es decir, en los distintos rangos de edad priman estilos de vida que tienen consecuencias negativas para la salud física y psicológica de las personas, cuando no son contrarrestadas oportuna y adecuadamente.

Entre las causas de esta alta tasa de inactividad física en Chile, una es de corte urbanístico. Las ciudades chilenas se expanden sin construir o habilitar espacios suficientes y adecuados para que la población realice actividades físicas recreativas y deportivas. Quizá sea la escuela el más extendido y el mejor espacio existente en nuestras ciudades y zonas rurales, para la práctica deportiva por parte de numerosas personas, por haber sido considerado esta posibilidad en su diseño. En al-

gunas localidades pobres, urbanas y rurales, la escuela es el único espacio especialmente habilitado para la práctica deportiva. Esta particular condición de desarrollo de nuestras ciudades, le impone al sistema escolar una obligación en el resguardo y promoción de la actividad física en bienestar de la población en general, pero en especial de los niños y jóvenes. En tal sentido, la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de UNESCO, hace el siguiente llamado en su Artículo 5: “los gobiernos, los poderes públicos, las escuelas y los organismos privados competentes deben aunar sus esfuerzos a todos los niveles y concertarse para planificar el establecimiento y la utilización óptima de las instalaciones, el equipo y los materiales destinados a la educación física y el deporte”.

La importancia de la actividad física y deportiva ha sido reconocida también como un derecho de todas las personas, independiente de su condición social, raza, género y cualquier otro rasgo adscrito. En 1978, en el artículo primero de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, la UNESCO explicitó que “la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos”, y en el artículo dos enfatizó que “la educación física y el deporte constituyen un elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de educación”. En este punto, hace alusión a las bondades de la práctica del deporte, especificando que “la educación física y el deporte contribuyen a preservar y mejorar la salud, a proporcionar una sana ocupación del tiempo libre y a resistir mejor los inconvenientes de la vida moderna”. Tales principios serían compartidos y refrendados con el paso de tiempo, sirviendo de guía para las políticas públicas en diferentes partes del mundo. En 1999, la Declaración de Punta del Este, de la IIIª Conferencia Internacional

de Ministros y Altos Funcionarios Responsables por la Educación Física y el Deporte - MINEPS III, ratificó la relevancia asignada a la Educación Física y del Deporte como parte integrante “*del proceso de educación permanente y de desarrollo humano y social*”.

Este informe busca generar conocimiento y evidencia que ilumine políticas públicas que fortalezcan la práctica de la educación física en los establecimientos educacionales en Chile. Para ello se ha trabajado con información representativa de la realidad educacional del país, tanto a nivel social, regional, institucional y económico, mediante la aplicación de diversos instrumentos cuantitativos que permiten caracterizar lo que está ocurriendo en la enseñanza de la educación física en el nivel básico en Chile y cuál es la percepción de directores, docentes y apoderados al respecto.

Una aproximación conceptual

Desde fines del siglo XIX, el deporte y la actividad física se han consolidado como prácticas sociales indispensables en todos los países del mundo. Como señala Lagardera, el deporte es un fenómeno social “que ha ido tejiendo toda una trama cultural, en perfecta simbiosis con la cultura dominante en cada territorio, pero con suficientes rasgos propios que la identifican”. De este modo, se ha constituido una *cultura deportiva* adaptada a las exigencias de la vida actual, la que involucra a la mayor parte de la ciudadanía, sea en calidad de participante activo o de sujeto pasivo, en calidad de espectador, condición mayoritaria en la población adulta y menor de edad de nuestro país.

La institucionalización y desarrollo de la actividad física y deportiva ha permitido que se extiendan sus efectos benéficos sobre aspectos, espacios e instituciones sociales diversas. En la actualidad, la calidad de vida de las sociedades y de sus ciudadanos tiene relación, en diferente grado, con la intensidad con que se pueden desarrollar actividades físicas de forma sistemática y provechosa. Cuando esto ocurre, se fortalece el bienestar y la salud de los individuos, la convivencia social, los aspectos cognitivos y el aprendizaje motor.

En la medida que la sociedad moderna ha ido reconociendo la importancia de la actividad física y deportiva, el sistema escolar también ha considerado relevante incorporarla y potenciarla al interior de sus

instituciones escolares. Este proceso corresponde a un fenómeno global donde, más allá de las particularidades, existe un reconocimiento general en los diferentes países sobre su importancia para la formación de sus estudiantes. La forma en que esto se ha hecho ha sido, en general, basculando entre, por un lado, la aplicación de un modelo de carácter lúdico-recreativo, sin grandes exigencias técnicas, donde lo cooperativo prima sobre lo competitivo y la participación sobre la selección; y, por el otro, el desarrollo de un modelo centrado en la búsqueda de rendimiento, los resultados y la eficacia.

En nuestro país, la presencia de la actividad física en las escuelas data desde hace más de un siglo, en un inicio fue preocupación de unos pocos educadores enviados a perfeccionarse a Suecia y Alemania, países que constituyeron los principales referentes en este momento inicial de la enseñanza de la educación física. Primero en algunas escuelas, y luego en el conjunto del sistema educativo, la actividad física fue incorporada al currículum escolar oficial como una asignatura, pero también en los espacios extracurriculares y en los momentos de ocio de estudiantes/as. Pese al interés demostrado en ocasiones por autoridades y educadores, su integración a la vida escolar no siempre ha estado a la altura de las expectativas creadas ni de las necesidades existentes. Por lo mismo, la importancia atribuida, la función social asignada y los enfoques pedagógicos predominantes han ido variando a la par que lo hace la sociedad y el propio sistema escolar.

Este capítulo aborda aspectos importantes en el debate actual sobre la actividad física y el deporte en el sistema escolar: paradigmas dominantes en la educación física escolar, relevancia social y aprendizaje para la participación de la actividad físico deportiva, importancia para el bienestar, la salud y el desarrollo cogni-

tivo, y, por último, un análisis sucinto de las políticas educativas en este campo y su expresión en el currículum nacional.

2.1.- Actividad deportiva en la sociedad contemporánea: identidad colectiva y participación social

Una adecuada ejercitación física trae consigo efectos perdurables sobre la salud corporal y mental de los individuos, así como también incrementa sus posibilidades para el goce de la vida y crea condiciones para una mayor contribución de las personas a la mantención y generación de las riquezas culturales y económicas del país. Del mismo modo, el deporte en particular, y la actividad física en general, cumplen un activo rol en la construcción del imaginario social en la sociedad contemporánea, en especial en los sectores menos acomodados. En esta dinámica, individuos, colectivos e instituciones de la sociedad construyen un conjunto de representaciones sociales relevantes para la vida contemporánea, base de procesos de construcción y fortalecimiento de identidades sociales que buscan el mejoramiento social.

Históricamente, en nuestra sociedad la participación social ha estado marcada por un sujeto preocupado y movilizado en torno a intereses propios de la comunidad y de la sociedad civil. Esto se entendía en el contexto de una sociedad comprometida con la política y el cambio social, la que canalizaba la participación social principalmente hacia organismos directa o indirectamente vinculados a la política. En cierto sentido, merced a las transformaciones políticas y culturales de los últimos 40 años, con la privatización de las conductas y la disminución de la importancia de lo colectivo, la noción de participación social se ha tenido que adecuar a

las nuevas condiciones. Como señalan Beck y Giddens, los procesos de individuación corresponden a procesos autoreflexivos desarrollados por los individuos en el contexto de sociedades del riesgo y en el marco de una nueva política de la vida. En este contexto, la actividad física es uno de los elementos contextualmente situados que los propios sujetos deben articular en este proceso de construcción de sus propias identidades.

Desde sus inicios, el deporte ha sido una herramienta que favorece la construcción de identidades colectivas, y son éstas, más sus expresiones organizadas de carácter formal o informal, las que conforman la sociedad civil en el mundo contemporáneo. Ésta corresponde a un espacio intermedio que no está ocupado ni por el mercado, ni por el Estado o por los partidos políticos. Se trata de un espacio habitado por asociaciones, agrupaciones intermedias, movimientos sociales, organizaciones sociales, productivas territoriales o funcionales donde participan directamente vecinos, ciudadanos o habitantes, los que juegan papeles diversos en lo que concierne a su aporte a la política pública, la protección social de la población y la integración social.

En este sentido, un aspecto fundamental que no debe pasarse por alto, respecto del rol del deporte dentro del conjunto de actividades de ocio y tiempo libre, dice relación con el desarrollo de una identidad colectiva y la generación de sentidos compartidos entre los ciudadanos. Es importante mencionar la fuerza asociativa que se genera por los deseos y expectativas en torno a la realización de actividades físico-deportivas de la población. En esta dirección, es importante subrayar los vínculos sociales que genera el afán ciudadano por ejercer su derecho a la práctica físico-deportiva. Una prueba de la asociatividad que emerge de forma casi natural en torno a la práctica del deporte en nuestro

país, es la numerosa presencia de clubes deportivos a lo largo y ancho del país. Alrededor de estos espacios se tejen extensas e intensas redes sociales en torno a la organización de actividades físico-deportivas, ofreciendo puntos de encuentro y reconocimiento mutuo (identificación), donde la confrontación y la competencia se circunscriben normalmente al ámbito del juego.

Según Dunning, tres aspectos, al menos, explican la creciente importancia social de las actividades físico-deportivas: a) el hecho que el deporte ha cobrado fuerza como una de las principales fuentes de emoción agradable; b) el hecho de que se ha convertido en uno de los principales medios de identificación colectiva; y c) el hecho de que ha llegado a constituirse en una de las claves que le dan sentido a las vidas de las personas.

Desde hace varias décadas, se sabe que más allá de la segmentación en la práctica del deporte, esta actividad social presenta un importante componente de interacción social, ya que las actividades deportivas requieren, como condición indispensable, la reunión de varias personas y su sometimiento a un conjunto de reglas de juego comunes. La necesidad de reunirse, juntarse y estar con otros, limita la posibilidad de la privatización absoluta de la esfera deportiva. Cada uno de los participantes trae consigo una historia, y determinadas percepciones y representaciones sociales.

El valor de esta actividad social en el fortalecimiento de la ciudadanía debe ser medido en su capacidad para reunir individuos y grupos, y en su capacidad para promover la interacción social. El fortalecimiento del 'Nosotros', que supone enfrentar la lógica del individuo aislado, mero consumidor y que interactúa en todas las esferas como si todas las relaciones sociales se trataran de meros intercambios instrumentales, precisa como condición indispensable el conocimiento entre los su-

jetos y el establecimiento de relaciones de confianza recíproca. Esto constituye, sin lugar a dudas, la base para el fortalecimiento de relaciones de cooperación entre los sujetos que sustenten la posibilidad de una ciudadanía democrática con un trasfondo ético y sustantivo. Determinadas prácticas sociales colaboran en esta empresa, y el deporte se encuentra entre ellas. De ahí la importancia de favorecer el encuentro y la interacción social, pero también que las actividades físico-deportivas –en su práctica cotidiana y recreativa- sean vistas como una herramienta para el fortalecimiento de la ciudadanía, la inclusión y la consolidación de nuestra democracia.

2.2.- Escuela y actividad física deportiva: pieza clave para su promoción

Desde comienzo de los años noventa se ha insistido que la asignatura de Educación Física es un marco adecuado desde donde promocionar y educar (en y para) la salud. Desde entonces, numerosas investigaciones han insistido en esta relación, analizando realidades locales y situaciones concretas, también en nuestro país. Este convencimiento ha sido recogido, al menos desde hace más de una década, en los programas de estudios de Educación Física del Ministerio de Educación de Chile y existe un conjunto de iniciativas tendientes a fortalecer su desarrollo en el conjunto del sistema escolar. Pese al avance producido en este aspecto, los resultados de las pruebas muestrales SIMCE estandarizadas, que miden las competencias y la performance de estudiantes en la asignatura de Educación Física, no son los esperados.

La importancia del sistema educacional en el fomento de la práctica masiva de actividad física en la población ha sido registrado en diferentes investigaciones en

el mundo, las que muestran también que se produce un descenso progresivo de la actividad física con la edad. Esta disminución, al menos para el caso español, se comienza a producir durante la etapa escolar, en especial en la adolescencia. En el caso de Chile, esta relación fue registrada en la encuesta CASEN, la que mostró que el sedentarismo de la población adulta crecía en la medida que aumentaba el tiempo de abandono o egreso de un establecimiento educacional. Mientras que un 88% de los adultos que habían dejado de asistir a la escuela o liceo hacia menos de un año sufría de sedentarismo, este porcentaje se elevaba hasta el 91% después del tercer año de egreso. Entre las personas que nunca habían asistido a un establecimiento educacional, el sedentarismo alcanzaba el 95%. Es decir, los resultados constituían una evidencia sólida que mostraba que la escuela era uno de los primeros, y más importantes, agentes propiciadores de la actividad deportiva. El desafío era, por un lado, sostener en el tiempo la realización de actividades físicas y deportivas ofreciendo mayores posibilidades una vez hubiesen dejado el liceo o colegio; y, por otro, mejorar la capacidad de los establecimientos escolares para dejar instaladas en los sujetos competencias, conocimientos, hábitos y aprecio por este tipo de práctica social.

La Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes del año 2012 corroboró esta relación, indicando que en el tramo entre 18 y 25 años, dejar de asistir al colegio era la principal razón para dejar de hacer actividad física, con un 36%. Esto ocurre por no estar obligados a realizar semanalmente actividades físicas con el objeto de cumplir con las obligaciones escolares, pero también porque en muchas ocasiones dejar el sistema escolar supone también tener dificultades para acceder a infraestructura deportiva en el entorno co-

munitario. De esta manera, la escuela se constituye en el espacio con mayor capacidad instalada para satisfacer las necesidades en este ámbito; necesidades que, a nivel nacional, pueden considerarse no menores. En este sentido, es interesante las experiencias del Programa Nacional de Chiledeportes “Escuela Abierta a la Comunidad” de la década pasada o del “Programa de 4 a 7” del SERNAM que facilitaba el acceso a estudiantes, apoderados o miembros de la comunidad circundante a los establecimientos escolares.

En este punto, una de los desafíos de la Política Nacional de Deportes, actualmente en vigor, es aumentar los recursos a modo de ampliar e intensificar la actividad física y deportiva practicada y organizada por la comunidad; es decir, potenciar el deporte como instancia de recreación colectiva, de perfeccionamiento personal, de participación ciudadana y de construcción de comunidad. Para tal efecto, la Ley del Deporte, promulgada el año 2001, a través de la creación del Fondo Nacional para el Fomento de Deporte ha buscado paliar el problema del déficit infraestructural, procurando el concurso financiero de los esfuerzos públicos y privados. Estos fondos, de acuerdo a lo señalado en el Art. 25 de dicha ley, deben ser distribuidos a lo largo del país, considerando cuotas regionales e imponiendo un tope de un 25% del total de fondos para la Región Metropolitana. Otros criterios de focalización en la distribución de los fondos estatales son: población, situación social y económica, inseguridad ciudadana, tasas de alcoholismo y drogadicción, entre otros aspectos a considerar. Sin embargo, no todos los recursos así allegados han sido destinados a la creación de infraestructura, pudiendo utilizarse para la celebración de otras iniciativas de fomento y desarrollo de la actividad deportiva. Por esta razón, la escuela ha seguido representando, en

muchas localidades, la principal alternativa en términos de infraestructura para sustentar una política que potencie el crecimiento de la capacidad organizativa de la comunidad en torno a la actividad física y deportiva.

Es importante tener presente que entre las múltiples causas de la alta tasa de inactividad física, junto con el estilo de vida y los horarios de trabajo, uno de los factores más relevantes al respecto dice relación con el diseño urbanístico de las ciudades y la ausencia de espacios verdes adecuados, o la insuficiencia de éstos. En Chile, en las últimas décadas las ciudades se han expandido sin construir o habilitar espacios verdes suficientes y adecuados para que la población realice actividades físicas de tipo recreo - deportivas. Un ejemplo de ello, es que mientras la Organización Mundial de la Salud propone un estándar mínimo que va sobre los 9m² de áreas verdes por habitante, en Santiago (donde reside el 38% de la población del país) el promedio de m² de áreas verdes por habitantes es de 4,2 m² y de las 34 comunas que componen el Gran Santiago, solo 8 lo respetan. Esta situación de carencia de suficientes áreas verdes que caracteriza a Santiago, se repite en la mayor parte de los centros urbanos del país.

Ante esta ausencia de espacios verdes adecuados, los establecimientos educacionales, públicos y privados, son los principales espacios habilitados para la práctica deportiva, lo que se observa en muchas localidades del país, en particular en zonas con mayores índices de pobreza, urbanas y rurales. De acuerdo al catastro de instalaciones deportivas de 2006, existen 16.476 recintos deportivos a lo largo de Chile; es decir, 82 instalaciones deportivas por cada 50.000 habitantes. Del conjunto, un 22,6% se encuentra en colegios municipales y un 16,2% en colegios particulares -subvencionados y particular pagado-. Si bien, dicha cifra puede parecer apro-

piada pues implica que existe una instalación deportiva cada 610 habitantes, el grueso de éstas se concentran en las principales ciudades del país y gran parte de estas instalaciones a las que no tiene acceso el grueso de la población. En tal sentido, la anteriormente citada Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de UNESCO, hacía el siguiente llamado: “los gobiernos, los poderes públicos, las escuelas y los organismos privados competentes deben aunar sus esfuerzos a todos los niveles y concertarse para planificar el establecimiento y la utilización óptima de las instalaciones, el equipo y los materiales destinados a la educación física y el deporte”.

Reconociendo el mejoramiento en las escuelas durante las últimas décadas, tanto a nivel de infraestructura como en equipamiento y en formación de los docentes, la labor educativa en el campo de la práctica deportiva es aún insuficiente y, muchas veces, dispar. Gracias a estudios realizados, se sabe que no existe homogeneidad en la infraestructura deportiva de las escuelas, pero también, que existe una importante desigualdad social, económica y regional que es necesario corregir.

2.2.1.- Modelos y perspectivas en torno a la actividad física y deportiva escolar

En términos generales, las escuelas y los docentes responsables de la práctica de la actividad física no suelen explicitar los modelos o paradigmas con los cuales trabajan. En relación con esto, existe una relativa naturalización e interiorización de los modos, de los contenidos y de los enfoques con los que se trabaja. Sin duda, esto limita la reflexión sobre las formas de mejorar la

práctica pedagógica o de alcanzar de mejor manera los objetivos previstos. Pese a esto, diferentes autores han reflexionado sobre este tema, indicando que lo común en el mundo de la educación física es la existencia de dos grandes discursos: el Discurso del Rendimiento y el Discurso de la Participación. El primero de estos discursos predominaría en la formación inicial de los docentes del ramo y el segundo discurso sería el dominante en el contexto de realización profesional.

El Discurso del Rendimiento tiene por principal finalidad fomentar el desarrollo de la condición física y habilidad motriz del alumnado, la selección y la promoción de talentos deportivos. Coherente con estos objetivos, los principales contenidos trabajados desde esta perspectiva son la condición física y las habilidades deportivas, valorándose positivamente los resultados y rendimientos físicos obtenidos. Este modelo presenta similitudes con aquel identificado por Devís y Peiró como el Paradigma centrado en la condición física, donde el entrenamiento y la búsqueda del rendimiento son el camino para mejorar la condición física de la población y por esta vía, afectar positivamente su salud. Este enfoque ha sido criticado por el hecho de que al enfatizar el rendimiento y los resultados no se genera en niños y jóvenes el disfrute y la participación en actividades físicas. Sin embargo, el ejercicio físico regular y sistemático, puede generar efectos positivos en la salud sin que esto suponga incrementos sustantivos en los niveles de condición física.

El Discurso de la Participación o el Paradigma orientado a la actividad física se caracteriza por buscar ofrecer experiencias positivas y por la pretensión de generar autonomía y hábitos de actividad física. De acuerdo a López y Gea, los criterios de valor se “sitúan tanto en los procesos como en los resultados, así como en los va-

lores que se ponen en juego y se desarrollan”. Adquiere especial importancia lo vivencial, la experiencia y la dimensión expresiva en detrimento de la instrumental como ocurría con el anterior paradigma. A este modelo se asocian metodologías no directivas y con enfoque curricular con énfasis en el proceso.

Pese a las distinciones analíticas planteadas por ambos modelos, en las escuelas la vivencia cotidiana de la actividad física suele ser una mezcla y una negociación tácita entre tradiciones pedagógicas. A esto contribuye la adscripción y concepción de su propia disciplina por parte de los docentes, las condiciones materiales del establecimiento y las expectativas de la comunidad escolar. De ese modo, la expresión concreta de esta asignatura en las escuelas suele mezclar un conjunto de variables, tanto sistémicas, institucionales y de los docentes. Los objetivos, enfoques y expectativas de cada uno de estos niveles puede variar significativamente. Por este motivo, se puede afirmar que la mayor parte de la práctica cotidiana de los establecimientos ocurre en el interior del Discurso de la Participación, aun cuando suele convivir en ciertos contextos institucionales, en ocasiones con tensiones, con dispositivos evaluativos, pedagógicos y curriculares propios del Discurso del Rendimiento.

En cualquier caso, y como complemento a lo anterior, la promoción o fomento de la actividad física en la asignatura de educación física suele estar relacionado también con ciertas perspectivas en el contexto de los establecimientos escolares. Davis y Peiró identifican cuatro de ellas, antes de proponer un modelo holístico donde busca integrar los mejores aportes de cada una de estas perspectivas:

1) Perspectiva Mecanicista: Se basa en la creencia de que la realización de actividades físicas producirá un

hábito de práctica que continuará durante la adultez. Desde esta óptica, la estrategia docente consiste en maximizar las oportunidades de práctica de actividad física, reduciendo el lugar de los estudiantes a ser repetidores de lo que el profesor sugiere.

II) Perspectiva orientada a actitudes: Esta perspectiva se basa en la incorporación de la percepción e interpretación de los estudiantes en las decisiones curriculares de los docentes. Detrás de esto está el supuesto de que esto contribuirá a sedimentar de forma auténtica ciertas actitudes que les llevarán a involucrarse en actividades físicas después de concluida su escolarización obligatoria.

III) Perspectiva orientada al conocimiento: Esta perspectiva está orientada en el reconocimiento de la capacidad de decisión y adquisición de conocimientos de los alumnos, como base para la toma de decisiones racionales por parte de éstos. Se pondría especial énfasis en la relación entre actividad física y salud, el tipo de actividades más adecuadas y “cómo” realizar adecuadamente las actividades.

IV) Perspectiva crítica: Esta perspectiva trata de conectar la actividad física y la salud con cuestiones sociales más amplias, con los problemas y condicionantes económicos, sociales, culturales y políticos. En la educación física escolar, se trataría de promover la conciencia crítica en los estudiantes para que sean consumidores críticos de programas de actividad física.

Las cuatro perspectivas aportan elementos relevantes, pero no son estrategias que solas puedan modificar las condiciones en las que se desarrolla esta actividad en los establecimientos escolares. De ese modo, Devís y Peiró sugieren que una integración de aspectos de cada una puede contribuir a generar conocimiento válido y replicable sobre la enseñanza escolar. Tal como

indican los autores: “El desarrollo de una perspectiva holística en la promoción de la actividad física y la salud no puede quedarse en la oferta de actividad física o el desarrollo de otra estrategia aislada de promoción. También necesita, de forma conjunta e integrada, de la participación satisfactoria, el acceso al conocimiento teórico-práctico sobre el tema y de la reflexión crítica sobre ciertos tópicos sociales y elementos problemáticos relacionados con la actividad física y la salud”.

2.2.2.- Currículum oficial: Educación física y salud

Un cambio importante en el campo de la asignatura de Educación Física ha sido el último ajuste curricular emanado desde el MINEDUC, asignatura que ha pasado a llamarse Educación Física y Salud. Este cambio implica nueva concepción paradigmática de la asignatura, centrada en la promoción de contenidos relacionados con el mantenimiento o búsqueda de la salud y calidad de vida de las personas.

Este cambio se produce en un contexto dominado por la creciente evidencia nacional e internacional sobre los efectos negativos que se están produciendo en la salud de los niños y adolescentes producto de la vida moderna, el sedentarismo y la escasa capacidad de la escuela para revertir o mitigar dichos efectos. Producto de esto, desde el 2006 ha funcionado en el país una política de promoción de salud escolar y vida saludable, que tiene como principal espacio las escuelas como centros promotores de estilos de vida saludables. Esta política ha sido denominada “Escuela promotora de salud” y que surge de un Comité Intersectorial integrado por el Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, JUNAEB, JUNJI e Integra, además de CONACE, CONAMA y organismos internacionales como OPS y UNESCO. Impulsa, entre

otras cosas: implementación de políticas que apoyan el bienestar individual, implementación de estrategias que apoyan el aprendizaje y la salud, la participación de la comunidad escolar en su conjunto y el entrenamiento y capacitación de los docentes.

En relación con lo anteriormente dicho, en las bases curriculares, se señala que “Educación Física y Salud” constituye una asignatura central de la educación escolar, que se enmarca en el proceso de formación integral del ser humano. De hecho, se explicita que “a partir de la práctica regular de actividad física, los estudiantes podrán desarrollar habilidades motrices, así como actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Esto les dará la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales”.

En el cambio de las Bases Curriculares se incluye el concepto “salud” en el nombre de la asignatura, y éste pasa a ser un contenido transversal en el currículum de primero a sexto año básico. Esto responde -según consta en las propias bases- a los problemas de sedentarismo y altos índices de obesidad que enfrenta nuestro país, especialmente en niños. Tanto así que en el mismo documento se señala que, según datos obtenidos a partir de la Encuesta Nacional de Salud del año 2010, *“un 88,6% de la población mayor de 17 años tiene un comportamiento sedentario”*. Igualmente se consigna que el SIMCE de Educación Física aplicado en el año 2011, *“revela que solo un 10% de los alumnos tiene una condición física satisfactoria, mientras que el 20% tiene riesgo de contraer enfermedades cardiovasculares y cardiorrespiratorias”*.

El nuevo marco curricular de la asignatura, incorpora entonces la dimensión Vida Activa y Saludable, según la cual, “la participación regular en actividades físicas

de intensidad moderada a vigorosa puede mejorar las cualidades físicas básicas (resistencia cardiovascular y muscular, fuerza y flexibilidad) reduciendo los factores de riesgo asociados a distintas enfermedades”. En dicho marco, se especifica la siguiente progresión de objetivos de aprendizajes:

- “En Primer y Segundo año básico, se busca que los estudiantes desarrollen la condición física por medio de juegos y circuitos”.
- Luego, en Tercer y Cuarto año básico, “se espera desarrollar los componentes de la condición física asociadas a la salud, tales como la resistencia, fuerza, flexibilidad, así como también la velocidad. Además, se consigna que en estos años, el estudiante será capaz de reconocer y establecer sus diferencias personales”.
- Mientras que en Quinto y Sexto año básico, “se espera que el estudiante establezca metas de superación personal para mejorar los componentes de la condición física asociados a la salud y así mantenerse saludable”.

En tanto en lo que respecta a Objetivos de Aprendizaje (OA) el N° 9 del marco curricular, denominado higiene, postura y vida saludable, consiste en “abordar el cuidado corporal, la higiene, la hidratación, la alimentación saludable y la precaución ante factores ambientales que pueden perjudicar la salud para mantener una vida activa y saludable” (Ibid.). Mientras que para el logro de aprendizajes relacionados con el aseo personal y el autocuidado, se espera que - en las escuelas - sean tratados y promovidos a partir de experiencias cercanas al estudiante. La progresión de este objetivo consiste en que:

En los primeros años el estudiante reconozca la importancia de mantener una vida activa y saludable.

También, se espera que el estudiante sea capaz de adquirir hábitos de higiene. En los últimos años del ciclo básico, sea capaz de incorporarlos a su rutina diaria y practicarlos de forma autónoma. Asimismo, será capaz de identificar aquellas posturas que pueden ser perjudiciales para su salud, aplicando medidas para poder mantener una correcta postura. Por otra parte, este objetivo incorpora elementos de una alimentación saludable, como también, la importancia de hidratarse con agua”.

En síntesis, las nuevas bases curriculares parten del supuesto que el desarrollo temprano y sistemático del ejercicio físico, tendría que contribuir a generar una cultura pro actividad física y con ello el país se vería favorecido en materia de salud, dado que contaría con una población educada en la actividad física. No obstante, para el logro de ello es necesario - entre otros requisitos - contar con espacios físicos adecuados en las escuelas, así como la promoción y esperablemente la adquisición de hábitos alimenticios saludables por parte de la comunidad escolar.

2.2.3.- Dimensiones de la gestión para una actividad física escolar de calidad

El debate en torno a la calidad de la actividad física en general, y de la asignatura de educación física en particular, es relativamente reciente y va de la mano de la discusión amplia de la calidad de la enseñanza. De acuerdo a los modelos dominantes para entender la actividad física-deportiva en la escuela, los modos de acercarse han ido de la mano de su comprensión a partir de los resultados en la condición física por un lado, como del intento por determinar cuáles son los atributos y procesos que caracterizan una enseñanza en

esta área que cumpla con lo que se considera son los objetivos y las condiciones mínimas para su desarrollo efectivo.

Respecto a lo anterior, la Federación Internacional de Educación Física (FIEP), en el año 2000, lanzó el Manifiesto Mundial de la Educación Física, que en el capítulo VI “La Educación Física en la Escuela y su Compromiso de Calidad”, estableció, entre otros parámetros de calidad, los siguientes:

- Mantener o incluir la Educación Física como materia curricular en el período de educación obligatoria.
- Reconocer que la formación en Educación Física está en el nivel de estudios superiores.
- Garantizar el suficiente peso curricular para la Educación Física Escolar.
- Que los profesores sean altamente calificados, como es el caso de las otras disciplinas.
- Se debe promover estudios académicos sobre Educación Física, de acuerdo con la creciente importancia de la disciplina.
- Que la Educación Física es un fin educacional en sí mismo, que se integra en otras áreas del currículo escolar, permitiendo acciones interdisciplinarias que siempre favorecen al proceso educativo; en la busca de la totalidad de sus beneficiarios.
- Que la Educación Física es la única disciplina en la escuela que actúa directamente con lo físico, movimientos, juegos y deporte, ofreciendo oportunidades a los niños y adolescentes para adquirir competencias de movimientos, identidades, desarrollar conocimientos y percepciones necesarias para un compromiso independiente y crítico en la cultura física, y por esto debe tener lo mínimo de 2-3 horas por semana y las clases deben integrar un currículo longitudinal y ser dirigidas

por profesores de Educación Física preparados para esta función.

En relación con la discusión sobre la gestión escolar los modelos racionales puro del tipo causa-efecto han demostrado ser insuficientes para explicar procesos de organización y cambio donde antes que predecir el comportamiento de variables aisladas, lo que se debe intentar comprender es cómo diferentes niveles y variables se relacionan y conviven para generar cuadros idiosincráticos que es difícil reducir y estandarizar en su comportamiento.

Desde un enfoque interpretativo, se da especial interés a la construcción de la institución escolar desde los intereses, percepciones, expectativas y significados de los actores escolares, conformando una cultura particular. Esta forma de entender la gestión, que es la que se asume en este estudio, se funda en modelos más comprensivos y de carácter sistémico. De acuerdo con Maureira “la escuela como una organización que debe funcionar en conjunto y no como partes aisladas, porque aunque las partes (los cursos) sean excelentes, los resultados generales y a largo plazo pueden ser pobres. Un establecimiento bien ensamblado hace que sus resultados dependan menos del azar y sean más bien un producto de un trabajo planificado, en el cual juegan un rol activo una parte importante de sus componentes”.

La literatura sobre gestión escolar ha permitido identificar, de acuerdo a la revisión hecha por Martínez, Romero & Delgado, que dentro de la organización escolar existen tres grandes ámbitos que favorecen la actividad física. Estas dimensiones han sido utilizadas en este estudio como base para el análisis de la gestión, lo que se especifica más adelante en la definición operacional de las variables. Nos referimos a:

1.- *Definiciones estratégicas de la institución escolar:* Esta dimensión refiere a la capacidad de las instituciones escolares para integrar en sus propuestas programáticas oficiales y en la oferta curricular disponible.

2.- *Gestión de los recursos y de los procesos:* Esto incluye la gestión de los recursos humanos, de equipamiento e infraestructura. También en esta parte se consideran el involucramiento de los apoderados y la relación con la comunidad. En esto el rol del liderazgo pedagógico y directivo es fundamental.

3.- *Dimensión docente:* Los docentes, en particular, aquellos que imparten clases de educación física, juegan un rol central en la promoción de la actividad física en la escuela. En este ámbito se incluyen aspectos como: valoración sobre la actividad física en general, concepciones y prácticas de trabajo docente, formación y capacitación, dominio disciplinario, didáctico y de herramientas de evaluación.

2.2.4.- Dimensión subjetiva de la actividad física escolar

Las prácticas pedagógicas en actividades físicas y deportivas ocurren en un contexto institucional dominado por una cultura escolar determinada, la que puede ser entendida como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro. En ese sentido, este conjunto de normas, creencias y valores que son el marco interpretativo de referencia e identidad, constituye un marco referencial construido intersubjetivamente que les permite a los distintos actores escolares regirse y orientarse en su práctica cotidiana en sus es-

tablecimientos escolares. Estas prácticas y sentidos compartidos por los miembros de la escuela constituyen lo que Tyack y Cuban denominan la gramática escolar y gobiernan y organizan el trabajo docente. Como señalan Berger y Luckmann, la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Esta vida cotidiana es internalizada en los sujetos y se reafirma continuamente en la interacción con los otros. Esto es relevante para comprender las posibilidades cambio, algo que es de la mayor importancia para la transformación y mejora de la actividad física en las escuelas y colegios.

Al respecto, los cambios ocurren cuando la propia cultura escolar y sus actores (docentes, directivos, alumnos, asistentes y apoderados) consideran que son buenos (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y son verdaderos (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto). Esto reafirma que los docentes actúan influidos por sus conocimientos y creencias, y que estos significados subjetivos de los sujetos subyacen a las prácticas pedagógicas e institucionales, y condicionan la incorporación de innovaciones y cambios. Por ende, conocer cómo los docentes representan o valoran la actividad física, y su importancia para la formación de los estudiantes, es de suma relevancia para la identificación de posibilidades de transformaciones en el quehacer de los establecimientos en cualquier campo del mismo.

Sin embargo, estudios que han recabado información sobre las percepciones y motivaciones de los agentes escolares frente al desarrollo de la actividad física y el deporte en las escuelas no son frecuentes. Es una dimensión débilmente indagada por la literatura, en especial en nuestro país, pese a lo relevante que es

conocer esta dimensión subjetiva de la disposición en relación con la actividad físico-deportiva en general y sobre el área de la educación física y cada bloque de contenidos en particular. Al respecto, Pierón y González, afirman que es importante conocer los pensamientos, motivaciones e intereses de niños y niñas.

La predisposición y motivación de los docentes, y su grado de conciencia sobre la importancia de promocionar la actividad física deportiva de los jóvenes, contribuye a generar una escuela que en su conjunto promueva la salud y favorezca el trabajo colaborativo entre docentes. Como señalan los mismos autores, es el propio profesorado el que incitaría a tener clases de educación física más innovadoras, lo que reafirma la importancia de los agentes escolares y su percepción subjetiva sobre su quehacer y la relevancia que estos tienen sobre la vida de los estudiantes. Esto tiene que ver, por un lado, con el grado de capacitación de los docentes para organizar y desarrollar clases que den respuesta a la dificultad que entraña motivar y entusiasmar a los escolares y sus nuevas demandas educativas y de salud.

Pero, por otro lado, también interesa la *valoración* que tengan de la actividad física y su relevancia en el interior del sistema escolar, tanto a nivel general como dentro de la propia labor que realiza la escuela donde laboran. Estos dos énfasis -*valoración* y *promoción*- corresponden a lo desarrollado por el equipo de la Universidad de Granada, del cual hemos adaptado sus principales instrumentos cuantitativos, para pesquisar la percepción subjetiva de actores escolares sobre estas dimensiones centrales para el desarrollo de la actividad física en las escuelas.

Esta dimensión también debe ser analizada para comprender el comportamiento y la racionalidad de los

demás actores, en particular para los propios estudiantes, pero también en el caso de los apoderados. En el caso de los estudiantes, un rasgo que parece importante a considerar, al menos cuando los menores comienzan a entrar a la adolescencia, es el peso específico que tienen ciertos procesos de construcción subjetiva y cómo se inserta en ellos la actividad física, además de las condiciones particulares de desarrollo de dicha actividad en el colegio. Es el caso, por ejemplo, de un estudio sobre estudiantes mujeres en Inglaterra, las que al entrar a la adolescencia vivían un proceso de desconexión y la aparición de fuertes sentimientos negativos hacia la asignatura, algo que en el estudio se interpreta como resultado de la intersección conflictiva entre la subcultura adolescente y la formación de su identidad con sus experiencias en Educación Física. En ese sentido, las representaciones sociales y el imaginario social vinculado al modo en que se vive el deporte y la actividad física en espacios sociales concretos pueden ayudar a explicar, por ejemplo, el comportamiento diferencial entre distintos contextos sociales y culturales, también entre regiones al interior de los mismos.

En particular respecto de estos últimos, la evidencia sugiere que poseen un comportamiento y una valoración de la actividad física, de su importancia para la salud y bienestar de sus hijos, que es contradictoria. Pues si bien se muestran preocupados por el sobrepeso existente entre los menores de edad, muestran muy poca disposición a actuar frente a esta tipo de situaciones, dejando la solución en manos de médicos y de la escuela. En ese sentido, es común la demanda de los padres porque los establecimientos escolares promocionen la actividad físico-deportiva entre los escolares.

2.3.- Efectos y beneficios de la actividad física escolar

2.3.1.- Sobre la salud: sedentarismo y obesidad como principales amenazas

La preocupación por las consecuencias negativas que las nuevas condiciones de vida de población se han incrementado notoriamente durante la última década. Esta evidencia ha sido registrada en forma de cifras que denotan la dificultad para detener esta peligrosa deriva a nivel global. De ese modo, se han ido acumulando investigaciones que grafican este proceso, mostrando además la creciente preocupación de las autoridades e investigadores del área sobre este nuevo problema social.

De acuerdo con la gravedad atribuida, durante las últimas décadas la promoción de la salud y el fomento de la actividad física se ha convertido en un objetivo central en la política de la mayoría de países desarrollados, en buena medida, como una forma de mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos y disminuir el ingente gasto en salud pública. En el contexto de este debate, la escuela fue vista como un espacio prioritario de intervención, tanto para ejercer un efecto directo e inmediato sobre la condición física y de salud de los menores, como por tratar de desarrollar en los estudiantes el gusto e internalizar en ellos el hábito de desarrollar actividad física, incluso después de haber dejado el sistema educativo formal.

En Europa, en los años '80, ya se recomendaba incluir dentro del currículum escolar un programa de educación para la salud, agregando que desde la asignatura de Educación Física se pueden tratar muchos aspectos relacionados con la sanidad. En el año 1984, en Cataluña, expertos en la temática de deportes y currículum, comentaban que “resulta evidente el papel de la es-

cuela en esta tarea colectiva de lucha por la salud del hombre y por la salud social. Una educación integral no puede quedarse al margen de esta problemática; todo lo contrario, debería introducirse como una cuestión prioritaria en el currículum si queremos tener unos niños sanos, que se conviertan en adultos sanos y hagan posible una sociedad sana en el futuro”.

En la misma línea, en el año 1998, la OMS publicó un documento de trabajo llamado “El Fomento de la Actividad Física En y Mediante las Escuelas”, en el cual instó a los países a proponer medidas y medios de acción eficaces que facilitaron el desarrollo de la actividad física en y mediante las escuelas, incluidos los programas curriculares de educación física y las actividades físicas fuera de la escuela. Tal texto solicitó expresamente la utilización idónea del marco escolar para aumentar la actividad física entre los niños y los jóvenes en edad escolar de todo el mundo, considerando a las comunidades educativas como “Escuelas Promotoras de Salud”. Para dicho organismo “la práctica del juego y de los deportes brinda oportunidades a los jóvenes para la autoexpresión natural, el alivio de la tensión, el éxito y la interacción y la integración sociales y para aprender el espíritu y las reglas del juego limpio en las relaciones humanas”. Agregando a continuación que “la participación en diversas actividades físicas en los primeros años de la vida es esencial para adquirir la buena disposición, las aptitudes necesarias y las experiencias favorables con vistas a mantener el hábito del ejercicio periódico a lo largo de toda la vida o adoptarlo en una fase posterior de la vida. Además, esa participación contribuye a mantener el capital de salud adquirido a lo largo de la vida adulta y a propiciar un envejecimiento saludable” (OMS).

Un debate similar comenzó a ser desarrollado en Chile a partir de los años noventa, lo que permitió que

el Mineduc incluyera este énfasis en la condición de salud en los nuevos programas de Educación Física. De ese modo, se pudo dar una primera respuesta desde el sistema escolar a los profundos cambios vividos por el país en los últimos 30 años, los que habían afectado a distintas esferas de nuestra sociedad: política, económica, cultural y social. Sin embargo, junto a muchos cambios positivos expresados en un aumento de la esperanza de vida, de los ingresos y de mejoramiento de las condiciones materiales, existen dimensiones donde se observa un deterioro de la calidad de vida de las personas, especialmente de los sectores de menores ingresos. Algunos de los problemas que se han identificado son: alimentación inadecuada, sedentarismo, consumo excesivo de tabaco, alcohol y drogas.

Chile no ha estado ajeno a “la tendencia a cambiar los estilos de vida de la población, con mayor ingesta de alimentos poco saludables, ricos en grasas, azúcar y sal. La cual, viene aparejada a un mayor acceso a determinados bienes de consumo televisores, electrodomésticos y automóviles que reducen el esfuerzo físico y el gasto energético, favoreciendo estilos de vida más sedentarios”. Entre los efectos visibles de estas transformaciones en la vida cotidiana, es posible observar el aumento del sedentarismo en la población y la disminución de las actividades que requieren de esfuerzo físico. En esta “*era del sedentarismo*”, el ejercicio físico y el deporte no ocupan un espacio central dentro del conjunto de actividades de ocio y tiempo libre de las sociedades contemporáneas, no solo en Europa, sino también en otras latitudes, tales como América Latina y específicamente en Chile.

La vida moderna al no generar condiciones idóneas para la práctica de la actividad física, ha derivado en la disminución de la actividad física y deportiva, con el

consiguiente aumento del sedentarismo y el incremento explosivo de la obesidad, especialmente de los niños, adolescentes y mujeres en edad fértil. Los costos que genera la atención a enfermedades asociadas a la inactividad física, tales como la obesidad, enfermedades cardiovasculares, cáncer de colon y de mamas y diabetes, son altos. Estas enfermedades representan una gran proporción de la morbimortalidad en Chile, y en todo el continente, siendo evitables, pues se ha identificado que la obesidad está relacionada con la inactividad física y por ende, que existen muchas ventajas específicas de la actividad física en la prevención de enfermedades y factores de riesgo en estudios epidemiológicos y clínicos.

De acuerdo disponibles del Ministerio de Salud de Chile (falta actualizar), el porcentaje de población con exceso de peso era del 64,5%, de obesidad de un 25% y de obesidad mórbida de 2,3%. Estas cifras se han incrementado durante los últimos años y son notoriamente más altos que los alcanzados por los distintos países de la OCDE, cuyo promedio en obesidad es de 16,9%. En el caso de la población joven, la Encuesta de Salud Adolescente del 2012, desarrollada por el Ministerio de Salud, indicaba que el principal problema de este grupo de población era el sobrepeso y/u obesidad, con un 45,7%.

Con respecto a la obesidad infantil, los datos muestran que en el año 2000 era de un 10% en los niños menores de seis años, tendencia que se mantuvo durante toda la década registrando una leve disminución hacia 2008 (9,4%), pero subiendo nuevamente hacia el 2010 al 9,9%. Ante esta situación, la JUNAEB se ha sumado a la iniciativa del Sistema de Vigilancia Nutricional, recolectando datos antropométricos en escolares de 1° año básico de escuelas municipalizadas y particulares

subvencionadas del país. Según su información institucional, se ha observado un incremento constante de la prevalencia de obesidad en escolares de 1° básico de un 12% en el año 1993, un 17.2% en el año 2002 y un 19,4% en el 2006.

Por su parte, el nivel de actividad física de la población en todos los niveles de edad, es extraordinariamente bajo, de acuerdo a los distintos estudios. Se debe tener presente que se considera “sedentaria” a toda aquella persona “que no realice actividad física y/o deportiva con una frecuencia igual o superior a tres sesiones de 30 minutos a la semana”. Definición, que a su vez ha sido construida sobre la base de las indicaciones de la Organización Mundial de la Salud. De acuerdo a esa definición, la Encuesta Nacional de Salud del año 2010, determinó que la prevalencia de sedentarismo de tiempo libre era de un 88,6%, con casi un 93% para el caso de las mujeres y un 76% para la población entre 15-24, lo que puede ser calificado como preocupante. De hecho, es importante considerar que el sedentarismo no solo afecta masivamente a la población adulta, sino también, que la vida sedentaria es cada vez más frecuente durante la adolescencia y en edad escolar (Buhring, 2009). Los sectores de bajos ingresos son, a su vez, quienes desarrollan menor actividad física independiente al tiempo laborable, con un 97%. Dicha tendencia, va en la misma dirección de los resultados de la Encuesta Nacional de Hábitos en Actividad Física y Deportiva, la cual muestra un índice de sedentarismo del 86,4% (IND) y de un estudio encargado en 2007 por Chiledeportes al Observatorio Social de la Universidad Alberto Hurtado. En este se concluyó que el 87% de la población era sedentaria, siendo las regiones de la Araucanía (96,4%), de Atacama (89.8%) y la de Aysén (88.5%) las regiones con mayor prevalencia; mien-

tras que aquellas con menores índices de sedentarismo eran la de Arica y Parinacota (81,6%), de Magallanes (84,3%) y de Valparaíso (84,8%).

En ese contexto, el deporte ha sido visto como un medio importante para mitigar los efectos perniciosos de esta progresiva transformación en la salud de los chilenos, dado que se ha comprobado que es un poderoso agente preventivo en la aparición de enfermedades crónicas. La evidencia internacional muestra que elevados niveles de actividad física están relacionados con mejoras sustantivas en la salud y que, como es esperable, la escuela posee un importante rol en la promoción de hábitos vinculados a la práctica cotidiana de deportes y actividades físicas.

2.3.2.- Beneficios emocionales y cognitivos de la práctica física

La práctica de la actividad física no solo ha sido asociada al mejoramiento de la condición de salud, en particular en relación al problema de obesidad y sedentarismo, sino que también diferentes estudios han detectado efectos significativos en otras dimensiones, como puede ser la dimensión afectiva y la cognitiva.

En relación con la primera dimensión, se incluye en ella un conjunto de rasgos tales como: salud mental, emociones, sentimientos, autoconcepto, habilidades de resolución de conflicto, motivación y sentido de autonomía, moralidad y autoconfianza. Los estudios suelen ser coincidentes en los efectos positivos que produce la actividad física y deportiva realizada de forma sistemática, incluso si ésta ocurre en el contexto escolar donde no se presume a priori voluntariedad en su desarrollo. Mediante la revisión de diferentes trabajos, Bailey se han asociado el desarrollo regular de actividad

física en la escuela con reducción de estrés, ansiedad y disminución de la depresión; desarrollo de la personalidad; y, mayor felicidad, entre otros procesos psicológicos que se ven reforzados o mejorados gracias a la participación en este tipo de actividades.

Sin embargo, los mismos autores también recuerdan que es necesario avanzar en mayores estudios al respecto, dado que no se tiene certeza qué actividades son más beneficiosas, lo que es relevante si se considera que algunos estudios han demostrado que participar de actividades físicas poco estimulantes puede desarrollar un autoconcepto pobre (Biddle, 1999). Por el contrario, cuando las actividades son entretenidas y significativas los estudiantes pueden disfrutar de su participación, e incluso volver la escuela en su conjunto un espacio más atractivo, en particular para los estudiantes en riesgo de exclusión. Esto permite colegir que las condiciones específicas en que se desarrolla la actividad física en la escuela es de particular relevancia para determinar el nivel de efectos positivos que se alcance con los estudiantes. De hecho, investigaciones han mostrado que una excesiva orientación al rendimiento, donde los participantes experimentan una excesiva presión por ganar, genera en muchos estudiantes una relativa desafección al sentir que no responden al nivel esperado.

Sobre los efectos cognitivos de la práctica sistemática de la actividad física existen diferentes estudios que muestran una relación significativa, pese a la necesidad de mayor cantidad de investigaciones para robustecer la evidencia existente al respecto. Un primer elemento a considerar es que en contextos de mercado y competencia entre las escuelas, donde los padres están preocupados por los logros académicos de sus hijos, no suelen apoyar la dedicación de tiempo escolar para materias no instrumentales. Sin embargo, la evidencia

aportada desde fines de los '90 muestra que se producen pequeñas mejoras en la performance académica cuando se incrementa el tiempo de actividad física oficial en las escuelas. Esto podría ser corroborado por el hecho de que las escuelas con alto rendimiento tienen mejor nivel de actividad física, aun cuando en estos casos, convendría aislar variables relacionadas con el background de los estudiantes. De todos modos, como indican Bailey, basados en la evidencia disponible, lo que se puede concluir con certeza es que el incremento en el nivel de la actividad física -aun cuando se reduzca el tiempo de otras materias- no interfieren en el logro de resultados y en algunos subgrupos puede estar asociado con mejoramientos significativos en la performance académica.

En cualquier caso, los efectos cognitivos identificados por los estudios no se reducen a los logros en test estandarizados o en logros académicos directos. Algunos de los elementos identificados son que la actividad física mejora la alerta mental de los niños, el entusiasmo por el aprendizaje, se incrementa la generación de energía rompiendo con el sedentarismo. De todos modos, conviene indagar aún más en las relaciones existentes entre los beneficios cognitivos y la actividad física, determinando las diferencias entre los tipos de actividad, la intensidad, edades óptimas, tiempo de dedicación, enfoque pedagógico, entre otros aspectos relevantes.

2.3.3.- Beneficios sociales de la práctica física

Desde su estructuración en la modernidad, el deporte y la actividad física ha sido comprendido en el interior de un conjunto de valores y prácticas sociales valoradas positivamente por la sociedad. El ideal olímpico y la función del deporte en aislar a los suje-

tos de ciertas conductas sociales consideradas indeseables (alcoholismo en el pasado, drogadicción en el presente), han sido marcas centrales en la representación que se forma el imaginario social moderno de esta actividad.

La UNESCO, el año 2005, elaboró un documento denominado “Educar con el Deporte”, en el que reiteró que los sistemas educativos son elementos básicos en la construcción del bienestar físico y mental del individuo, al que alude la antigua máxima latina “*mens sana in corpore sano*” (Una mente sana en un cuerpo sano). En dicho documento se indicaba que la práctica deportiva, además de los beneficios que aportaba al bienestar físico y mental de los educandos, promovía la adquisición de valores trasversales al currículum escolar, por ejemplo:

- El respeto de las normas;
- La negativa a admitir las trampas para conseguir la victoria a toda costa;
- El respeto del vencedor por el vencido y reconocimiento por parte este último de que el primero fue el mejor. (UNESCO, 2005)

Es decir, fomenta principios cívicos y democráticos elementales que forjan los valores que permiten a las personas vivir juntas en la diversidad y respetando las diferencias. Además, hay que tener presente que la educación física y deportiva en la enseñanza, responde a las exigencias de la Educación para Todos, que integra tanto el fomento de las adquisiciones cognitivas del niño como su desarrollo físico.

En términos específicos, la educación física escolar descansa en la acumulación de varias habilidades, personales, sociales y socio-morales, las que pueden ac-

tuar como capital social y capacitar a los jóvenes para funcionar exitosamente en un amplio rango de situaciones sociales. Junto con eso, se le atribuye a la actividad física ser un vehículo adecuado para promover la responsabilidad social y el desarrollo de habilidades sociales, tales como: compañerismo, cooperación, empatía, resiliencia, sentido de responsabilidad personal, entre otras conductas valoradas. Finalmente, como se mencionó con anterioridad, al enfatizarse la dimensión relacional de la actividad física escolar, su práctica también se ha asociado al desarrollo del sentido de pertenencia y a la integración en colectivos, lo que favorece la inclusión social de quienes se encuentran más excluidos en la sociedad.

2.4.- Definiciones operacionales del Estudio

Este estudio se estructura a partir de la confluencia de herramientas de investigación de naturaleza cuantitativa, que busca generar información útil a partir de las percepciones y valoraciones de directivos, docentes y apoderados, en relación con la actividad física en los establecimientos escolares en el nivel básico en Chile.

De la revisión de los antecedentes teóricos sobre la actividad física, y su concreción en Chile, a través de la asignatura de educación física y salud, surgen ciertos conceptos o dimensiones que se utilizarán a lo largo del informe y que es relevante precisar el sentido con el cual se están usando.

2.4.1.- Valoración y promoción de la actividad física

En términos concretos, en este estudio se entenderá por *Valoración de la Actividad Físico Deportiva* el grado de concienciación de los agentes escolares y de los

apoderados sobre la importancia que se le asigna a la actividad física en la vida presente y futura de niños y jóvenes.. En especial, refiere al rol que se le atribuye a la escuela y dentro de ella a la asignatura de Educación Física como medida paliativa o reductora de este tipo de conductas poco saludables en la promoción de la actividad física. En cierta medida, corresponde a una percepción general sobre el sentido y el significado de la actividad física en términos generales, sin concreciones a la realidad cotidiana de la escuela en la cual trabajan o son apoderados quienes responden la encuesta.

Si el concepto de valoración refiere al sentido último de la actividad física, el concepto de *Promoción de la Actividad Física* apunta a describir y caracterizar lo que ocurre en relación con las actividades físico deportivas en las escuelas en las que trabajan o son apoderados quienes responden la encuesta. En ese sentido, es un concepto que aglutina aspectos propios de las prácticas cotidianas de las escuelas; buscando conocer el carácter movilizador o inmovilizador del centro en la promoción de la actividad físico-deportiva, con el fin de comprobar si de alguna forma la concepción y el pensamiento de dichos agentes se corresponden con una cierta actitud promotora en la realidad de los establecimientos de sus hijos y alumnos.

2.4.2.- Dimensiones de la Actividad Física en el sistema escolar

Con fines analíticos, se ha considerado construir seis dimensiones que buscan organizar la experiencia cotidiana y organizacional de los establecimientos educacionales en el ámbito del desarrollo de la actividad física escolar, incluyendo al conjunto de las expresiones que la componen. En ese sentido, se ha integrado

lo que ocurre en la asignatura de Educación Física y Salud, pero no se restringe a ella. Tampoco se pretende agotar la descripción y caracterización de la actividad física de las escuelas, pues en la medida que estas dimensiones han sido traducidas a indicadores medibles en una encuesta aplicada a una muestra de docentes, existe un rango importante de la experiencia de los distintos actores que no logra ser capturada.

Las dimensiones de la actividad física en los establecimientos escolares de nivel básico en Chile responden en términos generales a la estructura discutida en el punto 2.3 basado en el trabajo de Martínez, Romero & Delgado. Las dimensiones son las siguientes:

1.- *Definición Estratégica en los Documentos Oficiales:*

Esta dimensión refiere a la expresión concreta que adquiere la actividad física en las políticas y herramientas de gestión de los establecimientos. En cierta medida, se espera que la actividad física adquiriera una presencia institucional a través de documentos y/o políticas propias de los establecimientos, como puede ser el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Acción o el Plan de Mejoramiento.

2.- *Presencia de la actividad física en el currículum:*

La actividad física se concreta en el currículum a través de la asignatura de Educación Física y Salud, pero también mediante el uso de horas de libre disposición y de talleres extracurriculares dedicados al desarrollo de actividades o deportes concretos. En cierta medida, es un nivel de concreción de la definición estratégica hecha por los propios establecimientos. En específico, también interesa conocer la percepción directiva sobre el grado de cobertura del currículum que existe en sus establecimientos.

3.- *Dotación Docente*: Esta dimensión refiere a uno de los aspectos centrales del quehacer educativo en la totalidad de una escuela. Las características de sus docentes y lo que ellos hagan es fundamental para el fomento de la práctica de la actividad física. En concreto, nos interesa la formación docente, los procesos de especialización y formación en servicio, el uso del tiempo, las estrategias de evaluación y el dominio de la didáctica. En ese sentido, en esta dimensión se enfatiza en el conocimiento de rasgos fundamentales que inciden de la práctica y el quehacer de los docentes en su ejercicio profesional.

4.- *Equipamiento*: Esta dimensión analiza la existencia o disponibilidad de material o equipamiento deportivo en las escuelas. Se entiende que contar con equipamiento de buena calidad, con una adecuada reposición o renovación, en cantidad suficiente y acorde a los requerimientos curriculares es una condición de posibilidad para llevar adelante buenas prácticas en las actividades físico deportivas.

5.- *Infraestructura*: Las características de la infraestructura es una dimensión relevante para la práctica de la actividad física pues, en cierta medida, determina el rango de opciones y actividades posibles de realizar. En ese sentido, el interés central radica en determinar qué existe y cómo valoran los propios directivos la existencia, calidad y pertinencia de dicha infraestructura. En esta dimensión interesa tanto si son de la propiedad como si tienen acceso a ellas, presencia de condiciones mínimas en términos de duchas, camarines, contrastando siempre por su funcionamiento.

6.- *Participación de la comunidad:* Dado el importante rol que se le atribuye a la actividad física en la formación de habilidades sociales y ciudadanas en los estudiantes y a la apertura a la participación de la comunidad escolar en general, pero también de los entornos donde los establecimientos se emplazan, esta dimensión es relevante. Se compone, por un lado, de aspectos vinculados a la participación de los apoderados y, por otro, de la participación de organizaciones sociales y/o comunitarias.

3.- RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales resultados del estudio, mostrando las evidencias y hallazgos que permiten establecer el contexto en el que se implementa la asignatura de educación física y evaluar la manera en que se desarrolla, valora y promueve la educación física, en las instituciones escolares que imparten enseñanza básica en el país.

3.1.- CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS Y ACTORES ESCOLARES

En el siguiente apartado se describen los rasgos y características de los establecimientos escolares subvencionados de enseñanza básica, en función de la promoción y desarrollo de la actividad físico-deportiva. La sección se inicia con la caracterización general de los centros escolares, para luego describir los perfiles de los directivos, docentes y apoderados que formaron parte de la muestra de estudio.

3.1.1.- Perfil de las escuelas básicas

El perfil de las escuelas consideradas en este estudio ha buscado representar, en el mayor grado posible, la significativa heterogeneidad de establecimientos educacionales que existen en nuestro país. En este apartado se ofrecerá un diagrama general sobre ciertos atributos generales de los establecimientos, en especial de aquellos rasgos que servirán para analizar la información generada por los distintos instrumentos aplicados en terreno. De ese modo, se informará sobre la cantidad de escuelas por región, dependencia y área geográfica. Además de esto, se las caracterizará respecto de Financiamiento Compartido, tamaño del establecimiento, nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes, cuerpos directivos y docentes en general y de educación física en particular y, por último, resultados académicos durante los últimos años, medidos a través de la prueba estandarizada SIMCE.

Como primer punto, la muestra considera escuelas básicas de todas las regiones del país. Su elegibilidad respondió a criterios de estratificación de la muestra en función de la representatividad de las escuelas según región, dependencia y área geográfica, tal como aparecerá en los gráficos siguientes. De esta manera, tal como se advierte en la siguiente tabla (Tabla 1), los porcentajes más altos se ubican en la Región Metropolitana y en las regiones del Biobío y de la Araucanía. En los extremos opuestos están las regiones ubicadas en el extremo norte y sur del país.

Como primer punto, la muestra considera escuelas básicas de todas las regiones del país. Su elegibilidad respondió a criterios de estratificación de la muestra en función de la representatividad de las escuelas según región, dependencia y área geográfica, tal como

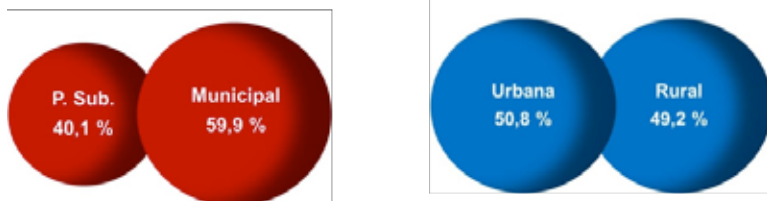
aparecerá en los gráficos siguientes. De esta manera, tal como se advierte en la siguiente tabla (Tabla 1), los porcentajes más altos se ubican en la Región Metropolitana y en las regiones del Biobío y de la Araucanía. En los extremos opuestos están las regiones ubicadas en el extremo norte y sur del país.

Tabla N° 1
Región

| Región | Escuelas | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|--------------|
| Región de Arica y Parinacota | 4 | 1,0 |
| Región de Tarapacá | 5 | 1,4 |
| Región de Antofagasta | 5 | 1,4 |
| Región de Atacama | 5 | 1,4 |
| Región de Coquimbo | 25 | 6,8 |
| Región de Valparaíso | 33 | 8,9 |
| Región Metropolitana | 74 | 20,0 |
| Región del Lib. Bdo. O'Higgins | 22 | 5,8 |
| Región del Maule | 30 | 8,2 |
| Región del Biobío | 52 | 14,0 |
| Región de la Araucanía | 49 | 13,1 |
| Región de los Ríos | 20 | 5,5 |
| Región de los Lagos | 41 | 11,0 |
| Región de Aysén | 3 | 0,8 |
| Región de Magallanes | 2 | 0,7 |
| Total | 371 | 100,0 |

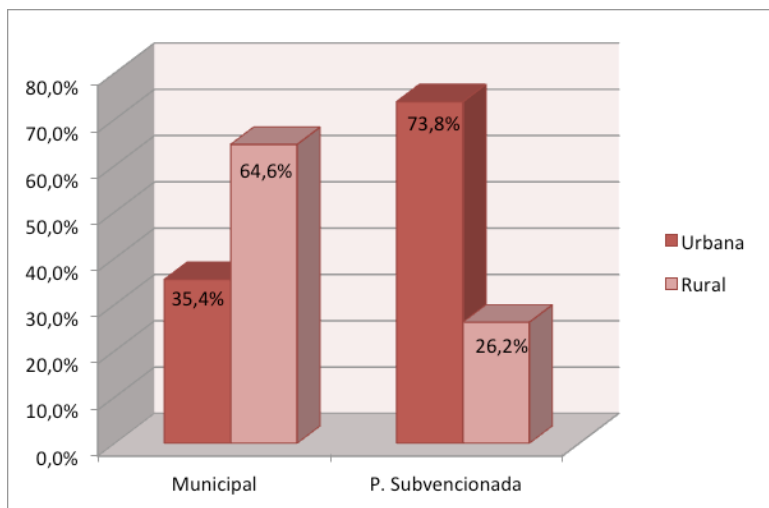
Por otra parte, en términos de dependencia administrativa o tipo de sostenedor, en función de las características del marco muestral de escuelas subvencionadas que imparten enseñanza básica en los 371 centros educativos que formaron parte de la muestra, 222 correspondiente al 59,9% son escuelas municipales y las 149 restantes, es decir, el 40,1% a establecimientos particulares subvencionados. En cuanto al área geográfica donde se ubican estos establecimientos, existe un número similar de escuelas básicas de zonas rurales y

urbanas, pero con una leve diferencia a favor de estas últimas. Cabe señalar que la mayor parte de las escuelas rurales participantes en este estudio se ubican en las regiones del Biobío, Araucanía, De los Lagos y De los Ríos.



Otro aspecto interesante de la distribución de los centros educativos de enseñanza básica en términos territoriales, se observa al momento de desagregar el tipo de área geográfica en la que se ubica la escuela, en función de la dependencia administrativa. Los datos indican que los establecimientos de sostenedores municipales son los que, proporcionalmente, concentran el mayor número de escuelas rurales, mientras que en el caso de los establecimientos particulares subvencionados, la situación se invierte completamente, pues casi el 74% de esta subpoblación, corresponde a escuelas ubicadas en zonas urbanas. Indudablemente, este escenario se explica por el rol y la presencia de las políticas públicas en educación, pues sin perjuicio que las escuelas rurales no sean económicamente autosustentables con la matrícula, el Ministerio de Educación y las municipalidades, financian el mantenimiento de estas instituciones educativas, especialmente las de enseñanza básica.

Gráfico N°1
Distribución de las escuelas por tipo de sostenedor y
área geográfica



Otra característica de los colegios que integraron la muestra del estudio es la presencia o ausencia de “copago”, una condición que se refiere específicamente a la cantidad de dinero mensual con el que la familia contribuye, por concepto de “financiamiento compartido”, a la educación del estudiante. Por lo mismo, las escuelas que aparecen en la categoría de “sin copago” corresponden a los centros educativos gratuitos, que sólo reciben la subvención por asistencia que entrega el Ministerio de Educación.

En la tabla que se observa a continuación (tabla 2), se aprecia que la mayor parte de escuelas de enseñanza básica se encuentran en la categoría de “sin copago”, es decir, de educación gratuita. Pero analizando de manera desagregada por la dependencia administrativa, se puede observar que los establecimientos municipales son aquellos que presentan el mayor porcentaje de escuelas “sin copago” o gratuitas. Esto se debe a las limitaciones legales que existe en las escuelas básicas municipales para

cobrar financiamiento compartido, motivo por el cual aquellos establecimientos municipales que aparecen con copago corresponden a liceos de enseñanza media que también imparten algunos niveles de enseñanza básica. Esta realidad contrasta con la experiencia de los colegios particulares subvencionados, donde sólo el 46,3% tiene una oferta gratuita y más de la mitad recibe algún tipo de aporte por parte de los apoderados. Al respecto, pese a la nitidez que proporcionan los datos comparados, se utilizó la prueba estadística conocida como “d de Somers”, ratificando que las diferencias que se observan en la tabla (tabla 2) son estadísticamente significativas. Es decir, las escuelas municipales son proporcionalmente casi totalmente gratuitas, mientras que las particulares subvencionadas tienden a incluir un copago de los apoderados. De hecho, las cifras muestran que más del 30% de las escuelas particulares subvencionadas cobra un arancel mensual superior a 25 mil pesos por mes.

Tabla N°2
Financiamiento Compartido Mensual y Dependencia (1)

| Copago | Dependencia | | Total |
|------------------|---------------|--------------------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | |
| Sin Copago | 98.2% | 46.3% | 77.4% |
| 1.000 - 10.000 | 0.5% | 6.7% | 3.0% |
| 10.001 - 25.000 | 0.5% | 16.1% | 6.7% |
| 25.001 - 50.000 | | 19.5% | 7.8% |
| 50.001 - 100.000 | | 11.4% | 4.6% |
| S/I | 0.9% | | 0.5% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

1. El achurado será utilizado sólo cuando se quiera enfatizar en una o más diferencias entre los valores de dos o más variables comparadas. Esto se hará siempre que las diferencias destacadas hayan sido ratificadas por una prueba de hipótesis estadística. Del mismo modo, en cada ocasión que se aluda a diferencias estadísticamente significativas, será porque una prueba de hipótesis estadística así lo confirma.

La tabla que se presenta a continuación (tabla 3), entrega un panorama de los rasgos de índole cuantitativa que caracterizan a las escuelas de enseñanza básica. En este sentido, el promedio de cursos por escuela encuestada es de ocho, con una matrícula promedio que no alcanza los 250 estudiantes. En promedio, trabajan 16 docentes y dos de ellos están a cargo de la asignatura de Educación Física. Del mismo modo, según los datos que se obtienen del Ministerio de Educación, el promedio SIMCE de los últimos tres años es de 219 puntos, puntaje que se encuentra significativamente bajo la media nacional. En la información anterior, no se incluyó el SIMCE de Educación Física, pues a la fecha del estudio, esta medición sólo estaba siendo aplicada de manera muestral y con carácter de experiencia piloto. Los datos están mostrando que, en términos generales, el perfil de las escuelas que imparten educación básica, se caracteriza por señalar a una institución de dimensión y capacidad moderada. Este hecho podría ser relevante a la hora de impulsar acciones para ajustar o profundizar la presencia de la actividad física en el currículo escolar, en la medida que un centro educativo de tamaño moderado puede demandar menos esfuerzos de gestión escolar a nivel institucional.

Tabla 3
Estadísticos cuantitativos de las escuelas

| Atributos | Media | Mediana | Desv. típ. | Mínimo | Máximo |
|--|--------|---------|------------|--------|--------|
| Cantidad de Cursos Educación Básica | 8,06 | 8,00 | 5,800 | 1 | 33 |
| Matrícula Total del Colegio | 221,62 | 152,86 | 232,804 | 1 | 1288 |
| Cantidad de Alumnos Prioritarios | 131,90 | 94,00 | 149,845 | 1 | 829 |
| Cantidad Total de Docentes del Colegio | 16,39 | 14,00 | 15,538 | 1 | 110 |
| Promedio SIMCE últimos 3 años | 219,53 | 243,44 | 83,848 | 191 | 347 |
| Docentes a cargo de Educación Física | 2,21 | 2,00 | 1,936 | 1 | 14 |
| Cantidad Total de Directivos del Colegio | 2,35 | 2,00 | 1,545 | 1 | 10 |

Como parte de la caracterización de las escuelas en función de la actividad física, se contrastaron los perfiles cuantitativos de la escuela, desagregándolos esta vez por la variable dependencia administrativa y área geográfica. Paralelamente, para profundizar la comparación, se incorporó la prueba estadística Anova one way para determinar si las diferencias entre las medias aritméticas de las cuatro categorías de centros educativos, mostraban diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Una vez obtenidos los resultados de la prueba estadística, dado el nivel de significancia, se pudo constatar que en las siete variables que se observan a continuación (tabla 4), se confirmaron diferencias estadísticamente significativas en relación a los cuatro grupos de escuelas.

Pero complementariamente, al comparar mediante la prueba estadística t de Student, las diferencias en las medias aritméticas de las escuelas rurales municipales y las escuelas rurales particulares subvencionadas no registran diferencias estadísticamente significativas. Esta evidencia permite sostener que las escuelas rurales son relativamente semejantes, independientemente del tipo de sostenedor.

Tabla 4
Estadísticos cuantitativos por categoría de escuela

| Categoría | Cursos | Matricula | Prioritarios (%) | SIMCE | Directivos | Docentes | Docentes Ed.Física |
|------------------|--------|-----------|------------------|-------|------------|----------|--------------------|
| Municipal Urbana | 12.4 | 383 | 62.1 | 246 | 3.1 | 25.4 | 2.6 |
| Municipal Rural | 4.6 | 70 | 71 | 242 | 1.4 | 6.5 | 1.7 |
| P. Sub. Urbana | 10.9 | 357 | 34.6 | 263 | 3.4 | 26.5 | 2.8 |
| P. Sub. Rural | 4.3 | 74 | 61.7 | 235 | 1.5 | 6.1 | 1.4 |

Considerando que toda la información corresponde a promedios o medias aritméticas, es relevante observar que las diferencias entre los establecimientos rurales municipales y particulares subvencionados son relati-

vamente pequeñas, en particular si se considera que la proporción de escuelas rurales municipales es significativamente superior a las particulares subvencionadas. Al respecto, llama la atención que, incluso a nivel de SIMCE, las escuelas rurales a cargo de los municipios tienen un promedio más alto que el de los centros particulares subvencionados. Un panorama que se invierte, al comparar los promedios SIMCE de los últimos tres años entre las escuelas urbanas municipales y particulares subvencionadas.

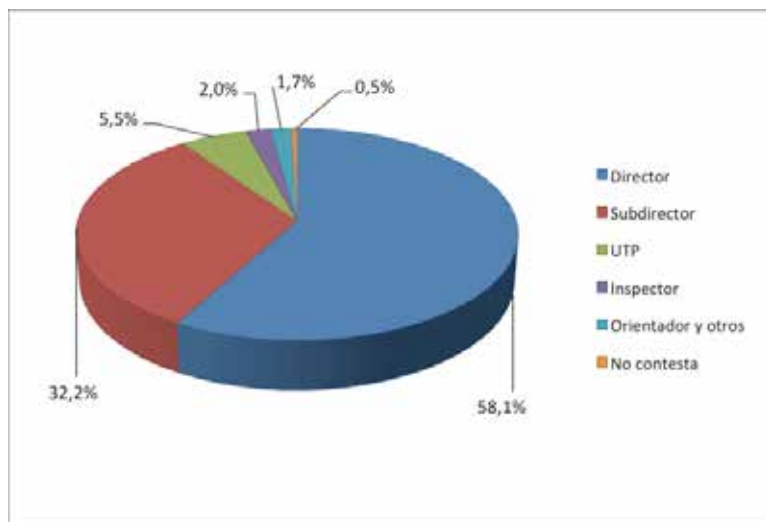
En síntesis, considerando todas las diferencias y semejanzas que se obtienen de las variables analizadas en la tabla anterior (tabla 4), es posible sostener que a nivel de ruralidad, las escuelas municipales y particulares subvencionadas comparten un perfil relativamente similar. Sin embargo, en las zonas urbanas las diferencias entre escuelas básicas municipales y particulares subvencionadas son más notorias, especialmente si se compara el puntaje promedio del SIMCE en los últimos tres años y la proporción de estudiantes prioritarios matriculados en cada tipo de institución, según sostenedor. Como conclusión, se deduce que la variable de contexto “área geográfica” discrimina menos que la variable de contexto “tipo de dependencia administrativa” o sostenedor.

5.1.2.- Perfil de los directivos de las escuelas básicas

En la literatura se reconoce que el rol de los directivos es clave para comprender los procesos de mejoramiento de los procesos educativos vividos en los colegios y escuelas del país. En esa perspectiva, y como se mencionaba anteriormente, interesa conocer la percepción subjetiva de los mismos sobre el desarrollo y promoción de la actividad física en sus establecimientos.

Un primer paso en esa dirección es indicar a qué directivos se está haciendo alusión, dada la variedad significativa que se ha encontrado gracias a la heterogeneidad en el tipo de establecimientos que han sido encuestados. Dentro del conjunto de directivos se encuentran, al menos, el Director de cada establecimiento o quien oficia en ese carácter, pero además se ha encuestado a Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, Coordinadores Académicos, Inspectores Generales y otros profesionales. El criterio utilizado era encuestar a quienes los propios establecimientos consideran como parte de sus equipos directivos. De esta forma, al analizar sus opiniones y percepciones, se debe tener en cuenta que éstas provienen del conjunto de cargos directivos y no exclusivamente de quienes ostentan el cargo de director del establecimiento educativo.

Gráfico N°2
Cargo Directivo de Escuelas de Enseñanza Básica



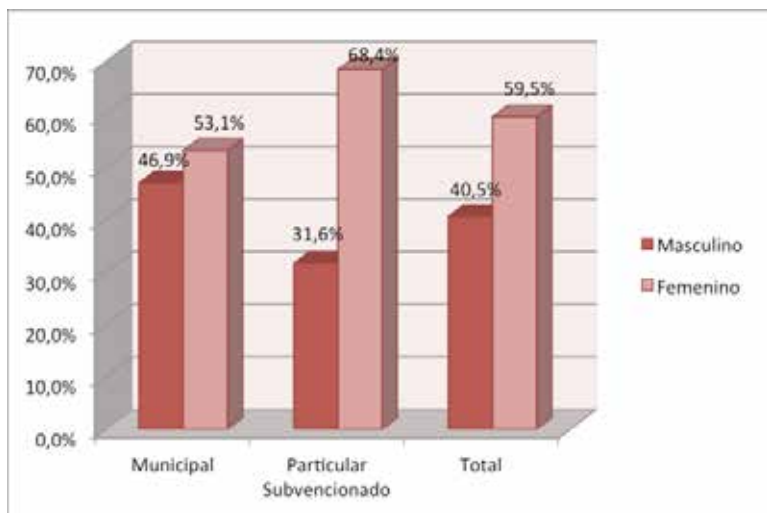
Otro aspecto que destaca del perfil general de los directivos de los establecimientos educacionales que imparten enseñanza básica, es el mayor porcentaje de directivos de género masculino presente en las escuelas. Esta característica adquiere mayor relevancia cuando se advierte que a nivel de los docentes en general, menos del 25% de la dotación docente está constituida por profesionales de sexo masculino (2). En otras palabras, desde una perspectiva de género, la condición de masculinidad, dentro de este gremio, continuaría estando asociada a puestos y salarios de mayor valoración profesional (3). De hecho, los datos del estudio señalan que un 40,5% de las personas que ocupan un cargo directivo dentro del establecimiento, son profesionales de género masculino.

Desagregando por el tipo de sostenedor administrativo del colegio (gráfico 3), y considerando la significancia que se obtuvo con la prueba estadística de chi-cuadrado, ha sido posible confirmar que existen diferencias estadísticamente significativas. De esta manera, en el caso de las escuelas municipales un 46,9% del total de los cargos directivos declarados son ocupados por hombres, mientras que en el caso de las escuelas particulares subvencionadas, el porcentaje disminuye al 31,6%. Por lo tanto, desde la perspectiva de género, es posible sostener que al menos entre los establecimientos de enseñanza básica, en los centros educativos particulares subvencionados los cargos directivos son proporcionalmente más femeninos que masculinos. En cambio en las escuelas municipales, la participación de las mujeres en los cargos directivos es menor.

2. Ver anexos: tablas de frecuencia del perfil docente en Test de Valoración y Promoción Docente.

3. Para mayor detalle ver "Compendio de Estadísticas de Género" del Instituto Nacional de Estadísticas. Departamento de Estudios Sociales. 2011.

Gráfico 3
Porcentajes de Directivos por género y dependencia administrativa de la escuela



En términos de edad, a nivel nacional, los directivos tienen en promedio 51,2 años de edad, con una desviación típica de 10,1 años. Destaca que el 58,9% de los directivos tiene más de 50 años de edad, mientras que, en el extremo inferior, solo un 2,3% se ubica en la categoría de menor de 30 años.

Tabla 5

| Tramos Etéreos | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|--------------|----------------------|
| Hasta 29 años | 15 | 2.3 | 2.3 |
| Entre 30 y49 años | 248 | 38.8 | 41.2 |
| Entre 50 y 60 años | 270 | 42.3 | 83.4 |
| 61 y más años | 106 | 16.6 | 100.0 |
| Total | 639 | 100.0 | |

Edad de los Directivos

Respecto de la formación académica, tal como se aprecia en la siguiente tabla, resulta interesante constatar que, a partir de esta pregunta de opción múltiple, un 15% de los directivos declararon contar con otro título complementario o distinto a los asociados a la educación. Junto a ello, un número importante indicó haber cursado un diplomado o contar con el grado de magister. Con todo, estos indicadores dan cuenta de un perfil directivo que, desde la perspectiva académica, muestra a un grupo profesional calificado.

Tabla 6
Formación Académica de los Directivos

| Formación Académica | Respuestas | | Porcentaje de casos |
|-------------------------|------------|------------|---------------------|
| | Nº | Porcentaje | |
| Normalista | 58 | 6.1% | 9.3% |
| Licenciatura | 357 | 37.5% | 57.3% |
| Diplomado | 170 | 17.9% | 27.3% |
| Magister | 219 | 23.0% | 35.2% |
| Doctorado | 3 | 0.3% | 0.5% |
| Otro título | 143 | 15.0% | 23.0% |
| Sin estudios superiores | 2 | 0.2% | 0.3% |
| Total | 952 | 100.0% | 152.8% |

Junto a lo anterior, y muy relacionado con el rasgo etario de esta población, la experiencia profesional de los directivos participantes del estudio bordea los 25 años. Sin embargo, al observar las declaraciones realizadas respecto de los años de experiencia directiva, propiamente tal, los datos muestran que la cifra disminuye a menos de la mitad. Incluso, abundan entre los directivos quienes cuentan con un año de experiencia directiva, lo que podría estar relacionado con los estímulos que las políticas educativas le están otorgando a la inclusión de directivos más jóvenes y al retiro anticipado de los docentes que se ubican en el grupo etario de mayor edad.

Tabla 7
Años de Experiencia Docente y Directiva

| Categoría | Años de Experiencia Docente | Años de Experiencia Directiva |
|--------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Válidos | 630 | 611 |
| No contestan | 9 | 28 |
| Media | 25.09 | 11.01 |
| Mediana | 26.00 | 7.00 |
| Moda | 30 | 1 |
| Desv. típ. | 10.918 | 9.851 |

En relación a la carga horaria laboral, en promedio los directivos trabajan 42 horas a la semana, cifra próxima a las 44 horas a la semana que corresponden a la jornada laboral completa de acuerdo con el estatuto docente vigente en el país.

Por último, tal como se ha señalado anteriormente, dada la relevancia que tiene para el sistema escolar chileno la distinción entre los tipos de sostenedores de los establecimientos escolares, en la siguiente tabla es posible apreciar las diferencias que se advierten entre los directivos vinculados a uno u otro tipo de sostenedor. A partir de los resultados que arrojó la prueba estadística t de Student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la edad, los años de experiencia docente y la carga horaria. En otras palabras, los directivos de establecimientos municipales son de mayor edad, más experiencia docente y una carga horaria también más alta. Sin embargo, si bien en el caso de la experiencia directiva, los directivos de escuelas particulares subvencionados son los de más experiencia, las diferencias que muestran no son estadísticamente significativas.

Tabla 8
Características de los directivos y dependencia administrativa de la escuela

| Dependencia | Edad del directivo | Experiencia docente | Experiencia directiva | Carga horaria |
|------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|---------------|
| Municipal | 52.8 | 26.5 | 10.9 | 43.2 |
| P. Subvencionado | 49.1 | 23.2 | 11.2 | 42.0 |

Todos los valores en años y carga horaria en horas pedagógicas.

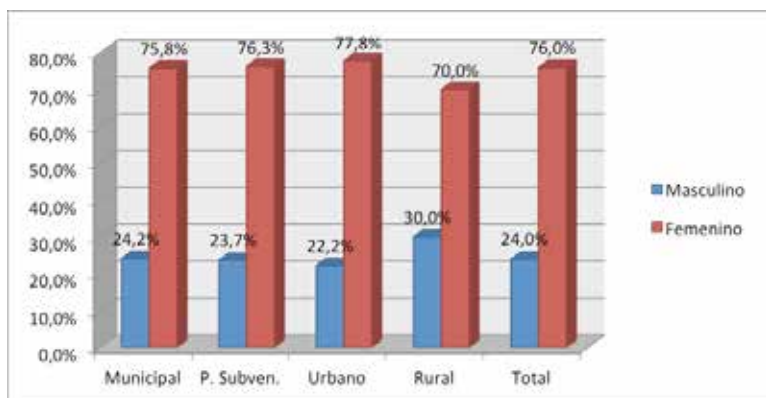
3.1.3.- Perfil general del docente de escuelas básicas

El perfil general de los docentes que se desempeñan en las escuelas consultadas se ha construido considerando las variables sexo o género, especialización y asignatura en la cual hace sus clases, junto con otros antecedentes cuantitativos como la edad, los años de docente, los años de permanencia en el colegio actual y la carga horaria. Con esta información se pretende contextualizar las opiniones y evaluaciones que realizan estos actores escolares en función de la valoración y promoción de la actividad física.

Un primer aspecto a considerar es la profunda feminización del cuerpo docente de los establecimientos que participan de la muestra. Como se aprecia en el siguiente gráfico se aprecia que la mayor parte de los docentes que laboran en los establecimientos de enseñanza básica son de género femenino, no encontrándose, al mismo tiempo, diferencias estadísticamente significativas respecto de la dependencia administrativa de los centros educativos. En otras palabras, tanto en escuelas municipales como en particulares subvencionadas, la labor educativa está en manos de docentes de género femenino. Un hecho que, como se mencionó anteriormente, discrepa de las distinciones de género que se apreciaron a nivel de equipos directivos, espe-

cialmente en el caso de las escuelas municipales. En cambio, en términos de la ubicación geográfica de la escuela, si bien los establecimientos ubicados en zonas rurales como urbanos la presencia femenina es mayor, la prueba de chi-cuadrado mostró diferencias estadísticamente significativas, pudiendo inferir que la presencia masculina es más alta en colegios rurales que en urbanos.

Gráfico 4
Género del Docente por Dependencia y Área Geográfica



En cuanto a la especialización, las declaraciones de los docentes se agruparon en tres tipos de especializaciones, tal como se aprecia en la tabla siguiente (tabla 9). Según estos datos, ratificados por la prueba estadística de chi-cuadrado, existen diferencias estadísticamente significativas a nivel de dependencia. Es así como se advierte una tendencia, en el sentido que en las escuelas particulares subvencionadas existe un mayor porcentaje de docentes especializados en Educación Física que lo registrado en las escuelas municipales. No obstante, lo más relevante de esta distinción, es que en ambos ti-

pos de escuelas, la especialización en educación física es baja. Del mismo modo, también se advierten diferencias estadísticamente significativas al momento de comparar el tipo de especialización de los docentes por área geográfica, es decir, siendo también relativamente baja, la tendencia señala que en áreas urbanas es más alta.

Tabla 9
Tipo de Especialización por Dependencia y Área Geográfica

| Tipo de Especialización | Dependencia | | Área Geográfica | | Total |
|--------------------------|---------------|--------------------------|-----------------|---------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Urbano | Rural | |
| Sólo en Educación Física | 6.8% | 9.8% | 8.8% | 6.0% | 8.1% |
| Educación Física y Otras | 7.3% | 6.1% | 6.1% | 9.0% | 6.8% |
| En otras especialidades | 85.9% | 84.1% | 85.1% | 85.0% | 85.1% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Respecto de la asignatura en la cual hace clases (tabla 10), la significación de la prueba de hipótesis de chi-cuadrado, muestra existen diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel de tipo de dependencia administrativa, como al desagregar la variable por ubicación o área geográfica.

Es posible, en base a los antecedentes estadísticos, sostener que en las escuelas particulares subvencionadas, existe una proporción más alta de docentes que se desempeña exclusivamente en la asignatura de Educación Física, en relación al porcentaje de profesores que están en la misma condición en escuelas municipales. Del mismo modo, al comparar la asignatura donde se desempeñan los profesores, en relación al área geográfica, los datos muestran que las escuelas urbanas tienen un porcentaje más alto que las rurales de profesores que solo se encargan de la asignatura de Educación Física. Por tanto, es posible inducir que las instituciones

educativas particulares subvencionadas y las urbanas tienen un número mayor de profesores especialistas en la asignatura.

Tabla 10
Asignatura por Dependencia y Área Geográfica

| En qué Asignaturas Hace Clases | Dependencia | | Área Geográfica | | Total |
|--|---------------|--------------------------|-----------------|---------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Urbano | Rural | |
| Hace clases sólo de Educación Física | 6.6% | 9.9% | 8.8% | 5.3% | 8.0% |
| Hace clases de Educación Física y otras asignatura | 17.8% | 11.3% | 12.3% | 23.7% | 14.9% |
| No hace clases de Educación Física | 75.6% | 78.9% | 78.9% | 70.9% | 77.1% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Para finalizar con la caracterización de docentes, a partir de información aportada por los propios profesores, la siguiente tabla muestra información sobre edad del docente, años de docencia, años que trabaja en el colegio y carga horaria en el colegio. En estos aspectos se observan diferencias estadísticamente significativas al analizarlo por la variable “dependencia” (según t de Student). Así, los docentes de escuelas municipales tienen, en promedio, mayor edad, más años de experiencia docente, menor cantidad de años en la escuela y cuentan con una mayor carga horaria, que lo que se observa entre los docentes de los establecimientos particular subvencionados.

Tabla 11
Características de los docentes y dependencia administrativa de la escuela

| Dependencia | Edad del directivo | Experiencia docente | Años en Escuela | Carga horaria |
|------------------|--------------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Municipal | 42.40 | 15.63 | 8.10 | 35.64 |
| P. Subvencionado | 38.34 | 12.29 | 7.61 | 34.30 |

Todos los valores en años y carga horaria en horas pedagógicas.

En síntesis, el perfil de caracterización del docente que se desempeña en los establecimientos de enseñanza básica y que contribuyó con su percepción sobre la valoración y la promoción de la actividad física, está constituido por un docente de género femenino y con una baja especialización en el tema de estudio. Respecto a otras variables, existen diferencias significativas entre los docentes de ambas redes educacionales.

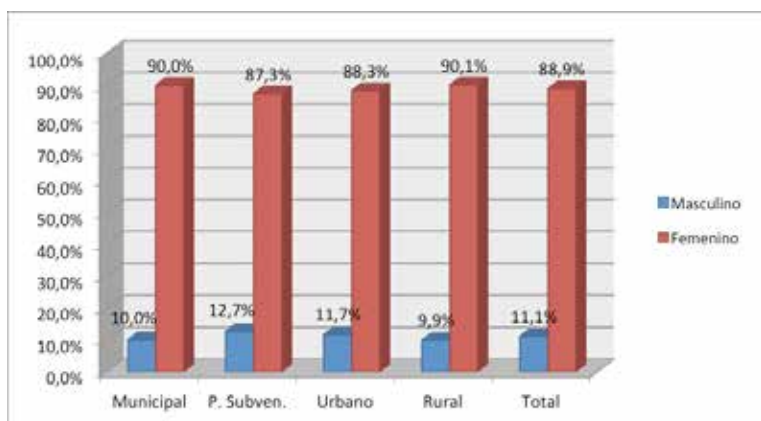
3.1.4.- Perfil general del apoderado de escuelas básicas

En el siguiente apartado se presenta el perfil o caracterización de los apoderados que fueron consultados a partir de la muestra de establecimientos escolares que formaron parte del estudio. Esta caracterización permite establecer, a modo de contexto, el tipo de padres y apoderados que contribuyeron con sus percepciones, a determinar la valoración y la promoción de la actividad física. Este perfil se construyó considerando las siguientes variables: sexo o género, actividad principal que desarrollan y nivel de estudios, junto con otros antecedentes cuantitativos como la edad y los años que llevan siendo apoderados del colegio.

En la siguiente gráfico (gráfico 5), se aprecia el género declarado por los apoderados, constándose que el género femenino es el que predomina en los establecimientos de enseñanza básica, de hecho, pese a que la prueba estadística de chi-cuadrado señala que existen diferencias estadísticamente significativas, en la práctica, tanto en el caso de las escuelas particulares subvencionadas como en las municipales, la participación de los hombres en el rol de apoderados es bastante inferior que al de las mujeres. Del mismo modo, al desagregar el género por la zona geográfica, aunque estadísticamente existen diferencias significativas, la participación

masculina es también modesta, pese a que en zonas urbanas es levemente mayor. Esta característica permite, pese a los cambios que ha experimentado la sociedad chilena, confirmar que la mujer sigue, al menos en la enseñanza básica, siendo responsable de la educación. Por lo mismo, para una política de promoción de la actividad física, esta condicionante debe incluirse en eventuales políticas educativas para el desarrollo de la asignatura y la práctica física y deportiva. Es decir, las estrategias deben considerar que el apoyo familiar en la implementación curricular de esta asignatura, estará mediada por este tipo de subjetividades.

Gráfico 5
Género del Apoderado por Dependencia y Área Geográfica



Respecto de la actividad principal que desarrollan los apoderados, la mayor parte de ellos realiza “labores en el hogar”, seguido por alguna actividad laboral (“trabajador”). Pese a ello, la prueba estadística conocida como “coeficiente de contingencia” indica que diferencias estadísticamente significativas. Esto quiere decir que en los colegios particulares subvencionados existe

una mayor proporción de trabajadores que en los colegios municipales. Lo mismo ocurre al desagregar el tipo de actividad por área geográfica, pues en las instituciones urbanas existen más apoderados trabajadores que en las rurales. Dicho de otra manera, en las zonas rurales, los apoderados declaran como su actividad principal las labores del hogar.

Tabla 12
Actividad principal de apoderado y dependencia

| Actividad Principal del Apoderado | Dependencia Administrativa | | Área Geográfica | | Total |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|--------|--------|
| | Municipal | Particular Subvencionada | Urbano | Rural | |
| Trabajador | 36.3% | 44.1% | 43.2% | 31.7% | 39.7% |
| Labores en el hogar | 57.9% | 49.0% | 50.5% | 62.1% | 54.1% |
| Estudiante | 1.6% | 1.6% | 1.8% | 1.1% | 1.6% |
| Cesante | 3.2% | 3.6% | 3.3% | 3.5% | 3.4% |
| Jubilado/pensionado | 1.0% | 1.6% | 1.1% | 1.5% | 1.3% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

En cuanto al nivel de estudios que declaran los apoderados se puede observar que, en general, el porcentaje de apoderados sin escolaridad es bastante marginal y que, por el contrario, la mayor parte de ellos tiene enseñanza media cursada. Sin embargo, y aun cuando coinciden en esta tendencia, al desagregar la variable por la dependencia administrativa, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas.

De hecho, la prueba D de Somers señala que los apoderados de las escuelas de sostenedores particulares subvencionadas tienen un mejor nivel de estudios que las escuelas municipales. Por ejemplo, han cursado estudios terciarios en porcentajes mayores a los de escuelas municipales. En este mismo sentido, también se confirma la tendencia que señala que los apoderados que se ubican en establecimientos adscritos a zonas urbanas, muestran un mayor nivel de estudios que aque-

llos pertenecientes a instituciones de zonas rurales. Por lo tanto, a la hora de considerar las percepciones que estos apoderados realizan sobre la actividad física de sus alumnos en las escuelas, deben considerar esta característica.

Tabla 13

Nivel de Estudios según dependencia y área geográfica

| Nivel de Estudios del Apoderado | Dependencia Administrativa | | Área Geográfica | | Total |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|--------|--------|
| | Municipal | Particular Subvencionada | Urbano | Rural | |
| Sin estudios | 0.9% | 0.6% | 0.4% | 1.6% | 0.8% |
| Básico | 33.0% | 18.5% | 18.6% | 45.0% | 26.8% |
| Medio | 45.5% | 40.9% | 45.6% | 38.8% | 43.5% |
| Técnico | 15.2% | 26.1% | 24.1% | 10.3% | 19.9% |
| Universitario | 5.4% | 14.0% | 11.2% | 4.3% | 9.1% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Continuando con la caracterización de apoderados, la siguiente tabla (tabla 14) muestra información relacionada con la edad y los años que el encuestado lleva como apoderado del colegio. Según la declaración de los actores encuestados, el promedio, que es casi idéntico para ambos tipos de dependencias administrativas, es inferior a los cuarenta años. Por otra parte, respecto de la cantidad de años que los encuestados han declarado ser apoderados del colegio, apoyados en las diferencias significativas que mostró la prueba t de Student, se constata que los apoderados de escuelas tienen más años vinculados a la institución que sus pares de escuelas particulares subvencionadas.

Tabla 14
Estadísticos de grupo

| Dependencia | Edad del apoderado | Años en Escuela |
|------------------|--------------------|-----------------|
| Municipal | 38.94 | 5.54 |
| P. Subvencionado | 38.79 | 4.07 |

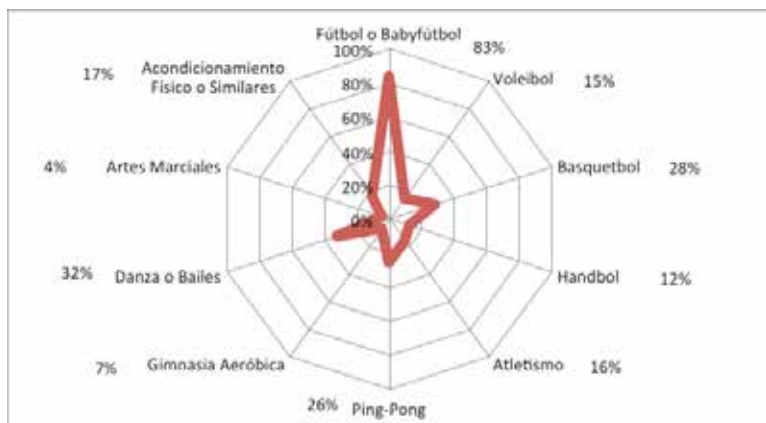
En consideración a lo anterior, el perfil general de los apoderados de los establecimientos de enseñanza básica consultados corresponde, preferentemente, a un actor preferentemente de sexo femenino y cuya actividad principal es, en primer término, labores del hogar y, secundariamente, es trabajador. Mientras que en relación a su nivel educativo, los apoderados se ubican, en su mayoría, en el nivel de enseñanza básica y media. Sin embargo, respecto de esta variable las diferencias entre apoderados de establecimiento municipales y particular subvencionados es significativa, pues en este último tipo de colegios los apoderados manifiestan un nivel de estudios de nivel superior o terciario duplican lo que se registra entre apoderados de colegios municipales.

3.1.5.- Actividad física que desarrollan los estudiantes

El apartado que se desarrolla a continuación se ha elaborado sobre la base de las variables e indicadores contenidos en el instrumento de “desarrollo de la actividad física”, que se administró a los directivos para establecer la perspectiva de las escuelas. Es, por tanto, desde esta subjetividad que se busca dar cuenta de las acciones que la escuela realiza para implementar el currículo de la asignatura de educación física. De esta manera, según los directivos, los estudiantes realizan distintas actividades físicas y deportivas en sus establecimientos, pero la

diversidad de las mismas suele ser escasa, concentrándose en solo cuatro de ellas. Es decir, las que alcanzan un el porcentaje más alto en el gráfico que se muestra a continuación (gráfico 6). Pero, evidentemente destaca la práctica del fútbol, actividad que es casi universal en los establecimientos consultados, de hecho más del ochenta por ciento de las escuelas consultadas indican que en sus recintos se práctica este deporte. Luego, con una distancia bastante importante, le sigue el basquetbol, el ping-pong y la danza o bailes, donde alrededor del 30% de las escuelas señala que estos tres tipos de actividades presentan porcentajes similares.

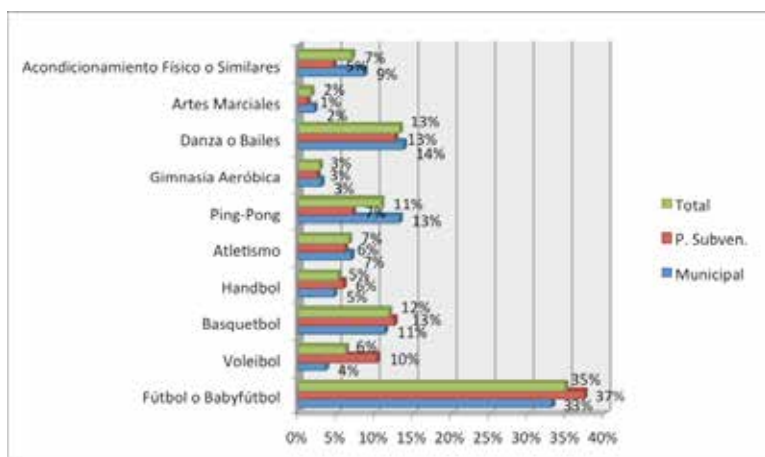
Gráfico 6
Principales Actividades Físicas y Deportivas que Desarrolla la Escuela



Al desagregar esta información por dependencia administrativa, solo se advierten leves diferencias entre establecimientos municipales y particular subvencionados y se mantienen el fútbol y las danzas o bailes como las dos primeras preferencias deportivas en los dos tipos de establecimientos. Destaca, sin embargo, la mayor práctica del Voleibol en los establecimientos particula-

res subvencionados, casi triplicando lo que se observa en los establecimientos municipales. Quizás esto podría estar vinculado a mejores condiciones de infraestructura y de equipamiento. Por su parte, la práctica del Ping-Pong en las escuelas municipales es notoriamente superior a lo que se registra en las escuelas particular subvencionadas.

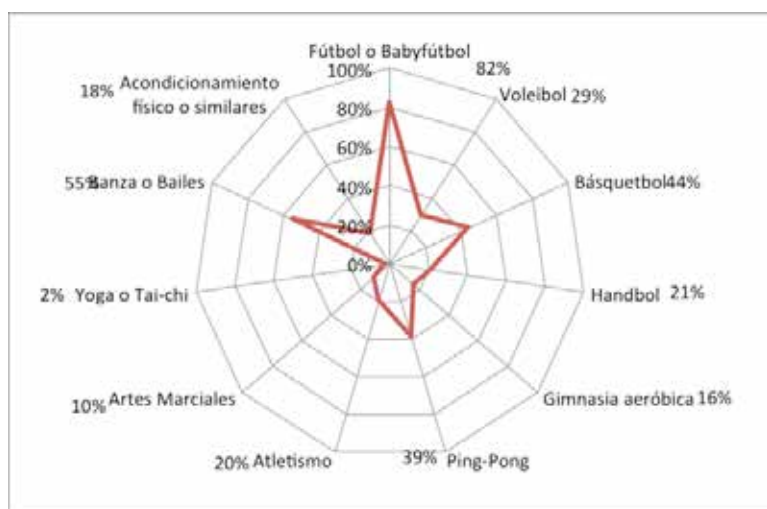
Gráfico 7
Principales Actividades Físicas y Deportivas que Desarrolla la Escuela y Dependencia



Otro aspecto interesante de las actividades deportivas desarrolladas por la escuela, para la práctica física de los estudiantes, son las que se realizan en el marco de los “Talleres Extraescolares”. Según la información que se presenta a continuación (gráfico 8), las actividades extraescolares realizadas en las escuelas replican las actividades físicas que realizan en torno al currículo oficial, existiendo poco espacio para prácticas físico deportivas diferentes o innovadoras. De esta manera, las actividades que se practican con mayor frecuencia en los talleres extraescolares, son el futbol o babyfut-

bol, la danza o bailes, el basquetbol y el Ping-Pong. En este tipo de talleres, luego del futbol, la danza o el baile es la segunda actividad que se declara realizar con más recurrencia.

Gráfico 8
Talleres Extraescolares que incluyen Actividad Físico-deportiva



Nuevamente, al desagregar estas actividades extraescolares por dependencia administrativa, no se observan diferencias entre los dos tipos de escuelas, salvo que en el caso de las escuelas particulares subvencionadas la tercera opción, después del futbol, es el basquetbol y en el caso de las municipales, la tercera actividad es el ping pong.

Tabla 15
Talleres Extraescolares que incluyen Actividad Físico-deportiva y Dependencia

En lo que respecta a la participación de los estudiantes en actividades físicas y deportivas, la siguiente tabla muestra que, desde la perspectiva de los directivos de las escuelas, los estudiantes presentan una alta participación. De hecho, alrededor del 65% de las opiniones se ubican entre las categorías de “alta” y “muy alta” participación de los estudiantes. Por otra parte, al comparar estas declaraciones por tipo de sostenedor y área geográfica no se observan diferencias estadísticamente significativas. Ahora bien, si consideramos la información de esta tabla (tabla 16) con los antecedentes anteriores (gráficos 6, 7 y 8), es posible señalar que los estudiantes tienen una alta participación en las actividades propuestas por las escuelas básicas, es decir, principalmente fútbol o danza.

Tabla 16
Participación de Estudiantes en Actividades Físicas por Dependencia y Área Geográfica

| Participación de Estudiantes en Actividades Físico-Deportivas | Dependencia | | Área Geográfica | | Total |
|---|---------------|--------------------------|-----------------|---------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Urbano | Rural | |
| Muy alta | 14.2% | 20.1% | 15.9% | 17.8% | 16.6% |
| Alta | 47.0% | 49.0% | 50.3% | 45.0% | 47.8% |
| Ni baja ni alta | 30.1% | 23.5% | 26.5% | 28.9% | 27.4% |
| Baja | 7.3% | 4.7% | 5.3% | 7.2% | 6.3% |
| Muy baja | 1.4% | 2.7% | 2.1% | 1.1% | 1.9% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Del mismo modo, respecto del interés que muestran los estudiantes por participar en actividades físicas, los directivos lo califican, mayoritariamente, como “alto” o “muy alto”. Similar tendencia se observa al desagregar

por dependencia administrativa y por área geográfica, pues las pruebas de hipótesis estadísticas no muestran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 17
Interés de Estudiantes en Actividades Físicas del Colegio por Dependencia y Área Geográfica

| Interés de los Estudiantes en Actividades Físico-Deportivas del Colegio | Dependencia | | Área Geográfica | | Total |
|---|-------------|--------------------------|-----------------|--------|--------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Urbano | Rural | |
| Muy alto | 25.9% | 28.8% | 26.6% | 27.7% | 27.0% |
| Alto | 55.0% | 47.9% | 47.9% | 57.1% | 52.2% |
| Ni bajo ni alto | 17.3% | 16.4% | 19.7% | 14.1% | 16.9% |
| Bajo | 1.4% | 4.8% | 4.3% | .6% | 2.7% |
| Muy bajo | .5% | 2.1% | 1.6% | .6% | 1.1% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

En general, se puede señalar que las principales actividades físicas y deportivas que desarrollan los estudiantes en las escuelas, desde la perspectiva de los directivos, ya sea en el ámbito recreativo, curricular o en talleres extraescolares, están vinculadas preferente con la práctica del fútbol, el babyfútbol, la danza o baile y el basquetbol. Las diferencias entre las dependencias administrativas y áreas geográficas solo se advierten a nivel de la muestra de escuelas, pero estas pequeñas diferencias no se pueden generalizar al conjunto de escuelas de enseñanza básica, en la medida que todas las pruebas estadísticas usadas no permiten confirmar la presencia de diferencias significativas.

En cuanto a los niveles de participación e interés por realizar actividades físicas, según la percepción de los actores encuestados, ésta se aprecia de manera positiva. Sin embargo, estas percepciones y declaraciones deberían ser trianguladas con la percepción y declaración de los propios estudiantes, no sólo a través de la mediación de los docentes, directivos o apoderados, tal

como se aprecia en las tablas y gráficos anteriores. En otras palabras, un estudio cuya unidad de análisis sea el estudiante, permitiría realizar un análisis específico, y en profundidad, para vincular diferentes perfiles de estudiantes con distintos ámbitos o dimensiones de la práctica y la valoración de la actividad física.

3.2.- ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS VINCULADOS A VALORACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

En esta sección se describen los seis atributos de las escuelas que, según los antecedentes conceptuales, están vinculados a la valoración de la actividad física y a la promoción que realiza la escuela de ella. Estos seis atributos de las escuelas son dimensiones analíticas, construidas de manera empírica a través de un grupo de indicadores incluidos en el cuestionario de “desarrollo” administrado a los directivos. En la sección final de este apartado, los indicadores por dimensión son agrupados en índices que permitirán mensurar cuantitativamente el nivel en el que se encuentra cada atributo y así contrastarlos, en las secciones posteriores, con los clusters de escuelas que surgirán de la valoración y promoción de la actividad física.

Por lo tanto, los cruces o relaciones con otras variables de las escuelas se realizan una vez que los índices ya han sido construidos. Es decir, tomando como ejemplo el “índice de los atributos de la dotación docente”, a cargo de la asignatura de educación física y salud, este podrá relacionarse mediante el uso de pruebas de hipótesis estadísticas con las principales características de las escuelas.

Sin embargo, para hacer más atractiva la presentación de las variables que componen los seis índices de atribu-

tos de las escuelas vinculados a la valoración y promoción de la actividad física, se estimó conveniente incorporar la variable “dependencia administrativa”, dado el uso que frecuentemente la política pública en educación hace de esta distinción entre centros educativos.

3.2.1.- Atributos de la dotación docente

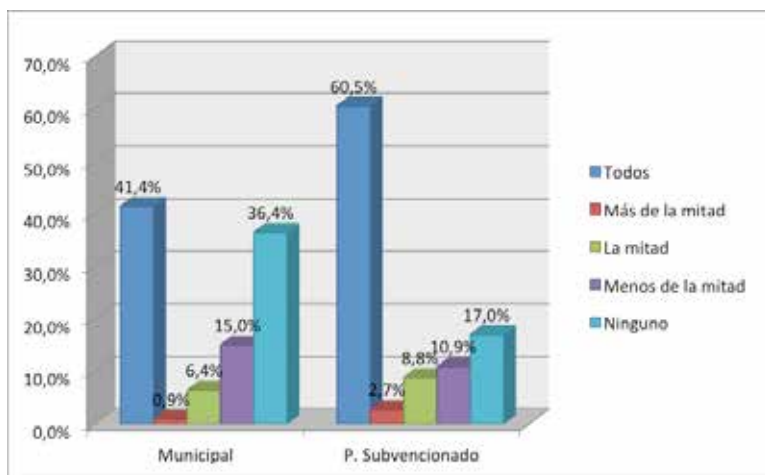
Respecto de los atributos de la dotación docente a cargo de la asignatura de educación física, las siguientes tablas dan cuenta de los siete indicadores asociados a este tipo de profesor, a saber: grado de especialización docente en educación física; proporción de docentes especializados; frecuencia de participación en cursos de especialización; nivel de articulación entre estos docentes; estrategias de evaluación; uso del tiempo, y; dominio sobre la didáctica en Educación Física.

Ahora bien, como se indicó anteriormente, pese a que en este apartado la descripción de estos siete indicadores sólo pretende mostrar la forma en que se constituye la “variable índice” de los atributos de los docentes a cargo de la asignatura de educación física y salud, estos siete indicadores se vincularon con la dependencia administrativa de las escuelas. Para ello se recurrió a la prueba estadística D de Somers, observándose diferencias estadísticamente significativas en seis de los siete indicadores referidos al cuerpo docente, pues el indicador “participación de docentes de Educación Física en cursos de actualización”, no muestra diferencias estadísticamente significativas según el tipo de sostenedor.

Según lo declarado por los directivos, en los colegios particulares subvencionados existe una mayor cantidad de docentes especializados en la asignatura en comparación con los colegios municipales. Junto con eso, se advierte que una gran parte de la dotación docente, en

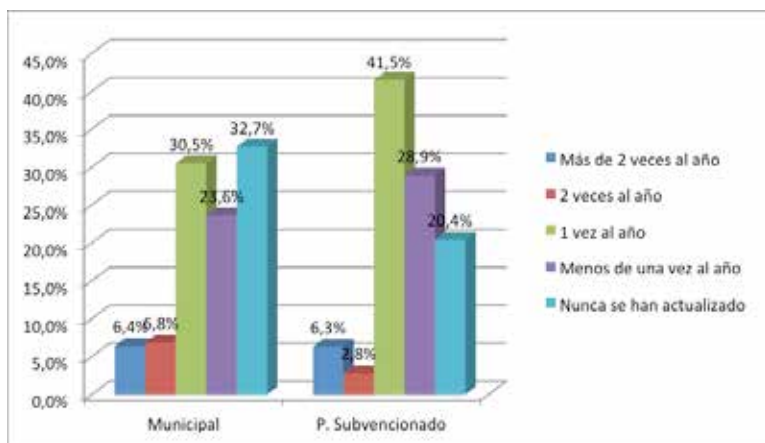
especial en el sector municipal, no se ha especializado en la asignatura de Educación Física.

Gráfico 9
Cantidad de Docentes Especializados en Educación Física * Dependencia



En relación con la participación de docentes de Educación Física en cursos de actualización, la variable “dependencia” no explica la tendencia de las respuestas entregadas por los directivos del establecimiento. Es decir, independientemente de la dependencia administrativa, cerca de la mitad de los docentes se especializan menos de una vez por año y más de un 30% de los profesores de la red municipal no lo ha hecho nunca. Esta última cifra es notoriamente inferior, llegándose a un 20% de docentes de la asignatura que no se han actualizado.

Gráfico 10
Participación de Docentes de Educación Física en
Cursos de Actualización y Dependencia



La primera mitad de la tabla que se presenta a continuación da cuenta del grado de especialidad de los docentes de educación física, donde se observa que aquellos que trabajan en establecimientos particulares subvencionados tienden a presentar niveles de especialización más altos que aquellos que se desempeñan en establecimientos municipales. Pese a esta diferencia, los directivos de ambos tipos de dependencia administrativa tienen una buena percepción de la especialización de los profesores de la asignatura de educación física y salud.

En la segunda mitad de la tabla, se puede observar que aquellos docentes que trabajan en establecimientos particulares subvencionados muestran mayores niveles de articulación con sus otros colegas. Sin perjuicio de lo anterior, las respuestas de los actores consultados tienden a consignar positivamente la articulación de los docentes de Educación Física con sus pares de otras asignaturas para ambas dependencias.

Tabla 18
Grado de Especialización y Articulación por Dependencia

| Categorías | Especialización | | Articulación | |
|-----------------|-----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Muy alto | 16.8% | 20.0% | 6.6% | 13.9% |
| Alto | 29.1% | 47.6% | 30.0% | 41.7% |
| Ni bajo ni alto | 31.8% | 26.2% | 42.7% | 33.3% |
| Bajo | 18.2% | 6.2% | 16.9% | 10.4% |
| Muy bajo | 4.1% | | 3.8% | 0.7% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Sobre el uso del tiempo y las estrategias de evaluación usadas por los docentes de Educación Física, la percepción de los directivos es positiva en los establecimientos de ambas dependencias, existiendo diferencias entre sí que no son significativas, pero que indicarían un desempeño levemente mejor en estos indicadores por parte de los docentes de los colegios particular subvencionados.

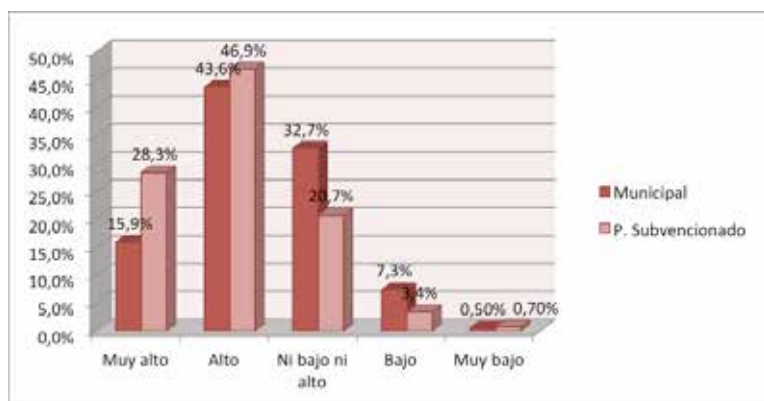
Tabla 19
Opinión sobre las evaluaciones usadas por los Docentes de Educación Física y Dependencia

| Categorías | Evaluación de Estrategias | | Uso del Tiempo | |
|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Muy adecuadas | 13.8% | 26.2% | 20.3% | 37.4% |
| Adecuadas | 66.5% | 56.6% | 64.9% | 49.7% |
| Ni adecuadas ni inadecuadas | 17.9% | 13.8% | 12.2% | 10.9% |
| Inadecuadas | 1.8% | 3.4% | 2.7% | 2.0% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Al ser consultados respecto del dominio de los docentes sobre la didáctica de la Educación Física, se puede observar que los directivos de establecimientos particulares subvencionados declaran que sus profesores

poseen mayor dominio sobre la didáctica que sus pares de establecimientos municipales. En consideración a las pruebas de hipótesis usadas, se puede afirmar que la variable dependencia es significativa respecto de este indicador de los atributos del docente de educación física. Sin perjuicio de esta diferencia, los datos arrojados en este gráfico muestran que los docentes de ambas dependencias presentan un buen dominio de la didáctica de la Educación Física.

Gráfico 11
Dominio de los docentes sobre la didáctica de la Educación Física y Dependencia



En resumen, los docentes de Educación Física de los establecimientos Particulares Subvencionados presentan mayor cantidad, grado y frecuencia de especialización. Del mismo modo, cuentan con una mejor articulación con sus colegas de otras asignaturas y obtienen una mejor evaluación de sus directivos sobre su dominio de la didáctica de la Educación Física.

3.2.2.- Presencia de la Actividad Física en el currículum:

La presencia de la actividad física en el currículum ha sido revisada a través de la evaluación de las horas semanales que se asignan a la asignatura de educación física, ya sea dentro del currículum y dentro de las horas de libre disposición, como también, consultando sobre el grado de cobertura curricular que se observa en los establecimientos.

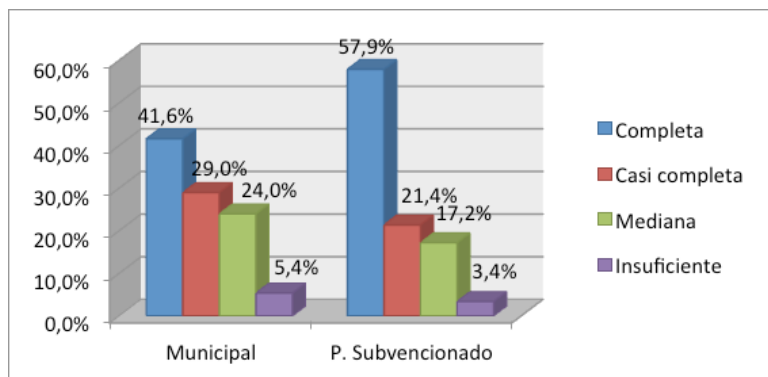
En este sentido, la siguiente tabla muestra las horas semanales que le asignan a la actividad físico-deportiva en el primer ciclo. En ella se observa que los actores consultados declaran que mayoritariamente se le asignan cuatro horas a la semana. Cabe señalar que para esta pregunta no existe diferencia estadísticamente significativa en las respuestas de actores de escuelas municipales y de sus pares de escuelas particulares subvencionadas. En cuanto a la cantidad de horas para el segundo ciclo, si bien en ambas dependencias se asigna mayoritariamente 2 horas a la semana, las escuelas particulares subvencionadas declaran, con mayor porcentaje, asignar 4 horas a la semana para esta asignatura. Se observa para ambos casos que son muy pocas las escuelas que asignan 5 horas o más a esta asignatura. A diferencia de lo ocurrido en el primer ciclo de enseñanza, en este ciclo educativo existen diferencias estadísticamente significativas entre escuelas municipales y particulares subvencionadas en el número de horas dedicadas en el currículum a la asignatura de Educación Física y Salud.

Tabla 20
Horas semanales de actividad físico en primer y segundo ciclo por Dependencia

| Horas semanales | Horas primer ciclo | | Horas segundo ciclo | |
|-----------------|--------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| 2 | 11.4% | 13.0% | 59.0% | 46.9% |
| 3 | 17.7% | 25.3% | 14.7% | 11.7% |
| 4 | 65.9% | 53.4% | 22.1% | 35.2% |
| 5 | | 1.4% | 1.8% | 2.1% |
| 6 o más | 5.0% | 6.8% | 2.3% | 4.1% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

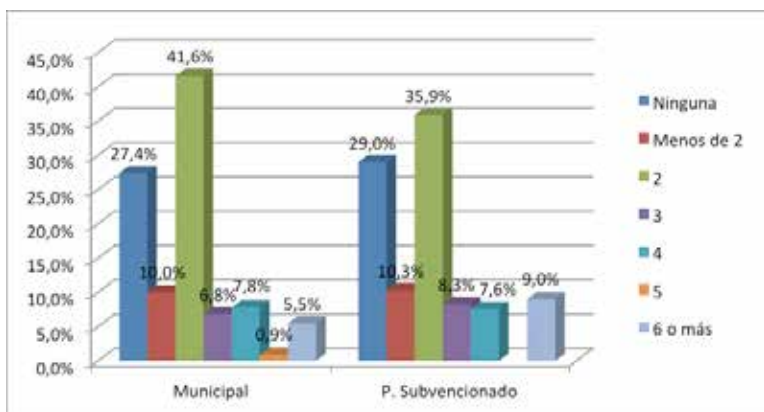
Sobre la cobertura curricular, es decir, el grado de cumplimiento de lo planificado, a juicio de los actores consultados, si bien en ambas dependencias los directivos declaran mayoritariamente que los profesores tendrían un alto índice de cumplimiento de sus planificaciones, esto es más significativo en los docentes de escuelas particulares subvencionadas, donde las respuestas a la categoría de cobertura curricular “completa” presenta porcentajes más elevados.

Gráfico 12
Cubertura Curricular de los Profesores de Educación Física * Dependencia



En cuanto a la asignación de horas pedagógicas de libre disposición para actividades físico deportivas, los directivos de ambas dependencias declaran que se asignan preferentemente 2 horas. Sin embargo, la segunda tasa de respuesta más alta, para ambas dependencias, es “ninguna” hora asignada a estas actividades.

Gráfico 13
Horas pedagógicas semanales de Libre Disposición para Actividades Físicas y Dependencia



En general, la presencia de actividades físico deportiva se lleva a cabo preferentemente en horas asignadas por currículum; siendo de 4 horas para primer ciclo y de 2 horas para el segundo ciclo, no obstante que los colegios particulares subvencionados declaren que realizan hasta 4 horas. Sobre las horas de libre disposición que le asignan a la actividad física, si bien declaran, ambas instancias, que se asignan dos de estas horas, también es elevado el porcentaje de establecimientos donde no se le asigna ninguna hora. Finalmente, respecto de la cobertura curricular, en ambas dependencias la mayor parte de los establecimientos, en especial en los particulares subvencionados, declara entregar íntegramente el currículum de la asignatura.

3.2.3.- Definición Estratégica de la Actividad Física en la Escuela

Por definición estratégica se entenderá la expresión concreta que adquiere y se manifiesta la actividad física y deportiva en las políticas y herramientas de gestión de los establecimientos escolares. Esto supone la existencia de ciertas decisiones y prácticas adoptadas por los sostenedores y/o el conjunto de actores escolares que se manifiestan en el proyecto educativo. Estas prácticas se ubican principalmente en el nivel o grado de importancia que asigna el colegio a la práctica física y deportiva, su estatus tanto en el proyecto educativo institucional como en el o los planes anuales de acción, como asimismo el nivel de integración con otras asignaturas del currículum.

En este contexto, la próxima tabla muestra el nivel de importancia asignado por el colegio a la práctica físico-deportiva, desagregado por dependencia. Si bien el análisis muestra que, a partir de la prueba *d* de Somers, no existen diferencias estadísticamente significativas por tipo de dependencia, sí se puede señalar la presencia de una tendencia general en el sentido que los directivos, sin importar su dependencia, declaran que la práctica físico y deportiva posee una importancia alta o muy alta. Del mismo modo, los directivos declaran que la importancia que le asigna el PEI a la práctica físico-deportiva es “alta”, aunque en menor intensidad si se la compara con la variable que medía la importancia en abstracto del deporte en la escuela. Al pedir una concreción, como en este caso es el PEI, el porcentaje de quienes lo califican en la más altas categorías desciende significativamente. Sin embargo, al aplicar la prueba de *d* de Somers, se puede afirmar que la variable “dependencia” no tiene significancia estadística en las respuestas entregadas por los directivos.

Tabla 21
Nivel de Importancia asignado por el Colegio y por el PEI a la Práctica Física por Dependencia

| Categoría | Nivel de importancia colegio | | Nivel de importancia PEI | |
|-----------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Muy alto | 30.5% | 28.6% | 14.0% | 14.4% |
| Alto | 50.7% | 49.7% | 52.5% | 45.9% |
| Ni bajo ni alto | 17.0% | 19.7% | 30.8% | 34.2% |
| Bajo | 1.8% | 2.0% | 2.3% | 4.1% |
| Muy bajo | | | 0.5% | 1.4% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

La siguiente tabla muestra que aun cuando la variable dependencia no permite ver diferencias estadísticamente significativas, la tendencia de la muestra de directivos consultados, respecto de la prioridad de la actividad física y deportiva en el plan de acción anual, señala que sus respuestas o percepciones, respecto de este tipo de actividades, se centran preferentemente en las categorías “prioritarias” o “igualmente prioritarias”. La tabla también señala que sobre el grado de importancia comparativo con lenguaje y matemáticas, la mitad de los directivos señala que la asignatura de Educación Física posee la misma importancia. Pero nuevamente la variable dependencia, no muestra diferencias estadísticamente significativas entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados.

Tabla 22
Prioridad de actividad Física en el Plan de Acción y
grado de importancia por Dependencia

| Categoría | Prioridad en Plan de Acción | | Grado de Importancia | |
|------------------------|-----------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Altamente prioritaria | 16.6% | 11.0% | 8.5% | 6.2% |
| Prioritaria | 38.1% | 39.0% | 21.1% | 21.4% |
| Igualmente prioritaria | 30.5% | 39.7% | 48.4% | 52.4% |
| Baja prioridad | 11.7% | 8.9% | 19.3% | 19.3% |
| No es prioritaria | 3.1% | 1.4% | 2.7% | 0.7% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

En síntesis, se puede observar que la importancia que asignan los establecimientos a la práctica física y deportiva, ya sea a través de sus proyectos educativos y sus planes anuales de acción, da cuenta de una buena ubicación dentro de las prioridades del establecimiento educativo. Del mismo modo, se advierte que un grupo importante de escuelas declara que existe una visión positiva, al comparar esta actividad respecto de otras asignaturas, tales como lenguaje y matemáticas. Pero no todos los indicadores vinculados a la relevancia que tiene la actividad física en la definición estratégica de la escuela, muestran diferencias estadísticamente significativas que permitan establecer tendencias distintas entre uno u otro tipo de dependencia.

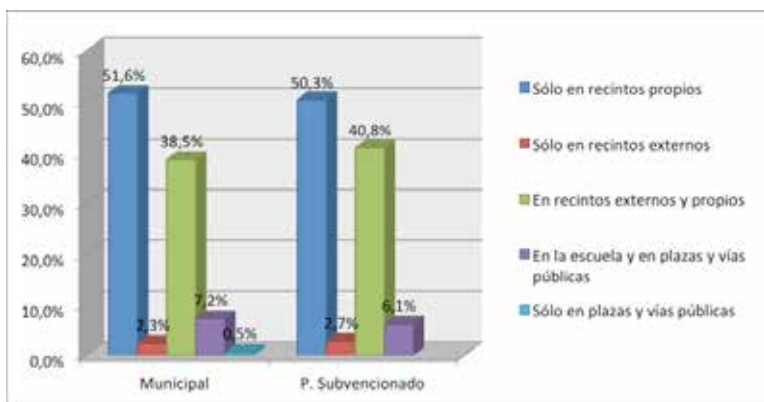
3.2.4.- Características de la Infraestructura

Se entenderá por características de la infraestructura la presencia o ausencia en el recinto educativo de espacios para la práctica deportiva, a su calidad y adecuación a las necesidades o requerimientos. Se evalúa además la presencia de camarines, duchas, graderías e iluminación; constatando si se encuentran o no en

funcionamiento. Finalmente, se presenta, de forma resumida, la percepción respecto de las limitaciones que presenta la infraestructura deportiva (en cuanto a calidad, mantenimiento e inadecuación).

De este modo, el gráfico que a continuación se presenta, da cuenta de relación de existencia y ubicación (intra o extra recinto escolar) de espacios deportivos. En este contexto, los actores de ambas dependencias administrativas, indistintamente, declaran que las actividades deportivas se llevan a cabo de preferencia “sólo en recintos propios” o bien “en recintos propios o externos”. Un bajo porcentaje declara no tener espacios propios o que sus actividades se realizan “sólo en recintos externos”.

Gráfico 14
Espacios para la Actividad Física y Deportiva por Dependencia



Sobre la calidad de la infraestructura, los actores de colegios particulares subvencionados son quienes declaran percibirla más positivamente. Por el contrario, cabe notar que más de un tercio de los actores de colegios municipales declaran que la calidad de la infraestructura

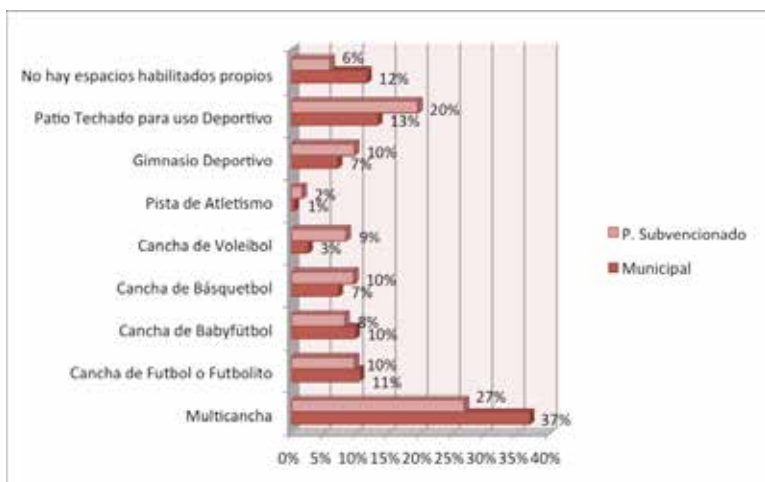
tura deportiva es “mala” o “muy mala”. Con todo, a partir de la prueba estadística d de Somers, muestra que existen diferencias estadísticamente significativas, en el sentido que a partir de la declaración de los directivos, los establecimientos municipales tendrían una infraestructura inferior, en relación a los colegios particulares subvencionados.

Tabla 23
Calificación de la Calidad de la Infraestructura Físico-Deportiva por Dependencia

| Calificación de la Calidad | Dependencia | | Total |
|----------------------------|-------------|------------------|--------|
| | Municipal | P. Subvencionado | |
| Muy buena | 8.2% | 13.4% | 10.3% |
| Buena | 29.5% | 44.3% | 35.5% |
| Ni buena ni mala | 28.2% | 28.9% | 28.5% |
| Mala | 22.7% | 10.7% | 17.9% |
| Muy mala | 11.4% | 2.7% | 7.9% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

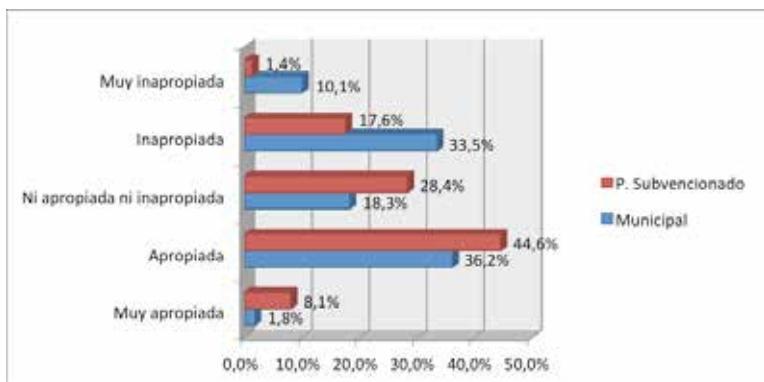
En cuanto a los espacios habilitados dentro del establecimiento para la práctica deportiva, en ambas dependencia administrativas, destaca la presencia de multicancha, patio techado para uso deportivo y cancha de fútbol o futbolito. En las escuelas particulares subvencionadas también destaca la presencia de Gimnasio Deportivo y cancha de basquetbol, mientras que en las escuelas municipales es importante la presencia de cancha de basquetbol.

Gráfico 15
Espacios habilitados para la realización de actividades físico deportivas por Dependencia



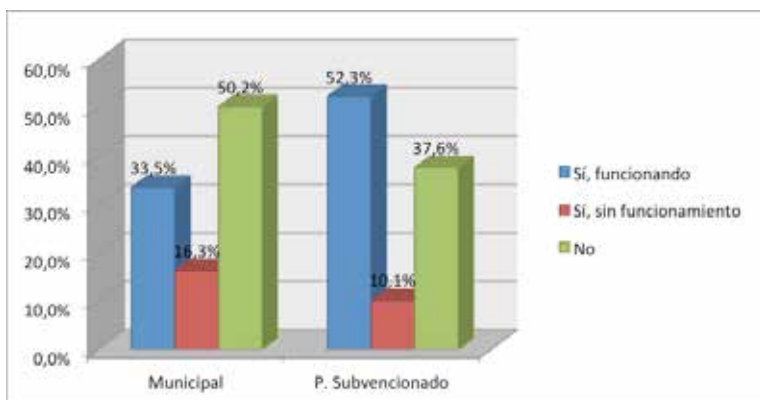
En relación a la adecuación de la infraestructura a las necesidades y requerimientos para la actividad física, los directivos de colegios particulares subvencionados la perciben de modo más positivo. Por su parte, los de escuelas municipales centran sus percepciones en aspectos más negativos, lo que se expresa en que las categorías “inapropiada” y/o “muy inadaptable”, en conjunto, superan el 43,6% de sus respuestas, más que duplicando el porcentaje que se aprecia en los establecimientos particulares subvencionados. Estas diferencias entre ambas dependencias son estadísticamente significativas, razón por la cual, las escuelas particulares subvencionadas muestran una mejor adecuación entre infraestructura y los requerimientos para la práctica física y deportiva.

Gráfico 16
Adecuación de la Infraestructura a Necesidades de la actividad Física por Dependencia



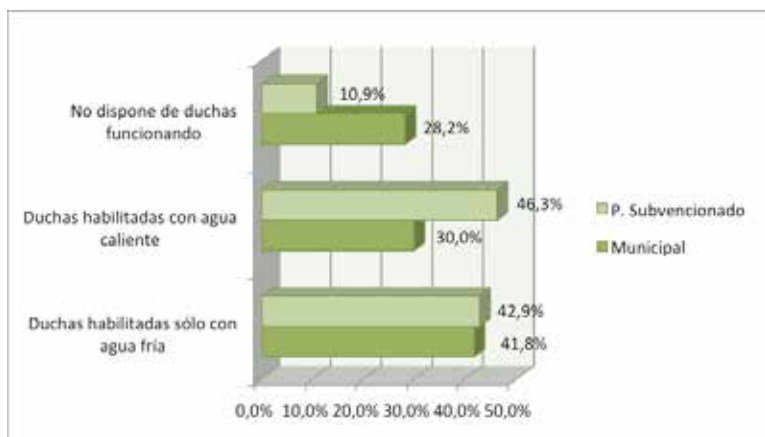
La presencia de camarines también fue evaluada. Respecto a éstos, la mayor parte de las escuelas particulares subvencionadas declararon contar con esta infraestructura. Esta situación es muy diferente a las escuelas municipales, donde la mitad declara no tener ese tipo de instalaciones y solo un tercio de ellos se encuentra en funcionamiento.

Gráfico 17
Camarines o Vestuarios por Dependencia



En cuanto a la presencia de “ duchas en el colegio ” y su habilitación, se puede observar que, según lo declarado por las escuelas, los colegios municipales son los que presentan una mayor ausencia de esta infraestructura deportiva. De aquellos que efectivamente cuentan con ellas, son los colegios particulares subvencionados quienes declaran tener mayores “ comodidades ” en su habilitación, señalando en mayor porcentaje que sus duchas cuentan con “ agua caliente ”. Ambas dependencias muestran porcentajes similares en cuanto a la habilitación de duchas, pero sólo con “ agua fría ”; siendo ésta tendencia (en comparación con la presencia de “ agua caliente ”) mayor en las escuelas municipales.

Gráfico 18
Duchas en el Colegio por Dependencia



En relación a las graderías para espectáculos de actividades físicas o deportivas, un alto porcentaje de escuelas plantea que no cuentan con esta infraestructura. Sin perjuicio de lo anterior, son los colegios particulares subvencionados quienes declaran, en un mayor porcentaje, la existencia de estas instalaciones. Según la prueba estadística de chi-cuadrado, las diferencias

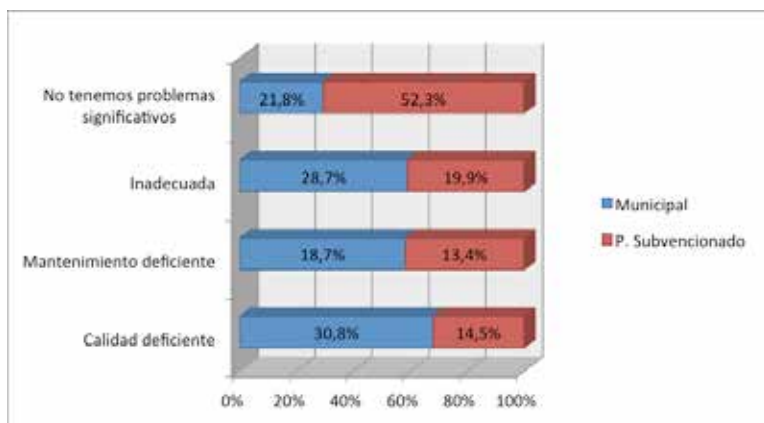
son estadísticamente significativas entre ambos tipos de dependencia respecto de este aspecto, favoreciendo a las escuelas particulares subvencionadas. En cuanto a la iluminación artificial, los colegios particulares subvencionados declaran, en mayor porcentaje, contar con este tipo de instalaciones. Sin embargo, cabe señalar que para ambas dependencias se declara, con porcentajes muy elevados que no existe, en sus colegios, iluminación artificial para la práctica de la actividad física y deportiva.

Tabla 24
Graderías para Espectáculos e Iluminación artificial por Dependencia

| Categorías | Graderías | | Iluminación Artificial | |
|------------------------|-----------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Sí, funcionando | 15.5% | 33.1% | 35.3% | 49.0% |
| Sí, sin funcionamiento | .9% | 1.4% | 5.0% | 3.4% |
| No | 83.6% | 65.5% | 59.6% | 47.6% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

En cuanto a las limitaciones a la infraestructura, que tienen que ver con calidad deficiente, mantenimiento deficiente y/o inadecuado, las escuelas municipales declaran que la mayor limitación se centra en la “calidad deficiente”, además de percibir las como “inadecuadas”. Para los directivos que se desempeñan en escuelas particulares subvencionadas, la mayor limitación se centra en lo inadecuado de las instalaciones. Sin embargo, en el caso de los establecimientos particular subvencionado la categoría que posee mayor porcentaje de respuestas es “No tenemos problemas significativos”, lo que deja evidencia una diferencia significativa respecto a escuelas y liceos municipales.

Gráfico 19
Limitaciones de infraestructura por Dependencia



En general, respecto de la infraestructura físico-deportiva, los actores de ambas dependencias declaran, en mayor porcentaje, que cuentan con espacios dentro de sus establecimientos para la realización de actividades. Entre estos espacios se cuenta, para ambas dependencias, con: multicanchas, patio techado y cancha para fútbol o fútbolito. En el caso de escuelas particulares subvencionadas declaran que además cuentan con gimnasio. Sobre la calidad de éstos, si bien en las escuelas particulares subvencionadas es percibida como positiva, las municipales no la perciben así; lo mismo respecto de sus apreciaciones acerca de la adecuación de la infraestructura a las necesidades o requerimientos para la realización de la práctica deportiva.

Respecto de otros espacios, como camarines o vestuarios, duchas, graderías e iluminación para la práctica deportiva, los actores de escuelas particulares subvencionadas han declarado que en éstas existe un mayor porcentaje de instalaciones de este tipo y funcionando; a excepción de las graderías, donde los actores de ambas dependencias dan cuenta de la escasa existencia de este tipo de instalaciones.

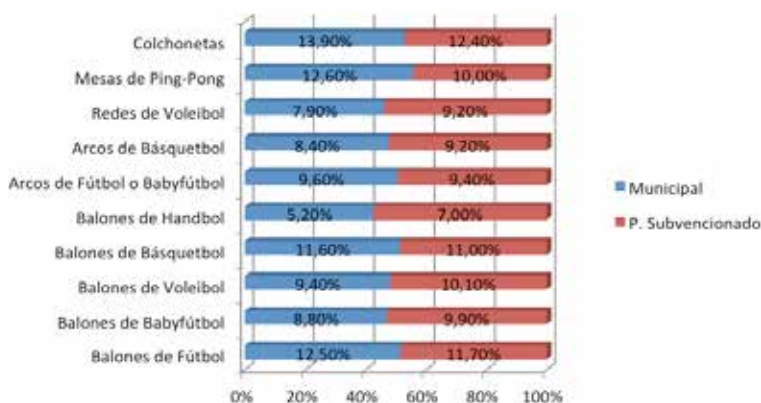
Finalmente, las limitaciones a la infraestructura que declaran los actores consultados se centran, para el caso de las escuelas municipales, en la calidad y su inadecuación, en tanto que la mayor parte de las escuelas particulares subvencionadas señala no tener mayores problemas y solo una minoría se centra en lo inadecuado de la infraestructura.

3.2.5.- Características del Equipamiento

Se entenderá por características del equipamiento, en primer lugar, al equipamiento propiamente tal con el que cuentan los establecimientos escolares, a su calidad, a la oportunidad de renovación o reposición de los mismos y a su adecuación a las necesidades o requerimientos para llevar a cabo la actividad físico-deportiva, para terminar con una mirada resumida respecto del tipo de limitaciones (referidas a la cantidad, calidad, variedad, etc.) que presentan estos equipamientos.

En este contexto, según se puede observar en el siguiente gráfico, las “colchonetas” son los artículos que se encuentran en mayor porcentaje, tanto en establecimientos municipales como en particulares subvencionados. Para el caso de los establecimientos municipales, le siguen en orden de presencia, las mesas de Ping-Pong, los balones de fútbol y los balones de basquetbol. Para el caso de los establecimientos particulares subvencionados, le siguen a las colchonetas, los balones de fútbol, de basquetbol y de voleibol. En ambos casos, los balones de hándbol son los que presentan menores porcentajes.

Gráfico 20
Equipamiento Escolar y Dependencia



La evaluación de la calidad del equipamiento físico-deportivo por parte de los actores de los colegios particulares subvencionados suele ser más positiva, declarando en mayor porcentaje, que ésta es “buena” y/o “muy buena”. Por otra parte, los actores de los colegios municipales declaran con mayor porcentaje que la calidad de su equipamiento deportivo es “mala” y/o “muy mala”. Con todo, y pese a que en ambas dependencias se observa una tendencia positiva al evaluar la calidad del equipamiento, se puede señalar que en la percepción de la calidad la variable “dependencia” es estadísticamente significativa; es decir, es mejor evaluada en los colegios particulares subvencionados.

Tabla 25
**Calificación de la Calidad del Equipamiento Físico-
 Deportivo por Dependencia**

| Calificación de la Calidad | Dependencia | | Total |
|----------------------------|-------------|--------------------------|--------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | |
| Muy buena | 7.2% | 16.1% | 10.8% |
| Buena | 44.1% | 47.7% | 45.6% |
| Ni buena ni mala | 31.5% | 28.2% | 30.2% |
| Mala | 11.7% | 6.0% | 9.4% |
| Muy mala | 5.4% | 2.0% | 4.0% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Un panorama similar a lo observado respecto a la calidad se puede apreciar en la evaluación de los actores sobre la renovación o reposición del equipamiento físico - deportivo. Pues, si bien ambas dependencias la evalúan positivamente, nuevamente son los actores de colegios particulares subvencionados quienes la perciben de forma más positiva.

Del mismo modo, al ser consultados sobre la adecuación del equipamiento a las necesidades y requerimientos para la práctica físico - deportiva, nuevamente aquellos que se desempeñan en colegios particulares subvencionados son quienes se manifiestan más positivamente. Es relevante destacar que aunque las tendencias declarativas de los actores de establecimientos municipales sean, en general, positivas, el porcentaje de la categoría “muy inapropiada” supera a la categoría “muy apropiada”, identificando un grupo de establecimientos con una percepción especialmente negativa respecto a esta dimensión.

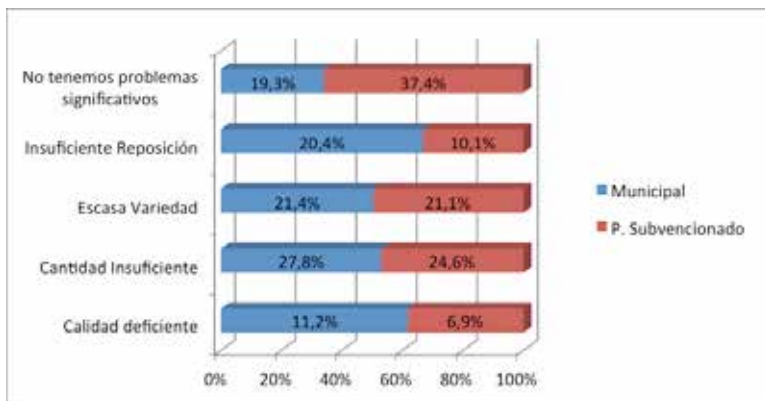
Tabla 26
Reposición y adecuación del Equipamiento Físico y Deportivo por Dependencia

| Renovación o Reposición | Renovación | | Adecuación | |
|-----------------------------|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Muy apropiada | 4.1% | 14.9% | 4.5% | 10.1% |
| Apropiada | 39.5% | 52.7% | 46.6% | 56.8% |
| Ni apropiada ni inapropiada | 25.9% | 22.3% | 20.4% | 22.3% |
| Inapropiada | 20.0% | 8.8% | 21.7% | 9.5% |
| Muy inapropiada | 10.5% | 1.4% | 6.8% | 1.4% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

En cuanto a las limitaciones del equipamiento, que tienen que ver con calidad deficiente, cantidad insuficiente, escasa variedad y/o insuficiente reposición, los actores, representantes de ambas dependencias administrativas, declaran que la mayor limitación se centra en la “cantidad insuficiente” del equipamiento, seguida de “escasa variedad” e “insuficiente reposición”. Sin embargo, para los actores de establecimientos particulares subvencionados el mayor porcentaje de respuesta se encuentra en la categoría “no tenemos problemas significativos”. Esta es casi el doble de lo registrado en los establecimientos municipales, evidenciando la existencia de una percepción subjetiva estadísticamente significativa respecto al estado del equipamiento para el desarrollo de la asignatura y actividades físico deportivas.

Gráfico 21

Identificación de problemas por Dependencia de los establecimientos



En resumen, el equipamiento deportivo con el que cuentan las escuelas suele estar conformado por colchonetas, balones de futbol, basquetbol y mesas de Ping-Pong. En cuanto la calidad, reposición, y adecuación del equipamiento a las necesidades del establecimiento, si bien en ambas dependencias se declara una buena evaluación, en los establecimientos particulares subvencionados existe al respecto una percepción más positiva. Las principales limitaciones al equipamiento deportivo que declaran los actores consultados se centran, en orden de mayor porcentaje de respuestas, en la calidad, cantidad y reposición del equipamiento.

3.2.6.- Participación de la comunidad

La participación de la comunidad será entendida como el interés y la práctica que muestran los apoderados en participar de actividades físico deportivas que organiza la escuela. Por otra parte, se evalúa también la compatibilidad entre el PEI y la participación de la comunidad

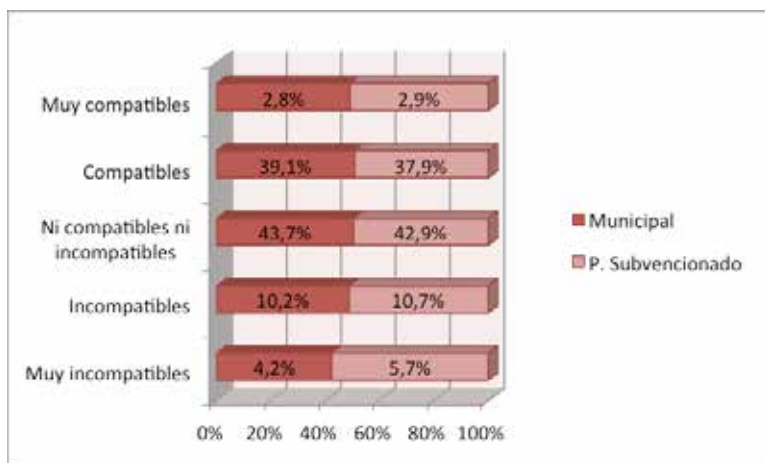
en actividades deportivas en el colegio, el uso del equipamiento e infraestructura deportiva, las actividades que realizan y una evaluación de las actividades físico deportivas de la comunidad en el colegio. En este contexto la siguiente tabla muestra que, según lo declarado por los actores consultados, la participación de los apoderados en actividades físico - deportivas que organiza la escuela tiende a ser baja, observándose una leve mayor participación de los apoderados de escuelas particulares subvencionadas. Cabe señalar que un alto porcentaje de escuelas declara que “no se organizan actividades para los apoderados”. En cuanto al interés que muestran los apoderados por participar de las actividades físico deportivas que diseña el colegio, la tendencia de respuestas es más positiva, observándose una mejor disposición en los apoderados de escuelas particulares subvencionadas. Es importante señalar que el interés responde a una declaración de intención, por lo que las respuestas a esta consulta tienden a ser más positivas que las respuestas a la pregunta anterior.

Tabla 27
Participación e interés de los Apoderados en
Actividades Físico-Deportivas que organiza el
Colegio por Dependencia

| Categorías | Nivel de Participación | | Nivel de Interés | |
|---|------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Municipal | Particular Subvencionado |
| Muy alta | 2.7% | 2.7% | 4.1% | 5.4% |
| Alta | 12.7% | 22.8% | 20.9% | 29.3% |
| Ni baja ni alta | 35.3% | 27.5% | 37.7% | 28.6% |
| Baja | 18.1% | 16.1% | 13.2% | 12.2% |
| Muy baja | 7.7% | 10.1% | 4.1% | 10.2% |
| No se organizan actividades para Apoderados | 23.5% | 20.8% | 20.0% | 14.3% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Sobre la compatibilidad del Proyecto Educativo y la participación de la comunidad en actividades deportivas, las respuestas de estos actores se ubican, casi de manera idéntica, principalmente en la categoría “ni compatibles ni incompatibles”.

Gráfico 22
Compatibilidad entre PEI y participación de la Comunidad por Dependencia



En cuanto a la frecuencia de uso que hace la comunidad del equipamiento e infraestructura físico - deportiva, existe una leve diferenciación entre las respuestas que entregan los actores de escuelas municipales y de particulares subvencionadas. En este sentido, las escuelas municipales declaran mayoritariamente que la comunidad utiliza “a veces” estas instalaciones y, por su parte, las escuelas particulares subvencionadas declaran que “nunca” las utilizan.

Tabla 28
Uso que hace la Comunidad del equipamiento e infraestructura Físico-Deportivo * Dependencia

| Frecuencia de Uso | Dependencia | | Total |
|--|---------------|--------------------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | |
| Siempre | 7.7% | 5.4% | 6.8% |
| Casi siempre | 11.8% | 4.8% | 9.0% |
| A veces | 34.4% | 24.5% | 30.4% |
| Casi nunca | 11.8% | 17.0% | 13.9% |
| Nunca | 17.6% | 34.7% | 24.5% |
| No tenemos infraestructura ni equipamiento | 16.7% | 13.6% | 15.5% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

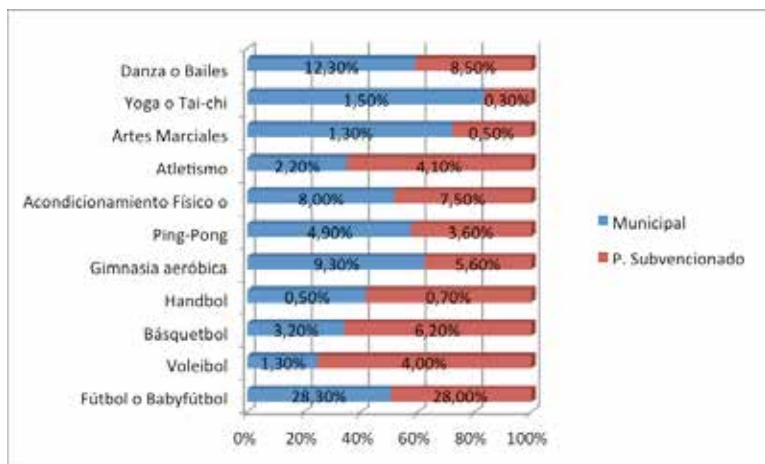
En aquellos casos en los cuales la comunidad sí utiliza estas instalaciones, la evaluación por parte de los directivos consultados es levemente positiva. Sin embargo, la gran mayoría de ellos, en ambas instancias administrativas, declaran con alto porcentaje que “no se han realizado actividades con vecinos”.

Tabla 29
Evaluación de las Actividades Físico-Deportivas de la Comunidad en el Colegio * Dependencia

| Evaluación | Dependencia | | Total |
|--|---------------|--------------------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | |
| Muy buenas | 2.7% | 2.1% | 2.5% |
| Buenas | 21.3% | 22.9% | 21.9% |
| Ni buenas ni malas | 29.9% | 18.6% | 25.5% |
| Malas | 3.2% | 0.7% | 2.2% |
| Muy malas | 1.8% | 2.1% | 1.9% |
| No se han realizado actividades de vecinos | 41.2% | 53.6% | 46.0% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Nuevamente, dentro de las actividades que efectivamente se realizan con la comunidad, destaca para ambas dependencias la práctica de fútbol o babyfútbol, seguido de danza o baile. Sin perjuicio de lo anterior, es importante señalar que se declara, con un alto porcentaje, que se realiza “ninguna” actividad con la comunidad.

Gráfico 23
Actividades con la comunidad y Dependencia



En general, la participación de los apoderados en actividades físico - deportivas no es alta, considerando ambas dependencias; sin embargo el interés o intención declarada de participar es un poco más alto. En ambas instancias, la variable “dependencia” no es estadísticamente significativa, es decir, la diferencia de respuestas entre actores de escuelas municipales y particulares subvencionadas no es estadísticamente relevante.

En cuanto a la participación de la comunidad en actividades físico - deportivas, se puede señalar que no existe una clara percepción respecto de estas actividades y el PEI de los colegios. En este mismo contexto, se señala que no es muy frecuente que la comunidad haga

uso del equipamiento y/o infraestructura deportiva de la escuela y, cuando se utiliza, es para actividades relacionadas con la práctica del fútbol, babyfútbol o baile y danza. En cuanto a la evaluación de estas actividades, los directivos consultados no tienen una clara percepción de éstas, señalando que son relativamente buenas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo y la valoración de la educación física en escuelas y colegios en el nivel básico en Chile sólo se encuentran en un nivel aceptable. Al menos, eso es lo que se desprende de la percepción subjetiva de docentes, apoderados y directivos sobre la educación física en sus escuelas y colegios. Esta opinión ha sido recogida mediante un abanico diverso de instrumentos, los que buscaban conocer cómo valoraban y qué hacen en concreto en los establecimientos en todo aquello que se relaciona con la actividad física. Es decir, no interesaba solo indagar sobre la asignatura en específico de educación física, sino que se pretendía recabar información sobre un conjunto de otros espacios, actividades y dimensiones que se relacionaban de algún modo con el fomento de la actividad física en el mundo escolar.

Del análisis global de los datos recopilados en este estudio, se muestra que existe un largo camino de mejora por donde deben transitar los establecimientos educacionales en Chile. La educación física posee, desde la perspectiva de muchos de los actores, un estatus secundario. Superar esta condición es algo demandado por los propios actores escolares, pues, de hecho, existe una mejor valoración sobre el sentido y la importancia per se de la actividad física, al menos entre los docentes, que sobre lo que hace en concreto las propias escuelas. En este caso, las diferencias se vuelven significativas y

dejan en evidencia la existencia de una distancia entre sus expectativas sobre la educación física y la realización cotidiana. Este hiato es necesario estudiarlo con mayor profundidad.

Un segundo elemento a destacar es que la dimensión de valoración presenta un comportamiento ambivalente, dependiendo del actor que la hubiese respondido. Así, los docentes valoran con una nota relativamente elevada los ítems referidos a la importancia general de la actividad física. De hecho, menos del 25% de las escuelas obtiene puntajes promedio menores a 5, mientras que en el caso de los apoderados ese grupo es de un 70%. Esto mostraría que los docentes han incorporado, en mayor medida, la relevancia para la sociedad actual de desarrollar activamente mayores niveles de actividad física entre la población infantil y juvenil. Los apoderados, por el contrario, destacan en menor medida la relevancia de la actividad física, lo cual, sin embargo, queda abierto para futuros estudios exploratorios. Otro aspecto interesante es que tanto entre los apoderados y los docentes, las variables de dependencia o copago no tienen significación estadística al correlacionarla con la valoración de la actividad física. Por el contrario, la ubicación geográfica y si la escuela es unidocente o multigrado supone en ambos grupos -docentes y apoderados- una mejor valoración general sobre la actividad física. En estos casos, no existiría relación entre mejores condiciones para la práctica deportiva con una mejor valoración de la misma.

En el caso de las encuestas de promoción de la actividad física por medio de la acción intencionada de la escuela, las opiniones entre apoderados y docentes también son dispares. En el caso de los primeros, la mayor parte de ellos tiene una opinión positiva de lo que hace la escuela de sus hijos. Sólo un 13% de las escue-

las aparece con una nota menor a 5. La mayor parte de las escuelas presenta una buena imagen a ojos de los apoderados, y dentro de ellas, las escuelas con copago y las que no son unidocentes o multigrados son vistas como las que mejor promocionan la actividad física. La dependencia y la ubicación geográfica no parecen ser significativas. En el caso de los docentes, los puntajes de la promoción son significativamente menores en escuelas municipales, en escuelas rurales, en escuelas multigrados y en escuelas sin copago. En todas ellas, la experiencia cotidiana de la práctica de la actividad física en sus escuelas es percibida por los propios docentes como de menor calidad.

Lo anterior da cuenta del modo en el que docentes y apoderados viven y aprecian sus colegios y la función educativa en relación con la actividad física. En general, tienen una valoración crítica y poco entusiasta, aunque las mayores diferencias se observan en la experiencia concreta más que en la valoración y la percepción general sobre el valor de la actividad física. Esta opinión crítica también se pudo recoger mediante el cuestionario aplicado a los directivos de los colegios. A partir de esta encuesta se construyeron, como se mencionó en el capítulo de resultados, seis índices que agrupan un conjunto de variables que se han considerado relevantes para la descripción de la educación física escolar. Los valores de los índices muestran la crítica existente en algunos rubros. Es el caso de los índices de participación de la comunidad, infraestructura y presencia en el currículum. En estos ámbitos queda mucho espacio para la mejora en los establecimientos. De este modo, el reconocimiento oficial de la importancia del deporte en el Proyecto Educativo Institucional posee un elevado valor en muchos de los establecimientos y parece necesario realizar un menor trabajo desde la política

pública en este campo. No así lograr que esta integración institucional, por ejemplo, se vea refrendada en una oferta curricular y extracurricular en actividad físico deportiva que sea variada, de calidad y con mayor dedicación horaria.

El estudio junto a lo anterior ha indagado en la existencia de cluster de escuelas a partir del comportamiento promedio de las escuelas en la valoración y promoción de la actividad física. Se conformaron tres grupos relativamente homogéneos y que presentan ciertos rasgos distintivos que nos permiten ofrecer una caracterización de los mismos. Es interesante, en este caso, que este agrupamiento de los establecimientos contribuye a diseñar la política en función de las necesidades y cualidades específicas del sistema escolar. Por ejemplo, el cluster 3 se conforma fundamentalmente por establecimientos municipales, mayormente rurales, con pocas escuelas con copago, escuelas más pequeñas y con menores resultados en el SIMCE. Sin embargo, al relacionarlo con los índices, poseen un destacado interés en la participación de la comunidad. En el cluster 1, por el contrario, se ubican los establecimientos con sistemáticamente mejores puntajes en los índices de dotación docente, equipamiento, infraestructura, oferta curricular y presencia de la actividad física en el PEI. Corresponden a escuelas, fundamentalmente, urbanas, muchas de ellas particular subvencionadas y con copago, que obtienen mejores resultados en la prueba SIMCE. Muestran sistemáticamente mejores puntajes en la promoción de la actividad física, lo que deja en evidencia que ciertos elementos básicos (equipamiento e infraestructura de calidad, buenos docentes, variedad y mayor dedicación horaria) son condición de posibilidad para una mejor percepción subjetiva de la calidad de la experiencia físico deportiva en la escuela.

De lo anterior emerge un rasgo central del análisis de los resultados, nos referimos a la existencia de desigualdades relevantes entre los establecimientos. Esto que afecta a la equidad del sistema y a las posibilidades de ofrecer similares experiencias a los estudiantes sin importar los recursos, la distancia o ciertos atributos de sus establecimientos. En este ámbito queda mucho por hacer. Como muestra se puede indicar que aquellos colegios o escuelas con financiamiento compartido cuentan con mejores puntajes en los índices de dotación docente, infraestructura, equipamiento y currículum. Esta situación se repite para los colegios urbanos y para los colegios particulares subvencionados. Por el contrario, donde hay mayores niños prioritarios, encontramos que existe menos dotación docente (o está menos preparada), como también que cuentan con menos equipamiento e infraestructura.

Finalmente, cabe recordar que prácticamente todos los índices mediante los cuales se ha analizado lo que realizan las escuelas se encuentran correlacionados con, aunque no son necesariamente causa de, el rendimiento de los estudiantes. En aquellos establecimientos donde existen mejores profesores de educación física, mejor equipamiento e infraestructura, mayor oferta curricular en actividad deportiva y la actividad física está incorporada al Proyecto Educativo con mayor fuerza, el promedio en la prueba SIMCE de los últimos años tres es mayor. Esto indicaría que no se afecta el rendimiento de los colegios cuando dedican mayor atención y recursos a la práctica de la actividad físico deportiva. Esto es especialmente cierto para algunos establecimientos donde el quehacer cotidiano en este ámbito se encuentra mermado y es de poca calidad, no aportando a disminuir, sino que agravando, las desigualdades palmarias que atraviesan el sistema escolar chileno.

Recomendaciones:

1) Desarrollar políticas de fortalecimiento y mejoramiento de la actividad físico deportiva que recojan la diversidad de experiencias físico-deportivas que se ha podido detectar en los establecimientos escolares. Las necesidades varían en función de las características institucionales, de la ubicación geográfica, tamaño, recursos humanos y financieros disponibles, etc.

2) Desarrollar una estrategia de política pública que tienda a aumentar la presencia y la diversidad de la actividad físico-deportiva en el currículum, en particular en las horas de libre disposición y en las actividades extraescolares. En la actualidad, cerca del 30% de los colegios cuenta con un déficit importante en este ámbito. Por otra parte, solo el fútbol es una práctica usual en todas las escuelas.

3) Fortalecer las políticas de formación docente en servicio para los profesores de educación física o quienes son responsables de la asignatura, dada la baja cobertura curricular en casi un 30% de los establecimientos, en especial en escuelas multigrado o unidocente, de nivel socioeconómico bajo o medio bajo y sin copago.

4) Desarrollar una estrategia de negociación con los sostenedores en aras de trazar una política de mejoramiento de la infraestructura y la calidad del equipamiento y su reposición en particular en aquellos establecimientos que muestran mayores carencias.

5) Estudiar buenas prácticas de colaboración entre escuelas y comunidades locales, dándoles visibilidad en el país, fortaleciendo la posibilidad de que los estable-

cimientos puedan hacer uso de los recursos y posibilidades existentes en la comunidad.

6) Generar un banco de buenas prácticas pedagógicas que esté disponible para su transferencia a docentes de otros contextos escolares.

7.- BIBLIOGRAFIA

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. & RVizcarra. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Bailey R. P. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Education Review*, 57 (1), 71-90.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review,. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Beck, U. (1997). La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva. En U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Biddle, S. (1999). The motivation of pupils in physical education. In *Learning and teaching in physical education*, ed. C.A. Hardy and M. Mawer. London: RoutledgeFalmer. Citado en Bailey et alt. The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review,. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Boreham, C. & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Science* 19: 915-29.
- Briones, L., Fuentealba, R. & Noguera, M. I. (2003). La gestión escolar

y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas. *Persona y Sociedad*, XVII(1), 51-63.

- Chiledeportes (2002). *Política nacional de Actividad Física y Deporte*. Santiago: Chiledeportes.
- Cockburn, C. (2000). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire, *Educación Física y Deportes*, 62, 91-101.
- Corbella, M. (1993). Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la educación física. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 31, 55-61.
- Cornejo, M. & Matus, C. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 5(1), 1-25.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international Report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization. Cita-do en Martínez, A. (2010).
- Devís, J. & Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: La escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Dunning, Eric (1995). "La Dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte", en Norbert Elías y Eric Dunning: *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at school in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández, Sergio (2012). *Estudio de los hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidade Da Coruña.

- Fraile, A. & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV (44), 85-109.
- Fundación Chile (2010). *Chile saludable. Oportunidades y desafíos de innovación*. Santiago: Fundación Chile.
- Generalitat de Catalunya (1984). Departament de Sanitat i Seguretat Social i Departament d' Ensenyament, Programes i orientacion: educado per a la salut a V escola, Barcelona, Secretaria del Departament d' Ensenyament, 1984.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- Granda, J., Barbero, J.C. & Montilla, M. (2008). Orientaciones de Meta y Compromiso Físico-Motor en Educación Física. Un estudio en alumnos de 4º de Educación Primaria. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 11 (4), 29-41.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Henríquez, C. (2009). Mortalidad atribuible a inactividad física en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (34), 105-113
- Chiledeportes & INE (2006). *Primer Catastro Nacional de Instalaciones y Recintos Deportivos*. Santiago: Chiledeportes-INE.
- Jackson, M., Crawford, D., Campbell, K. & Salmon, J. (2008). Are parental concerns about children's inactivity warranted, and are they associated with a supportive home environment?. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (3), 274-282.
- Junaeb (2003). *Mapa Nutricional de Junaeb, escolares de primero básico, establecimientos municipalizados y particulares subvencionados, según región, comuna y escuela*. 2002. Ver en http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100121/pags/20100121095039.html
- Junaeb (2006). *Mapa Nutricional de Junaeb, escolares de primero básico, establecimientos municipalizados y particulares sub-*

vencionados, según región, comuna y escuela. 2002. Ver en http://venus.junaeb.cl/estadosnutricionales_2007/TablaObesidadRegion.php?ano=2006®ion=&variable=1&comuna=&provincia=&universo=&escuelas=&orden=&col_orden=0&brecha=&sexo=&area=&distribucion=

- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*, Santiago: LOM.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher* 32, no. 7: 3-13.
- López Pastor, V.M. & Gea Fernández, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- Macarro, J., Romero, C. & Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519
- Martínez, A., Romero, C., Delgado, M. & Viciano, J. (2010). Construcción y validación del Inventario para una Escuela Activa y Saludable (IEASA). *Cuaderno de Psicología del Deporte*, 10(Suplementario), 63-71.
- Martínez, A., Romero, C. & Delgado Fernández, M. (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físico-deportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 57-75.
- Martínez, A., Romero, C. & Delgado Fernández, M. (2011). Profesores y padres ante la promoción de la actividad física del centro escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 310-327.
- Maureira, F. (1997). Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar. Documento de discusión CIDE N° 3, Santiago.

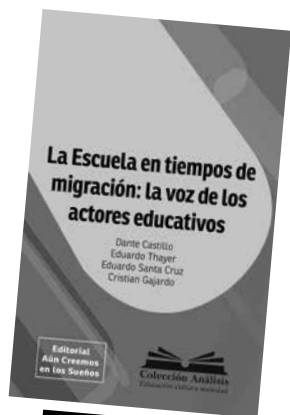
3A%2F%2Fwww.who.int%2Fdietphysicalactivity%
2Fstrategy%2Feb11344%2Fstrategy_spanish_web.
pdf&ei=Sft2UrqcLomUkQf_xYHYAg&usg=AFQjCNH
aBOV56MRF9HsKHI2NE2UKsPMJ6g&sig2=-dewhE-
mJTPskdR-8tx0zgA&bvm=bv.55819444,d.eW0

- Penney, D. & Jess, M. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport Education and Society* 9, no. 2: 269-87.
- Pieron, M. & González, M.A. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Ratner, R., Sabal, J., Hernández P., Romero, D. & Atalah, E. (2008). "Estilos de vida y estado nutricional de trabajadores en empresas públicas y privadas de dos regiones de Chile". *Revista Médica de Chile*, 136 (11), 1406-1414.
- Roman, B., Serra-Majem, L., Ribas-Barba, L., Perez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (2008). How many children and adolescents in Spain comply with the recommendations on physical activity?. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 48(3), 380-7.
- Romero, C., Martínez, A., Ortiz, M. d. M., & Contreras, O. (2011). Percepción de padres y madres respecto a la promoción de actividad físicodeportiva para una Escuela Activa y Saludable. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 605-620.
- Rossman, G. B., Corbett, H. D. & Firestone, W. A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools*, New York: University of New York Press.
- Salinas J. & Vio F. (2003). "Promoción de salud y actividad física en Chile: Política prioritaria (Promoting health and physical activity in Chile: A policy priority)". *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14 (4), 281-288.
- Santa Cruz A., E. (1996). *Origen y futuro de una pasión: fútbol, cultura y modernidad*. Santiago: LOM Ediciones.

- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 179-199.
- Serrano, Claudia (1998). *Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo*. Santiago: IDEPLAN. Rescatado de: <http://www.asesorias.tie.cl/>
- Setzen, Kart (1984). "El grupo en el deporte". En Bernard Schafers: *Introducción a la sociología de grupos*, España: Herder.
- Steinbeck, K. S. (2001). The importance of physical activity in the prevention of overweight and obesity in childhood: A review and an opinion. *Obesity Reviews*, 2: 117-130.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. París, Francia. 21 de Noviembre de 1978. En http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2000). *Manifiesto Mundial de la Educación Física*. Rescatado en: <http://www.fiepmexico.com/manif.pdf>
- UNESCO (2005). *Educación con el deporte: El deporte y la educación física aportan las bases necesarias para el desarrollo y el bienestar de los niños y los jóvenes en la sociedad y el sistema educativo*. En http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fbpi%2Fpdf%2Fmemobpi45_educationsport_es.pdf&ei=j_x2UvqSBli6kQenloGYDw&usg=AFQjCNEj7pDxf32_NBuFH0Y2JZoa-Tlr9A&sig2=SVpxWMXsiVDwfwFxoWnDvA&bvm=bv.55819444,d.eW0

Libros publicados por la Editorial Aún Creemos en los Sueños

La violencia y la lucha social
La rebelión chilena
Corrupción
Wallmapu colonizado
¿Cómo enfrentamos el cambio climático?
El futuro del trabajo
La escuela en tiempos de migración
Episodios históricos
Crisis en la Iglesia católica chilena
Cuentos de lo indecible
Chalecos amarillos. Sublevación en Francia
Blanco y negro muy negro de Guillermo Nuñez
Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas
Derechos de los animales
Medioambiente y desarrollo
Revolución feminista
Datos históricos sobre la Democracia Cristiana, Jorge Magasich
Lucha mapuche. En la huella de Matías Catrileo
Noam Chomsky. Cinco entrevistas
Los combates del feminismo
Inmigrantes y refugiados
La revolución rusa
Federica Matta. Manifiesto de autoeducación artística
La resistencia zapatista
Reforma agraria
Siria
Pueblo mapuche y autodeterminación
Otra política es posible
El derecho a la rebelión
Desarrollo sustentable
El viaje de los imaginarios en 31 días por Federica Matta
Manuales escolares
Democratizar las comunicaciones
A cambiar el modelo
Que la audacia cambie de lado Serge Halimi
Videojuegos
Jacques Derrida
Una historia que debo contar por Luis Sepúlveda
Allende, discursos fundamentales
Crónicas de Luis Sepúlveda
Le Monde Diplomatique. Más que un periódico



Libros en venta en librerías y en Le Monde Diplomatique, San Antonio 434, Santiago.
Teléfono (56) 22 608 35 24 - **Por internet en www.editorialauncreemos.cl**

**Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril de 2020 en
Gráfica LOM, Concha y Toro 29 - Santiago centro - Chile**