

La actividad física en escuelas de educación primaria

Dante Castillo¹, Patricio Venegas² y Flavia Fiabane³

Resumen

El artículo da cuenta de una investigación realizada entre los años 2012 y 2013, solicitada por la Unidad de Deportes del Ministerio de Educación, con el propósito de conocer la valoración, promoción y desarrollo de la actividad física y deportiva en las escuelas municipales y particulares subvencionadas, que imparten Enseñanza Básica en el país. La relevancia del tema se vincula con políticas de mejoramiento de la práctica físico deportiva en el espacio escolar y la salud de los estudiantes chilenos.

Palabras clave: Educación física, escuelas, educación primaria.

Physical activity in primary schools

Abstract

This article accounts for a research conducted between 2012 and 2013 and requested by the Unidad de Deportes of the Ministry of Education in order to know the appreciation, promotion and improvement of physical and sport activity in public and semi-private primary schools in the country. Its importance is linked to the improvement of the physical and sport practice within the school environment and to the health of the Chilean students.

Keywords: Physical education, schools, primary education.

Fecha Recepción: 02 de diciembre de 2014

Fecha Aceptación: 12 de diciembre de 2014

1 Investigador del Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad UCINF. dcastillo@ucinf.cl

2 Jefe de la Unidad de Deportes del Ministerio de Educación. patricio.venegas@mineduc.cl

3 Investigadora y Directora de la Corporación PIIE. ffiabane@piie.cl

Introducción

En el mundo, 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 (Eurydice, 2013). 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 actualmente en mejorar la enseñanza de la educación física.

Como se verá en este artículo, como también lo han acreditado otras investigaciones (OCDE, 2004), 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 desarrollarla adecuadamente. Aún cuando su presencia en la vida de las escuelas se ha incrementado, 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 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 (Eurydice, 2013).

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 por 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 (Boreham y Riddoch, 2001). Es decir, priman estilos de vida que tienen consecuencias negativas para la salud física y psicológica de las personas, cuando no son contrarrestadas oportuna y adecuadamente.

En Chile, una de las causas principales de la alta tasa de inactividad física es de orden urbanístico. Las ciudades se expanden sin construir o habilitar espacios suficientes y adecuados para que la población realice actividades físicas recreativas y deportivas. Por lo mismo, para numerosas personas, la escuela todavía es uno de los mejores espacios existentes para la práctica físico deportiva. De hecho, en algunas localidades pobres, urbanas y rurales, todavía 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 de la población en general, pero en especial de los niños y jóvenes.

Este mandato hacia los Estados de promoción de la actividad física fue reconocido hace varias décadas en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de UNESCO. En su artículo quinto se afirma que “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” (UNESCO, 1978). La actividad física y deportiva también ha sido reconocida 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” (UNESCO, 1978).

En esta misma línea, la Resolución 67/17, de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 28 de noviembre de 2012, reconoció el potencial que tiene el deporte para

contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el desarrollo sostenible y la paz (Naciones Unidas, 2012). En la Declaración de Berlín de la Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Responsables por la Educación Física y el Deporte, del año 2013, se recalcó que el deporte es un derecho fundamental de todos los seres humanos y que constituye una vía para la inclusión social. Entre otras materias, se pide fortalecer la cooperación entre “las organizaciones deportivas, las escuelas y todas las demás instituciones educativas para mejorar las condiciones de la educación física y el deporte en el ámbito escolar, incluidos el equipamiento y las instalaciones deportivas, así como la provisión de profesores y entrenadores cualificados” (MINEPS, 2013, p. 5). Luego se agregó la necesidad de mejorar la formación inicial y ampliar la realización de actividades deportivas, de preferencia a diario, en las escuelas. Estos principios e ideas han ido sedimentando con el paso de tiempo, sirviendo de guía para las políticas públicas en diferentes gobiernos del mundo.

Es por ello que, el presente artículo tiene como objetivo general, conocer la valoración, promoción y desarrollo de la actividad física y deportiva en las escuelas municipales y particulares subvencionadas, que imparten Enseñanza Básica en el país. De manera de proporcionar 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, así como indagar sobre cuál es la percepción de directores, docentes y apoderados al respecto.

El artículo está organizado en cuatro apartados. El primero de ellos corresponde a esta Introducción, que alude a las principales características del estudio que dio origen a esta publicación. En el segundo, (Marco de Referencia) se aborda la importancia que la actividad física y deportiva posee para el desarrollo integral de las personas, en las dimensiones motoras, cognitiva y psicosocial. Se abordan también las políticas en relación con la enseñanza de la educación física y deportiva en Chile. Junto a esto, se analiza la creciente relación que se establece con la salud física y mental de la población.

Los resultados del estudio se abordan en el tercer apartado, el cual se analizan las seis dimensiones que se han escogido para describir y caracterizar el quehacer de las escuelas en relación con la actividad físico-deportiva. Para ello se trabaja con información proporcionada por la encuesta de valoración y promoción de la actividad física deportiva aplicada a los apoderados y docentes. Para el tratamiento de dichos resultados, se realiza un análisis inferencial conducente a identificar los factores u obstáculos asociados a la valoración que se realiza sobre la actividad física en los establecimientos educacionales chilenos. En el último apartado se presentan las conclu-

siones que buscan contribuir a una política pública dirigida a la mejoría en el desarrollo, promoción y valoración de la actividad físico-deportiva en escuelas básicas subvencionadas del país.

Marco de Referencia

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 (2000, p. 8), 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 (García Ferrando y Lagardera, 2002), la que involucra a la mayor parte de la ciudadanía, sea en calidad de participante activo o en calidad de espectador (Fernández, 2012), 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 en el cual, más allá de las particularidades, se reconoce su importancia para la formación de los 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 (Fraile y De Diego, 2006).

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 el momento inicial de la enseñanza de la educación física (Cornejo & Camus, 2013). 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 que, en ocasiones, han demostrado 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 hacía la sociedad y el propio sistema escolar.

1. Actividad deportiva en la sociedad contemporánea

Históricamente, en nuestra sociedad la participación social ha estado marcada por un sujeto preocupado y movilizado en torno a la comunidad y 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 (Moulian, 1997). Sin embargo, merced a las transformaciones políticas y culturales de los últimos 40 años, caracterizado por 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 nuevas condiciones sociales (Lechner, 2002). Como señalan Beck (1997) y Giddens (1997), los procesos de individuación corresponden a procesos autoreflexivos desarrollados por los individuos en el contexto de sociedad 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 y que los propios sujetos deben articular en este proceso de construcción de sus propias identidades.

Desde sus inicios, el deporte ha sido un espacio social en el cual se han sedimentado diferentes identidades colectivas (Santa

Cruz A., 1996). Dentro del conjunto de actividades de ocio y tiempo libre, la práctica y/o disfrute del deporte se relaciona con el desarrollo de una identidad colectiva y la generación de sentidos compartidos entre los ciudadanos. Estas identidades, más sus expresiones organizadas de carácter formal o informal, forman parte de la sociedad civil en el mundo contemporáneo. Esta última corresponde a un espacio intermedio que no es ocupado ni por el mercado, ni por el Estado o por los partidos políticos. Se trata de un ámbito 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 (Serrano, 1998).

2. Escuela y actividad física deportiva

A contar 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 (Corbella, 1993). En nuestro país, diversas investigaciones también han insistido en esta relación, analizando realidades locales y situaciones concretas (Garrido, Castillo, Elzel & Durán, 2010). 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 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 ha sido registrado en diferentes investigaciones en el mundo, las que muestran 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 (Roman et al., 2008), en especial en la adolescencia (Macarro, Romero & Torres, 2010). En el caso de Chile, esta relación fue registrada en la encuesta CASEN de hace más de una década, 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 (CASEN, 2000). 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 un agente central en la promoción de la actividad física. 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, con un 36%, la principal razón para dejar de hacer actividad física. Esto ocurre al no tener que 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 comunitario. De esta manera, la escuela se convierte en el espacio con mayor capacidad instalada para satisfacer las necesidades en este ámbito; necesidades que, a nivel nacional, pueden considerarse no menores. En dicho 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, programas que facilitaban el acceso a estudiantes, apoderados o miembros de la comunidad circundante a los establecimientos escolares.

En efecto, uno 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 (IND, 2002). 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.

3. Currículum oficial: Educación física y salud

Un cambio importante en el campo de la asignatura de Educación Física ha sido el ajuste curricular emanado desde el MINEDUC el año 2012, cuando la asignatura 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 a las escuelas como espacios centrales en la promoción 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, el Ministerio de Educación, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la Junta de Jardines Infantiles y la Fundación INTEGRA, además del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes, la Comisión Nacional del Medio Ambiente y organismos internacionales como la Organización Panamericana de la Salud y UNESCO. Impulsa, entre otras cosas, la implementación de políticas que apoyan el bienestar individual, de estrategias que apoyan el aprendizaje y la salud, la participación de la comunidad escolar en su conjunto y, por último, el entrenamiento y capacitación de los docentes.

En relación con lo anterior, 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, tal como se explicita en la introducción de las nuevas bases curriculares: "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" (Mineduc, 2012a, p. 1).

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. En función de esto, el nuevo marco curricular de la asignatura ha incorporado 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 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 requisi-

tos - contar con espacios físicos adecuados en las escuelas, así como la promoción del gusto por la actividad física y la adquisición de hábitos alimenticios saludables por parte de la comunidad escolar.

4. Dimensión cultural y subjetiva de la actividad física escolar

Las prácticas pedagógicas de las actividades físicas y deportivas ocurren en un contexto institucional con una cultura escolar determinada⁴. En ese sentido, el conjunto de normas, creencias y valores que son el marco interpretativo de referencia e identidad (Bolívar, 2001), constituyen un encuadre referencial construido intersubjetivamente que permite a los distintos actores escolares regirse y orientarse en su práctica cotidiana en sus establecimientos escolares. Estas prácticas y sentidos compartidos por los miembros de la escuela constituyen lo que Tyack y Cuban (2001) denominan la gramática escolar y gobiernan y organizan el trabajo docente. Como señalan Berger y Luckmann (2003), 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 de cambio, algo que es de la mayor importancia para la transformación y mejora de la actividad física en las escuelas y colegios.

⁴ La cultura escolar puede ser entendida como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro (Rossman, Corbett y Firestone, 1988).

De este modo, los cambios ocurren cuando la propia cultura escolar y sus actores (docentes, directivos, alumnos, asistentes y apoderados) consideran que son apropiados (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y son verdaderos (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto) (Bolívar, 2003). Esto reafirma que los docentes actúen influidos por sus conocimientos y creencias (Hargreaves, 1996; Hargreaves y Fink, 2006), y que estos significados subjetivos que subyacen a las prácticas pedagógicas e institucionales condicionen 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. Pese a ser una dimensión débilmente indagada por la literatura, en especial en nuestro país, existen ciertas evidencias que sugieren la relevancia de la dimensión subjetiva para comprender la disposición en relación con la actividad físico-deportiva en general. Al respecto, Pierón y González (2006), 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, pue-

de contribuir a generar una escuela que promueva la salud y favorezca el trabajo colaborativo entre docentes (Martínez, Romero & Delgado, 2011). Como señalan los mismos autores, es el propio profesorado el que incitaría a tener clases de educación física más innovadoras. Esto reafirma la importancia de la percepción subjetiva de los agentes escolares sobre su quehacer y la relevancia que estos tienen sobre la vida de los estudiantes.

Lo señalado precedentemente, 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 (Granda, Barbero y Montilla, 2008; Martínez, Romero & Delgado, 2010). Pero, por otro, 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 (Martínez, Romero & Delgado, 2010, 2011; Martínez et al., 2010; Romero et al., 2011), 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.

El análisis de la dimensión subjetiva debe ir orientado a comprender el comportamiento y la racionalidad de los diferentes actores del mundo escolar, en particular de los pro-

prios estudiantes, pero también en el caso de los apoderados. En el caso de los estudiantes, es importante considerar los procesos de construcción subjetiva e identitaria y cómo se inserta en ellos la actividad física, además de la valoración particular que tengan sobre el desarrollo de dicha actividad en sus colegios. Un ejemplo de esto es un estudio sobre estudiantes mujeres en Inglaterra, quienes 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 (Cockburn, 2000).

Por otra parte, en el caso de los padres 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 encuentran preocupados por el sobrepeso existente entre los menores de edad, muestran poca disposición a hacer frente a este 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 (Jackson et al., 2008).

En suma, la dimensión subjetiva en los diferentes actores parece ser relevante a la hora de explicar cómo se enfrentan a la asignatura y el modo en que ellos evalúan lo que hacen las escuelas. De esto se colige que las demandas que ellos construyen

hacia el sistema escolar y sus instituciones escolares se encuentran fuertemente arraigadas con el sistema de representaciones que poseen sobre la actividad física y no sólo sobre la capacidad instalada –materiales y humanas- por parte de la misma institución para satisfacer las necesidades objetivas de desarrollo de esta dimensión entre los estudiantes. 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.

5. 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 et al., (2009) 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 (Bailey et al., 2009). 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 (Bailey et al., 2009). 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 (Linn, 2003). 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 y con ciertas características estructurales de las instituciones escolares. En efecto, un estudio realizado por el INTA, afirma que quienes realizan más de cuatro horas a la semana de actividad físico deportiva, el 50% de ellos se ubica entre los puntajes más altos de la prueba SIMCE, mientras que quienes realizan menos de dos horas solo un 20% logra estos resultados (Ivanovic, 2013). De todos modos, como indican Bailey et al. (2009, p. 16), 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 perfor-

mance 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.

6. 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 actitudes y prácticas sociales valoradas positivamente por la sociedad. El ideal olímpico y la función del deporte en aislar a los sujetos 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 (Santa Cruz A. & Santa Cruz G., 2005).

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 men-

tal 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 transversales 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 actuar como capital social y capacitar a los jóvenes para funcionar exitosamente en un amplio rango de situaciones sociales (Bailey, 2005). 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 (Bailey et al., 2009). 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.

Metodología

La investigación fue diseñada e implementada bajo un paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico analítico. Técnicamente, el diseño fue de carácter no experimental, psicométrico y de corte transversal. Además, considerando los objetivos del estudio, la estrategia recurrió al muestreo probabilístico (aleatorio) y estratificado por región del país, zona geográfica (urbano y rural) y por tipo de sostenedor (escuelas municipales y particulares subvencionadas). Lo anterior, permitió contar con una representación nacional de centros escolares de enseñanza básica. La unidad de análisis del estudio fue la "escuela básica". El tamaño de la muestra alcanzó a 371 establecimientos educativos. El levantamiento de información se realizó entre los meses de abril y comienzos de junio de 2013, a partir de la visita de un encuestador que en al menos en una oportunidad, administraba los cuestionarios a directivos, docentes y apoderados. De esta forma, la muestra de informantes ascendió a 639 directivos, 2.960 profesores y 5.920 apoderados.

Como instrumentos se utilizó un test psico-

métrico diseñado y validado en el año 2010 por la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, en España, y estandarizado en el año 2013 al contexto local. Este instrumento, de "Valoración y Promoción de la Actividad Físico-Deportiva", fue administrado en una versión para docentes y en otra para apoderados. El tercer instrumento se diseñó y validó en el marco de la investigación, para determinar, a partir de las declaraciones de los directivos, las condiciones en las que se desarrolla la actividad física en las escuelas del país. En el caso del test de valoración y promoción docente, en términos de fiabilidad y validez, el Alfa de Cronbach mostró un coeficiente de 0,629 para la dimensión de "valoración" y de 0,890 para la promoción. Para el análisis factorial se utilizó el método de extracción de componentes principales, con rotación varimax, identificando 10 componentes o factores principales. Al extraer número fijo de factores (dos) se confirmaron las dimensiones de valoración y promoción. La varianza explicada fue de 56,78%. Se excluyeron 13 indicadores, con el fin de aumentar la fiabilidad. Previamente la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (Coeficiente KMO) registró un 0,880. En el caso del test de apoderados el Alfa de Cronbach fue de 0,728 para la "valoración" y 0,918 para la dimensión "Promoción. Se identificaron 8 componentes principales y al extraer número fijo de factores (dos) se confirmaron las dimensiones de valoración y promoción. La varianza explicada fue de 56,54%. Se excluyeron 9 indicadores, con el fin de aumentar la fiabilidad. La prueba de esfericidad

de Bartlett confirmó la pertinencia de este análisis y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, coeficiente KMO, fue de 0,923

Resultados

En este apartado se presentan seis criterios, dimensiones o factores operacionales que permiten agrupar atributos o rasgos que caracterizan a las escuelas y, asociarlos al desempeño que los establecimientos escolares tienen en la valoración y promoción de la actividad físico-deportiva. En otras palabras, estas dimensiones pueden también vincularse o extrapolarse a las acciones concretas que las escuelas llevan a cabo para mejorar la práctica deportiva de sus estudiantes.

Metodológicamente, a partir de los indicadores incorporados en el cuestionario de "Desarrollo de la Actividad Física en los Establecimientos Escolares", se crearon seis índices que, en términos de interpretación, mientras más alto es el puntaje mejor es el ranking o desempeño que obtiene la escuela en cada dimensión o atributo que se esté analizando.

Ahora bien, debido a que todos los índices tienen una amplitud diferente, dado que la cantidad de indicadores que se utilizaron en su construcción fue variable, resulta dificultoso realizar comparaciones entre ellos. Es por este motivo que, para cotejar bajo un mismo criterio el valor de cada atributo o dimensión de la institución educativa, se homologó cada puntaje de los índices con la

escala de calificación utilizada por el sistema escolar chileno (puntaje o notas de uno a siete). Mediante este procedimiento, fue posible sopesar las valoraciones realizadas por las escuelas, en cada dimensión, pero al mismo tiempo compararlas entre ellas.

La importancia de estos índices radica en el hecho que, estos seis atributos dan cuenta de un conjunto de condicionantes de la implementación de la asignatura de educación física y salud en los centros educativos. Es decir, estos atributos serán, en los capítulos siguientes, analizados con la valoración y la promoción de la actividad física y deportiva.

De esta manera, la siguiente tabla, sintetiza las calificaciones obtenidas para cada dimensión, en función de las respuestas proporcionadas por las propias escuelas. Complementariamente en los anexos se incluye un análisis que detalla el estado en el que se encuentran los establecimientos escolares chilenos que imparten educación física en la educación básica, a partir de la información que entregan los indicadores utilizados para construir los seis índices que se observan en la Tabla 1.

Concentrándonos en la media aritmética o promedio, el gráfico que se muestra más abajo, indica que la dimensión o atributo que obtiene la mejor calificación es la del "Proyecto Educativo y Actividad Física". Es decir, a partir de las declaraciones de las escuelas, éstas señalan que la presencia de la actividad física y deportiva en el proyecto educativo de la escuela puede ser calificada con una nota de casi un 5,5. Una evaluación que puede considerarse como buena, pero indudablemente le resta aún bastante magnitud para aproximarse a las puntuaciones más destacadas, ubicadas entre la nota seis y siete. En el extremo opuesto, la dimensión o atributo que obtienen la calificación más baja, es la de "Presencia en el Currículum". Esto quiere decir que, a partir de las percepciones formuladas por las escuelas, a través de las declaraciones de los directivos, la actividad física y deportiva tiene una baja presencia en el currículum que implementa la escuela.

Por lo tanto, sin ser el foco principal del análisis de esta investigación, es relevante consignar que sólo dos de las seis ca-

TABLA 1
ÍNDICES DE ATRIBUTOS DE ESCUELAS EN PUNTAJE Y EN NOTAS DEL SISTEMA ESCOLAR

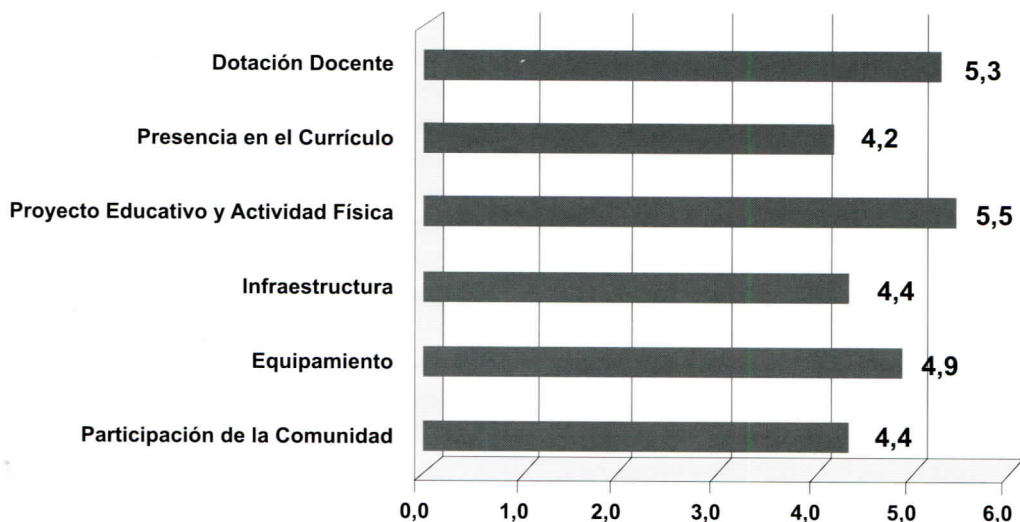
Estadísticas	Dotación Docente	Presencia en el Currículo	Proyecto Educativo y Actividad Física	Infra-Estructura	Equipa-Miento	Participación de la Comunidad
Escuelas	367,00	367,00	367,00	370,00	370,00	369,00
Casos perdidos	3,00	4,00	4,00	1,00	1,00	2,00
Media en puntaje	24,50	10,70	14,40	14,30	7,50	6,70
Media en notas	5,30	4,22	5,47	4,40	4,91	4,37

racterísticas o atributos de las escuelas asociados a la práctica y enseñanza de la actividad física y deportiva, han obtenido una calificación promedio superior a la nota cinco. En otras palabras, desde las percepciones y subjetividades de los directivos, la asignatura de la educación física y salud, es implementada por las escuelas de enseñanza básica, en un contexto de baja o modesta prioridad dentro de la gestión escolar

(nota 4,2 en presencia de la actividad física y deportiva en el currículum de la escuela) y en condiciones materiales limitadas (nota 4,4 en el índice de infraestructura).

En consecuencia, habrá que establecer el vínculo entre el desarrollo de la actividad física y deportiva y la forma en que la institución escolar valora y promueve activamente la actividad física y deportiva entre los actores de la comunidad escolar.

GRÁFICO 1
PROMEDIO NOTAS DE ATRIBUTOS DE ESCUELAS



Sin perjuicio de lo señalado en el párrafo anterior, con el fin de estimar como se vinculan estos seis indicadores, dimensiones o atributos de las escuelas vinculados al desarrollo de la actividad física y deportiva (y su efecto en las políticas públicas en educación), estos seis atributos fueron relacionados con seis variables de contexto o estructurales, a saber: dependencia admi-

nistrativa; área geográfica; financiamiento compartido o copago; promedio SIMCE de los últimos tres años; cantidad de docentes de educación física, y; porcentaje de alumnos prioritarios.

De esta forma, la siguiente tabla muestra las diferencias estadísticamente significativas que se han obtenido a través de la prueba t de Student, entre la dependencia mu-

nicipal de los establecimientos educativos y las dimensiones o tributos del establecimiento escolar. En destacado señala aquellas notas o calificaciones que el estadístico anteriormente mencionado señaló como diferencia significativa entre ambos grupos. Por ejemplo, respecto de la dotación docente, la calificación de los establecimientos con sostenedor particular subvencionado es de 5,6; en cambio para la misma dimensión las escuelas de sostenedor municipal obtiene una calificación de 5,1. Es decir, desde la subjetividad o declaraciones manifestadas por los directores de los establecimientos escolares, el cuerpo docente de las escuelas particular subvencionada es mejor valorado que el de sus pares de establecimientos municipales. Esta misma diferencia –entre tipo de sostenedor- se advierte en la percepción del equipamiento, de la infraestructura y, en menor grado, de la presencia

de la actividad físico – deportiva en el currículum.

Junto a ello, igualmente es importante destacar que, respecto de la participación de la comunidad en el desarrollo de las actividades físico – deportivas y en la presencia de esta temática en el Proyecto Educativo Institucional, no muestran diferencias estadísticamente significativas; es decir, a partir de la información proporcionada por la prueba t de Student, la valoración que tienen las escuelas de la participación de la comunidad y la vinculación con el PEI no son distintas entre uno u otro tipo de sostenedor. No obstante, en todas las dimensiones o atributos de los colegios, las escuelas particulares subvencionadas, obtienen una mejor calificación. Con todo, tal como se ha señalado anteriormente, es relevante mencionar que éstas son relativamente modestas.

TABLA 2
ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

ATRIBUTOS	MUNICIPAL	P. SUBVENCIONADO
Dotación	5,1	5,6
Presencia en Currículum	4,1	4,3
Proyecto educativo y actividad Física	5,5	5,4
Infraestructura	4,1	4,8
Equipamiento	4,7	5,3
Participación de comunidad	4,4	4,3

Desagregando las calificaciones que se obtuvieron en estas seis dimensiones, pero esta vez por la ubicación o área geográfica de la escuela, la prueba estadística t de Student también señala que en la dimensión

participación de la comunidad y presencia de la actividad físico–deportiva en el Proyecto Educativo Institucional, las diferencias geográficas no son significativas. Sin embargo, respecto de las otras cuatro di-

menciones, en todos los casos, las escuelas urbanas son las que obtienen la calificación más alta, a partir de las declaraciones de las escuelas. En otras palabras, las escuelas rurales califican de forma más crítica: la dotación docente a cargo de la implementación de las actividades físico – deportivas, el equipamiento y la infraestructura con que cuentan las escuelas, y la presencia de esta temática en el currículum del colegio.

De hecho, en esta última dimensión la calificación es percibida con nota 4,0, y muy cercana a la nota “roja” que obtuvo la calificación en la dimensión infraestructura del establecimiento.

la actividad física, tienen diferencias estadísticamente significativas, a saber: características de la dotación docente, equipamiento, presencia de la actividad física en el currículum e infraestructura.

Ahora bien, comparando las calificaciones de los dos grupos de escuelas rurales, es decir las municipales rurales y las particulares subvencionadas rurales, muestran un comportamiento bastante similar. De hecho, pese a que la cantidad de escuelas rurales municipales es mayor que el número de escuelas rurales particulares subvencionadas, en los atributos de “presencia en el currículum” e “infraestructura”, las escue-

TABLA 3
ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS Y ÁREA GEOGRÁFICA

ATRIBUTOS	URBANO	RURAL
Dotación Docente	5,7	4,9
Presencia en Currículum	4,4	4,1
Proyecto educativo y actividad Física	5,5	5,4
Infraestructura	4,9	3,9
Equipamiento	5,4	4,4
Participación de comunidad	4,3	4,4

Para profundizar el análisis anterior, se procedió a la creación de cuatro grupos de escuelas, en función de la dependencia y el área geográfica. De esta manera, se distinguieron las escuelas municipales ubicadas en áreas geográficas urbanas y rurales y, las particulares subvencionadas de zonas urbanas y también rurales. Realizada esta distinción, gracias a la aplicación de la prueba de hipótesis Anova one way, se estableció que cuatro de los seis atributos vinculados a la valoración y promoción de

las municipales tienen una mejor performance.

En cambio, al comparar las notas de las escuelas urbanas municipales y particulares subvencionadas, estas últimas evidencian, en los cuatro casos con diferencias estadísticamente significativas, un mejor puntaje o calificación.

En virtud de estos antecedentes empíricos, la distinción de establecimientos educacionales en las cuatro categorías, según

dependencia y zona geográfica, no proporciona, al menos en este caso, elementos adicionales que no sean capturados a través de la sola distinción entre escuelas urbanas y rurales. Dicho de otra manera, el comportamiento, en términos de los seis atributos de las escuelas relacionados con la actividad física y deportiva, muestra una variación similar entre las escuelas rurales municipales y particulares subvencionadas.

o sin éste. Con todo, la dimensión dotación docente es la que recibe la más alta evaluación declarada por los actores pertenecientes a establecimientos con copago, mientras que estos mismos actores evalúan la participación de la comunidad como la más baja. Por otra parte, los actores de establecimientos sin copago, evalúan mejor la vinculación de la actividad deportiva al proyecto educativo, mientras que la dimensión

TABLA 4
ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS POR DEPENDENCIA Y ÁREA GEOGRÁFICA

ATRIBUTOS	MUNICIPAL URBANA	MUNICIPAL RURAL	P. SUB. URBANA	P. SUB. RURAL
Dotación Docente	5,5	4,9	5,8	5,0
Presencia en Currículum	4,2	4,1	4,5	3,9
Proyecto educativo y actividad Física	5,6	5,4	5,5	5,2
Infraestructura	4,5	3,9	5,1	3,9
Equipamiento	5,0	4,5	5,6	4,3
Participación de comunidad	4,3	4,4	4,3	4,2

Otro criterio utilizado para distinguir los establecimientos escolares dice relación con la variable “copago” o “financiamiento compartido”, es decir, los aranceles complementarios que algunos establecimientos subvencionados (municipales y particulares) le solicitan a las familias y apoderados. En este contexto, aquellos establecimientos en los cuales se realiza copago presentan una mejor evaluación en las dimensiones de dotación docente, equipamiento, currículum e infraestructura vinculados con la actividad física – deportiva. Por otra parte, respecto de las evaluaciones a las dimensiones de participación e inclusión de estas actividades en el proyecto educativo de las escuelas, no se observan diferencias significativas entre establecimientos con copago

de incorporación al currículum de las actividades deportivas es la que recibe la más baja evaluación por parte de estos actores (Tabla 5 en página 82).

Por último, el cuadro que se presenta a continuación da cuenta de un grupo de correlaciones bivariadas entre los seis atributos de las escuelas y tres variables que podrían asociarse a las calificaciones de cada uno de ellos (Correlación de Pearson). Las celdas destacadas muestran aquellas correlaciones que, según la prueba estadística r de Pearson, permiten sostener una relación estadísticamente significativa.

Por ejemplo, si tomamos el caso del promedio SIMCE de los últimos tres años y las calificaciones de las seis dimensiones ana-

TABLA 5
ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS Y FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

ATRIBUTOS	SIN COPAGO	CON COPAGO
Dotación Docente	5,1	5,9
Presencia en Currículum	4,1	4,6
Proyecto educativo y actividad Física	5,4	5,6
Infraestructura	4,2	5,2
Equipamiento	4,7	5,7
Participación de comunidad	4,4	4,3

lizadas, podemos observar que, salvo en la dimensión “participación de la comunidad”, todas las otras se relacionan de manera significativa con el desempeño en el SIMCE. Sin embargo, el coeficiente de correlación de Pearson nos indica que la fuerza de las correlaciones no es muy fuerte. De hecho, solo la calificación de la infraestructura del establecimiento escolar con el SIMCE muestra un coeficiente de Pearson mayor a 0,3 (cabe recordar que el valor teórico más alto que puede alcanzar una correlación es de 1 positivo, en el caso de una correlación directamente proporcional y de menos 1 en el caso de una correlación inversamente proporcional entre las variables).

En otras palabras, puede sostenerse, pero con precaución, que sobre una base estadística, mientras más alto es el desempeño del establecimiento escolar en el SIMCE, más alto sería también la calificación observada en las dimensiones: dotación docente de educación física, equipamiento e infraestructura del establecimiento y en la presencia de la actividad físico – deportiva en el currículum.

Una tendencia, no muy distinta a la antes relatada, se observa cuando se correlacio-

nan los seis atributos de las escuelas con la cantidad de profesores de educación física presentes en los establecimientos escolares. No obstante, la fuerza de la correlación con las dimensiones: equipamiento y presencia de la actividad físico – deportiva en el currículum, si bien la *r* de Pearson indica que están correlacionadas, la fuerza de la correlación entre ambas variables es tan débil, que solo podría sostenerse que a mayor cantidad de docentes de educación física, mejor es la calificación de la infraestructura. Pero, esta correlación es poco relevante, en la medida que es esperable que un establecimiento que tiene varios profesores de educación física, seguramente da cuenta de un establecimiento con mejor infraestructura.

Respecto de la correlación entre las dimensiones o atributos de las escuelas y el porcentaje de alumnos prioritarios, algunas correlaciones son significativas pero también con una fuerza relativamente débil. De hecho, lo más significativo, dado los valores negativos que arroja la correlación de Pearson, es que la relación es inversamente proporcional. En otras palabras, aquí se estaría observando que mientras mayor

es el porcentaje de estudiantes prioritarios presentes en las escuelas menor es la calificación del cuerpo docente a cargo de las actividades físico - deportivas, del equipamiento y de la infraestructura.

llo, la valoración y la promoción de la educación física en escuelas y colegios en el nivel básico en Chile sólo se encuentran en un nivel aceptable, pero muy lejano de lo que se espera como aporte e impacto positivo

TABLA 6
CORRELACIONES BIVARIADAS ATRIBUTOS DE LAS ESCUELAS

ATRIBUTOS		PROMEDIO SIMCE ÚLTIMOS 3 AÑOS	DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA	PORCENTAJE DE ALUMNOS PRIORITARIOS
Nota Dotación Docente	Correlación Pearson	.263	.026	-.260
	Sig. (bilateral)	.000	.629	.000
Nota Presencia en el Currículum	Correlación Pearson	.178	.121	-.165
	Sig. (bilateral)	.001	.023	.001
Nota PEI y actividad Física	Correlación Pearson	.109	.036	-.080
	Sig. (bilateral)	.050	.503	.127
Nota Infraestructura	Correlación Pearson	.303	.238	-.266
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
Nota Equipamiento	Correlación Pearson	.287	.163	-.262
	Sig. (bilateral)	.000	.002	.000
Nota Participación de comunidad	Correlación Pearson	.017	-.043	-.017
	Sig. (bilateral)	.761	.423	.750

Con todo, tal como se indicó anteriormente, el hecho que el valor de la correlación de Pearson, en el caso de las relaciones estadísticamente significativas, entregue una magnitud más cercana al cero que al valor uno teórico, debe interpretarse como una tendencia que aproxima, por ejemplo, los atributos de la dotación docente con el promedio SIMCE de los últimos tres años, pero no confirma una relación de dependencia.

Discusión y Conclusiones

La primera conclusión, en base a los resultados del estudio, muestra que el desarro-

lo en la salud y cambios de hábitos de niños y adolescentes. 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 también se pretendía recabar información sobre otros espacios, actividades y dimensiones que se

relacionaban, de algún modo, con el fomento de la actividad física en el mundo escolar.

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 con el fin de proveer de estrategias diferenciadas para distintos públicos que busquen incrementar la valoración de la actividad físico deportiva por parte de los apoderados.

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 el caso de los apoderados, por su parte, no existiría relación entre mejores condiciones para la práctica deportiva con una mejor valoración de la misma. Algo que

no ocurre en el caso de los docentes, éstos a mayor puntaje PSU, más se incrementa la valoración sobre la actividad física.

El estudio también mostró que el desarrollo de la actividad física en las escuelas de enseñanza básica del país es moderado. Dicho de otra manera, las condiciones en las que están operando las escuelas son, en términos generales, modestas. Dada la necesidad de favorecer la salud de niños y jóvenes, objetivo manifiesto de la política pública, todos los indicadores muestran que es necesario mejorar las condiciones en las que se desarrolla la asignatura de educación física y salud. Es así como, la actividad física que desarrollan los estudiantes es, también en términos generales, moderada y vinculada a la práctica del "fútbol" y de "bailes entretenidos". Del mismo modo, los seis atributos asociados al desarrollo y a las condicionantes de la práctica físico-deportiva, también dan cuenta de un contexto insuficiente para el nivel en que debiera desarrollarse la asignatura de educación física y salud en Chile.

Junto a lo anterior, al relacionar la valoración y la promoción de la actividad física y deportiva con el desarrollo de ésta, los resultados muestran diferencias estadísticas significativas, en el sentido que, a mayores condiciones de desarrollo o de operación, aumenta la valoración de la práctica deportiva para niños y adolescentes y la percepción de la promoción que hace la escuela de ésta. Junto a lo anterior, el estudio también señaló la existencia de establecimientos escolares que, pese a mostrar un bajo desarrollo y condiciones de operación obtenían

una buena valoración y promoción de la actividad física y deportiva. En este sentido, a modo de recomendación, sería necesario que futuras investigaciones permitieran establecer los factores que determinan que escuelas con bajo nivel de desarrollo obtengan una buena valoración y promoción

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 para responder a los desafíos del presente, integrados al curriculum escolar por medio de la asignatura de Educación Física y Salud. La educación física posee, desde la perspectiva de muchos de los actores encuestados, 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 hacen 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, con el fin de ofrecer soluciones y recomendaciones de mayor calado en el plano de la política pública, que tiendan a disminuir la distancia actualmente existente la percepción subjetiva de los actores y la realidad en la cual viven cotidianamente los docentes.

Referencias Bibliográficas

- 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. y 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: Routledge Falmer. Citado en Bailey et al. The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bolívar, A.** (2003). "Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas". El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado*, 7(1-2).
- Bolívar, A.** (2001). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, centros o aula. *Organización y Gestión Educativa*, 39, 10-16.
- Boreham, C. & Riddoch, C.** (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Science* 19: 915–29.
- 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.
- Eurydice** (2013). *Physical Education and Sport at school in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández, S.** (2012). Estudio de los hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha. Tesis Doctoral. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de 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.
- García Ferrando, M., Lagardera, F.** (2002). La perspectiva sociológica del deporte.

En García Ferrando, M., Lagardera, F. y Puig, N. (Comps.). Sociología del deporte. Madrid: Alianza.

Garrido Guzmán, M.E., Castillo Cerda, M.A., Elzel Castro, L.M. y Durán Astorga, T.C. (2011). Las actividades deportivas en estudiantes de primer año medio en Osorno (Chile). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Vol. 10 (41) pp. 145-163.

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.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.

Instituto Nacional de Deportes (2002). Política Nacional de Actividad Física y Deportes. Santiago:IND. en http://www.ind.cl/quienessomos/Politica%20Nacional/Documents/Politica_Nacional_IND.pdf

Ivanovic, D. (2013). The education quality in Chile: A follow-up study in a multicausal approach. Proyecto Fondecyt N° 1100431. Citada en *El Mercurio*, 16 de Enero de 2014, A12.

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.

Lagardera, F. (2000). La cultura deportiva y sus efectos socializadores. Recuperado de: http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Sociologia_03.pdf

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.

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.

MINEDUC (2012a). Programa de estudio "Educación Física y Salud", 1ºBásico. Santiago: Mineduc.

MINEPS (2013). Declaración de Berlín. 5ª Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física y el Deporte. Berlín.

Moulian, T. (1997). Chile actual: Anatomía de un mito, Santiago: LOM.

Naciones Unidas (2012). Resolución 16/17. El deporte como medio de promover la educación, la salud, el desarrollo y la paz. En http://www.un.org/wcm/webdav/site/sport/shared/sport/pdfs/Resolutions/A_RES_67_17/A-RES-67-17_%28SP%29.pdf

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.

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.

Rossman, G. B., Corbett, H. D. & Firestone, W. A. (1988). Change and Effectiveness in Schools, New York: University of New York Press.

Santa Cruz A., E. (1996). Origen y futuro de una pasión: fútbol, cultura y modernidad. Santiago: LOM Ediciones.

Santa Cruz A., E. & Santa Cruz G., L. (2005). Escuelas de la identidad. Santiago: LOM Ediciones.

Serrano, Claudia (1998). Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo. Santiago: IDEPLAN. Rescatado de: <http://www.asesorias.tie.cl/>

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. México: Fondo de Cultura Económica.

Páginas Web

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 (2005). Educar 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_NBu-FH0Y2JZoa-Tlr9A&sig2=SVpxWMXsiVDwfwFxoWnDvA&bvm=bv.55819444,d.eW0