



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**TESIS DOCTORAL**

***REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA  
SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN CHILE***

**Presentada por: Lylian González Plate**

**Dirigida por: Dr. Enrique Rivera García**

**Viña del Mar, Chile**

**2014**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Lylian González Plate  
D.L.: GR 2051-2014  
ISBN: 978-84-9083-236-3



## **Dedicado**

*A Iris Elsa, mi madre, por su amor incondicional, su dedicación a la familia, por su fuerza de salir adelante, su deliciosa cocina y su inquebrantable amor a los animales.*

*A la abuelita Rosa, por su historia, su simpleza, su voluntad, su valoración por la naturaleza y por habernos entregado su amor y cuidados.*

*Ambas han sido un gran soporte y quienes han tejido las bases de mi existencia; hoy quiero decirles que las amo y que...*

*“Quiero vivir en un mundo donde los seres sean solamente humanos,  
sin más títulos que ése,  
sin darse en la cabeza con una regla, con una palabra, con una etiqueta...  
Quiero que la gran mayoría, la única mayoría, todos,  
puedan hablar, leer, escuchar, florecer...  
me queda ... una fe absoluta en el destino humano,  
una convicción cada vez más consciente de que nos acercamos a una gran  
ternura.”*

*(Pablo Neruda, Confieso que he vivido. Memorias, 1974:131)*

*Que vivan los estudiantes  
Jardín de nuestra alegría  
Son aves que no se asustan  
De animal ni policía.*

*Y no le asustan las balas  
Ni el ladrar de la jauría  
Caramba y sambalacosa  
¡qué viva la astronomía!*

*Me gustan los estudiantes  
Que rugen como los vientos  
Cuando le meten al oído  
Sotanas y regimientos.*

*Pajarillos libertarios  
Igual que los elementos  
Caramba y sambalacosa  
¡Qué viva lo experimento!*

*Me gustan los estudiantes  
Porque levantan el pecho  
Cuando le dicen harina  
Sabiéndose que es afrecho.*

*Y no hacen el sordomudo  
Cuando se presenta el hecho  
Caramba y sambalacosa  
El código del derecho.*

*Me gustan los estudiantes  
Porque son la levadura  
Del pan que saldrá del horno  
Con toda su sabrosura.*

*Para la boca del pobre  
Que come con amargura  
Caramba y sambalacosa  
¡Viva la literatura!*

*Me gustan los estudiantes  
Que marchan sobre las ruinas  
Con las banderas en alto  
Va toda la estudiantina.*

*Son químicos y doctores,  
Cirujanos y dentistas,  
Caramba y sambalacosa  
¡Vivan los especialistas!*

*Me gustan los estudiantes  
Que con muy clara elocuencia  
A la bolsa negra sacra  
Le bajó las indulgencias.*

*Porque hasta cuando nos dura  
Señores la penitencia  
Caramba y sambalacosa  
¡Qué viva toda la ciencia!*

*¡Qué viva toda la ciencia!*

*Violeta Parra*

## **Agradecimientos**

*Desde las diversas estructuras sociales, culturales y emocionales en que ha transcurrido mi trabajo y vida personal, está mi familia, el círculo de amigos, nuestra Universidad, la Escuela de Educación Física, que en más de una ocasión se entrelazan. Emergen como figuras relevantes algunas personas a las cuales deseo agradecer desde lo más profundo de mi ser.*

*A Enrique, mi director de Tesis, quien me ha demostrado su inquebrantable preocupación y orientación durante el desarrollo de mi trabajo de tesis doctoral; siempre reconoceré la libertad otorgada para tomar decisiones, el apoyo necesario al momento de resolver las distintas cuestiones que han ido surgiendo en el transcurso de este trabajo, así como su disposición y apertura para compartir sus sabias reflexiones; encaminándome con su sensible prudencia y cariño a poner término al presente informe.*

*A Carmen que, aunque no ha sido mi Directora de Tesis, nos ha estado acompañando y ha estado dispuesta a entregar su colaboración y rigurosa opinión; así como por su gentileza y delicadeza de acogerme como un par y como una integrante más de su familia; me quedo con la sensación que aún habito en la hermosa Granada.*

*A Eduardo De la Torre, que con su trabajo de Tesis y sus reflexiones se ha convertido en un compañero de ruta y de inquietudes acerca del quehacer de la Educación Física en el ámbito escolar formal y fuera de ella en nuestros respectivos países, agradezco su alegría, su colaboración y su juicio reflexivo y crítico.*

*A mi Universidad y a la comunidad de la Escuela de Educación Física: profesores, personal administrativo y de servicios y estudiantes por compartir el proyecto conjunto de formación de los nuevos profesores y profesoras de Educación Física de la PUCV; en este grupo emerge la importante presencia de Gladys, Carlos, Gisela, Rodrigo, Carolina, Lucho, Alberto, Poppy, mis estudiantes tesisistas, quienes han estado permanentemente preocupados por el buen destino del trabajo de Tesis y con la disposición de entregarme un soporte real y una mano amiga cuando lo he necesitado.*

*A Gladys, mi maestra y amiga, quien con sabiduría, cariño, vitalidad y una gran pasión por la enseñanza y por los estudiantes, ha orientado mi camino profesional, invitándome al trabajo colaborativo y riguroso, como así mismo superar con fortaleza, alegría y dedicación los constantes desafíos de la vida profesional.*

*Agradezco a mis amigas y compañeras de universidad, Gloria, Margarita, Leticia, que con sus almas honestas y amorosas, con la reflexividad y palabra crítica a flor de piel, por el cuidado del trabajo bien hecho y su preocupación por construir un Chile mejor, me han animado a concluir este trabajo.*

*A mi familia que ha tenido la disposición, paciencia y cariño para estar junto a mí en los momentos más críticos vividos en esta etapa, por ello, doy las gracias a mi madre, a mis hermanos Alván y Edgardo, a mis cuñadas Anamaría y Jenny, y a mis sobrinas Carolita y Fabiola. Mi agradecimiento sincero a mis amigas Vivian, Brenta, Verónica, Ruth y Pamela que en lo cotidiano me han estado sosteniendo y entregando fuerza; así como a mis amigos Glorita y Pedro, quienes más de alguna vez me han acogido en su hogar.*

*Para concluir quiero agradecer a mis estudiantes -a quienes me han acompañado durante mi trayectoria profesional y a quienes he recibido recientemente en mis aulas- que me han dado la inspiración y la posibilidad de ahondar en la comprensión de la Educación Física y de visualizar los desafíos que aún quedan por superar en vistas a construir una Educación Física más humanizadora.*

## INDICE GENERAL

	Página
<b>INTRODUCCION</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>23</b>
<b>PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACION</b>	
<b>CAPITULO I. CONSTRUCCION DE LA PROBLEMÁTICA</b>	<b>31</b>
1.1. ACERCAMIENTO A LA TEMÁTICA	33
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	36
1.3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	38
1.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	40
1.4.1. OBJETIVOS GENERALES	40
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	40
1.5. PUNTOS DE PARTIDA DE LA REFLEXION DE LA INVESTIGADORA	41
1.5.1. EL PRIMER ORGANIZADOR, EL ANDAMIAJE DE MI FAMILIA	41
1.5.2. EL SEGUNDO ORGANIZADOR, LAS LECCIONES DE MIS MAESTROS	42
1.5.3. EL TERCER ORGANIZADOR, LA INTERACCION PEDAGOGICA CON MIS ESTUDIANTES	45
<b>CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL</b>	<b>49</b>
2.1. TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	51
2.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	51

2.1.2. PROCESOS DE CONFORMACIÓN DE UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL	60
2.1.2.1. La objetivación	61
2.1.2.2. El anclaje	62
2.1.3. TIPOS DE CONTENIDOS PRESENTES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	64
2.1.3.1. Contenidos hegemónicos	64
2.1.3.2. Contenidos emancipados	65
2.1.3.3. Contenidos polémicos	65
2.1.4. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	66
2.1.4.1. Dimensión información	66
2.1.4.2. Dimensión actitud	67
2.1.4.3. Dimensión campo de representación	67
2.1.5. CAMPOS DE INVESTIGACIÓN	69
2.1.5.1. Formas de abordaje de la teoría de las representaciones sociales	70
2.2. LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE, EL TELON DE FONDO	72
2.2.1. ORIGEN DE LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA	72
2.2.2. MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA E INSTALACION (CRÍTICAS DE VUELTA)	75
2.2.3. LOS EFECTOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA	85
2.3. ESCENARIOS DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN LA ETAPA ESCOLAR	89
2.3.1. LA EDUCACION FISICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR	90
2.3.1.1. Las Clases de Educación Física en el Currículum Formal	90
2.3.1.2. Las Actividades Curriculares Complementarias	124
2.3.1.3. Las otras Actividades Curriculares que se desarrollan en la escuela	131
2.3.2. EL RECREO ESCOLAR UN PUENTE ENTRE EL CURRÍCULUM FORMAL Y EL CURRÍCULUM NO FORMAL	133

2.3.3. EXPERIENCIAS CORPORALES FUERA DE LA ESCUELA Y EL CURRÍCULO NO FORMAL	135
2.3.3.1. Programas impulsados por el Estado	138
2.3.3.2. Impulso de las organizaciones sociales	139
2.3.3.3. Tendencia en la realidad escolar	140
2.3.3.4. Otras tendencias en la realidad social nacional	142
2.3.3.5. Tendencias en otros países	143
2.4. EL ÁMBITO RELACIONAL DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN LA ETAPA ESCOLAR	145
2.4.1. INTERACCIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	145
2.4.2. INTERACCIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN EL CONTEXTO EXTERNO	150
2.4.2.1. La influencia de la Familia	151
2.4.2.2. La influencia de las Amistades	154
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>157</b>
3.1. PRESENTACIÓN	159
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	159
3.3. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y LOS PARTICIPANTES	161
3.3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO	161
3.3.2. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES DEL ESTUDIO	161
3.4. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	162
3.4.1. EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO	163
3.4.2. EL CUESTIONARIO CORTO DE PREGUNTAS CERRADAS Y ABIERTAS	165
3.5. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN	166

3.6. MÉTODO DE ANÁLISIS	167
3.6.1. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN	167
3.6.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO	169
3.6.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS	174
3.6.4. MODELO DE ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA ESCOLAR	180
3.7. GARANTÍAS DE LEGITIMIDAD METODOLÓGICA	186

## SEGUNDA PARTE: EL INFORME DE INVESTIGACION

<b>CAPITULO IV. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION: FASE DESCRIPTIVA</b>	<b>193</b>
4.1. EL CURRÍCULUM ESCOLAR, LA PRIMERA DIMENSIÓN A REVELAR	195
4.1.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA	196
4.1.1.1. Discursos sobre el currículum formal por etapas educativas	196
4.1.1.2. Componentes curriculares que surgen en los discursos	197
4.1.1.3. Percepciones sobre el Currículum formal	199
4.1.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA	203
4.1.2.1. Las finalidades que cumple la clase de Educación Física	203
4.1.2.2. Los contenidos o materias que se abordan en clase	222
4.1.2.3. La estructura de la clase	257
4.1.2.4. El espacio de clase	280
4.1.2.5. La evaluación	295
4.1.2.6. Los docentes	321
4.2. EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA, LA SEGUNDA DIMENSION A REVELAR	353

4.2.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS CORPORALES REALIZADAS FUERA DE LA ESCUELA	354
4.2.1.1. Discursos sobre las experiencias Fuera de la Escuela, según el tipo de organización	354
4.2.1.2. Discursos sobre las experiencias Fuera de la Escuela, según variables estudiadas	356
4.2.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS CORPORALES QUE SE REALIZAN FUERA DE LA ESCUELA	360
4.2.2.1. Las actividades fuera de la escuela según etapas del desarrollo humano	360
4.2.2.2. Influencia del contexto en el tipo de actividades realizadas fuera de la escuela	368
4.2.2.3. Prácticas corporales en Actividades no sistematizadas	371
4.2.2.4. Prácticas corporales en Actividades sistematizadas	381
4.3. LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, LA TERCERA DIMENSION A REVELAR	393
4.3.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	394
4.3.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	396
4.3.2.1. Discursos acerca de los Eventos Escolares	396
4.3.2.2. Discursos acerca de los Talleres Extraprogramáticos	413
4.3.2.3. Percepciones que se manifiestan respecto a las Actividades Extracurriculares	432
4.3.2.4. Interacciones sociales que se manifiestan respecto a las Actividades Extracurriculares	439
4.3.3. VALORACIONES QUE SE MANIFIESTAN RESPECTO A LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	450
4.3.3.1. Perspectiva general sobre las valoraciones de las Actividades Extracurriculares	449
4.3.3.2. Tipos de valoraciones que se manifiestan en las diferentes	453

Actividades Extracurriculares	
4.4. LOS RECREOS ESCOLARES, LA CUARTA DIMENSION A REVELAR	461
4.4.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS REALIZADAS EN EL RECREO ESCOLAR	462
4.4.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS REALIZADAS EN EL RECREO ESCOLAR	465
4.4.2.1. Tipos de prácticas según género	465
4.4.2.2. Comportamientos de género	468
4.4.2.3. Percepciones del Recreo escolar	469
4.4.2.4. Interacciones sociales en el Recreo escolar	475
4.4.3. VALORACIONES QUE SE MANIFIESTAN RESPECTO DEL RECREO ESCOLAR	478
4.4.3.1. Perspectiva general sobre las valoraciones del Recreo escolar	478
4.4.3.2. Tipos de valoraciones sobre el Recreo escolar	480
4.5. LA INTERACCION EN LA ESCUELA, LA QUINTA DIMENSION A REVELAR	483
4.5.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA	484
4.5.1.1. Interacciones sociales en el contexto del aula de Educación Física según variables estudiadas	486
4.5.1.2. Comparación de las interacciones sociales que se construyen en el contexto escolar con el docente, los pares y la institución	487
4.5.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA	496
4.5.2.1. Interacciones sociales construidas con los Docentes	496
4.5.2.2. Interacciones sociales construidas con los Pares	513
4.5.2.3. Interacciones sociales construidas con la Institución escolar	522
4.6. EL CONTEXTO SOCIAL EXTERNO, LA SEXTA DIMENSION A REVELAR	541
4.6.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS ACTORES QUE INCENTIVAN LA PRÁCTICA CORPORAL	543

4.6.2. PERSPECTIVA ESPECIFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS ACTORES QUE INCENTIVAN LA PRÁCTICA CORPORAL	544
4.6.2.1. Las figuras que ejercen influencia positiva en la práctica corporal, según atributos estudiados	545
4.6.2.2. Discursos sobre las causas que desincentivan la práctica corporal	564
<b>CAPITULO V. REPRESENTACIONES SOCIALES: FASE INTERPRETATIVA</b>	<b>583</b>
5.1. PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	585
5.2. JUICIOS EVALUATIVOS SOBRE LA EDUCACION FISICA Y LOS PROFESORES COMO REPRESENTACIONES SOCIALES INSTALADAS	589
5.2.1. PERSPECTIVA GENERAL SOBRE LAS JUICIOS EVALUATIVOS ACERCA DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS DOCENTES	589
5.2.1.1. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según sexo	590
5.2.1.2. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según centro educativo	592
5.2.1.3. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según adhesión y orientación de las prácticas corporales realizadas	592
5.2.1.4. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según la Carrera universitaria a la que están adscritos	593
5.2.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA SOBRE LAS JUICIOS EVALUATIVOS ACERCA DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS DOCENTES	593
5.2.2.1. Opiniones y juicios evaluativos relativos a las Clases de Educación Física	594
5.2.2.2. Opiniones y juicios evaluativos relativos a los Docentes	609
5.3. IMAGINARIOS SOBRE LA EDUCACION FISICA COMO REPRESENTACIONES SOCIALES INSTALADAS	630
5.3.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS ACERCA DE LOS IMAGINARIOS	630

RESPECTO A LA EDUCACION FISICA	
5.3.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS ACERCA DE LOS IMAGINARIOS RESPECTO A LA EDUCACION FISICA	632
5.3.2.1. Hábitos consolidados sobre las prácticas corporales	633
5.3.2.2. Sentido de la Educación Física	637
5.3.2.3. Recomendaciones para la Educación Física escolar	640
5.3.2.4. Desafíos y Esperanza de transformar la realidad	644
5.3.3. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS REFERIDOS A LOS IMAGINARIOS SOBRE LA EDUCACION FISICA	646
<b>CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b>	<b>649</b>
6.1. CONSTATAIONES Y REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS AL INTERIOR DE LA ESCUELA Y FUERA DE LA ESCUELA	651
6.1.1. LAS EXPERIENCIAS AL INTERIOR DE LA ESCUELA	651
6.1.1.1. Las Clases de Educación Física	651
6.1.1.2. La Interacción en el Aula	661
6.1.1.3. Las Actividades Extracurriculares	663
6.1.1.4. Los Recreos Escolares	666
6.1.2. EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA	666
6.1.2.1. Tipos de prácticas corporales	667
6.1.2.2. Influencia del Contexto Social Externo	669
6.2. CONSTATAIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRINCIPALES SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA	671
6.2.1. CONFIGURACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	671
6.2.1.1. Como contenido	671

6.2.1.2. Como proceso	672
6.2.2. SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS SOBRE LA EDUCACION FISICA	673
6.2.2.1. Los hábitos de vida activa y saludable que permanecen	673
6.2.2.2. Las proyecciones para mejorar la realidad	674
6.2.2.3. Los sentidos otorgados a la Educación Física	674
6.2.2.4. Las recomendaciones para mejorar la calidad de la Educación Física	674
6.3. DESAFIOS PARA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR	675
6.3.1. Nivel de actuación directa	675
6.3.2. Nivel de actuación estratégica	676

### TERCERA PARTE: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>679</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>709</b>
Anexo 1. Antecedentes generales del o la estudiante encuestado	710
Anexo 2. Material de apoyo para la elaboración de los relatos autobiográficos	711
Anexo 3. Definición de las dimensiones y categorías que surgen de los relatos autobiográficos	717



## INDICE DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Actividades implicadas en el análisis de datos cualitativos	168
Figura 2. Proceso general del análisis de datos cualitativos	171
Figura 3. Contextos en los que se construyen las experiencias corporales	172
Figura 4. Elaboración de Nodos Libres	174
Figura 5. Elaboración de las Dimensiones y Categorías	175
Figura 6. Elaboración de Subcategorías asociadas a las Clases de Educación Física en la Escuela	176
Figura 7. Elaboración de Subcategorías asociadas a Eventos Escolares	177
Figura 8. Elaboración de Subcategorías asociadas a los Recreos escolares	177
Figura 9. Elaboración de Subcategorías asociadas a los Talleres Extraprogramáticos	178
Figura 10. Elaboración de Categorías asociadas a las Experiencias fuera de la Escuela	178
Figura 11. Elaboración de Categorías y Subcategorías asociadas a la Dimensión con lo que se quedan: Representaciones sociales	179
Figura 12. Elaboración de Categorías y Subcategorías asociadas a la Dimensión Contexto social externo	180
Figura 13. Modelo de Experiencias de la Educación Física en la etapa escolar	182
Figura 14. Modelo explicativo de las Representaciones Sociales sobre las Experiencias de Educación Física en la etapa escolar	185
Figura 15. El currículum Formal en el Aula de Educación Física	197
Figura 16. Finalidades de la clase de Educación Física	204
Figura 17. Contenidos de la clase de la clase de Educación Física	223
Figura 18. Estructura de la clase	258
Figura 19. Espacio de la clase de Educación Física	281

Figura 20. Evaluación en Educación Física	296
Figura 21. Docentes que realizan la clase de Educación Física	322
Figura 22. Tipos de Eventos Escolares	397
Figura 23. Tipos de Talleres Extraprogramáticos	414
Figura 24. Modelo teórico de la organización y estructura de las representaciones sociales de la Educación Física en la etapa escolar	587
Figura 25. Opiniones y juicios de contenido hegemónicos y polémicos sobre la Clase de Educación Física	605
Figura 26. Opiniones y juicios de contenido hegemónicos y polémicos sobre el Docente que hace la Clase de Educación Física	624
Figura 27. Imaginarios construidos sobre la Educación Física Escolar	646

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los estudiantes consultados según tipo de dependencia administrativa y ciclo de enseñanza escolar cursada	162
Tabla 2. Composición de los estudiantes de Pedagogía a consultar potencialmente	188
Tabla 3. Presencia de las subcategorías principales del Currículum formal por ciclo de enseñanza	199
Tabla 4. Presencia de las Percepciones sobre el Currículum formal por ciclo de enseñanza	200

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Relación entre las finalidades interpretadas por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias	221
Cuadro 2. Relación entre los contenidos identificados por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias	256
Cuadro 3. Relación entre la estructura de clase identificada por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias	277

Cuadro 4. Relación entre el espacio utilizado en la clase declarado por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias	295
Cuadro 5. Relación entre las estrategias evaluativas utilizadas en la clase declarado por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias	319
Cuadro 6. Relación entre el tipo de docente que realiza la clase, las percepciones que construyen en torno a sus experiencias, perfil docente y su disposición para enseñar	350

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. El discurso construido sobre el Currículum formal identificado por etapas educativas	196
Gráfico 2. Presencia de las Subcategorías principales del Currículum formal por etapas educativas	198
Gráfico 3. Percepciones de los estudiantes sobre la clase de Educación Física	200
Gráfico 4. Las finalidades de la Educación Física	205
Gráfico 5. Contenidos de la clase de Educación Física	224
Gráfico 6. Estructura de la clase de la Educación Física	258
Gráfico 7. Espacio de la clase de la Educación Física	282
Gráfico 8. Evaluación de la Educación Física	297
Gráfico 9. El docente de la clase de Educación Física	323
Gráfico 10. El discurso construido sobre las prácticas corporales realizadas fuera de la Escuela	357
Gráfico 11. Presencia del discurso de los participantes sobre el tipo de prácticas corporales según variables estudiadas	357
Gráfico 12. El discurso de los participantes acerca de las Actividades Extracurriculares	395
Gráfico 13. El discurso acerca de los Eventos Escolares	398
Gráfico 14. El discurso acerca de los Tipos de Campeonatos y Encuentros	399
Gráfico 15. El discurso de los participantes acerca de las Exhibiciones en Actos Internos	412

Gráfico 16. El discurso construido sobre los Talleres Extraprogramáticos	413
Gráfico 17. El discurso acerca de los Tipos de prácticas realizadas en los Talleres Extraprogramáticos	415
Gráfico 18. El discurso acerca de las emociones vividas en las Actividades Extracurriculares	433
Gráfico 19. El discurso acerca de las interacciones sociales en las Actividades Extracurriculares	440
Gráfico 20. El discurso acerca de las valoraciones sobre las Actividades Extracurriculares	450
Gráfico 21. Comparativa de valoraciones sobre las Actividades Extracurriculares en base a atributos estudiados	451
Gráfico 22. El discurso acerca de las valoraciones positivas sobre las Actividades Extracurriculares	453
Gráfico 23. El discurso acerca de las valoraciones negativas sobre las Actividades Extracurriculares	457
Gráfico 24. El discurso de los participantes frente al Recreo escolar	462
Gráfico 25. Tipos de prácticas en el Recreo escolar	464
Gráfico 26. Percepciones del Recreo escolar	470
Gráfico 27. Interacciones sociales en el Recreo escolar	475
Gráfico 28. El discurso construido sobre las valoraciones en el Recreo escolar	479
Gráfico 29. Comparativa de valoraciones sobre el Recreo escolar en base a los atributos estudiados	479
Gráfico 30. Tipos de valoraciones presentes en el Recreo escolar	480
Gráfico 31. El discurso construido sobre las interacciones sociales en el contexto del aula de Educación Física por etapas educativas	485
Gráfico 32. Comparativa en base a los atributos de las interacciones sociales construidas en el contexto escolar	486
Gráfico 33. Comparativa de interacciones sociales con los actores que intervienen el contexto del aula de Educación Física	488

Gráfico 34. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según sexo	490
Gráfico 35. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según tipo de centro educativo	492
Gráfico 36. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según estudios de pregrado que cursan	494
Gráfico 37. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según modelo docente	495
Gráfico 38. El discurso construido sobre las interacciones sociales con el Docente en el contexto del aula de Educación Física	497
Gráfico 39. El discurso construido sobre las interacciones sociales con los Pares en el contexto del aula de Educación Física	513
Gráfico 40. El discurso construido sobre las interacciones sociales con la Institución escolar en el contexto del aula de Educación Física	523
Gráfico 41. El discurso construido sobre las fuentes de incentivo de la práctica corporal	543
Gráfico 42. Figuras que influencia positivamente la práctica corporal	544
Gráfico 43. El discurso construido sobre las causas que desincentivan la práctica corporal	565
Gráfico 44. Figuras que influyen negativamente la práctica corporal	567
Gráfico 45. Juicios evaluativos sobre la clase y el docente de Educación Física en la escuela	589
Gráfico 46. Comparativa de juicios evaluativos sobre la clase de Educación Física en base a atributos estudiados	591
Gráfico 47. Comparativa de valoraciones sobre el docente de Educación Física en base a atributos estudiados	591
Gráfico 48. El discurso sobre las Representaciones sociales	631
Gráfico 49. Comparativa de las Representaciones sociales en base a los atributos estudiados	631



## INTRODUCCIÓN



El informe de tesis Doctoral que se presenta a continuación, lleva por título: *Representaciones sociales de los y las estudiantes de pedagogía sobre la Educación Física escolar en Chile*; puesto que tiene la finalidad de comprender la visión de Educación Física y los significados sociales que han construido los estudiantes de Pedagogía durante su trayectoria formativa en su etapa escolar; recuperar las experiencias vividas de los estudiantes de Pedagogía en torno a la Educación Física, a nuestro juicio, se convierte en un eslabón estructurante en cualquier proceso formativo profesional docente, puesto que nos otorga la posibilidad de revelar los enfoques teórico-analíticos presentes en la disciplina y las representaciones sociales que subyacen en el pensamiento de los futuros docentes, con las respectivas implicancias en los procesos de (re)producción pedagógica que quedarán plasmadas al momento de desempeñar su labor docente.

Si sostenemos que la Educación es un bien social que tiene la posibilidad de dar paso a una sociedad más justa, inclusiva y más feliz, pensamos que deberán provocarse profundas transformaciones educativas en la formación inicial de docentes como también cambios estructurales a nivel de país, de tal modo de asegurar una educación de calidad para nuestro pueblo chileno. Consideramos que en la formación de pregrado se debe impulsar la innovación de los planes formativos, junto con una formación que se sostenga en el análisis crítico de las propias representaciones que han construido los futuros docentes acerca del quehacer disciplinar y las funciones que cumple la escuela. Esta es la idea que ha orientado el presente estudio y la producción de un nuevo conocimiento que podría aportar a este desafío.

A continuación el informe de tesis se ha estructurado en dos partes, las que contienen seis capítulos en su conjunto; en la primera parte se realiza una aproximación a la investigación, con la problemática, el marco referencial y el marco metodológico; luego en la segunda parte se aborda el informe de investigación, con una fase descriptiva con los hallazgos de la investigación, una fase interpretativa con las representaciones sociales y las conclusiones, para finalizar con la bibliografía y los anexos.

El capítulo 1, aborda la Construcción de la Problemática de investigación, que se desarrolla a lo largo de cinco apartados que contextualizan el estudio; iniciamos con un acercamiento a la temática, desde el desafío de emprender un nuevo currículum en la formación de pregrado de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la cual me desenvuelvo académicamente prácticamente por tres décadas; para luego presentar las principales tendencias investigativas que se asocian al tema en estudio desde un enfoque comprensivo de la formación inicial docente, particularmente de estudiantes de Pedagogía que se desempeñaran en el campo disciplinario.

El segundo apartado se concentra en la justificación de la investigación, en la búsqueda de producir nuevo conocimiento acerca de las experiencias previas de los estudiantes antes del proceso de formación inicial docente, las cuales podrían estar incidiendo en la forma de comprender y valorar la naturaleza social de la Educación Física y del quehacer docente que han construido los futuros profesores, tras su paso por la etapa de la escolaridad. En el tercer apartado se plantean las interrogantes de base que dan paso a la indagación comprensiva de los significados sociales de la Educación Física que atribuyen los estudiantes de Pedagogía consultados; sobre la base de estas interrogantes se construye el cuarto apartado que precisa los objetivos generales y específicos del estudio.

Cerramos este capítulo con los puntos de partida de la reflexión que elabora la presente investigadora, es decir mis propias representaciones sociales que he construido a lo largo de mi trayectoria personal y profesional, las cuales emergen desde el andamiaje de mi familia, las lecciones de vida que me han dado mis maestros, hasta la interacción pedagógica establecida con mis estudiantes en los distintos contextos sociales y culturales en los que he tenido la oportunidad de desempeñar mi labor docente en Educación Física.

El capítulo 2, Marco Referencial, se ha organizado en cuatro secciones teóricas; la primera sección trata sobre la Teoría de la Representaciones Sociales, como un camino que nos permita llegar a comprender los mecanismos que inciden en la asignación de sentido a la Educación Física durante la etapa escolar; se inicia con una aproximación conceptual

desde los principales exponentes teóricos para cerrar con nuestra propia interpretación conceptual de las representaciones; a continuación abordamos los mecanismos de conformación de las representaciones sociales, así como los diferentes tipos de representaciones que se comparten en la literatura especializada y las dimensiones que conforman la representación; esto no sólo nos permite establecer las fuentes que alimentan nuestras representaciones sociales sino que además nos dan a conocer las informaciones, actitudes y estructuras simbólicas que circulan, los grados de divergencia o hegemonía entre los diversos grupos sociales, los grados simbólicos, de aceptación y de legitimidad social que alcanza el objeto de conocimiento; cerrando con antecedentes sobre los campos de investigación desarrollados y las perspectivas que poseen las distintas escuelas en los procesos indagatorios.

En la segunda sección, se aborda la Reforma Educativa chilena con el propósito de establecer el contexto en que se enmarcan las experiencias vivenciadas por los estudiantes que han sido consultados, para ello se hace un recorrido histórico político; luego se explican los principales antecedentes que sustentan y permiten instalar la reforma en el currículum formal de la escuela, profundizando en los aspectos curriculares que se promueven en el sector Educación Física en los ciclos de enseñanza; cerrando con un análisis de los efectos alcanzados a nivel general y en particular en el sector Educación Física.

La tercera sección hace una aproximación a los distintos escenarios en que se desenvuelven las experiencias corporales desarrolladas en nuestra realidad chilena en la etapa escolar, previamente se explica las orientaciones curriculares que otorga en Ministerio de Educación para las clases obligatorias de Educación Física escolar y para las actividades curriculares extraprogramáticas. Del mismo modo se entregan antecedentes sobre otro tipo de actividades corporales más o menos formalizadas que se llevan a cabo tradicionalmente al interior de la escuela. Los antecedentes señalados ponen de manifiesto que en nuestro contexto educacional, las aspiraciones de equidad y calidad del sistema educacional, no han alcanzado los frutos deseados pese a la fuerte inversión económica y de recursos humanos que se han desplegado en estas últimas dos décadas,

incluso ha aumentado la brecha de calidad educativa, quedando desfavorecidos los sectores sociales más populares.

Luego se analizan algunos antecedentes de los recreos escolares en torno a la transmisión cultural de las principales forma de juego y las principales formas de relación que se establecerían en este espacio; quedando a la vista una perspectiva de género tradicional, donde las mujeres y los hombres se desenvuelven en prácticas corporales desiguales.

Para cerrar el capítulo con las prácticas sociales existentes fuera de la escuela, las cuales dan cuenta de un currículum informal que se edifica a partir de las redes y posiciones sociales que se establecen en el ámbito público como privado; además hacemos un recorrido de las principales tendencias nacionales e internacionales sobre los programas desplegados y el impacto alcanzado.

El capítulo 3, Marco Metodológico, se encuentra organizado en siete secciones. En la primera sección, se presenta las principales etapas desplegadas a la largo del proceso investigativo; luego en la segunda sección se justifica el enfoque metodológico utilizado, de carácter interpretativo de la realidad. En la tercera sección se da a conocer el contexto específico en que se ha desarrollado la investigación, así como la identificación de los estudiantes participantes.

La cuarta sección, aborda las técnicas de la recogida de datos, esencialmente el relato autobiográfico, de modo de hacer aparecer aspectos subjetivos de las experiencias de los estudiantes; con lo cual hemos podido llegar a establecer un análisis descriptivo, relacional e interpretativo de las representaciones sociales. En la quinta sección se explica detalladamente el procedimiento utilizado durante la etapa de aplicación de campo.

A continuación en la sexta sección, se explica el método de análisis cualitativo, que en su proceso de sistematización se ha asumido desde una perspectiva inductiva, sustentado en los lineamientos de comparación contante y de muestreo teórico de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss; para el proceso de análisis de datos se utiliza la metodología de análisis de contenido, la cual se aborda desde el contenido manifiesto y el

contenido latente, lo que permite establecer categorías y sus relaciones; luego se entrega una descripción detallada del proceso de construcción de categorías. Finalmente se explica la estructura lógica utilizada para el análisis, la cual queda expresada en un modelo de seis caras y sus asociaciones de modo de ir profundizando en cada una de ellas hasta encontrar los elementos más constituyentes del aspecto tratado. En la última sección se abordan los criterios de calidad que se ha procurado cautelar en el transcurso del estudio.

Capítulo 4, Hallazgos de la investigación, aborda la fase de análisis descriptivo del discurso obtenido a través de los relatos autobiográficos; el análisis se organiza sobre la base de un modelo de seis caras, que con la pretensión de un enfoque integrado, va revelando las experiencias narradas por los estudiantes conforme a los diversos atributos estudiados; de las cuales se distingue la información que manejan los estudiantes, las actitudes que declaran frente a los distintos elementos analizados y los niveles simbólicos, expresadas en valoraciones acerca de la Educación Física vivida en los distintos escenarios dentro de la escuela y fuera de ella.

El Capítulo 5, Representaciones Sociales, aborda la fase interpretativa de los relatos autobiográficos, lo que nos ha permitido llegar al corazón de las estructuras simbólicas más complejas en términos de posiciones, juicios evaluativos e imaginarios sobre sus vivencias en Educación Física en la etapa escolar. En la primera sección se da a conocer el modelo teórico que hemos establecido para explicar la organización y estructura de las representaciones sociales de la Educación Física en la etapa escolar desde los elementos más básicos hasta los de mayor simbolismo. La segunda sección, da a conocer las opiniones y juicios evaluativos sobre la Clase obligatoria de Educación Física y sobre el Docente como representaciones sociales que se han instalado. La tercera sección, cierra con los niveles más complejos de las configuraciones simbólicas instaladas como imaginarios sobre la Educación Física, expresados como hábitos de prácticas corporales, sentido atribuido a la Educación Física, recomendaciones para el nivel escolar y desafíos para transformar la realidad.

El capítulo 6, Conclusiones y proyecciones, se organiza en tres apartados que abordan las constataciones centrales y reflexiones sobre las experiencias vividas tanto dentro como fuera de la escuela; luego en la segunda sección, se sintetizan los elementos esenciales del proceso de configuración de las representaciones sociales en términos de contenido y proceso de estructuración, así como los significados construidos. La tercera sección cierra el capítulo con los desafíos que se proyectan sobre la base de las conclusiones referidas a los objetivos generales del estudio.

Finalmente se da a conocer la bibliografía correspondiente a las referencias señaladas a lo largo del informe y los anexos del estudio.

## **PRIMERA PARTE: APROXIMACION A LA INVESTIGACION**

### **CAPÍTULO I**

### **CONSTRUCCION PROBLEMÁTICA**

**DE**

**LA**



### **1.1. ACERCAMIENTO A LA TEMÁTICA**

El estudio de *Representaciones sociales de los y las estudiantes de pedagogía sobre la Educación Física escolar en Chile* que presentamos a continuación, tiene la finalidad de comprender los significados sociales que durante la trayectoria formativa escolar, han construido los estudiantes de Pedagogía en torno a la Educación Física.

En tal sentido, esta línea investigativa se articula con los procesos de transformación curricular que ha puesto en marcha la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en el marco del Proyecto MECESUP 2, de Diseño Curricular que se ha desarrollado bajo mi coordinación; proyecto que se ha construido tomado en consideración las demandas sociales que deben enfrentar los nuevos profesores de Educación Física tanto en el sistema escolar como fuera de éste, las cuales han surgido de la consulta a los docentes y estudiantes de la Escuela de Educación Física, profesores del sistema escolar, egresados, empleadores y expertos curriculares.

De esta manera, recuperar las experiencias vividas por los estudiantes de Pedagogía que se desempeñarán en el ámbito de nuestra disciplina, especialmente los estudiantes de Educación Física, se convierte en un escalón de base fundante en el proceso de innovación e instalación que enfrentará la carrera en el nuevo Plan de Estudios de Formación Inicial de profesores y profesoras de Educación Física de la PUCV; diseño que se corresponde con un enfoque crítico transformador que procura enfrentar los nudos críticos que atraviesa la disciplina, en favor de un cultivo significativo de la Educación Física en la sociedad chilena.

Indagando sobre las tendencias de la investigación en Educación Física escolar europea y de países asociados, David Kirk (2010), lleva a cabo un estudio en que analiza cuatro revistas publicadas en inglés, tres europeas: *European Physical Review* (EPER), *Physical Education and Sport Pedagog* (PESP) junto a la *European Journal of Physical Education* (EJPE), y la *Sport, Education and Society* (SE&S) y una revista norteamericana: la *Journal of Teaching in Physical Education* (JTPE), en el período comprendido entre el 2000 al 2009; llega a determinar que las principales temáticas que fueron abordadas en una primera etapa, se asocian al currículo, a la investigación sobre profesores, enseñanza y formación

de profesores, estudiantes y aprendizaje y aspectos relacionales de la pedagogía; luego en el segundo período la investigación sobre currículos se reduce considerablemente y cobra mayor relevancia la investigación sobre los aspectos relacionales de la pedagogía, en los estudiantes y el aprendizaje, aunque se incrementa notablemente la investigación sobre profesores, enseñanza y formación de profesores.

Los estudios investigativos revisados, que han sido publicados principalmente en castellano y que se aproximan al tema de nuestro interés, se encuentran mayormente referidos a las siguientes temáticas:

- Percepciones sobre la satisfacción con la clase de Educación Física (en España nos encontramos con los trabajos de Hellín, Hellín y Moreno, 2005; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Gómez, Ruíz, García, Baena y Granero, 2007; Gómez, Ruíz, Baena y Granero, 2007; Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007; Hellín, 2007; Hernández y Velázquez, 2007; así mismo en Chile se encuentran los estudios de Alarcón y Peralta, 2007; Alcaíno, Atan, Chávez y Peña, 2008; Ahumada y Olmos, 2009; Díaz y Fardella, 2009; Hernández, Miqueles y Muñoz, 2010).
- Interés y valoración de los estudiantes hacia la Educación Física (Hellín y Moreno, 2001; Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula, 2002; Moreno y Hellín, 2007).
- Concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Física escolar (Romero, 1999; Moreno, Hellín y Hellín, 2004; Moreno y Cervelló, 2004a; Rodríguez, 2004; Molina, 2008; De la Torre, 2012).
- Teorías implícitas en torno a la Educación Física (Medina y Delgado, 1998; Delgado y Zurita, 2003; Delgado 2008).
- Influencia del profesor en la valoración de la Educación Física (Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula, 2002; Moreno y Cervelló, 2004b).
- Perfil de la Educación Física y de sus profesores (Gutiérrez y Pilsa, 2006; Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007).
- Comunicación e interacción en el aula (Delgado, 1989; Fraile 1999; Devís y Jimeno, 2001; López, 2012).

- Concepciones previas en la formación inicial de docentes y representaciones sociales de la Educación Física (Martínez, 1994; Barbero y Hernández, 2000; López, García-Peñuela y Pérez 2004; López Pastor, García, Pérez, López Pastor y Monjas, 2004; Di Capua, 2006, 2007; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Acosta, 2009; Perez-Roux, Thérèse 2009; Rivera, De la Torre y Trigueros, 2009).
- Orientaciones en la Formación docente (Pascual, 1999; Pascual, 2002; Rivera, Trigueros y Pavesio, 2003; Guidi, 2006; Di Capua, 2007; Rivera, De la Torre y Trigueros, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010; Moreno, Trigueros y Rivera, 2013).
- Creencias del profesorado (Bores, Díaz, Castrillo y Martínez, 1994; Contreras, Ruiz, Zagalaz y Romero, 2002; Carreiro, 2004; Di Capua, 2006; Castillo, 2009; Hernández, Velázquez, Martínez y Díaz, 2010; Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010; Moreno, 2011).
- Estilos de enseñanza en las clases de educación física (en Chile se encuentran Álvarez, Clift y Guerra, 2011; Astudillo, Muñoz y Poblete, 2007; Bravo, Estay y Pino, 2007; en España se encuentran los trabajos de Sicilia y Delgado, 2002; Blandón, Molina, Vergara, 2005; Subirats y Tomé, 2007 Hernández y Velázquez, 2010).
- Experiencias educativo físicas y deportivas e interpretaciones acerca de la corporeidad (Sparkes, 2003; Smith y Sparkes, 2006; Sparkes y Devis, 2008).
- Incidencia de la Educación Física en los hábitos de vida activa y saludable (De la Torre, Cárdenas y García, 2001; Pierón, Ruíz y García Montes, 2008).
- Actitudes y hábitos educativo físicos y deportivos (en España nos encontramos con trabajos como los desarrollados por Palou, Borràs, Vidal, Gili y Ponseti, 2005; Hernández, Velázquez, Curiel, Garoz, López, López, Maldonado, Martínez, Moya y Castejón, 2006; López, Velázquez, Alonso, Garoz, Castejón, López, Maldonado, Martínez, Moya, Hernández-Álvarez, 2006; Moreno y Martínez, 2006; Hernández y Velázquez, 2007; García-Ferrando y Llopis, 2010; CSD, 2011; Fundación Alimentun, 2011. También en Chile encontramos los trabajos de MIDEPLAN e IND, 2001; MINSAL, 2001; Salinas y Vio, 2003; DESUC, 2005; Azocar, 2006; Mollá, 2007; Salinas y Vio, 2011).

- Contenidos de enseñanza y género en la clase de educación física (Dewar, 1994; Rodríguez, 2003; González, 2005; Hernández, Velázquez, Garoz, López, López, Martínez, Curiel, Maldonado, Moya y Castejón, 2006; Barbero, 2007; Blández, Fernández y Sierra, 2007).
- Impacto de la reforma en la Educación Física escolar chilena (Díaz, 2005; OPECH, 2006; OPECH, 2009; Trujillo, Duclós y Hurtado, 2007).
- Influencia del contexto social en las prácticas educativo físicas (Trigueros, Rivera y De la Torre, 2013).
- Recreos y comportamiento motor espontáneo (Hartle, Campbell, Becker, Harman, Kagel y Tiballi, 1994; Jarrett y Maxwell, 2000, Jarrett, 2002; Martínez, 2002; Martínez, Santos y Fraile, 2004; Cantó y Ruíz, 2005; Jaramillo, 2012).
- Estudio del ocio en América Latina (Meneses y Monge, 1999; Gomes, Osorio, Pinto y Rodríguez, 2009; Reid, Leiva, Elizalde, 2009; Elizalde y Gomes, 2010; Gomes, 2010; Álvarez y Fernández-Villarán, 2012).

La mayoría los estudios mencionados tienden a indagar la realidad desde el enfoque positivista; sin embargo, estos últimos años ha emergido una línea de aproximación a comprender la realidad de la Educación Física bajo el prisma cualitativo; destacan los trabajos de Andrew Sparkes en Gran Bretaña, Analía Di Capua en Argentina, Thérèse Pérez-Roux en Francia; José Davis, Oleguer Camerino, Antonio Fraile, Enrique Rivera y Carmen Trigueros en España y Alberto Moreno en Chile.

La utilización del enfoque comprensivo en el estudio de la formación inicial docente, nos permitiría develar los enfoques teórico-analíticos y representaciones sociales que subyacen en los procesos formativos, provenientes tanto de los estudiantes como de las líneas de formación de la disciplina y de las implicancias sobre los procesos de (re)producción pedagógica.

Pensamos que si no hacemos el esfuerzo por llegar a conocer la realidad desde una perspectiva más comprensiva de las prácticas existentes en torno a la Educación Física en el período escolar, con dificultad podremos develar las experiencias de vida y representaciones<sup>1</sup> simbólicas que se encuentran enraizadas en los estudiantes, aspirantes a profesores; incidiendo con sus ideas previas en la forma de entender y valorar la Educación Física, haciendo difícil poder transformar la formación de los nuevos profesores en nuestra disciplina hacia un currículo socio crítico y transformador. Esta idea es la que guiará el presente estudio y determinará los objetivos del estudio, que se presentan en la sección siguiente.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hay dos razones que fundamentan la realización del presente estudio, la primera, tendiente a poder contribuir en la generación de nuevo conocimiento, posible de ser aplicado en los procesos de formación inicial de profesores, dado que su consecución permitirá revelar las creencias, supuestos, esquemas y valores sobre la naturaleza de la Educación Física y del quehacer docente que han construido los futuros profesores, tras su paso por la vida escolar, se configura como la primera etapa de socialización del docente, que es estructurar en la formación y práctica docente.

En este sentido, *“la formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente”* (Fernández y Ramírez, 2006:1).

---

<sup>1</sup> Di Capua (2007:3), refiriéndose a la forma de comprender las representaciones sociales, plantea que no se remiten exclusivamente a los procesos cognitivos, sino también al mundo simbólico. Expresa que: *“Las mismas son conceptualizadas como imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes) que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad”*.

La segunda razón es de corte metodológica, dado que en el ámbito de la Educación Física, ha existido una tendencia a explicar la realidad de la Educación Física bajo el enfoque positivista. Se espera que la presente investigación pueda aportar con nuevas formas de comprender la realidad Educación Física escolar, favoreciendo con ello, el abrir una línea investigativa que pueda ser llevada a los distintos contextos de actuación profesional en la Educación Física chilena.

En lo particular, se espera generar categorías interpretativas de las experiencias y percepciones asociadas a la Educación Física escolar, que orienten la construcción de dispositivos reflexivos en la formación profesional. También se espera levantar algunas líneas de análisis que permitan visibilizar más naturalmente, los enfoques ideológicos dominantes que se manifiestan en las prácticas pedagógicas de la Educación Física en el sistema escolar chileno, especialmente en la región de Valparaíso.

### **1.3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

Dada las grandes transformaciones que ha vivido la humanidad en estas últimas décadas y en especial la crisis que ha estado viviendo la educación chilena hace que la formación de profesores se convierta en uno de los caminos para enfrentar los cambios que son necesarios para mantener el equilibrio social y el respeto a la dignidad humana y al ecosistema. La Educación Física como disciplina pedagógica y de desarrollo social, se convierte en una gran alternativa para superar las transformaciones requeridas; lo cual necesariamente, demanda mirar y cuestionarse como docente universitaria, acerca de la formación de los nuevos profesores que la sociedad requiere y sobre las representaciones sociales acerca de la pedagogía y de la educación física con que ingresan nuestros futuros profesores a la formación inicial de docentes. En este caso, la preocupación central, según las conclusiones a las que han llegado algunos investigadores la necesidad es *“de profundizar aspectos personales, de las trayectorias de formación y creencias de los sujetos involucrados, para el logro de transformaciones curriculares que impacten en la formación y práctica profesional más allá de un mero abordaje técnico o prescriptivo”* (Di Capua, 2007:1).

Hemos optado por hacer este acercamiento a comprender a realidad de la Educación Física escolar desde la teoría de las representaciones sociales, en virtud de interrogarnos acerca de ¿cómo nuestros estudiantes configuran esta visión de Educación Física?, ¿cómo la interpretan? y ¿cómo construyen sentidos acerca de sí mismos, de sus vivencias, de los entornos sociales y de la comunicación que se establece en las prácticas corporales de la vida cotidiana?, en razón que estos saberes son concebidos como un pensamiento práctico que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos cotidianos (Schutz, 1977; Moscovici, 1979; Bourdieu, 2007; Jodelet, 2000).

En esta perspectiva, el presente estudio tiene el propósito de indagar comprensivamente sobre la visión y los significados sociales de la Educación Física que han construido los estudiantes de pedagogía durante su trayectoria formativa escolar. Las interrogantes de base, abren un camino de indagación y reflexión holística acerca de los elementos intervinientes y relaciones entre ellos, que emergen en los diversos contextos en que se llevan a cabo las experiencias corporales de la Educación Física en la etapa escolar; de tal modo de poder orientar la formación inicial de docentes desde una perspectiva más comprensiva de la realidad social y adaptada a las experiencias previas de los futuros profesores.

Nos interesa profundizar en las principales experiencias vividas en torno a la Educación Física en la etapa escolar: *¿Qué conocen o saben de la Educación Física escolar?, ¿Cuáles son los aprendizajes y contenidos relevados en este sector educativo?, ¿Cómo intervienen pedagógicamente los profesores en la enseñanza formal?, ¿Qué valoraciones hacen los estudiantes de la Educación Física escolar y de sus profesores?, ¿Qué prácticas corporales realizan fuera del sistema escolar?, ¿Cuáles son los actores que promocionan o restringen la práctica de la Educación Física?, ¿Con qué prácticas se quedan?, ¿Qué posiciones toman los estudiantes respecto de la disciplina?, ¿Qué significados han quedado en la memoria individual y colectiva de los estudiantes de pedagogía?, ¿Qué similitudes y diferencias podemos inferir en las representaciones que poseen los distintos grupos de estudiantes?*

## **1.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### **1.4.1. OBJETIVOS GENERALES**

**Primer objetivo:** Interpretar las tendencias de la Educación Física tanto al interior de la escuela como fuera de ella, desde el análisis de los relatos autobiográficos de estudiantes de Pedagogía.

**Segundo objetivo:** Comprender el proceso de configuración de las representaciones sociales y significados construidos por los estudiantes de pedagogía en los diversos contextos en que han desarrollado las experiencias corporales durante la etapa escolar, desde el análisis de los relatos autobiográficos de estudiantes de Pedagogía.

### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

#### **1.4.2.1. Asociados al primer objetivo general:**

1. Revelar las tendencias curriculares y pedagógicas dominantes en la Educación Física escolar.
2. Revelar las características del profesorado de Educación Física existentes en el contexto escolar y las principales formas de interacción que ocurren en el aula.
3. Revelar los principales tipos de prácticas corporales que cultivan los estudiantes fuera del contexto escolar y las organizaciones sociales que las propician durante la etapa escolar.
4. Revelar los principales agentes sociales que propician las diversas prácticas corporales.

#### **1.4.2.2. Asociados al segundo objetivo general:**

5. Inferir y analizar el proceso de configuración de las representaciones sociales de la Educación Física en el contexto escolar y fuera del contexto escolar.
6. Inferir y analizar las representaciones sociales o significados hegemónicos y polémicos que han construido los estudiantes de pedagogía, en relación al valor formativo que ha tenido la Educación Física y sus profesores.

7. Inferir y analizar las representaciones sociales o significados hegemónicos que han construido los estudiantes de pedagogía, en relación al imaginario colectivo que queda de las experiencias vividas.

### **1.5. PUNTOS DE PARTIDA DE LA REFLEXION DE LA INVESTIGADORA**

No cabe duda que los procesos de reflexión se encuentran permeados por las experiencias que hemos ido adquiriendo mientras transita nuestra existencia, las cuales van ejerciendo como una especie de filtro que configura nuestro marco de comprensión de la realidad y de los significados que construimos en torno a ella. A continuación procuraré identificar y explicar los principales organizadores que han construido a la persona de la presente investigadora y el prisma con que mira el quehacer disciplinar.

Haciendo una revisión acerca de mi trayectoria personal y profesional vinculada a la Educación y a la Educación Física en particular, emergen básicamente tres organizadores de mi socialización como persona y como profesional que han ido dando cuerpo a la forma de aproximarme al quehacer educativo y disciplinar; estos corresponden a las figuras relevantes de interacción y a los escenarios compartidos en que han ocurrido mis aprendizajes, entre los cuales identifico a mi núcleo familiar, a mis maestros y a los estudiantes que he tenido el privilegio de acompañar en su proceso de formación; a través de las cuales emergen significativamente sus principios de vida, el amor con el que he sido tratada, el sentirme acogida, la calidad de los procesos de comunicación, el poder del ejemplo, el disfrutar la vida junto a otra persona y el gozo de experimentar y descubrir a través de la motricidad.

#### **1.5.1. EL PRIMER ORGANIZADOR, EL ANDAMIAJE DE MI FAMILIA**

En la base de mi construcción de la realidad se encuentra mi familia nuclear: mi madre, mi abuela materna y mis hermanos, que con su cariño, cuidados y atención constante me fueron abriendo caminos de exploración y pasión por la Educación Física. En primer lugar mi madre, Elsa, quien teniendo una trayectoria de prácticas deportivas durante su juventud, siempre cultivó en mí una cercanía con las prácticas corporales, no dudaba en

jugar conmigo, a saltar la cuerda, con balones, pasear bicicleta, enseñarme a andar en bicicleta, llevarme a caminar al bosque, dejarme jugar en los charcos después de una lluvia, treparme a los árboles frutales de nuestro patio, ya más grande inscribirme en un academia de baile; de las experiencias relatadas reconozco la oportunidad de poder explorar motrizmente con libertad y todo su apoyo emocional y material.

Luego está la presencia de mis hermanos y un primo, que si bien eran mayores y muchas veces me dejaban excluida de sus juegos, aunque a veces me permitían jugar con ellos un rato e incluso que pudiese meter algún gol cuando jugaban fútbol; también atesoro aquellos veranos en que nos encontrábamos en casa y solíamos ponernos el traje de baño para tirarnos agua con la manguera para eludir el calor, o cuando salíamos a la playa y jugábamos hasta atardecer. Finalmente a mi hermano mayor, Alván, le debo el aprender a caminar y a mi otro hermano, Edgardo, aprender con el ejemplo de desafiarse motrizmente y la autodisciplina en los estudios.

Así mismo, a mi segunda mamá, la abuelita Rosa, con quien habitualmente salíamos a recorrer un parque natural cercano a nuestra hogar, con grandes arboledas que nos daban la oportunidad de jugar y recolectar diversos frutos de temporada; con la abuelita aprendimos a conocer y respetar la naturaleza.

### **1.5.2. EL SEGUNDO ORGANIZADOR, LAS LECCIONES DE MIS MAESTROS**

El segundo organizador se relaciona a quienes han sido mis maestros a lo largo de mi formación, en primer lugar la señorita Silvia Álvarez, mi profesora de primer año de enseñanza básica, quien asumió el desafío de trabajar con dos niveles de enseñanza de manera conjunta, atendiendo a las diferencias individuales que teníamos en el curso; ella con su paciencia, comprensión y pasión por enseñar dejó grabado a fuego, el hablar con la verdad; tal como me ocurrió en aquella ocasión en que me consulta por unos lindos dibujos que tenía como separadores de materia en mi carpeta de trabajo, comienza mi experiencia con la pregunta de ¿quién los había hecho?, y con el entusiasmo de mis 5 años de edad y orgullosa de la habilidad que tenía mi madre como si fuera la extensión de mí

misma, le digo con mucha seguridad que las había dibujado yo, al respecto debo aclarar que mi intención nunca fue la de engañar.

Frente a mi respuesta, ella me invita a que en el recreo me quede realizando un dibujo en el pizarrón para mostrárselo; comprenderán que hice mi mejor esfuerzo, pero mi falta de habilidad me iba demostrando que había transformado la realidad, había mentido; aunque finalmente había logrado hacer una especie de bosquejo no logré concluir tal desafío. Llegó la hora del inicio de la siguiente clase y mi profesora hizo ingreso a la sala instantes antes que ingresaran mis compañeros de sala, me dijo que me fuera a sentar y luego sin poner especial atención a mi obra, procede a borrar el pizarrón e iniciar la clase. Nunca me dijo nada al respecto aunque yo esperaba que ella me reprendiera por haber hecho algo inadecuado, igual me siguió tratando con gran cariño nada cambió; desde ese momento aprecié la importancia del enseñar y de hablar con la verdad.

Luego emerge la figura de mi profesora de baile, la Nany Reinoso, quien era venerada por todas sus numerosas alumnas de diversas edades; con ella compartimos dos o tres veces a la semana por diez años de mi vida hasta que hice ingreso a la Universidad. Ya siendo más grande como a las 15 años y con más habilidades motrices, me concedió la oportunidad de ser una de sus ayudantes por varios años, lo cual significó enseñarle a las niñas más pequeñas o en alguna ocasión reemplazarla en sus clases; fueron tiempos de mucha alegría, de disfrute por el danzar y expresar, así por el reconocimiento y respeto hacia mi persona. Al recordarla, reaparecen imágenes de su disciplina, su dedicación, su capacidad de hacerse escuchar por todas y todos, la preparación de sus clases, la atención educativa por los niveles de enseñanza, su cercanía.

Ya en la Universidad, encontrándome en el primer año de estudios, me encontraba con gran indecisión respecto que si mi camino era la pedagogía en Educación Física; allí me encuentro con la figura de Gladys Jiménez, quien en una época histórica compleja en Chile, con su amor y protección de los estudiantes y su pasión por enseñar, por su constante estudio, por desafiar lo establecido en la disciplina, por su mente brillante, por su valentía, se convierte en un ejemplo de vida a seguir. Unos años más tarde me integro a

su grupo de Gimnasia Expresiva, espacio de formación de absoluta libertad, nos favorece diversas y relevantes experiencias de desarrollo profesional, de profundización en nuestra interioridad, así como el interés por el estudio profundo de nuestra disciplina; tuvimos muchas presentaciones, viajamos a distintas partes a participar en las Gimnasiadas, nos tildaron de locas y locos, entrenábamos o practicábamos a toda hora y prácticamente todos los días de la semana, con mis pares y con Gladys llegamos a cultivar una gran amistad que perdura hasta el presente; fue una de las mejores experiencias formativas, más allá del currículo prescrito en el Plan de Estudios de la Carrera. Posteriormente me otorga la posibilidad de ser una de sus ayudantes, animándome a volar con mis propios recursos y tomar decisiones argumentadas hasta el momento de constituirnos en equipo de trabajo por largos años, con diferencias en algunos momentos y con concordancias la mayor parte del tiempo, en diferentes escenarios del quehacer profesional; hoy quiero decirle que la extraño en el día a día y que nunca dejaré de agradecer el andamiaje que me fue ofreciendo a lo largo de los años.

De su legado, destaco como aprendizajes centrales el enfoque humanista y crítico de la Educación Física, la preparación de la enseñanza, la búsqueda constante por el trabajo bien hecho, la importancia de la comunicación, expresión y creatividad en la Educación Física, el quiebre de los prejuicios, la coherencia entre el discurso y el actuar, su inquebrantable lucha por los principios fundamentales y por los ideales, entre muchos otros de sus aportes.

También surge con fuerza la figura de mi Tutor, Enrique Rivera junto a la de Carmen Trigueros, a quienes conocí en un curso de Nudist aquí en Chile; con ellos he podido ir consolidando lazos profesionales y de amistad. A lo largo de estos últimos cinco años, puedo decir con seguridad que se han convertido en grandes maestros no sólo para mí, sino de un grupo importante de profesores universitarios chilenos. Destaco de ellos, la capacidad para consolidarse como un equipo de trabajo serio y responsable y su talento para fortalecer otros grupos de trabajo; su capacidad investigativa y comprensión de la tarea académica universitaria que se proyecta más allá de nuestra disciplina; su altura de miras frente al quehacer de la Educación Física y la tarea de formación universitaria;

aunque a mi parecer lo más trascendente a mi entender, ha sido su coherencia y consistencia profesional, su nobleza y coherencia con los valores humanos fundamentales, su alegría y disfrute de la vida, su capacidad de esperar y acompañar, su amistad verdadera y el incommensurable, apoyo que nos han dado para concluir con los procesos de Doctorado que muchos hemos iniciado y que nos ha sido difícil concluir.

### **1.5.3. EL TERCER ORGANIZADOR, LA INTERACCION PEDAGOGICA CON MIS ESTUDIANTES**

Como tercer organizador surgen mis estudiantes, gracias a quienes ha cobrado sentido mi labor docente, así como a las formas de aproximarme a la funciones de la Educación Física y al rol docente; de mis alumnos aparecen algunos rostros y nombres que representan los diferentes escenarios en los que he tenido la oportunidad de desempeñar la labor profesional, así como el descubrimiento de los diversos talentos que tienen los estudiantes que nos facilitan e enriquecen el quehacer pedagógico.

Mi primera experiencia en el sistema escolar fue una práctica de enseñanza de la Gimnasia en un colegio particular pagado, allí aparece la figura de Vivian, su disciplina y la búsqueda inquebrantable de perfeccionarse; luego en un reemplazo de clases de Educación Física la imagen de Brenta y su entusiasmo en participar, dedicación, adaptación y autosuperación.

Luego en mi primer lugar de trabajo, un Liceo municipalizado de niñas, surgen entre muchas otras estudiantes, las imágenes de Nitaya, Lely, Claudia, Betina, junto a los rostros de muchas otras estudiantes, quienes deseosas por aprender y participar en las diversas actividades motrices que les proponía, me enseñaron la importancia de la interacción en el aula, el respeto a la diversidad, la necesidad de procurar múltiples recursos para enseñar, la necesidad de innovar pese a la cultura escolar establecida: de orden, de uniformidad de la enseñanza, de linealidad en las relaciones, de apego a la normativa, al sometimiento de antigüedad en el cargo.

En mi segundo lugar de trabajo, un establecimiento particular pagado, Pía, Mónica, Karen, Elena y muchos otros rostros quienes me desafiaron como profesora en distintos sentidos: en lo que enseñaba, en las formas de participación, en los escenarios de la clase; así mismo, en el Taller de Gimnasia Rítmica, no puedo olvidar a Anita, Anamaría, Verónica, Carmen Gloria, Marcela, Marce, entre otras gimnastas por su dedicación, su espíritu de equipo, su interés por superarse cada día más, esperando que las desafiara motrizmente y las encantara con nuevas situaciones de aprendizaje; así como hacerme entender que debía respetar sus habilidades y construir desde allí las secuencias gimnásticas.

En el contexto universitario, se me ofrece la doble posibilidad de trabajar tanto en la Escuela de Educación Física de la Universidad Católica de Valparaíso, así como en el Departamento de Educación Física de la Universidad Técnica Federico Santa María.

En la Carrera de Educación Física me he desempeñado realizando docencia en el ámbito del eje de Prácticas docentes, desde la Práctica Extraescolar hasta los tres niveles de la Práctica Docente; en las asignaturas de Educación Física Adaptada y Didáctica de la Educación Física, entre otras. Como se comprenderá son muchos los y las estudiantes que han transitado por nuestras aulas, que con el pasar del tiempo se han convertido en profesionales como María Eugenia, Carmencita, Marcela, Rosita, Gisela, Anita, Pablo, Ana María, Cristián, Lucía, Paulina, Rodrigo, Pancho, Cinthya, Fernando, Dago, Andrés, Mike, Pía, Eduardo, Benjamín, Juan, Daniel, Pía, Carolina, Víctor, Carolita, Dany, Juan Francisco, Tania, Patricia, Felipe, Belén, Javiera, Marjorie, Valeska y tantos otros estudiantes, con quienes hemos compartido la misma mirada y a veces hemos estado en lados opuestos de las tendencias de la Educación Física.

Debo reconocer que no ha resultado una tarea fácil, puesto que la cultura tradicional reinante, de una Educación Física deportivizada, masculinizada y competitiva, centrada en la concepción de la salud biológica que ha sido colonizada por las llamadas ciencias fundantes, generándose un estatus de lo que sería científico y verdadero de aquello que no lo es, lo cual nos ha llevado a un camino de la comprensión funcional y segmentada de la corporeidad y motricidad humana como una dimensión presente de nuestra realidad.

Hoy me encuentro en la tarea de llegar a comprender la forma en que se configuran las representaciones que llegamos a construir de nuestra corporalidad y motricidad, así como los significados que le otorgamos y la trascendencia de su cultivo a lo largo de la vida.

Sin embargo, el tener la oportunidad de participar en la formación de profesores me ha llevado a un cuestionamiento constante de nuestro quehacer, a la búsqueda de nuevos caminos de intervención en los diversos contextos sociales y culturales, a la profundización en el conocimiento de la disciplina, a su contribución a la educación y al desarrollo humano y calidad de vida de nuestra población en las diversas etapas de la vida, así como de los grupos minoritarios y más excluidos de la sociedad; a cuestionar el enfoque tradicional en la formación de profesores y a proponer enfoques alternativos y críticos reflexivos en la formación de profesores.

En la Universidad Santa María, asumo la tarea de realizar las clases obligatorias de Educación Física para las estudiantes de Ingeniería, así como con el grupo de Gimnasia Rítmica; allí me enfrento con la dificultad que muchas estudiantes asisten a clases por la necesidad de aprobar las asignaturas, sin un interés genuino por el cultivo de su dimensión corporal, pese a ello, me reencuentro con algunas de mis exalumnas del sistema escolar, lo cual llega a facilitar una línea de comunicación que incide favorablemente en mi quehacer docente junto con hacerme comprender que el enfoque de la educación física no puede remitirse a la reproducción del sistema escolar, sino comenzar a dar respuesta a las inquietudes e interés de las estudiantes, favorecer el respeto de género en una institución de hombres, así como la necesidad de ir probando diversas estrategias didácticas para favorecer la participación y el logro de los propósitos establecidos en los programas.

También asumo la responsabilidad de trabajar en actividades de libre adhesión como es el grupo de Gimnasia Rítmica de la USM; allí surgen algunas figuras ya conocidas y otras de reciente relación, entre ellas Brenta, Marianela, Vivian, Antonella, Betzy, Daniela, Nora, Vivi, Gabriela, Karen, Elena hoy Salima, María Isabel, Paola, Evelyn, Benita, Bernardita, Luly, Claudia, Lely, Lorena; luego Marcela, Natalia, Claudia, Alejandra, Sandra, Alicia,

Claudita, Isabel, Marcela, Viviana, Evelyn y muchas más, acentuaron en mí el rol de ser profesora y aprender a serlo para ellas; atendiendo a sus intereses y necesidades, a sus diferencias individuales, a sus formas de aprender, a sus ganas de aprender y disfrutar con su motricidad, con la expresión y la creación, así como por el disfrute de la vida; quedando huellas profundas de aceptación, cariño y respeto que aún son vigentes en nuestras existencias.

De ambas experiencias, ratifico el valioso aporte que hace nuestro quehacer disciplinar en el desarrollo humano, la salud y el sueño de una sociedad más equitativa e integradora; como también la importancia de la labor docente innovadora, el acento pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la trascendencia que tienen la comunicación en la actuación pedagógica.

## **CAPÍTULO II . MARCO REFERENCIAL**



## 2.1. TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

### 2.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La Teoría de las Representaciones Sociales es un concepto acuñado en el campo de la Psicología Social, es introducido por Serge Moscovici en el año 1961, cuando publica su obra *La Psicanalyse, son image et son public*, en el cual analiza los procesos cognitivos y sociales a través de los cuales los individuos estructuran un determinado concepto y lo convierten en sentido común (Moscovici, 1979). Este nuevo concepto transforma la perspectiva de Durkheim (1858-1917), quien desde el campo de la Sociología estudia las religiones primitivas como el *toteísmo*, llegando a plantear la Teoría de las representaciones colectivas en el año 1898, a través de la cual procura explicar ¿cómo los sujetos construyen la realidad?, ¿cómo se organizan jerárquicamente? y ¿cómo construyen una visión de mundo?

En esta teoría se plantea que los hechos sociales se diferencian del sujeto individual; y que las representaciones son más complejas que la simple reproducción de ideas, que “son una fuerza que suscita en su alrededor un torbellino de fenómenos orgánicos y físicos” (Durkheim (1893), citado por Rocha y Murga, 2004:168); donde “toda idea represente un objeto” (Durkheim (1893), citado por Rodríguez y García, 2007:65); y en segundo lugar, que el sistema de creencias o imágenes mentales que gobiernan la realidad individual son diferentes de las que rigen la realidad colectiva; aunque este autor también hace hincapié, en que en “todos los sistemas de creencias [...], debe haber necesariamente un cierto número de representaciones fundamentales [...] que, a pesar de la diversidad de formas [...] tienen en todas partes la misma significación objetiva y cumplen en todas partes las mismas funciones” (Durkeim, 1992:208).

Las representaciones colectivas, son compartidas por el grupo como una conciencia colectiva grupal, que se impone en el pensamiento de los sujetos individuales, regulando las relaciones sociales y la cohesión, sociocultural, de la comunidad, y en consecuencia la estabilidad social (Durkeim, 1992).

En cambio desde la perspectiva de Moscovici (1979), no existe separación entre el universo individual y el social, sino ambas realidades se integran; sostiene que el individuo se constituye y se encuentra en una realidad material y social, donde internaliza las representaciones al mismo tiempo que participa en su construcción, encontrándose en el límite entre la elaboración del concepto y la percepción.

Un segundo aspecto diferenciador es que las representaciones operan como sistemas de información o esquemas mentales que las personas elaboran para comprender y dar sentido al mundo y poder comunicarse con los demás, sin que sea impuesta externamente por el colectivo.

Son estas razones las que diferencian ambas nociones, aunque la similitud terminológica haya ocasionado que se piense que una es correlato histórico de la otra.

De esta manera se amplía el concepto de representaciones colectivas al de representaciones sociales, permitiendo profundizar en los vínculos existentes entre el sistema de conocimiento práctico del individuo y sus contextos de interacción tanto interindividuales como intergrupales (Moscovici, 1979); lo cual nos abre la posibilidad de conocer y explicar los fenómenos humanos desde el contexto social de la interacción colectiva sin dejar de lado al sujeto (Jodelet, 1986, 2008).

En los primeros planteamientos de Moscovici, sostiene que la representación social “es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (1979:16); considera que es “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (1979:17), “es una “preparación para la acción” [...] en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1976:32). “Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblamiento, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici (1979:39); llegando a conferirle sentido y a incorporar la representación a una red de relaciones ligadas a un objeto.

Explica que "Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de capturar, el concepto no lo es" (Moscovici, 1979:27), dado los múltiples aspectos que entran en acción, tales como los procesos cognitivos individuales y colectivos, los modelos de comportamiento aceptados socialmente, las formas y redes de comunicación, los contextos sociales, culturales e históricos que se viven. En consecuencia, la teoría de las representaciones sociales procura entender el conocimiento que circula en forma espontánea y cotidianamente, el cual se caracteriza porque se encuentra en permanente proceso de hacerse. Por ello, sin llegar a construir una definición acabada que podría disminuir su alcance conceptual, este autor se aproxima a entender las representaciones sociales como:

Un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos, los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo. [...] es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:18).

Posteriormente, este mismo autor elabora una definición más explícita sobre las representaciones sociales, señalando que:

Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici (1981), citado por Perera, 2003:11).

Moscovici y Hewstone (1986), señalan que la teoría de las representaciones sociales procura explicar la divergencia entre el pensamiento basado en la ciencia y sus procesos reflexivos y el pensamiento de sentido común, que se encuentra cargado de teorías implícitas y creencias populares que actúan como una especie de prismas que nos brindan una manera de ver los sucesos o conceptos, otorgarles significado y actuar en la vida cotidiana.

Moscovici, acentúa que la importancia que alcanzan las representaciones sociales se debe principalmente a los procesos de intercambio e interacción de un concepto o un objeto más que por el mismo proceso de elaboración individual o grupal; este proceso de transmisión de un concepto, conlleva la progresiva elaboración de una imagen o idea, pero además, ocurre en un contexto histórico específico, heredando algunos rasgos y poderes del mismo. “Las representaciones sirven, así, para regular la vida de los hombre y las mujeres, marcando los códigos de nuevos intercambios e interacciones” (Moscovici (1989), citado por Rodríguez y García, 2007:56).

Finalmente expresa que las representaciones sociales “se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y la reserva de ideas que le dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respirar” (Moscovici (1988), citado por Villarroel (2007:442).

Entre los seguidores esta teoría, nos ha parecido necesario destacar especialmente los aportes realizados por Robert Farr, Tomás Ibáñez, Denise Jodelet y María Auxiliadora Banch, entre muchos otros; quienes enriquecen a nuestro juicio, la conceptualización de las representaciones sociales aportando nuevos elementos para su comprensión.

Robert Farr, destaca que las representaciones sociales como un sistema de interpretación de la realidad, les otorga un estatus de teorías del conocimiento, así como las funciones de orientar la acción y posibilitar el intercambio social; define las representaciones sociales como:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1983:655).

Otro autor es Tomás Ibáñez, quien releva las finalidades y funciones que cumplen las representaciones para desenvolverse en la realidad cotidiana, considera que:

Las representaciones producen significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social. En este sentido, las representaciones actúan de forma análoga a las teorías científicas. Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos. En definitiva, las representaciones sociales parecen constituir unos mecanismos y unos fenómenos que son estrictamente indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad (Ibáñez, 1988:55).

En una segunda conceptualización, este autor explica que las representaciones sociales están asociadas a la posición socioeconómica y cultural del individuo o de su grupo social, y como proceso de construcción social de la realidad son conjuntamente pensamiento constituido y pensamiento constituyente:

En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo la realidad. [...] En tanto, que pensamiento constituyente, las representaciones no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración [...] La representación social constituye en parte el objeto que representa (Ibáñez, 1988: 37).

Otra de sus seguidoras y fiel colaboradora ha sido Denise Jodelet, ella elabora una de las definiciones más aceptadas en la literatura mundial, coloca el acento en que las representaciones sociales son una forma de pensamiento social y práctico que tiende a ser comunicado; explicita además, la forma en que se les debe caracterizar, dice:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión del entorno social e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1986: 474-475)

Algunos años más tarde, profundiza en la calidad sociocognitiva del pensamiento de sentido común, donde entiende la actividad mental personal y grupal como un acto de apropiación de la realidad que permite definir una posición frente a situaciones, eventos y objetos; plantea que:

Representar o representarse corresponde a un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona a un objeto. Este puede ser tanto una persona, una cosa, un evento material, psíquico o social, un fenómeno natural, una idea, una teoría, etc., este puede ser tanto real como imaginario o mítico, pero éste siempre es requerido. No existe una representación sin objeto [...] Ella es la representación mental del objeto que ella restituye simbólicamente [...] cuando éste está lejos o ausente (Jodelet (1989), citado por Rodríguez y García, 2007:58-59).

Lo social se ve reflejado por el contexto en que las personas y grupos se encuentran situadas, por el capital cultural, valores e ideologías compartidas, las posiciones sociales que ocupan y los intercambios e interacciones comunicativas que se establece entre ellos; enfatiza que:

Las representaciones sociales, en tanto que conocimiento práctico, se nutren de conocimientos previos, de creencias, de tradiciones, de contextos ideológicos, políticos o religiosos, que permiten a los sujetos de actuar sobre el mundo y el otro, asegurando, al mismo tiempo, su función y su eficacia sociales (Jodelet (1989), citado por Rodríguez y García, 2007:55).

María Auxiliadora Banchs, compartiendo con las ideas de Moscovici y Jodelet, comprende la representación social como una modalidad de pensamiento práctico que extracta la subjetividad social, y que se encuentra orientada a la comunicación, la comprensión y el dominio de su entorno social; plantea que en sus contenidos se encuentra fácilmente la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, siendo reguladas por las normas sociales de cada grupo o colectividad, hace notar que “abordarlas tal cual ellas se

manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata” (Banchs, 1986:39).

Enfatiza en la forma que se nutren del conocimiento científico, a la vez que lo hacen del conocimiento cotidiano que se encuentra presente en los eventos, en los cambios, en las nuevas informaciones, así como en la forma en que circulan las representaciones.

Algunos años después, acentúa la idea que las representaciones sociales:

Son un fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo. En tanto que tales, su carácter histórico cultural, implica por un lado que ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, con sus saberes populares, mitos, tradiciones, y por lo tanto responden a las características particulares de cada tradición histórico cultural. [...] El hecho que sean histórico-sociales implica necesariamente que son modificables, cambiantes. Ahora bien, en tanto que conocimiento popular, del sentido común, del mundo de hoy, esas representaciones están permanentemente entremezclándose, cambiando, asimilando novedades (Banchs, 2000:63).

También enfatiza en la simpleza con que se transmite, señala que: “El pensamiento social, el conocimiento popular o de sentido común es aquel que circula en las conversaciones banales de la vida cotidiana, en las charlas de amigos, los intercambios en los cafés, las fiestas, los lugares de trabajo, etcétera” (Banchs, 2007:222).

Procurando superar la lógica de causalidad y planteamientos deterministas con que generalmente se aborda el fenómeno educativo, resulta interesante comprender los procesos educativos desde una perspectiva relacional; en tal sentido resulta relevante vincular la teoría de las representaciones sociales con la perspectiva sociológica desarrollada por Pierre Bourdieu, puesto que existe una gran cercanía conceptual entre ambos enfoques (Piñero, 2008). Los conceptos de *habitus*, campo de poder y la relación entre estructuras subjetivas y las estructuras incorporadas desarrolladas por Bourdieu favorecen una comprensión más profunda del proceso educativo.

Uno de los conceptos centrales de su teoría social es el de *habitus*, considerado como el principio generador de las prácticas sociales, este concepto viene a superar la clásica discusión entre lo subjetivo y lo objetivo, puesto que incorpora la dimensión social en el sujeto; donde las relaciones que se establecen entre el sujeto históricamente situado en un espacio social y el entramado de estructuras sociales en las que se han formado, se objetivan y hacen visibles a través de las prácticas culturales.

En este sentido el *habitus*, podría ser entendido como *un* sistema de disposiciones de orden práctico, que actúan como “esquemas mentales y corporales que fungen como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 8-19).

En otras palabras, los *habitus* son "*estructuras estructurantes estructuradas*"; son *estructuras estructuradas* porque se generan sobre la base de condiciones materiales y culturales, lo que implica la interiorización de lo social, en cuyo proceso cobra importancia la historia del sujeto y la estructura social en que se ha formado desde su interacción con la familia, la escuela, las otras organizaciones sociales; y son *estructuras estructurantes* porque organizan la lógica que orienta el pensamiento, las inclinaciones, y las actuaciones del sujeto. Lo cual implica que el *habitus* desempeña un papel esencial en la configuración de las representaciones sociales y la toma de posición de los sujetos. (Bourdieu, 1997). Unos años más tarde agrega que “Hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 186).

El *habitus* permite “escapar a la alternativa entre desmitificación y mitificación: la desmitificación de los criterios objetivos y la ratificación mitificada y mitificadora de las representaciones y voluntades” (Bourdieu, 1999: 95).

El campo de poder no se debe confundir con el poder del campo político, sino deber ser concebido como “el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo

correspondiente” (Bourdieu, 1997:50); haciendo referencia al capital cultural, capital económico, capital social<sup>2</sup> y capital simbólico. Esto implica que las representaciones sociales podrán ser comprendidas a cabalidad, bajo la óptica de los espacios sociales específicos en que se generan y se comunican, así como de la posición social que ocupan los sujetos y los significados simbólicos que construyen.

Finalmente el concepto de las estructuras que conforman el mundo social corresponden dos tipos de objetividades; la estructura objetiva de primer orden que se encuentra relacionada a la posición que ocupada el sujeto en el espacio social, con los recursos materiales a los cuales tienen acceso y con las estrategias que el sujeto pone en juego para llegar a apropiarse de tales recursos; en tanto, la objetividad de segundo orden constituye la versión subjetivada de la estructura objetiva de primer orden, la cual da cuenta de los esquemas mentales y corporales de orden simbólico.

Desde nuestra perspectiva, concebiremos las representaciones sociales como un sistema de pensamiento socio cognitivo, de orden práctico y de sentido común, que tiende a interpretar la realidad y a extraer la subjetividad social, en donde la actividad mental del sujeto individual y colectivo se convierte en un acto de comprensión y apropiación de la realidad, posibilitando que las personas puedan desenvolverse en la vida cotidiana y definir su posición frente a situaciones, eventos y objetos. Y donde lo social se convierte en un acto de interacción comunicativa en que se produce el conocimiento, refleja el contexto cultural e histórico en que se encuentran situadas las personas y grupos, las posiciones sociales que ocupan, el capital cultural que poseen, los valores e ideologías que comparten, así como los canales y redes de comunicación que se establece entre ellos.

En su contenido las representaciones sociales expresan la información e imágenes sobre una figura u objeto, que movilizan actitudes, percepciones, creencias, valores y opiniones que se tienen sobre un determinado objeto o fenómeno; estos aspectos se encuentran regulados por los saberes y tradiciones de cada grupo o colectividad. Como proceso dan

---

<sup>2</sup> Entenderemos por capital social comunitario “el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto” (Durstun, 1999:103).

cuenta de la dinámica en que se van construyendo y transformando, así como los contextos y canales en que se van comunicando y que van dando sentido a los acontecimientos de la vida cotidiana.

### **2.1.2. PROCESOS DE CONFORMACIÓN DE UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL**

Desde los primeros escritos de Moscovici, afirmaba que las representaciones sociales se concretan a través de dos procesos básicos e interdependientes: la objetivación y el anclaje, los cuales son esenciales en la generación y funcionamiento de las representaciones sociales; en estos procesos se articulan las funciones: cognitiva de integrar la novedad, interpretar la realidad, orientar el comportamiento así como las relaciones sociales, justificar las toma de posición frente determinada situación, transformar el conocimiento y simbolizar la realidad (Perera, 1999); facilitando que la producción simbólica de una sociedad se haga perceptible y se genere el conocimiento práctico y social que nos permite desenvolvemos en las relaciones y situaciones de la vida cotidiana (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986; Páez, 1987).

El proceso de anclaje nos permite transformar la información en un saber de utilidad para todos los sujetos; en tanto: “La objetivación transfiere la ciencia [o la información] en el dominio del ser y el anclaje la delimita en ese hacer, para enmarcar lo prohibido en la comunicación” (Moscovici (1976), citado por Rodríguez y García, 2007:67-68).

Si bien es cierto estos procesos son los que permiten estructurar una representación, también es cierto considerar que las interacciones que ocurren entre los miembros de un determinado grupo, van simultáneamente modificando los conocimientos o representaciones sociales que tiene cada miembro y aquellos que vamos transmitiendo por medio de la tradición cultural, la educación y la comunicación social al grupo de pertenencia, y a los otros grupos con los que se interactúa, regulándose de esta manera las relaciones sociales y el ambiente de la vida cotidiana.

Es en este sentido que Ibáñez (1994), plantea que las representaciones sociales se configuran en base a tres mecanismos: los propios de las representaciones sociales que

son el anclaje y la objetivación; por las condiciones sociales, económicas e históricas en que se encuentra inmerso un determinado grupo social; así como por las prácticas sociales y su diversas modalidades de comunicación social. A continuación explicaremos en mayor profundidad los mecanismos de anclaje y objetivación.

#### **2.1.2.1. La objetivación**

Los temas de las que hablamos en forma cotidiana generalmente son intangibles y no tienen una realidad concreta; el proceso de objetivación se convierte en el mecanismo para materializar conceptos abstractos y nuevos, en experiencias o conocimientos definidos donde lo invisible se transforma en perceptible (Wagner, 1994).

Moscovici, plantea que el proceso de objetivación permite pasar de la teoría científica al modelo figurativo, en este proceso se conjugan tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

*La construcción selectiva*, corresponde a aquella fase que permite apropiarse de los conocimientos referidos al objeto de representación, en la cual se realiza un acto de selección y descontextualización de los elementos de mayor significación para el sujeto, bajo ciertos criterios culturales y normativos (Moscovici, 1986). “Se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema de valores” (Jodelet, 1986:482).

*El esquema figurativo*, es la fase en que el pensamiento se estructura y objetiva en un esquema simbólico denominado núcleo figurativo que sintetiza las imágenes vívidas y las concretiza, configurando una visión gráfica y coherente de la situación (Moscovici, 1986), capturando la esencia del concepto, idea o teoría que se trata de objetivar. “Esta simplificación de la imagen es lo que le permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a ellas mismas y a través de su uso, en diferentes circunstancias, se convierte en un hecho natural” (Araya, 2002:35).

*La naturalización*, concierne a la fase de la objetivación en que los conceptos pierden su carácter simbólico y conceptual abstracto, y se transforman en una imagen que permite ordenar los acontecimientos como una realidad tangible y autónoma (Moscovici, 1986).

“Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido”, siendo estas mismas imágenes las que conforman la realidad cotidiana (Araya, 2002:36).

#### **2.1.2.2. El anclaje**

El proceso de anclaje se convierte en el mecanismo que permite incorporar lo desconocido a una red de significaciones ya existentes (Jodelet, 1986); implica dos pasos: la inserción del objeto y la instrumentalización social del objeto representado.

*La inserción del objeto representado*, conlleva la integración cognitiva de un nuevo objeto o idea a un marco referencial que ya es conocido y dominado, esto podría provocar una cierta amenaza a la identidad social del sujeto; puesto que los sistemas de pensamiento del grupo y las representaciones sociales compartidas, constituyen los referentes que mitigan el desequilibrio provocado por la innovación y modificación de los nuevos códigos y marcos interpretativos de una representación.

*La instrumentalización social del objeto representado*, implica la incorporación del objeto representado en la dinámica de las interacciones grupales para que las personas puedan comunicarse con un mismo lenguaje y con criterios comunes, facilitando la comprensión del nuevo fenómeno, acontecimientos o ideas al interior de la colectividad a la que se pertenecen. Cabe advertir que toda innovación es enfrentada de diversa manera por cada grupo social, así como por las posiciones que ocupan los sujetos en la escala social, puesto que “los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada” (Araya, 2002:36).

Jodelet, plantea que el proceso de anclaje permite comprender la manera en que se confiere significado al objeto representado y la manera en que se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social; sostiene que: “Esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las” (Jodelet 1986:486); de la

misma manera, estas funciones permiten comprender la manera en que se integran las representaciones dentro de un sistema de recepción y conversión de los elementos que la componen.

Al imbricarse estos procesos de objetivación y de anclaje, se concretizan las representaciones sociales en el sistema de pensamiento, actuando como guías que nos permiten comprender, evaluar, comunicar y desenvolvemos en las diversas situaciones y redes de relaciones de la vida cotidiana. En la fase de anclaje se articulan tres funciones básicas de las representaciones: la función cognitiva de integrar la novedad; la función de interpretar la realidad y la función de orientar el comportamiento y las relaciones sociales (Jodelet, 1986).

Estableciendo mayor especificidad y sin entrar en contraposición con las funciones señaladas anteriormente, Maricela Perera, sustentándose en los planteamientos de Moscovici (1984), Abric (1989) y Pereira de Sá (1996), logra distinguir seis funciones que cumplirían las representaciones sociales: la *función de conocimiento* o de saber que permite comprender y explicar la realidad, alcanzar conocimientos e integrarlos en un marco comprensible; la *función identitaria*, que juega un papel esencial en el control social que ejerce el grupo, viene a proteger lo que es propio de los grupos al ser “compatible con las normas y valores sociales e históricamente determinados” (Perera, 2003:19); la *función de orientación del comportamiento y las prácticas*, delimitando lo que es admitido y tolerable en un contexto determinado, lo cual implica que interviene en la selección y depuración de la información y en la interpretación de la misma; la *función justificatoria*, que implica que “permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación” (Perera, 2003:19).

Además esta autora agrega las *funciones sustitutivas e icónico-simbólicas*, donde las primeras operan como imágenes que sustituyen la realidad al mismo tiempo que construyen el conocimiento sobre dicha realidad; y las segundas sustituyen y recrean la realidad a través de nuevas imágenes o símbolos.

### **2.1.3. TIPOS DE CONTENIDOS PRESENTES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Se reconocen tres formas de significación en que las representaciones pueden ser sociales, de contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos (Moscovici, 1988; Perera, 2003; Rodríguez, 2007).

#### **2.1.3.1. Contenidos hegemónicos**

Se caracterizan por alcanzar alto grado consenso a nivel macrosocial o entre los miembros del grupo, están legitimados, por lo cual son menos susceptibles de discusión social; su principal fuerza de autoridad es la naturaleza o el del poder simbólico de lo evidente. “Estos contenidos se hacen visibles en el discurso a través de enunciados afirmativos y descriptivos que constatan, que explican significados sin dudar de su existencia y su conveniencia universal” (Rodríguez, 2007:178).

José Ignacio Barbero, plantea que las posiciones hegemónicas no son rígidas e imperecederas sino se conquistan y resisten; dice que:

La hegemonía es un proceso vivo en el que, además del sistema de principios e ideas, consciente y explícito [...], resulta decisivo el conjunto de creencias, un tanto desarticulado, confuso, incompleto y asistemático que constituye el *sentido común*, con el que las personas organizan su vida real y concreta en una sociedad determinada, en un momento dado (Barbero, 1996:18)

Para Banchs (1999:5), “las representaciones hegemónicas prevalecen implícitamente en toda práctica simbólica o afectiva. Parecen ser uniformes y coercitivas”. Reflejan la homogeneidad que (Durkheim) tenía en mente cuando llamo esas representaciones como representaciones colectivas.

#### **2.1.3.2. Contenidos emancipados**

También conocidos como contenidos normativos que evidencian las creencias y valores que emergen como nuevas formas de pensamiento social entre grupos o subgrupos específicos, creando sus propias versiones del nuevo conocimiento; los cuales no tienen predominio ni son equiparables con los de otros grupos. Son sociales dice Banchs

(1999:5), “en virtud de la división de funciones y de la información que se reúne y combina a través de ellas”.

Su autoridad es la sociedad que los alberga y les demanda. “Se trata de significados que legitiman la aceptación de ciertos contenidos culturales, pero a su vez limitan su impacto a ciertos grupos sociales o comunidades culturales” (Rodríguez, 2007:178).

### **2.1.3.3. Contenidos polémicos**

Se caracterizan porque se encuentran en el centro del debate social, son contenidos que expresan el pensamiento divergente que surge en aquellos grupos que enfrentan situaciones de controversia social frente a objetos o situaciones sociales que no son compartidas por la sociedad en su conjunto. “Esta clase de contenidos son deliberados, conscientes, y tienden socavar la factualidad [...] construida por los contenidos hegemónicos, así como los contenidos normativos construidos dentro del grupo social, para hacer valer los nuevos contenidos o excepciones de significados o práctica” (Rodríguez y García, 2007:179).

Desde la perspectiva de Banchs (1999:5), este tipo de representaciones “están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes [...] deben verse en el contexto de oposiciones o luchas entre grupos y con frecuencia se expresan en términos de un interlocutor imaginario”.

Finalmente se puede desprender que los contenidos o significados hegemónicos, emancipados y polémicos serían muestras claras de “grados decrecientes de divergencia grupal o individual, así como grados decrecientes de fuerza simbólica, aceptación y legitimidad social. Incluso [...] grados decrecientes de centralidad, siendo los primeros y los segundos los más probables en el núcleo central de una representación” (Rodríguez, 2007:179).

#### **2.1.4. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Las representaciones sociales se configuran y manifiestan a la vez, como contenido y como proceso (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986; Ibáñez, 1994; Rodríguez y García, 2007). En tanto contenido, las representaciones sociales pueden ser analizadas desde tres dimensiones que son complejas y poliformes, estas dicen relación con: la información que demuestra “*lo que se sabe*”, la actitud apunta a la orientación favorable o desfavorable que se tenga respecto a un determinado objeto, expresa “*lo que se hace o cómo se actúa*”, y el campo de representación que se relaciona con “*lo que se cree y cómo se interpreta*” (Moscovici, 1979; Ibáñez, 1994; Araya, 2002). Desde la perspectiva de Jodelet (1986), además de contemplar la información y la actitud, también considera las opiniones y los imaginarios.

En tanto proceso, revela las formas en que son adquiridas y comunicadas las formas simbólicas del conocimiento; por ello se debe mencionar que para llegar a caracterizar una representación social, resulta insuficiente detallar los contenidos y describir los procesos de representación, sino también resulta necesario explicar el fondo cultural en los cuales surgen tales representaciones, las condiciones económicas, sociales, históricas y el sistema de creencias y valores de una sociedad determinada; esclarecer la forma en que se comunican y circulan en la sociedad; e identificar la función práctica que cumplen en la interacción con el mundo y los demás.

##### **2.1.4.1. Dimensión información**

*La información*, corresponde a la dimensión que se relaciona con la organización de conocimientos con los que cuenta un grupo en relación a un “algo”, hecho, acontecimiento o fenómeno de naturaleza social; la cantidad y calidad de los mismos depende de variados factores. “Dentro de ellos la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediada por ambas variables” (Perera, 2003:24); así mismo, ejerce una importante influencia la distancia que alcanza un grupo respecto al objeto de representación y a las prácticas sociales que giran en torno a estos.

#### **2.1.4.2. Dimensión actitud**

*La Actitud*, corresponde a la dimensión afectiva que orienta en forma favorable o desfavorable el comportamiento hacia el objeto de representación, se puede decir que es el componente más concreto, claro y conductual (comportamental) de la representación, puesto que llegamos a representarnos "algo", inmediatamente después de haber tomado una posición frente a ese objeto.

“Los elementos afectivos tienen [...] una importancia trascendental en la constitución de toda representación, al jugar un papel estructurante o desestructurante” (Perera, 2003:24), razón por la cual esta dimensión resulta ser mayormente estudiada (Fernández y Hernández, 2005).

#### **2.1.4.3. Dimensión campo de representación**

*El campo de representación* o esquema figurativo, corresponde a aquella dimensión que da cuenta del orden y jerarquía que posee el contenido representacional; la estructura funcional es variable entre los diferentes grupos, incluso al interior de un mismo grupo. El esquema figurativo revela la imagen o modelo social, revela el contenido concreto de la representación y las propiedades imaginativas.

El campo de representación se “estructura en torno al núcleo [...], que es la parte más estable y sólida, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos [...] es "construida" por el investigador a partir del estudio de las dos anteriores” (Perera, 2003:23).

La representación social, plantea que puede ser descrita e identificada cuando se aprehende su contenido y estructura; sostiene la hipótesis que toda representación presenta una organización particular y específica, donde “no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación” (Abric, 2001:18); y en el que cada uno asume un papel específico y complementario a la vez.

*El núcleo central*, conocido también como principio generador de la representación, es el que determina el significado de una representación como un todo; constituye la parte más estable, coherente y consistente de la representación; define la homogeneidad intragrupal, en consideración a que refleja las significaciones que se encuentran más aceptadas y firmemente enraizados en la memoria colectiva del grupo; simboliza el carácter normativo de las significaciones, puesto que se constituye en el componente rígido que se resiste al cambio; también cumple con una función generadora en que los otros componentes de la representación se dotan de significado, así como con una función organizadora de las relaciones en que se asocian los elementos de una representación (Abric, 2001); Rodríguez y García, 2007).

Jean-Claude Abric, plantea que son tres las características que nos permitirán distinguir los elementos centrales de los periféricos de una representación mental: el valor simbólico, el valor asociativo y el valor expresivo.

- En el simbólico, porque “el elemento central no puede ser cuestionado si afectar la significación de la representación” (Abric, 2001:45).
- En el asociativo, porque “el elemento central está directamente vinculado con la significación de la representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación” (Abric, 2001:46).
- En el expresivo, por la reiteración o frecuencia en que se manifiesta un concepto, enriquecido con información cualitativa (Rodríguez y García, 2007).

*Los elementos periféricos*, aunque son dependientes de los elementos centrales, cumplen un rol esencial en el funcionamiento de las representaciones sociales; “está compuesto por todos los otros elementos de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos. Permite la integración de las experiencias e historias individuales” (Kornblit 2007:94); esto significa que los elementos periféricos son flexibles, cambiantes y sensibles al contexto inmediato, lo que facilita la adaptación a los cambios; como sistema se organiza como un conjunto que admite

contradicciones en relación al núcleo central y permite modulaciones individuales, la justificación del comportamiento inusual, la adaptación de prácticas concretas y la posibilidad de diferenciar el contenido de la representación (Abric, 2001; Flament, 2001).

Claude Flament (2001), sugiere que los elementos periféricos son esquemas cognitivos, que al estar organizados por el núcleo central, aseguran un funcionamiento instantáneo de las representaciones como sistemas de interpretación de los objetos o fenómenos, indicando “lo que es normal”, “lo que hace falta comprender” y lo que es bueno pensar”. También sostiene que el sistema periférico es el que “permite el anclaje en la realidad del momento, autorizando modulaciones individuales e interviniendo en el proceso de defensa y de transformación de las representaciones” (Rodríguez y García, 2007:313).

Desde la perspectiva de Jodelet (1986), las imágenes o imaginarios, dan cuenta de construcciones mentales situadas que realiza el sujeto y su colectivo a partir del deber ser, el querer ser y la proyección que poseen los estudiantes.

#### **2.1.5. CAMPOS DE INVESTIGACIÓN**

Desde el principio de los años ochenta hasta la actualidad, la investigación en representaciones sociales se ha logrado consolidar; llegando a establecerse tres grandes campos de estudio. El primer campo, corresponde a la perspectiva Moscoviana, desarrollada extensamente por Denise Jodelet; se concentra en la indagación del *conocimiento cotidiano*, de ideas científicas que se han popularizado en las sociedades contemporáneas, donde este conocimiento cotidiano “puede usarse como una fuente de justificación secundaria de convicciones ideológicas previas, y sirve de explicación metafísica de los hechos sociales” (Wagner y Elejabarrieta, 1994:823). Este campo es el que más se acerca a la propuesta inicial de Mocovici.

El segundo campo, corresponde a la escuela Aix de Provence, desarrollada por Jean Claude Abric; aborda los procesos cognitivos de las representaciones, estudiando su estructura y las relaciones existentes; principalmente aborda de estudio de la *imaginación cultural* sobre fenómenos que han inquietado a la humanidad por larga data, tales como la

enfermedad y la salud, el cuerpo humano, la alimentación, la discapacidad, entre otras temáticas.

El tercer campo, corresponde a la escuela de Ginebra, representada por Willem Doise; tiene una orientación más sociológica, se preocupa de estudiar las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales (Pereira de Sá (1998), citado por Arruda, 2002); se concentra esencialmente en la indagación de los fenómenos sociales que son polémicos y que se encuentran circunscritos a grupos o colectividades específicas, sobresalen temas referidos a movimientos de protesta social, el debate ecológico, sobre feminismo, aborto, entre otros; que se asocian a perspectivas que se interesan en propagar y comunicar nuevas representaciones (Wagner y Elejabarrieta, 1994; Pereira de Sá (1998), citado por Arruda, 2002).

#### **2.1.5.1. Formas de abordaje de la teoría de las representaciones sociales**

El relación al desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, María Auxiliadora Banchs distingue dos modos de apropiación de la teoría de las representaciones sociales las que se encuentran en un continuum, éstas corresponden al enfoque *procesual* y al enfoque *estructural*, estos enfoques se sostienen en supuestos epistémicos y ontológicos diferentes. “En este sentido se pueden estudiar los procesos de una manera mecánica, en términos de estructura y dinámica, en términos de dialécticas de intercambio. Por su lado los contenidos pueden ser enfocados como estructuras organizadas o como procesos discursivos” (Banchs, 2000:4).

El *enfoque procesual* tiene una aproximación conceptual socioconstruccionista; se interesa en el proceso social que constituyen o conforman sus contenidos, en la modalidad de pensamiento constituyente, donde las representaciones dan cuenta de dos tipos de procesos: “cognoscitivos individuales y los sociales de naturaleza interactiva y contextual” (Banchs, 2000:4).

En consecuencia, el abordaje epistemológico ha de ser primordialmente hermenéutico, considerando que el ser humano en esencia es productor de significados. “Se privilegian,

desde este enfoque, dos vías de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otras la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones” (Banchs, 2000:6)

En esta línea de investigación procesual, se destacan investigadores europeos como Moscovici, Jodelet, Flick, Ibáñez, entre otros; en América Latina, investigadores mexicanos como Valencia, Pichardo, Guerrero Tapia; brasileños como Arruda, Gaureschi, Jovchelovitch; en Venezuela Banchs, Lozada, García Cordana, por nombrar algunos (Banchs, 2000; Casado y García, 2007).

En cambio el *enfoque estructural* tiene una cercanía a la línea psicología social cognitiva, la cual se concentra en los procesos cognoscitivos que organizan y estructuran los contenidos de las representaciones; ponen atención en el pensamiento constituido, donde las representaciones dan cuenta del producto de “las estructuras organizadas o procesos discursivos” (Banchs, 2000:4).

El abordaje del enfoque estructural se caracteriza por la búsqueda de metodologías que permitan identificar la estructura y buscar explicaciones sobre las funciones que cumple la estructura; donde generalmente, “las vías más utilizadas para acceder al conocimiento del objeto son o bien técnicas correlacionales y de análisis multivariados, o ecuaciones estructurales [...] o bien estudios experimentales” (Banchs, 2000:8).

Desde el criterio de la naturaleza del objeto de estudio, esta misma autora sostiene “que se busca aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva” (Banchs, 2000:8).

En esta línea de investigación estructural, se destaca el trabajo realizado en Europa por Abric, Framel, Codol, Páez; en América Latina, investigadores mexicanos como Acosta, Uribe; en Brasil, Pereira de Sá, Arruda, Oliveira; en Venezuela, Parra y Romero (Banchs, 2000; Casado y García, 2007).

Consecuentemente con lo que ha sido expuesto, nos parece necesario comentar que dependiendo del enfoque seleccionado: ya sea *procesual* o *estructural*, se podrá determinar los métodos y técnicas de investigación que sean los más apropiados para cumplir con los propósitos de una determinada investigación, como así también los procedimientos de análisis e interpretación de la información.

## **2.2. LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE Y EL ENFOQUE DE LA MODERNIDAD COMO TELON DE FONDO**

*“La esperanza de la modernidad consiste en crear situaciones sociales más democráticas, justas y equitativas”.*

*(Popkewitz, 2004:45)*

### **2.2.1. ORIGEN DE LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA**

Para Thomas Popkewitz (2004), quien goza de reconocimiento mundial por su contribución en estudios sobre reforma educativa, evaluaciones nacionales de las reformas escolares y de la formación de profesores, la noción de reforma educativa convoca múltiples expresiones orientadas a la transformación significativa del sistema educativo en su totalidad o en una parte relevante, en favor de una mejora respecto de su situación inicial, lo cual involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica.

Para comprender los destinos y alcances de la reforma educativa actual, me ha parecido necesario hacer un recorrido histórico para revisar su origen, el momento político en que se gesta y el enfoque de la modernidad; para ello nos tendremos que remontar hacia mediados de los años sesenta, en que la principal preocupación de la reforma era alcanzar mayor cobertura en la enseñanza básica, para lo cual se decreta que el período de la educación básica se extendiera de 6 a 8 años de escolaridad, de manera tal de avanzar no únicamente en cobertura sino hacia estudios del nivel de enseñanza media de 4 años más.

Entre 1973 a 1990, Chile pasa a ser administrado por un régimen militar que ejerce una fuerte intervención estatal; en el transcurso de ese período se deja instalada la lógica de

económica neoliberal y de poder jerárquico extraordinario que traspasa a la sociedad en su conjunto; provocando un cambio estructural radical en el papel del Estado, pasando de una función de productor e interventor a otro de tipo subsidiario. En el ámbito cultural ocurre lo que se ha denominado “apagón cultural”, limitando la libertad de expresión y el cultivo de algunas manifestaciones culturales entendidas contrarias al régimen oficial.

En particular el enfoque neoliberal afecta profundamente la organización del sistema educacional que con su lógica de sistema de mercado (Gentili, 1997; Núñez 2003; Oliva, 2008), en la década de los 80, impulsa procesos de desafiliación del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y hace uso de instrumentos legales y de incentivo de mercado con financiamiento estatal, tales como el traspaso de funciones de administración central del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y de decisiones en la materia a los municipios y entidades educativas dirigidas por privados, estos últimos con la potestad de seleccionar el ingreso de sus estudiantes, también denominadas educación municipalizada y educación particular subvencionada, a las cuales este Ministerio paga una subvención mensual por la asistencia del alumno. En esa época el MINEDUC era la entidad que establecía los planes y programas para todo el sistema escolar y administraba las escuelas fiscales en forma directa, las cuales contaban con una matrícula cercana al 80%, y el otro 20% correspondía a los colegios particulares pagados, que generalmente eran dependientes de congregaciones religiosas o de colonia de emigrantes europeos.

Con estos cambios, se transmuta el derecho a la educación a un bien de consumo y deja como consecuencia mayores brechas de pobreza y de exclusión en el país (Mella, 2006). Finalmente el 7 de marzo de 1990 se promulga la Ley nº 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, conocida como la LOCE, la cual tuvo el propósito de regular los requisitos mínimos que deberían cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, establecer normas objetivas para velar por el cumplimiento de los requisitos mínimos, y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

A partir del año 1990 se vive un trascendente momento histórico, político y social, fruto de la transición del régimen militar a un gobierno constitucional. El 11 de marzo de 1990 asume el gobierno democrático del presidente Patricio Elwin Azócar (1990 a 1994), su *gobierno fue definido como el de la transición a la democracia*. En el entendimiento que la transición tendría que ocurrir en las vidas cotidianas y colectivas de cada chileno y chilena, las principales *transformaciones* visualizadas por el Gobierno democrático entrante, se orientaron a generar cambios en la estructura administrativa de la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), concebida como un organismo esencial en la planificación e implementación de las políticas sociales y medio ambientales que debería enfrentar la nación. Así mismo en coherencia con los propósitos de configurar un proyecto país, en vistas de la transformación social y modernización requeridas, la educación también constituye una de las primeras prioridades, siendo el mejoramiento de los medios y procesos de la enseñanza y el aprendizaje el gran polo de desarrollo.

Luego en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruíz-Tagle (1994-2000), la educación se convierte en la primera prioridad de la agenda gubernamental, no obstante hasta ese momento se mantiene en el sistema educativo el modelo de economía abierta de mercado. La segunda prioridad atañe a la estabilidad macro-económica del país, junto con procurar el crecimiento económico, estas medidas tienen éxito y gracias y se aportan recursos financieros de gran envergadura para sostener la inversión y los cambios que en el sistema escolar se requerían. Dada la complejidad del desafío en esta materia, en 1996 recibe el nombre de Reforma Educacional.

Desde que fuera promulgada la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990, se encomienda a Cristián Cox, experto en sociología de la educación y currículum, la tarea de concretar la definición, orientación e implementación de esta reforma curricular, en su calidad de director del diseño e implementación de los programas MECE del Ministerio de Educación de Chile, posteriormente asume como director de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (período 1998-2006). Refiriéndose a los alcances de la transformación educativa chilena expresa:

En Chile, desde el inicio del gobierno de la transición democrática, en 1990, hasta el presente, las políticas gubernamentales en educación configuran una acción de envergadura sin precedentes en el último cuarto de siglo, que intenta el mejoramiento y transformación del sistema escolar, en un marco de consensos amplios sobre el carácter estratégico del sector para el proyecto de desarrollo económico y democrático del país (Cox, 1997:3).

Al respecto cabe comentar que los consensos señalados, son producidos principalmente en la esfera técnica y política, con escasa participación directa y activa en la toma de decisiones por parte de los actores que definitivamente darían forma y harían posible el cambio requerido en el sistema educativo nacional, especialmente los estudiantes que parece no haber sido lo suficientemente considerados.

En este sentido Thomas Popkewitz (2004), sostiene que al gestarse alguna transformación del sistema educativo se produce una brecha difícil de soslayar, este es el discurso referido a la importancia que tiene la participación de las personas en la toma de decisiones y el real espacio de participación social, nos dice:

La retórica la reforma pretende aumentar la participación de la gente en las decisiones que se tomen en todos los niveles de la vida institucional, pero esas decisiones se refieren a un ámbito de práctica cada vez más limitado. La participación tiene que ver con las soluciones técnicas, la eficacia y los enfoques funcionales” (Popkewitz, 2004:266).

### **2.2.2. MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA E INSTALACION**

La reforma educativa se establece en el escenario de dos grandes desafíos nacionales, superar las fracturas sociales y culturales acaecidas durante el estado de excepción autoritario en la sociedad chilena, y la urgente necesidad de modernizar el Estado e integrarse al proceso de globalización, de grandes cambios en el campo del conocimiento científico, tecnológico y de las comunicaciones, así como con las transformaciones sociales y culturales de nivel mundial.

Sumado a estos intereses, el diagnóstico de la realidad educativa realizado desde los años 80, especialmente a través de la Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER)

aplicada a los cuartos y octavos básicos entre 1982 a 1984, y en seguida con la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se comienza aplicar en forma alternada desde 1988, al final de los dos ciclos de educación básica (cuarto y octavo básico) y al final del segundo nivel de enseñanza media; instalándose de esta manera una evaluación externa, cuyo propósito era proveer de información relevante sobre los aprendizajes escolares a los distintos actores del sistema educativo. Con estas pruebas se demuestra que existían serios problemas de efectividad y de distribución en el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por los escolares de enseñanza básica, siendo los alumnos de sectores desfavorecidos los de más bajos desempeños (Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999; Peña, 2002; Donoso y Hawes, 2003).

En general la calidad del rendimiento promedio del sistema era baja y no exhibía mejoras, la educación subvencionada alcanzaba escasamente el 50% de los objetivos mínimos a diferencia de los colegios particulares pagados que superaban el 75% de rendimiento promedio; se demuestra además que la repitencia era tres veces mayor a nivel nacional en las escuelas subvencionadas; y que el capital educacional y económico que las familias podían invertir en la educación de sus hijos era considerablemente inferior en las escuela municipalizadas (DIPRES, 1997).

Sustentándose en los estudios e investigaciones realizados por autores como Briones, Magdenzo y Jara (1990), Edwards y colaboradores(1993) y González Brito (1997), es que Rodrigo Cornejo, plantea que en la época de la transición política a la democracia en nuestro país, los resultados de la educación chilena de la década de los 80 eran desalentadores y se caracterizaban por la “pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, [...] un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, padres y apoderados) en el sistema escolar (2006:118).

Enfrentando la realidad presentada, la perspectiva rectora de los cambios y esfuerzos comprometidos por el Gobierno de Chile a partir de 1990 y en particular por el Ministerio de Educación en su conjunto, fue la generación de las condiciones estructurales necesarias

para que las nuevas generaciones pudiesen alcanzar una educación de alta calidad en todos los segmentos sociales, en pos de agenciar que los estudiantes egresados del sistema escolar llegasen a lograr una capacidad de abstracción profunda; capacidad de pensar en sistemas y hacer uso de técnicas, herramientas y procedimientos para la búsqueda de soluciones frente a un problema a resolver; así como capacidad de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender, de evaluar y discernir moralmente en consonancia con la complejidad del mundo en que se desempeñarán (Cox, 1997).

A partir de ese instante y determinada por la óptica de la descentralización, la Reforma educacional se caracterizará por la gradualidad y progresión de las acciones, que se irán desarrollando por una senda de múltiples estrategias. Dentro de los parámetros legales emanados desde la época de la dictadura se configuran dos ejes de actuación, *el de la Equidad y el de la Calidad*; sin embargo hay que reconocer que no se llega a innovar verdaderamente en los pilares del modelo de elección de escuela que sostenía el sistema escolar anterior, a través del sistema de subsidios portables a los alumnos, así como el modelo de gestión de la educación pública y el rol de los sostenedores privados en la educación.

En 1990 y 1991 se pone atención al eje de Equidad, procurando a nivel escolar crecer en la distribución de oportunidades educacionales para todos, se diseñan e implementan un conjunto de Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, estas propenden al fortalecimiento de las escuelas con mayor concentración de pobreza en el país y de más bajos niveles de logro de aprendizaje (denominadas P900), así como en escuelas de sectores rurales (MECE rural); además se incrementan las raciones alimenticias escolares. (UNESCO, 2000).

Un segundo programa que apunta hacia la calidad se lleva a cabo entre los años 1992 a 1997, se instituye el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), a través del cual se procura mejorar la calidad y los resultados educativos, inicialmente se focaliza en la Enseñanza Básica (MECE Básica) y posteriormente en la

Enseñanza Media. Otro de los programas corresponde a la instalación del proyecto Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (Proyecto Enlaces), cuyo propósito era integrar la informática educativa en el sistema escolar en pos de mejorar la calidad de la educación y dar atención a las crecientes demandas de la sociedad de la información y del mundo laboral. También se da inicio al mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos educativos municipalizados y la ampliación y renovación de los insumos (UNESCO, 2000).

En 1993 se impulsa el financiamiento compartido, admitiendo con ello, que los establecimientos educativos tanto particulares subvencionados como municipalizados, puedan aplicar un sistema de que permite cobrar dinero a las familias por los servicios educativos; con tal medida se permite perpetuar el modelo instalado por la dictadura de un sistema educativo neoliberal, el cual ha contribuido cada vez más a segmentar las diferentes clases sociales en la escuela (OCDE, 2004) y a incrementar la desigualdad en la distribución de los recursos (Canoy, 2005) y en los resultados escolares (Donoso y Hawes, 2002).

Respecto de los resultados escolares, Donoso y Hawes, advierten que la forma en que se analizan los resultados merece reparos, indican que:

Es importante destacar que la comparación de los establecimientos por grupo económico y dependencia del establecimiento omite un factor de inequidad que tiene incidencia sobre los resultados escolares: el de equipamiento e infraestructura escolar, partiendo de una situación ficticia (igualdad de procesos básicos) que favorece a los establecimientos mejor dotados, que suelen ser los que incorporan financiamiento de los padres (2002:37-38).

Luego con un segundo período de Gobierno de la Concertación, es elegido como Presidente de la República, Eduardo Frei Ruíz-Tagle (1994 al 2000), quien en medio de las iniciativas educacionales que ya se encontraban implementando, en 1994 constituye la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, la que es conformada por profesionales, académicos y representantes del mundo civil, que provenían de actividades y posturas políticas diversas. Esta comisión llevan a cabo un diagnóstico actualizado sobre

los avances, deficiencias y limitaciones existentes en el sistema educacional, con tal información son planteados los nuevos desafíos y estrategias que permitirían enfrentar las necesidades de cambio en materia de educación.

En 1996 se inicia el proceso de reforma educacional, reafirma las iniciativas y programas en marcha, realiza una corrección de la subvención para escuelas rurales y de educación especial, Y agrega otras acciones para lograr de ese modo un conjunto integral de cambios (Arellano, 2001; UNESCO, 2000). La reforma educacional se establece siguiendo cuatro líneas de acción, la primera corresponde al Programa de mejoramiento e innovación pedagógica, que fue concebida para dotar a los establecimientos educativos con medios pedagógicos, así como la promoción de iniciativas de innovación pedagógica; también se agrega la creación del Proyecto Montegrande, el cual se concibe como una red de liceos que permitieran iniciar las nuevas transformaciones curriculares antes de ponerla en marcha a todo el país.

La segunda preocupación es el Desarrollo profesional de los docentes, dado que la reforma no tendría éxito sin el apoyo y disposición del profesorado; en esta perspectiva se procura el mejoramiento de las condiciones de trabajo con salarios más altos y de incentivo de los docentes y equipos directivos sobre la base de resultados, como también se procura la preparación de los docentes y los futuros profesores que se encuentran en su formación inicial.

El tercer aspecto relevante es el de la reforma curricular propiamente tal, que en una primera etapa define un marco general en los cuales se incorporan objetivos transversales que apuntan a la formación ética, al crecimiento y la autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento; junto con ello se actualizan los objetivos y contenidos de la educación básica y media, en consideración que los planes y programas vigentes habían sido elaborados en la década de los 80. También se impulsa la calidad, incorporando en la formación de los profesores los avances en pedagogía; junto con ello, se procura el cumplimiento de las disposiciones de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, que es la ley que establece los propósitos generales y los

perfiles de egreso para ambos ciclos, además se otorga libertad a los centros educativos para definir sus propios planes y programas de estudios, los que comienzan a aplicarse gradualmente a partir del año escolar 1997<sup>3</sup>.

Juan Pablo Arellano (2001), quien fuera ex Ministro de Educación de Chile en el período 1996 al 2000, explica detalladamente el procedimiento empleado para dar cuerpo a la reforma curricular que se pone en marcha en 1996; se estimó en seis años, comenzando con los cambios curriculares en el ciclo de la enseñanza básica, se define el marco curricular y se elaboran los programas de estudios para primero y segundo básico, entrando en vigencia en 1997. De la misma manera se procede con el ciclo de enseñanza media, se aprueba el marco curricular y los programas de estudios, comenzándose a implementar a partir de 1999; posteriormente se continúa con la transformación curricular del nivel prescolar, el cual no había sufrido cambios durante 30 años; finalmente en el año 2002 se consuman los nuevos programas de estudio en todos los niveles educativos.

Esta implementación también significó un proceso de perfeccionamiento de los docentes y de los docentes directivos; para el caso de los docentes, la Reforma educativa prioriza estrategias docentes donde los alumnos tengan un papel más protagónico. Estas capacitaciones se llevaron a efecto en los períodos de pausa académica en la época estival, con una semana presencial y otra de seguimiento y apoyo durante el año, cuya pretensión era transformar e innovar en las prácticas docentes (Donoso, 2005).

Cabe destacar que el procedimiento utilizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, en vistas de cambiar las prácticas del pasado y en su función de orientar, liderar y regular el sistema educativo, procura que la elaboración del nuevo currículum se realizara en forma participativa; da inicio esta tarea asumiendo la responsabilidad de preparar la propuesta de marco curricular y la somete a la opinión de un grupo experto;

---

<sup>3</sup> Decreto Supremo N° 40 de 1996. Artículo 4°, según el siguiente calendario escolar: 1997 (1° y 2° Año Básico), 1998 (3° y 4° Año Básico), 1999 (5° Año Básico), 2000 (6° Año Básico), 2001 (7° Año Básico) y 2002 (8° Año Básico). Decreto Supremo N° 220 de 1998. Artículo 4°, según el siguiente calendario escolar: 1999 (1er Año Medio), 2000 (2° Año Medio), 2001 (3er Año Medio) y 2002 (4° Año Medio).

luego se lleva la propuesta a una consulta nacional donde participan todos los docentes del sistema escolar y también se consulta a los alumnos de enseñanza media. Posteriormente convoca a un panel de expertos internacionales para su análisis y comparación con los estándares de países que obtienen los mejores resultados escolares, y cierra el proceso con la opinión y aprobación del Consejo Superior de Educación, actualmente denominado Consejo Nacional de Educación (CNED<sup>4</sup>).

Finalmente la cuarta línea de acción corresponde a la toma de decisiones sobre la Jornada escolar, en 1997 se dicta la ley N° 19.532 que da *inicio* a la *Jornada Escolar Completa (JEC)*, bajo el argumento que una educación de calidad implicaría mayor tiempo de dedicación al estudio, lo que permitiría igualar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del país (MINEDUC, 1997).

Se comienza a implementar en los establecimientos educativos que atienden a niños y jóvenes en condiciones de riesgo socio-educativo, en estas condiciones se encontraba el 85% de las escuelas y liceos, cuyos alumnos presentaban un índice de vulnerabilidad socioeconómica mayor al 50%. La Jornada Escolar Completa trae consigo un incremento en el número de semanas de clases de 37 a 40 por año, en términos de horas pedagógicas de clase de 45 minutos, se produce un cambio considerable; el Ministro de la Educación de la época, plantea que:

Esta iniciativa de extensión a jornada completa significa que en la enseñanza básica las horas semanales de clases se elevan de 30 a 38, y en la media a 42. Vale decir, la mayor cantidad de horas sumadas a lo largo de los 12 años de escolaridad equivalen a más de dos años de actividad escolar suplementaria con respecto al régimen de doble jornada (Arellano, 2001:90).

---

<sup>4</sup> Es un organismo de Educación fijado por el DFL N°2-2009, como un organismo autónomo, que posee personalidad jurídica y patrimonio propio, y que se relaciona con el presidente de la República a través del Ministerio de Educación. En la educación escolar, cumple la función de aprobar las propuestas que hace el MINEDUC sobre las bases curriculares para las modalidades de educación parvularia, básica, media, educación diferencial, de educación de adultos y de modalidades específicas que pudieran crearse. Asimismo, debe aprobar los planes y programas de estudio, el plan de evaluación de los objetivos de aprendizaje, además de informar sobre las normas de calificación y promoción, y sobre los estándares de calidad.

En ese mismo año 1997, el Fondo de Inversiones en Infraestructura (FIE) que se había creado tres años antes, es dotado con un recurso económico adicional que destina a la ampliación de la infraestructura de los establecimientos municipales que funcionaban en dos turnos de enseñanza, los cuales requerían de inversiones en equipamiento e infraestructura para ingresar a la Jornada Escolar Completa; esta asignación de recursos se aplica según las prioridades establecidas por los gobiernos regionales. Desde la perspectiva económica, cabe señalar que entre los períodos de Gobierno de Alwin y Frei (1990-2000), el gasto en subvención escolar aumenta prácticamente tres veces.

Cristian Cox (2001), desde su rol protagónico en el proceso de la Reforma educativa, hace un balance de las transformaciones vividas en Educación hasta esa fecha:

Consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en la educación de Chile, equivalen a un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de "modelos de elección", y otro de estado o 'modelos de integración'. Cruza a ambas décadas una historia de continuidades como de rupturas; de conflictos como de convergencias y consensos (Cox, 2001:3).

Continuando con un nuevo Gobierno de la Concertación, asume la conducción del país el Presidente Ricardo Lagos Escobar (2000 al 2006), anteriormente había sido Ministro de Educación durante el gobierno de Patricio Elwin entre los años 1990 a 1992. Estando en plena implementación de la Reforma Educativa, determina cuatro líneas de acción, en primer lugar focalizar los temas de Educación hacia la calidad y el concepto de *accountability* o de rendición de cuentas, a partir de lo cual se instala el Sistema de aseguramiento de la gestión escolar (SACGE), la Acreditación de instituciones escolares por instituciones privadas; y los Marcos para la Buena Dirección, el de actuación de supervisores y el de actuación para sostenedores.

Como segunda acción, promulga la reforma de la Constitución en la que se establece la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 21 años de edad, asegurado con esto 12 años de escolaridad para todas y todos los niños y jóvenes chilenos. Asociadas a esta reforma, se aplican cinco medidas suplementarias a saber: la instauración de una subvención diferenciada destinada a la retención de alumnos, el programa Liceo para Todos,

programas asistenciales para potenciar la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca (JUNAEB), políticas de educación de adultos y un programa especial de becas indígenas. La tercera línea de acción corresponde a la promoción de incentivos por el desempeño docente, iniciándose un camino de valoración de la docencia municipal.

En 2006 cobra fuerza una tercera línea de acción asociada a la Instalación de una lógica de currículum nacional, estándares y mediciones de aprendizaje, centrado en el Sistema de Medición de la Calidad Escolar (SIMCE), con el propósito de mejorar calidad de la educación. Calidad que es asociada en forma directa con el aumento de puntajes en pruebas SIMCE (pruebas nacionales, censales, estandarizadas). Desde este entendimiento, se utiliza el SIMCE para evaluar y clasificar establecimientos, se aplica la Ley de Educación Escolar Preferencial (SEP) para la entrega de recursos extra para escuelas con alumnos pobres o vulnerables, con la condicionalidad de rendición de cuentas y suscripción de compromisos de excelencia para la mejora de resultados SIMCE. También se utiliza para Informar y orientar la demanda, bajo la idea que la competencia entre escuelas mejorarían los resultados, y que los padres pudiesen elegir mejor las escuelas de sus hijos; con esta medida se pone en ventaja a los establecimientos privados con financiamiento compartido, puesto que tienen la prerrogativa de seleccionar a los alumnos por rendimiento, no así en los establecimientos municipalizados.

La última línea de acción es la instalación de Apoyo pedagógico a través de agencias privadas, y el establecimiento de sanciones por incumplimiento de metas, expresadas en multas o cierre del establecimiento.

Se produce un nuevo cambio de gobierno en el país y resulta electa como Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria (2006-2010), al inicio de su mandato el su primer discurso presidencial anuncia hará un gran esfuerzo para garantizar la calidad educacional, el programa de trabajo toma cuerpo a partir de las demandas de los estudiantes secundarios, conocida como la revolución “pinguina” y provenientes del mundo social, pasaron tres años antes que se promulgara la Ley General de Educación (LGE) que reemplaza a la LOCE, con esta Ley se busca alcanzar el equilibrio entre la libertad de

enseñanza y el derecho a una educación de calidad. Se critica que la elaboración definitiva se realiza tras un acuerdo entre el gobierno y la oposición.

A través de esta Ley se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), asegurando el acceso y calidad de educación a todos los chilenos; incorpora en el marco legal el concepto de comunidad educativa, fortaleciendo la participación en materia de educación a los principales actores: estudiantes, apoderados y establecimientos educacionales.

Otros hitos relevantes ocurren en la primera infancia como la ampliación de la cobertura en las salas cuna y la incorporación del prekinder en el sistema educativo. En la Formación Técnico Profesional (FTP), en el 2008 se constituye una Comisión Externa para realizar un diagnóstico sobre la educación técnica profesional y elaborar una propuesta de fortalecimiento; posteriormente pasa a evaluación de distintos expertos que fueron convocados por el MINEDUC como resultado de todo el proceso se produce la implementación de la Política de Formación Técnico Profesional (FTP) en el año 2009.

En definitiva La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.962), a pesar de las numerosas críticas provenientes del mundo social, político y académico, en particular del sector estudiantil y del profesorado, los gobernantes de la Concertación, mantuvieron los cuatro componentes centrales del sistema educacional que dictaba la LOCE: el sistema de subvención, la elección, la libertad de enseñanza, y la descentralización, delegando el rol de protección y regulador del Estado a corporaciones privadas. Sin embargo el gobierno de la presidenta Bachelet logra establecer un nuevo marco normativo para la educación chilena, cambiando el horizonte en las políticas educacionales para seguir procurando una educación de calidad e igualdad para todos; al año 2010 la subvención mensual por alumno ha aumentado casi 5 veces desde 1990.

Las principales reformas que ocurren durante el actual período presidencial de Sebastián Piñera Echeñique (2010-2014), ocurren en el 2011 con la implementación de la Ley de Calidad y Equidad la Ley N° 20.529 sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la

Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, se promulga la Ley de Aseguramiento de Calidad, la flexibilización del estatuto docente, se otorgan mejores incentivos a profesores y directores, se entregan más recursos focalizados, y se aumentan los recursos de la Subvención Escolar Preferencial. Por su parte los estudiantes secundarios y universitarios desde al año 2011 hasta la fecha, se han mantenido con movilizaciones a nivel nacional en rechazo al sistema educacional chileno, instalando esta problemática en la discusión de los candidatos presidenciales del período, 2014-2018.

### **2.2.3. LOS EFECTOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA**

Según Cornejo (2006) entre otros investigadores, los efectos reales que ha tenido la reforma educacional, pueden ser analizados en términos de la cobertura alcanzada, la infraestructura y equipamiento, los resultados de aprendizaje en las pruebas estandarizadas que se han instalado, en los indicadores de equidad de los resultados, en la segmentación social que ha alcanzado el sistema, y en términos de la eficacia lograda por los establecimientos de administración descentralizada, tal como se presentan más detalladamente a continuación:

En relación al área de *cobertura alcanzada*, se puede señalar según la encuesta CASEN 2000, que se logra un gran incremento en la cobertura y acceso en todos los ciclos de enseñanza desde el pre-escolar hasta la enseñanza universitaria, sin embargo en los ciclos de enseñanza se aprecia la presencia de claros sesgos sociales en favor de las clases sociales con mayor nivel de ingreso familiar; se debe recordad que la Equidad es uno de los ejes centrales de la actual reforma.

En relación al área de *infraestructura y equipamiento*, se ha avanzado notablemente en términos de calidad de los espacios físicos disponibles y de los medios de apoyo al aprendizaje que han sido proporcionados, entre ellos se ha triplicado la cantidad de textos escolares gratuitos que han sido distribuidos a lo largo del territorio nacional; se han duplicado las raciones alimenticias diarias para los escolares más pobres; y el potenciamiento de la Red Enlaces, lo que ha permitido conectar casi la totalidad de las escuelas y liceos que cuentan con subvención del Estado (Cornejo, 2006).

En relación al área de *resultados de aprendizaje* en pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional, en estudios realizados por García-Huidobro (2004), se demuestra que los resultados de aprendizaje medidos por la prueba SIMCE en Matemáticas y Lenguaje, se mantienen sin progreso desde 1997 a la fecha; al comparar los resultados de los estudiantes chilenos con mediciones internacionales como PISA y TIMSS, se evidencian resultados inferiores a los esperados (Cornejo, 2006).

Por su parte, Raczynski y Muñoz (2007), también plantean que las mediciones estandarizadas de uso internacional, demuestran claramente que en la prueba TIMSS, Chile se posiciona por debajo de la media de los doce países que participan de la muestra; también señalan que los datos del SIMCE, demuestran que no se han elevado y que, así como el hecho que la brecha existente en términos de puntaje aún se mantiene, considerando las variables de nivel socioeconómico y cultural de la familia, y el tipo de dependencia administrativa.

En relación al área de *equidad de los resultados*, en el transcurso de estos últimos años queda demostrada la brecha educacional, se ve plasmada en la diferencia del rendimiento escolar entre alumnos de los establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales; tendencia que no sólo se mantiene sino que va en aumento. (Mella, 2006). Según Cornejo (2006:125), “la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tienen acceso a la educación básica y media, pero no tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad. La calidad parece estar reservada para quien pueda pagarla.”

Raczynski y Muñoz (2007), plantean que existen dos tipos de factores que inciden sobre la calidad y equidad educativa chilena; los que dependen particularmente de la escuela, tales como la gestión interna de los establecimientos, el desempeño del docente directamente en el aula, la organización del tiempo escolar, así como también la forma en que se asume el desafío de entregar un servicio de calidad a cada uno de los niños y niñas. El segundo factor obedece a variables estructurales que no dependen de la escuela, como

es el marco regulatorio que ordena el sistema escolar, la modalidad de financiamiento, y por cierto, la calidad de la formación inicial docente.

En relación al área de *segmentación social* del sistema en Chile, se reconoce que “Existen [...] escuelas empobrecidas a las cuales asisten niños y jóvenes de sectores marginados y con escaso capital cultural, en los cuales resulta mucho más difícil enseñar y aprender y que cuentan [...] con docente en peores condiciones de trabajo.” Donde además, “se ha ido configurando una oferta educativa diferenciada para cada segmento de nuestra sociedad. [...] los alumnos de familias con niveles similares de ingreso se han ido agrupando en establecimientos de igual tipo de administración” (Cornejo 2006:125).

Según reportes de un estudio realizado por García-Huidobro en el año 2004 y luego en el 2006, de los 3.645.654 alumnos matriculados en el país, el 46,6% asiste a establecimientos municipales, de este total el 68% de los alumnos se ubican en el quintil de ingreso I y II, es decir los más pobres. El 45% de los estudiantes del país asiste a establecimientos particulares subvencionados, de los cuales un 41% se ubica en los quintiles I y II; el 24%, se ubican en el quintil III, y el 35% se ubica en el quintil IV y V. Y el 6,8% de los estudiantes asiste a establecimientos particulares pagados, donde el 77% de los alumnos se ubican en el quintil IV y V, correspondiente a lo más ricos.

Situación es ratificada por un estudio realizado por el Departamento de Economía de la Universidad de Chile, bajo la responsabilidad de Contreras, Hojman, Hunneus y Landerretche (2011), en ese estudio se informa que los porcentajes de la matrícula nacional escolar del año 2008, se distribuía de la manera siguiente: el 46,6 % de estudiantes asistía a escuelas particular subvencionadas con fines de lucro (30,6%) y sin fines de lucro (16%); que no más del 8% de los estudiantes, asistía a escuelas particular pagadas; y que menos del 50% de los estudiantes asistía a escuelas municipalizadas, quedando en evidencia la segmentación social existente en el sistema escolar.

Tal como se puede observar, la población más vulnerable socioeconómicamente se encuentra instalada en establecimientos municipales, que son los que cuentan con menores ingresos por estudiante, y son quienes obtienen más bajos resultados en las

mediciones nacionales; ocurre lo contrario con la población de estudiantes menos vulnerables, que realizan sus estudios en establecimientos de la elite del sistema escolar, los que generalmente pertenecen a grupos de colonia o a congregaciones religiosas.

También García-Huidobro, hace notar que el sistema escolar se encuentra fuertemente estratificado, y que existen evidencias claras que la segmentación social en el sistema educativo ha ido aumentando sistemáticamente en los últimos años, “producto de la aplicación permanente y a gran escala de los procesos de selección y de copago [...], así como de la preferencia de las familias de clase media por las escuelas subvencionadas” (García Huidobro, 2007:76). Este panorama de segregación es ratificado en otros estudios que demuestran que la brecha existente entre establecimientos educativo particulares subvencionados y municipales se explica en gran medida por las estrategia desarrolladas por los proveedores de los establecimientos particulares subvencionados para seleccionar a sus alumnos, donde escogen a los alumnos más talentosos, evitan alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta (Carnoy y McEwan, 2000; Cornejo 2006; Contreras, Bustos y Sepúlveda, 2010; Bonal y Verger, 2013).

En relación al área de *eficacia lograda por el sistema de administración descentralizada*. El informe de la OCDE (2004:192), pone en evidencia que el sistema de administración privado comparativamente al sistema público es deficitario, informa que “el experimento del mercado educacional no ha producido el progresos en aprendizajes ni el ahorro de costos visualizados [...] basarse en mecanismos de mercado para producir mayor efectividad y eficiencia en el sistema educacional no es una estrategia de alto rendimiento”. También Rodrigo Cornejo, sostiene que la reforma educativa no ha logrado mejorar ni la calidad y equidad de la educación, puesto que ha sido transformado el sentido de la educación, donde una educación de calidad está al acceso de aquellos grupos que cuentan con las condiciones económicas suficientes para poseerla, “la segmentación social hace imposible la mejora de los aprendizajes, pues la evidencia internacional coincide en que los alumnos aprenden de sus compañeros, [...] este efecto es mucho mayor cuando hay una cierta heterogeneidad sociocultural en el aula” (2006:127).

García-Huidobro (2007:69), considera que una mayor integración social en los colegios, ofrece un clima cultural importante en la formación de los niños en la escuela y en el aula en particular, el poder “Educar en un ambiente socialmente diverso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas, a interactuar con otros y a construirse redes sociales a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplía”, por ende, un ambiente social diverso en la escuela viene a favorecer la cohesión y el sentido de equidad de la sociedad en su conjunto.

Sintetizando los efectos que ha tenido la reforma educacional en nuestro país, Juan Casassus (2003:139-140), quien se ha dedicado al estudio acerca de los problemas de la desigualdad de la educación en Chile y en Americana Latina, plantea que:

El desempeño en educación es el resultado de una combinación compleja de factores que ejercen influencias sobre los alumnos. [...] debemos concluir que las diferencias en resultados no se deben a los contenidos curriculares de la enseñanza, sino a factores que influyen en el aprendizaje. Algunos de estos factores, como los contextuales, tienden a ser estructurales, propios de la estructura social y económica, y por lo tanto son difíciles de modificar en el corto plazo.

El impacto de la reforma educacional en el sector de Educación Física será abordado con mayor profundidad en el siguiente apartado sobre las clases de Educación Física en el currículum formal.

### **2.3. ESCENARIOS DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN LA ETAPA ESCOLAR**

Desde nuestro punto de vista, las experiencias corporales vividas por los estudiantes chilenos en la etapa escolar se concretan en dos grandes escenarios sociales: lo que se vive al interior de la escuela y lo que se vive fuera de ella.

En el primer escenario se distinguen dos grandes ámbitos curriculares mayormente formalizados hasta menos formalizados en los que se viven las experiencias corporales en la escuela; en los primeros se encuentran las clases de Educación Física propiamente tal y las Actividades o Talleres Complementarios del ámbito de la Educación Física. En el segundo ámbito, se identifican los Eventos expresivos y deportivos que realiza la escuela

en forma esporádica; y también las actividades de los recreos escolares, los que si bien es cierto, se desarrollan en el espacio escolar se encuentran bordeando el límite entre las experiencias que ocurren al interior de la escuela como fuera de ella.

El segundo escenario en que se construyen las experiencias corporales, corresponde a lo vivido fuera de la escuela como un currículum no formal, el cual se promueven fundamentalmente en otras organizaciones sociales como en el barrio, el club, academias, centros deportivos, programas gubernamentales, entre otros. A continuación profundizaremos en cada uno de estos.

### **2.3.1. LA EDUCACION FISICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR**

#### **2.3.1.1. Las Clases de Educación Física en el Currículum Formal**

Las Clases de Educación Física en nuestro país, que se encuentran instaladas en el sistema escolar en carácter de espacio curricular obligatorio para todos los educandos en los diferentes ciclos de enseñanza (MINEDUC, Gobierno de Chile, 1996; 1998); obedece preferentemente al currículum prescrito, oficial, formal, (Bourdieu y Passeron, 1989; Bernstein, 1990; Sacristán, 1991), o currículum manifiesto-explicito-intencionado (Magendzo, 2011), el cual emana preferentemente de las orientaciones que entrega el Estado en materia de concretar la política educativa en el sistema educativo formal; esto involucra una selección de contenidos oficiales que son considerados culturalmente relevantes para la formación de los educandos desde la perspectiva de los grupos dominantes, el cual se ve enfrentado por la postura de resistencia de sus opositores (Alba, 1994<sup>5</sup>).

No obstante, el currículum no es estático, se va transformando en el día a día, dependiendo del rumbo y asignación de sentido que van erigiendo los propios actores involucrados, sean docentes, educandos, padres, las circunstancias que vive la misma

---

<sup>5</sup> Alicia De Alba, entiende que el currículum de la escuela es la “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (1995:38).

institución, las voces expertas externas, entre otros; lo que para Bourdieu sería el campo de fuerza en que se plasma el currículum. Desde tal perspectiva se debe recordar que:

No es lo mismo el currículum que se piensa, se reflexiona y se plasma en un documento, permanentemente rebasado por la realidad, al que los propios actores, desde sus propias historias, experiencias, interpretaciones y dificultades concretan en diversos momentos de la compleja, multifacética y cambiante realidad escolar (Aguirre, 2006:5).

Mientras transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, los profesores van reinterpretando el currículo y concediendo una mayor o menor relevancia a los diferentes objetivos de los programas. (Hernández, Velázquez, Martínez y Díaz, 2010; Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010).

También tenemos que decir, que el currículum escolar formal, oficial o explícito está siendo influenciado permanentemente por el currículum oculto (Jackson, 1968<sup>6</sup>; Dodds, 1985; Apple, 1986<sup>7</sup>; Perrenoud, 1990; Barbero, 1996<sup>8</sup>; Giroux, 1997<sup>9</sup>), a través de una pedagogía invisible que actúa en la interacción social que ocurre en el aula, promoviendo aprendizajes actitudinales y valorativos que no han sido intencionados por la institución ni por el docente (Díaz Barriga, 2006).

Es en este sentido que Jurjo Torres Santomé (1991), sostiene que para “Analizar el sistema educativo y, por consiguiente, lo que los ciudadanos y ciudadanas aprenden en su paso

---

<sup>6</sup> Philipp Jackson, es quien acuña el concepto de currículum oculto en su libro *“La vida en las aulas”* (1968), en el cual plantea que el **currículo oculto** actúa como un mecanismo de adaptación social en la vida del aula, que se construye colectivamente, incidiendo en la manera que cada alumno y su respectivo profesor se comportan para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela.

<sup>7</sup> Michael Apple, entiende que el currículum oculto es el conjunto de “normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñados en la escuela y de las que no se suele hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores” (1986:113).

<sup>8</sup> José Barbero, desde el campo de la Educación Física plantea que “Si entendemos la educación escolar como una larga e intensa experiencia que sobrepasa con mucho la mera experiencia académica, el currículum oculto incluye todo lo no expresado, las rutinas, rituales, interacciones, oportunidades, carencias, premisas dadas por supuestas, etc. que, como se ha dicho, forman la estructura profunda de la vida escolar” (1996:19).

<sup>9</sup> Henry Giroux, estableciendo una diferencia entre el currículum oficial o formal con el currículum oculto, plantea que el currículum formal está compuesto por “los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal” (1997:65), en cambio en el currículum oculto lo constituyen “las normas, valores, y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (1997:65). En otras palabras, para este autor, el currículum oculto correspondería “aquellas normas no dichas, valores, creencias implicadas en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela en en la vida del aula” (Giroux, citado por Magendzo y Donoso, 1992:4).

por las instituciones escolares supone prestar atención no sólo a lo que denominamos *currículum* explícito, sino también al *currículum* oculto”.

Desde la teoría crítica el *currículum* oculto es entendido como:

Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en proceso de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional (Torres Santomé, 1991:198).

Por su parte Dodds (1985), es quien desde nuestro campo disciplinar se refiere al *currículum* escolar como *funcional*; sostiene que para analizar los aspectos invisibles de la enseñanza y del aprendizaje que ocurren en la escuela, se hace necesario comprender el *currículum* escolar en cuatro niveles de existencia: *explícito*, *encubierto*, *nulo* y *oculto*, los cuales interactúan en forma simultánea, aunque en ciertos momentos alguno de estos pueda ejercer mayor influencia que los otros.

Desde la perspectiva de Dodds (1985), estos niveles se caracterizan por lo siguiente:

- El *currículum explícito*, corresponde al *currículum* oficial, que se encuentra públicamente establecido y compartido, que trata sobre aquellos aspectos que los profesores aspiran que sus alumnos aprendan de manera intencionada en sus clases;
- En un próximo nivel se presenta el *currículum encubierto*, que refiere a aquellos aspectos implícitos que los profesores constantemente están valorando, o “aquellas cualidades que raras veces aparecen en los programas y planificaciones escolares o en la planificación de la clase, tales como [...] “la respuesta rápida y en silencio de los alumnos a las instrucciones” o el “duro esfuerzo de los alumnos” (Dodds, citado por Kirk 1990:142-143);
- El *currículum nulo*, habla de las ideas, conceptos y valores que aparecen omitidos en forma intencionada o involuntariamente en el *currículum* explícito o en el *currículum* encubierto, incidiendo en lo que ocurre y se aprende en la clase de Educación Física.

- Finalmente el *currículum oculto*, tiene una estrecha relación con el actuar docente más que con la información que se procura comunicar, dando cuenta de aquellos aspectos inconscientes del comportamiento de los profesores al momento de preparar la clase y durante el acto de enseñar.

En el campo de la Educación Física, en la actuación docente estos niveles se ven reflejados en el texto siguiente:

El tono de voz o el uso de gestos a menudo influyen mucho más que aquello que está decidiendo una persona; el modo en que se expresa una cosa o la forma que uno tiene de moverse al hablar son cruciales a la hora de transmitir el significado de lo que se está hablando. El tono de voz y los gestos, [...] pueden transmitir indignación, tristeza, enojo, aceptación dominación, júbilo, frustración y muchos otros sentimientos y estados de ánimo. Asimismo, el modo en que los profesores comienzan las clases, bien si está cuidadosamente preparada y todo dispuesto antes que los alumnos lleguen a la clase, o si por el contrario, está todo confuso, descuidado, [...] puede decir mucho de las costumbres, disposiciones, conocimiento, actitudes y valores del profesor que ha preparado la clase (Kirk, 1990:143).

Los aspectos invisibles del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso de los estudiantes, se ve reflejado en que “no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades [...] entre ellas las de género y las de sexualidad (Devís, 2003).

#### 2.3.1.1.1. Programas de Estudio del Currículum Escolar Formal del sector Educación Física

Para José Ignacio Barbero, la Educación Física en el ámbito escolar debe ser imaginada de otra manera, lo que implica nutrirse de la creciente literatura desarrollada por las diversas ciencias en torno al cuerpo, de tal modo que el docente de Educación Física “sea capaz de formularse preguntas pertinentes relativas al significado y funciones de nuestra materia, cuyo objetivo es la educación de las personas en su conjunto a través del ámbito de lo corporal, en el contexto social en que vivimos” (Barbero, 2007:22-23); sin que se pierda de vista la centralidad que tiene el cuerpo y sus significados y sentidos que construye el sujeto en torno a su dimensión corporal, su identidad y las relaciones sociales que establece en su contexto social y cultural (Lagardera, 1992; Dewar, 1994; Figueroa, 1995;

Fraille, 1999; Carvallo y Crespo, 2003; González Pascual, 2005; Barbero, 2007; Blández, Fernández y Sierra, 2007; Subirats y Tomé, 2007; De la Torre, 2012; entre muchos otros); puesto que como ya lo había planteado antes Cagigal (1972), en la Educación Física *“El objeto y sujeto permanente de educación es el ser humano”*.

Procurando comunicar los principales rasgos del marco educativo de la Educación Física del sistema escolar chileno, en que se desenvuelven las experiencias de los estudiantes de nuestra investigación; a continuación haremos una revisión sintetizada de las principales orientaciones curriculares que se han difundido oficialmente en los programas del sector Educación Física en los diferentes niveles educativos.

#### *2.3.1.1.1. Sentido y propósitos de su quehacer en los diferentes niveles educativos*

El *¿Qué y Para qué enseñar?* es elemento básico del currículum, que responde a la definición de los aprendizajes esperados y el sentido de lo que se espera alcanzar (López Moya, 2004).

- **En el nivel de enseñanza básica** se identifican los siguientes propósitos a lo largo de los ocho cursos que comprende este ciclo (MINEDUC, 1996a; 1999).

En el primer ciclo de enseñanza básica se identifican dos niveles de desarrollo: el nivel básico 1, correspondiente al primer y segundo año básico, los propósitos se orientan fundamentalmente a lograr competencias relacionadas con el conocimiento del propio cuerpo, así como poder ampliar las posibilidades de movimiento que es capaz de realizar; el desarrollo del esquema corporal en vistas de poder manejar y ajustar el propio cuerpo en relación a sí mismo, con los objetos y con los demás; y el desarrollo de competencias relacionadas con la salud y la calidad de vida, en especial el cuidado corporal y la higiene ambiental. Los contenidos necesarios para alcanzar tales propósitos serán desarrollados en el próximo punto, en conformidad a lo planteado en el currículum escolar oficial.

Y el nivel básico 2, que corresponde al tercer y cuarto año básico, al igual que en el nivel anterior, busca perfeccionar competencias asociadas al manejo del propio cuerpo, con demandas que requieren la realización coordinada de las habilidades motoras básicas

combinadas, en situaciones diversas y de mayor complejidad; así como el ajuste de la acción motora en relación a las nociones de tiempo y espacio; en este mismo sentido, dominar el cuerpo en el agua es entendido como una forma de autocuidado y de ampliación del potencial motor del estudiante. También se procura el desarrollo de actitudes personales positivas y ciudadanas como aprender a trabajar en equipo, el trabajo cooperativo y el respeto de las normas.

El segundo ciclo de enseñanza básica considera cuatro niveles de desarrollo: en el nivel básico 3, correspondiente al quinto año básico, busca afianzar el control de la motricidad en la realización de habilidades fundamentales combinadas de carácter individual y grupal, al igual que en el nivel anterior. También procura el desarrollo de actitudes tendientes al fortalecimiento de la voluntad y la autosuperación, así como actitudes ciudadanas como el trabajo en equipo, el respeto y confianza en los compañeros. También se procura el dominio corporal en el medio acuático como una medida de seguridad y autocuidado.

Los niveles básicos 4 y 5, correspondiente al sexto y séptimo año básico, procuran ampliar la motricidad humana, enfrentando nuevas situaciones motrices al aire libre, en variadas condiciones y medios naturales; así como el desarrollo progresivo de habilidades predeportivas que les permitan la iniciar la práctica deportiva; también se procura un mayor manejo del ritmo y la expresión corporal en la realización de secuencias gimnásticas. Finalmente en ambos niveles, se procura que el alumno pueda comprender el sentido y utilidad del ejercicio físico en favor de una vida saludable y con mejor calidad de vida. En el nivel básico 5, además se procura que los alumnos puedan aplicar diversas habilidades motrices en actividades de campamento, respetando normas y medidas de seguridad.

En el nivel básico 6, correspondiente al octavo año básico, considera la realización de diversos programas de ejercicio físico y de actividades que permita a los alumnos reconocer sus progresos en las capacidades físicas, en favor de una vida saludable. También se busca refinar las habilidades motrices y específicas, resolviendo las diversas

situaciones del medio natural que ofrece la vida al aire libre; así como el dominio de habilidades deportivas y el manejo de sus principios técnicos y tácticos. También se procura profundizar en la capacidad de interpretación motriz y habilidades creativas a través de la práctica de las manifestaciones rítmicas folklóricas o tradicionales.

- **En el nivel de enseñanza media** se identifican los siguientes propósitos a lo largo de los cuatro cursos que comprende este ciclo (MINEDUC, 1998a; 2000).

A lo largo del ciclo de enseñanza media, se procura ampliar y profundizar las habilidades motoras fundamentales de los ciclos anteriores, ampliar y profundizar el conocimiento y comprensión sobre la importancia del cuidado del propio cuerpo, así como el sentido que tienen las actividades realizadas, de tal manera que los alumnos puedan practicar diversas manifestaciones de actividad física, incorporar los hábitos de vida activa y saludable y llegar a planificar su propia práctica de actividad física. Al igual que en los ciclos anteriores, se procura el desarrollo de habilidades y actitudes sociales.

De manera más específica, en relación al ámbito Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida, se identifican que los programas procuran instalar la formación de hábitos y actitudes de vida saludable, por sobre la idea de una preparación física destinada al rendimiento o como un recurso preparatorio para el aprendizaje de las técnicas deportivas; donde los estudiantes progresivamente, según avanzan en los cursos, puedan utilizar procedimientos para controlar y autoevaluar sus propios logros, superar sus propios avances personales, y valorar el ejercicio como factor preventivo y educativo; hasta alcanzar autonomía en la elaboración de un programa personal de condición física, orientado al desarrollo de cualidades físicas vinculadas a salud y calidad de vida.

En el ámbito Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz, el programa procura el aprendizaje de los fundamentos técnicos de los deportes seleccionados y su aplicación en contextos reales de aplicación, ya sea una actividad de juego, práctica deportiva o coreográfica; así como la ampliación del repertorio de experiencias que favorezcan la adquisición de habilidades de juego y de expresión en las diferentes actividades que se han seleccionado; llegando a conseguir que los alumnos puedan

apreciar el valor de la participación y según sus condiciones físicas y habilidades motrices puedan participar activamente en competiciones, eventos y torneos deportivos que son programados por la unidad educativa

En el tercer ámbito de las Actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura, mantiene sus propósitos formativos de transversalidad, fusionándose con las actividades motrices tendientes a valorar y relacionarse con el medio natural positivamente y el aprender sobre el riesgo y la aventura; así también procura que finalmente los alumnos puedan llegar a programar actividades al aire libre y de aventura, previniendo los posibles efectos negativos que puedan generar para el medio ambiente en entornos urbanos y naturales.

#### *2.3.1.1.1.2. Estructura y secuenciación de los contenidos formativos en los diferentes niveles educativos*

El ¿Qué enseñar y cuándo enseñarlo? es uno de los elementos básicos del currículum, que responde a los contenidos específicos que están al servicio de las distintas competencias o aprendizajes que se pretenden desarrollar (López Moya, 2004). Los contenidos en Educación Física no son neutros, configuran los capitales corporales y la transmisión de estereotipos en la Educación Física Escolar (González, 2005; Barbero (2007).

- **En la enseñanza básica** se identifican tres bloques de contenidos, que se estructuran en forma secuencial desde el primer ciclo al segundo ciclo (MINEDUC, 1996a; 1999).

**El bloque 1**, corresponde al *Desarrollo Motriz y Calidad de vida*, en el primer ciclo de enseñanza básica, no se determina la ponderación en que deben estar presentes en los respectivos programas de curso. Este bloque de contenidos se encuentra dirigido paulatinamente a la exploración de las posibilidades de movimiento; a la adaptación, construcción y mejoramiento de los mismos; y a la ampliación, integración y complejización de las posibilidades de movimiento y a la creación de movimientos.

En el segundo ciclo de enseñanza básica, este bloque de contenidos se orienta al *Desarrollo de Habilidades y destrezas motrices y la aptitud física*, estableciéndose una ponderación diferenciada por curso.

- En quinto año básico se otorga un 10% del programa, a la ejercitación de las habilidades motoras básicas y refinen secuencias de tareas más complejas que los niveles previos; y al desarrollo de conocimientos en torno a la aptitud física y los beneficios para la salud y calidad de vida.
- En el sexto año básico se otorga un 20% del programa al cultivo ejercicio físico y salud, en relación a la actividad física y adaptación al ejercicio, al ejercicio físico y sus beneficios para la salud y calidad de vida, y al conocimiento y valoración de la actividad física por medio de su práctica sistemática y permanente, al progreso y evaluación de la aptitud física personal.
- En el séptimo año básico, se otorga un 15% del programa al cultivo ejercicio físico y salud, en relación a la comprensión de los principios de entrenamiento de la aptitud física, a los hábitos de vida activa y ejercicio físico, evaluación y control individual de la aptitud física; y a la prevención y seguridad durante el ejercicio físico.
- Finalmente en el octavo año básico, se otorga un 15% del programa a la ejercitación de planes de trabajo físico individuales o colectivos, y a la evaluación y comparación de los progresos personales obtenidos por los alumnos.

**El bloque 2**, se concentra en los *Juegos, juegos deportivos y actividades de expresión motriz*, que al inicio del primer ciclo de enseñanza básica se concentra en la actividad lúdica (25%), para finalizar el ciclo con los juegos deportivos.

En el segundo ciclo de enseñanza básica se concentra en los juegos predeportivos, al aprendizaje de los deportes y a las actividades de expresión motriz, estableciéndose una ponderación diferenciada por curso.

- En el quinto básico se otorga un 25% del programa, a la práctica de actividades motrices propias de los deporte de cooperación y oposición y a la práctica de juegos pre-deportivos de equipo e incorporación de deportes alternativos; un 20% a las

actividades atléticas; y un 15% a las actividades de expresión rítmica y corporal, tendientes a la iniciación a deportes de expresión rítmica y corporal (patinaje, gimnasia rítmica, gimnasia artística); Actividades de expresión rítmica corporal (danzas folclóricas, bailes populares y danza).

- En el sexto básico se otorga un 35% del programa a la práctica predeportiva de pruebas atléticas; así como a la práctica de juegos predeportivos relacionados con los deportes de oposición y colaboración; un 20% a las actividades gimnásticas y de expresión rítmico-corporal (secuencias de desplazamientos, giros, saltos, balanceos y equilibrio; destrezas gimnásticas básicas de suelo; habilidades y destrezas en diversos aparatos; y danzas folklóricas de ejecución grupal.
- En el séptimo año básico se otorga un 30% a los deportes de oposición y colaboración, entre ellos el hándbol y otros deportes de libre elección; un 25% a los deportes individuales como el atletismo en pruebas de campo y de pista; y a la gimnasia en suelo y en aparatos; un 15% a las actividades de expresión motriz (actividades rítmico-motrices, actividades de expresión y bailes populares, de ejecución individual, grupal o en parejas).
- Finalmente, en el octavo año básico, se otorga un 35% del programa a la ejecución de deportes y dominio de fundamentos técnicos específicos y a la práctica de estrategia y tácticas de los deportes; competencias deportivas individuales y colectivas practicando el juego limpio; así como a las actividades de expresión motriz con un 35% del programa, con prácticas tendientes a profundizar las capacidades de control y expresión adquiridas, ampliando tanto hacia formas tradicionales más complejas, como hacia formas de expresión personal que demanden mayor elaboración.

**El bloque 3**, se concentra en las *Actividades motrices en contacto con la naturaleza*, las cuales se concentran en el primer ciclo de enseñanza básica en la motricidad al aire libre y posteriormente a la práctica de actividades motrices recreativas.

En el segundo ciclo de enseñanza básica, se orienta la práctica de actividades motrices de contacto con la naturaleza y natación, con una ponderación diferenciada por curso.

- En el quinto básico se otorga un 30% del programa, a la práctica de la natación orientada al desarrollo de las habilidades de flotar y nadar hasta lograr dominio; ejercitar principios y habilidades de seguridad y sobrevivencia en el agua; y a las actividades de contacto con la naturaleza orientadas, utilizando las habilidades motrices básicas para resolver problemas y evaluar los riesgos en el entorno natural.
- En el sexto básico se otorga un 25% del programa a la práctica de actividad física en contacto con la naturaleza orientada a la evaluación del medio acuático y medidas de seguridad; y a las actividades motrices en la naturaleza orientadas a la seguridad, cuidado del medio ambiente y al desarrollo de habilidades y técnicas específicas de marcha, orientación y habilidades motrices específicas en el entorno natural.
- En el séptimo básico se otorga un 15% del programa a la práctica de actividades de vida y ejercicio al aire libre orientada a la aplicación de procedimientos y normas de seguridad en diversos medios acuáticos, seguridad durante actividades de exploración y excursionismo, habilidades técnicas de desplazamiento y técnicas de campamento.
- Finalmente, en el octavo año básico, se orienta un 15% del programa a la organización y realización de campamentos que impliquen pernoctar, considerando trabajo en equipo, respuesta física, seguridad y cuidado del medio ambiente.
- **En el nivel de enseñanza media** se identifican tres bloques de contenidos, que se estructuran en forma secuencial (MINEDUC, 1998a; 2000).

**El bloque 4**, se concentra en las *Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida*; estableciéndose una ponderación diferenciada por curso.

- A lo largo de los tres primeros años se aboca al contenido de ejercicio físico y salud, con un 35%, 20% y 25% respectivamente de dedicación del programa, destinado al desarrollo de conceptos y aplicación en torno a la aptitud física y sus variables, actividad física y ejercicio, mecanismos de adaptación orgánica al ejercicio físico, medios y métodos para el desarrollo de la aptitud física, principios básicos para el diseño de programas de aptitud física, programa de ejercicio físico asociado a salud y

calidad de vida, procedimiento para evaluación de las variables de la condición física asociada a salud, plan de aptitud física personal.

- Concluyendo en el cuarto año medio con el contenido del entrenamiento de la aptitud física al que se le asigna una ponderación de un 30% dentro del programa, orientado a la salud y calidad de vida, al conocimiento de los beneficios de un buen programa de condición física y salud, a la experimentación de los efectos que otorga la práctica sistemática y regular de ejercicios, al diseño de programas de entrenamiento para recuperar, mantener y mejorar la propia condición física, a la seguridad en los programas de entrenamiento de la condición física, y a la selección de servicios deportivo-recreativos de calidad en el mercado.

**El bloque 5**, se concentra en la práctica de *Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz*; estableciéndose una ponderación diferenciada por curso.

- En el primer año medio se concentra en los juegos deportivos y deportes con un 45% del programa, orientado a la práctica de deportes de colaboración con o sin oposición (fútbol, básquetbol, rugby, hándbol, vóleybol, tenis, paletas, bádminton); práctica de juegos deportivos o deportes individuales sin oposición (atletismo, gimnasia artística, natación, biatlón escolar, gimkanas); práctica de deportes o actividad de expresión motriz de carácter individual sin oposición y/o con colaboración (gimnasia rítmica, aeróbica, danza, bailes sociales o folclóricos); aplicación de reglamentos y normas básicas de los juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz seleccionadas; participación en torneos y/o eventos deportivos, al menos en uno de los juegos deportivos y deportes seleccionados para el desarrollo de la unidad.
- En el segundo y tercero año medio, se concentran en 30% del programa en deportes de colaboración y oposición (fútbol, básquetbol, balonmano, rugby, vóleybol y otros); un 30% en deportes y actividades individuales de autosuperación y expresión rítmica (atletismo, gimnasia artística, gimnasia rítmica, natación, danza); aplicación de reglamentos y normas básicas de los juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz seleccionadas; participación en torneos y/o eventos deportivos, al menos en uno de los juegos deportivos y deportes seleccionados.

- En el cuarto año medio con los juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz a los que se asigna un 50% del tiempo dentro del programa, orientados a la selección y práctica deportes convencionales y deportes alternativos, a deportes individuales (atletismo, natación) y actividades de expresión motriz (bailes populares contemporáneos, danza, gimnasia artística o rítmica, bailes folklórico); aplicación de reglas deportivas oficiales o adaptadas; participación activa torneos, competencias y eventos deportivo-recreativos.

**El bloque 6**, se concentra en las *Actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura*; estableciéndose una ponderación diferenciada por curso.

- En el primer año medio se privilegia preferentemente la actividad física y motora al aire libre con un 20%, las cuales se orientan a las formas y técnicas de exploración básica de entornos naturales, técnicas de seguridad en espacios físicos naturales, tales como: espacios abiertos dentro del establecimiento educacional y en espacios naturales cercanos, técnicas de campamento en un terreno geográfico natural.
- En el segundo año medio se privilegian con un 20% las actividades de orientación y seguridad en entornos naturales, tendientes al uso de instrumentos y elementos de orientación y procedimientos para prevenir la deshidratación, insolación, enfriamiento, congelamiento, fatiga; y la aplicación de normas y procedimientos de seguridad; así como a la gestión y organización de campamentos, técnicas de campamento y técnicas de cuidado y preservación del medio ambiente durante el desarrollo del campamento; aplicación de actividades técnicas y recreativas durante el desarrollo del campamento.
- En el tercer año medio se otorga el 15% del programa a actividades de planificación, organización y ejecución de un campamento.
- Cerrando el cuarto año medio con actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura, en que se asigna un 20% del tiempo del programa, destinadas al reconocimiento de entornos naturales, geográficos y culturales de los lugares seleccionados para realizar actividades de aventura; a las bases metodológicas y organizacionales para las actividades en la naturaleza; a la planificación, organización y realización de un campamento al aire libre.

### 2.3.1.1.1.3. Estrategias metodológicas sugeridas en los programas oficiales del sector

Refiere a la intervención didáctica del profesor para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (López Moya, 2004; Delgado, 1991); es decir refiere, al ¿Cómo enseñar? para que los alumnos aprendan desde una perspectiva de aprender para la vida; lo cual implica romper con el enfoque tradicional directivo y reproductivo, avanzando hacia otros caminos de enseñanza más dialógicos y democráticos (Blandón, Molina y Vergara, 2005; De la Torre, 2012); tendientes a favorecer la participación activa del estudiante, una posición más reflexiva y crítica, que permita la transformación social y cultural esperada (Fraile, 1999).

En este nuevo enfoque el profesor tendrá que provocar un cambio sustancial en su quehacer, tal como lo hace notar el siguiente autor:

Se debe producir un cambio significativo de la actitud del docente, para pasar a entender su papel como el intelectual comprometido con valores y principios de una sociedad democrática que integra en su práctica las características del contexto social del aula y las particularidades personales de cada uno de sus alumnos y alumnas; [...] hacia la consecución del desarrollo personal de los estudiantes, de la autonomía individual y de su formación como ciudadanos participativos, críticos y responsables (De la Torre, 2012:116).

- **Para el nivel de enseñanza básica** se identifican orientaciones metodológicas generales y específicas para cada ciclo de enseñanza (MINEDUC, 1996a; 1999).

Para el primer ciclo de enseñanza básica, se recomienda el diseño de situaciones de aprendizaje en base a juegos y tareas que contextualicen la acción motriz, de resolución individual y grupal, que entreguen la posibilidad de explorar y experimentar con su cuerpo una mayor riqueza motriz; como también favorecer el desarrollo de la motricidad humana desde una perspectiva educativa e integral, erradicando aquellas prácticas conductistas centradas en la técnica y el rendimiento motor. De este modo, se sugiere que la intervención pedagógica respete las diferencias individuales de los estudiantes; contextualice las actividades propuestas a la realidad socio-cultural y educacional

específica; adapte los juegos a las características de los estudiantes de manera que se transformen en un medio educativo, al servicio del desarrollo de los alumnos; y se privilegien estrategias para promover la creatividad, la exploración, el trabajo cooperativo, la solución a problemas motrices planteados, la inclusión de todos los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales y las habilidades personales, la convivencia y la participación, recuperando el sentido lúdico de los juegos.

Al igual que el ciclo anterior, para el segundo ciclo de enseñanza básica se recomienda que la intervención pedagógica atienda las diferencias individuales, contextualice las actividades, adapte las actividades a las características de los estudiantes, y se privilegien estrategias para la creatividad, la exploración, el trabajo cooperativo, la solución a problemas motrices, la inclusión de los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales y personales, la convivencia y la participación, recuperando el sentido lúdico de los juegos.

Aunque también se entregan orientaciones didácticas específicas, asociadas a los diferentes contenidos presentes en los programas de cada nivel:

- En la unidad de *Habilidades y destrezas motrices y aptitud física*, se sugiere el diseño de situaciones tendientes al desarrollo progresivo de habilidades motrices más complejas, que pueden ser adaptadas a la práctica de juegos y tareas motrices de cooperación y oposición tendientes a favorecer valores y que promuevan nuevos desafíos motores, tomando en consideración los cambios corporales y de personalidad propios de la preadolescencia. También se sugiere que en relación a la aptitud física, se ejerciten las diferentes capacidades físicas y se aprendan conceptos y formas de aplicarlos, de manera tal que los alumnos reconozcan en la práctica física, los cambios que ésta puede provocar en sus organismos y tome conciencia de sus avances y retrocesos; finalmente promover una disposición positiva y valoración del alumno por la actividad física y su relación con la calidad de vida.
- En la unidad de *Juegos deportivos y deporte*, se sugiere el diseño de situaciones y experiencias motrices de iniciación en deportes individuales y colectivos, llevando progresivamente el desarrollo de la motricidad y la comprensión de la técnica y de la

táctica hacia niveles superiores; la resolución de situaciones motrices en la realidad de juego; que desarrollen la valoración de las propias posibilidades en función de un trabajo en equipo; así como la importancia de enriquecer el repertorio motriz al proponer deportes convencionales y alternativos, así como juegos y deportes tradicionales y juegos asociados a manifestaciones culturales étnicos o locales.

- En la unidad de *Expresión rítmica y corporal*, se sugiere que entregue atención a necesidades de dominio del cuerpo, desarrollo del movimiento expresivo, dominio del medio y manejo de los implementos; se sugiere sea incorporada como un instrumento eficaz de educación, que permite comunicarse mejor por medio del cuerpo, con otros y con el mundo de los objetos, en un trabajo individual o colectivo; que desarrolle progresivamente la expresión rítmica y corporal desde la manifestación natural de los movimientos hasta aprendizajes motores más elaborados, utilizados en disciplinas deportivas (la gimnasia rítmica, gimnasia artística, patinaje); finalmente la integración de danzas folclóricas cercanas a la realidad cultural regional, con el fin de preservar y transmitir nuestro patrimonio cultural, basándose en los intereses de los estudiantes, el contexto social y cultural del establecimiento, así como consideraciones prácticas de recursos.
- En la unidad de *Actividades motrices de contacto con la naturaleza, y natación*, se sugiere como una fuente irremplazable para el desarrollo de habilidades motrices propias de la vida al aire libre, que educa el cuidado, respeto y mantención del medio natural, así como formar la autosuficiencia, seguridad, respeto y goce de la naturaleza; en cuanto a las actividades motrices en el medio acuático se sugiere sean secuenciadas desde la relativa familiarización hasta el aprendizaje de la natación, de manera de adquirir la autonomía necesaria para disfrutar de este medio sin correr riesgos. Para ambas actividades se sugiere contemplar la disposición de infraestructura o de condiciones naturales que ofrezcan seguridad y que se encuentren emplazadas en la localidad o la comuna, que hagan viable y no riesgosa; que la relación con la naturaleza y el trabajo en equipo ofrecen un ambiente de privilegio para el aprendizaje de los Objetivos Fundamentales Transversales; finalmente se insiste que al momento de

organizar los grupos y las actividades el profesor procure que todos los alumnos se puedan integrar.

- **Para el nivel de enseñanza media** se identifican orientaciones didácticas generales. (MINEDUC, 1998a; 2000).

Para el ciclo de enseñanza media, se recomienda ofrecer una combinación de actividades que puedan ser orientadas tanto el profesor como por los propios estudiantes, de tal modo que los alumnos y sus pares puedan lograr independencia y tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacer sus prácticas educativo físicas, favoreciendo que los alumnos puedan planificar, dirigir y evaluar las experiencias vividas; así también se sugiere diseñar situaciones de aprendizaje significativas de modo de comprometer el esfuerzo e interés de los alumnos, así como el desarrollo en los distintos dominios; conceder instancias de ejercitación suficiente, en cantidad y calidad, que permita lograr los aprendizajes esperados; respetar la dinámica propia de la Educación Física de aprender haciendo; aprender las manifestaciones deportivas en realidad de juego y no en forma fragmentada y descontextualizada de la realidad de juego; respeto de las siguiente etapas de aprendizaje: presentación y diagnóstico de los nuevos aprendizajes, desarrollo suficiente de la unidad de aprendizaje, y cierre de la unidad de tal modo que el alumno pueda tomar conciencia junto a sus pares de los avances logrados.

#### *2.3.1.1.1.4. Estrategias evaluativas sugeridas en los programas oficiales del sector*

El ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? y ¿Para qué se evalúa? es otro de los elementos básicos del currículum, que permite dar cuenta de los aprendizajes alcanzados, durante el proceso y al finalizarlo.

En los planteamientos de la reforma educativa se entrega a las unidades educativas la responsabilidad de la producción de sus propios reglamentos evaluativos; según Héctor Trujillo (2007), esto implica tener en cuenta seis preocupaciones evaluativas fundamentales como: conocer lo que ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; aplicar procedimientos evaluativos centrados en el aprendizaje; aplicar

procedimientos evaluativos que atiendan a las diferencias individuales; obtener información sobre la forma en que aprenden los alumnos; obtener información que permita leer la realidad observada y mejorar las prácticas pedagógicas; y poder evaluar las competencias logradas por los alumnos.

#### *2.3.1.1.1.5. El Marco para la Buena Enseñanza*

El Marco para la Buena Enseñanza ha sido elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión conjunta de sus equipos técnicos con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, con el propósito de evaluar el quehacer docente en el aula y en la escuela dentro de un marco de actuación flexible y dinámico, que sirva de apoyo al mejoramiento de la enseñanza, retroalimente el desarrollo de la profesión docente y finalmente aporte a la mejora de la calidad de la enseñanza<sup>10</sup>. Aborda cuatro dominios: Preparación y planificación de la enseñanza, la Creación de ambiente propicio para el aprendizaje, la Enseñanza propiamente tal, así como la Evaluación y reflexión sobre la propia práctica docente.

##### *– Preparación para la enseñanza*

Está relacionado con el saber disciplinar del docente, el saber pedagógico, el conocimiento profundo del contexto en el que se desarrollará su labor educativa y mediar el aprendizaje, involucrando a todos los alumnos en sus aprendizajes, relacionando los contenidos que enseña con los requerimientos de la sociedad actual y con el marco curricular nacional; lo que se demuestra finalmente en las planificaciones y en los efectos de éstas en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

##### *– Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*

Se relaciona el ambiente que procura el docente en torno al aprendizaje, generando un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto a las personas y a las normas necesarias

---

<sup>10</sup> Cabe comentar que el concepto de calidad de la enseñanza resulta ambiguo, dado que no ha sido convenientemente definido y discutido por los diversos actores. El MINEDUC ha entregado algunas orientaciones que a juicio de esta autora, responde a intereses que se aproximan más a la perspectiva de la eficiencia y eficacia de la labor docente, sin la consideración de factores estructurales que se encuentran presente en la cultura de la comunidad educativa y las formas de relación que prevalecen.

para el desarrollo del conocimiento; este dominio refleja el nivel de compromiso del profesor con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

– *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*

Está relacionado con la generación de oportunidades de aprendizaje y desarrollo efectivo para todos los estudiantes, donde la indagación, la interacción y la socialización de lo aprendido se convierten en principios centrales del proceso, implica tomar en consideración los saberes e intereses de los estudiantes, explicar los objetivos de aprendizaje y los procesos que se llevarán a cabo, facilitar experiencias, recursos y apoyos necesarios para lograr la participación activa; también significa una permanente evaluación y reflexión del docente en torno a sus prácticas de enseñanza.

– *Responsabilidades profesionales*

Este dominio se proyecta más allá del trabajo de aula, refiere a la relación que construye con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa; además implica la toma de conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

### **2.3.1.1.2. El impacto alcanzado en las Clases de Educación Física del sistema escolar**

Son escasos los estudios que abordan el impacto que ha tenido la reforma educativa chilena en el ámbito de la Educación Física; en razón de ello, revisaremos algunas investigaciones que se han realizado a nivel regional. La primera de ellas corresponde a un estudio realizado por Ximena Díaz (2004) en la provincia de Talca, región del Maule, se estudia una muestra intencionada de 30 profesores de ambos sexos, acerca de la puesta en práctica de los diversos elementos curriculares que se sugieren en los programas de estudio del sector y se constata que el impacto que ha tenido la reforma educativa en las prácticas educativas del sistema escolar ha sido bajo, tal como antes ya lo habían señalado Montero (1988) y Castro (1993), dice:

Las clases se caracterizan por ser rutinarias y homogéneas, apegadas a esquemas rígidos y verticalizadores, excluyentes, sólo para los mejores, desarticuladores del saber, asignaturistas y comprometidos con una visión fragmentaria de la realidad. En efecto, al observar clases de Educación Física, es posible confirmar la rutinaria estructura que desde antaño se utiliza: un trote inicial conducido, algunos ejercicios de estiramiento, y en el desarrollo de la clase se utiliza el método de imitación, dónde el profesor muestra el ejercicio o la acción que hay que realizar y posteriormente los alumnos la ejecutan, en la parte final, es posible observar un trote final o algunos ejercicios de relajación” (Díaz 2005:9).

En una mirada más particularizada del estudio, frente a los diferentes elementos curriculares analizados; iremos haciendo comparaciones con otros estudios similares, realizados en la región de Valparaíso.

#### 2.3.1.1.2.1. *La incorporación de los objetivos transversales*

En el estudio de Ximena Díaz (2004), los profesores declaran que *Siempre* los incorporan (90%), así como el también *integran otros sectores de aprendizaje* (56,6%); al respecto comenta que en la realidad observada la incorporación de los objetivos transversales “se realiza en forma natural y no forma parte de una planificación ni de un trabajo en equipo por parte del Establecimiento Educacional” (Díaz, 2004:32). A la vez, frente a la integración de otros sectores, “es posible deducir que se integra en forma natural, no forma parte de una planificación, ni de conversar y establecer aprendizajes comunes para dos sectores de aprendizaje o más” (Díaz, 2004:32).

Por su parte, en el estudio realizado en la región de Valparaíso, por Alcaíno, Atan, Chávez y Peña (2008), se evidencia que frente a la consulta realizada a los estudiantes de 5° y 8° de Enseñanza Básica y 2° y 4° de Enseñanza Media, sobre “Creo que es importante trabajar los objetivos transversales en clases (respeto por el compañero, trabajo en equipo, otros)”, los estudiantes de ambos sexos de establecimientos públicos y subvencionados, tienden a estar en el nivel de acuerdo, en cambio los estudiantes de establecimientos privados presentan un nivel de acuerdo inferior.

### *2.3.1.1.2.2. Los Contenido de enseñanza*

En el estudio de Ximena Díaz (2004), se evidencia que los nuevos contenidos que los profesores *Siempre* incorporan, corresponden a: la evaluación física postural (70%); la marcha y/o caminata (66,7%); las salidas a terreno en actividades en contacto con la naturaleza (66,6%); las danzas folklóricas (50%); dramatizaciones y expresión corporal (50%) y educación del ritmo (50%). Sin embargo la investigadora explica que no fue posible constar en terreno la incorporación de tales contenidos, señala que “en conversación sostenida con el profesor o profesora, manifestaron tener dificultades administrativas y de parte de los alumnos para instalar en el aula estos nuevos contenidos” (Díaz, 2004:31).

En un estudio realizado en dos colegios particulares y dos particulares subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, región de Valparaíso, por Alarcón y Peralta (2007); cuya pretensión era determinar las percepciones y el valor que otorgan los niños y niñas de segundo año de Educación Básica a lo que aprenden en el aula de Educación Física, se evidencia que los aprendizajes que declaran haber logrado en sus clases de Educación Física, se pueden categorizar en habilidades motoras básicas, juegos, habilidades técnicas gimnásticas, capacidades funcionales, valores y actitudes, y, otras actividades.

En el caso de las mujeres el 33% reconoce haber tenido aprendizajes relacionados con habilidades técnicas gimnásticas, mientras el 32% que los hombres señalan los juegos; esto último se condice con la propuesta del programa de estudios correspondiente al nivel estudiado, puesto que se señala tanto en los contenidos mínimos obligatorios como en la propuesta metodológica centrada en lo lúdico; en cambio las habilidades técnicas gimnásticas como la voltereta, la rueda, la invertida que señalan las mujeres sólo tienen presencia en las actividades complementarias.

En otro estudio realizado por Alcaíno, Atan, Chávez y Peña (2008) en la provincia de Valparaíso, se estudia una muestra intencionada de 720 escolares (180 por curso), pertenecientes a cursos de 5° y 8° año de Enseñanza Básica y de 2° y 4° año de Enseñanza Media, que forman parte de establecimientos de dependencia municipal, particular

subvencionada y particular privada, con el propósito de conocer el nivel de acuerdo de los estudiantes sobre los contenidos de las clases de educación física vinculados a los Bloques de Ejercicio Físico y Salud, Deportes de Colaboración y Oposición, Deportes y Actividades Individuales de Autosuperación y Expresión Motriz, y Actividad Física y Motora al Aire Libre en Contacto con la Naturaleza.

– *Ejercicio Físico y Salud*

Se constata que frente a una serie de afirmaciones tendientes a valorar el grado de acuerdo de los estudiantes frente a factores físicos asociados a la salud: “Me interesa saber cómo puedo mejorar mi aptitud física”, “Me interesa realizar ejercicios de aptitud física para mejorar mi calidad de vida.”, “Me interesa cambiar mi hábito alimenticio de acuerdo a lo que aprendo en clase para mejorar mi calidad de vida”, “Encuentro importante conocer más sobre los ejercicios físicos”, “Pienso que mejorar mi aptitud física (flexibilidad, fuerza, resistencia, velocidad) es algo positivo para mi salud”, “Me gustaría trabajar para mejorar mi aptitud física”, los estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a los tres tipos de establecimientos tienden a manifestarse de acuerdo con tales afirmaciones, aunque los estudiantes de establecimientos particulares pagados tienden a manifestar un nivel “de acuerdo” levemente inferior.

Frente a las afirmaciones “Me gustaría trabajar para mejorar mi aptitud física” y “Yo me esfuerzo por hacer ejercicios constantemente”, son las mujeres de 4° año de Enseñanza Media y de 2° de Enseñanza Media respectivamente, las que tienden a manifestar un nivel de “indecisión” frente a la afirmación indicada. Respecto a la afirmación “Le doy la más alta importancia al mejoramiento de mi aptitud física” no se aprecia un claro acuerdo por parte de los estudiantes en relación a ella.

– *Deportes de Colaboración y Oposición*

Frente a la serie de afirmaciones tendientes a valorar el grado de acuerdo de los estudiantes: “Me interesa trabajar en equipo”, “Cuando juego en equipo me esfuerzo por tratar que mi equipo gane”, “Respeto las reglas que tiene el juego”, “Al trabajar en grupo

me preocupo que todos mis compañeros participen”, “Me esfuerzo por realizar un juego limpio”, “Me gusta realizar ejercicios en los que tengo que colaborar con mis compañeros”, los escolares de establecimientos municipales y particulares subvencionados tienden a estar de acuerdo con tal afirmación, los estudiantes de establecimientos particulares pagados presentan un nivel de acuerdo levemente inferior.

Frente a la afirmación “Me gusta desarrollar técnicas deportivas en clases de Educación Física”, los hombres de establecimientos municipales y particulares subvencionados se encuentran de acuerdo con la afirmación, no así las mujeres de dichos establecimientos. En relación a los estudiantes de establecimientos particulares pagados, los hombres indican un grado de acuerdo inferior y las mujeres manifiestan “indecisión” con tal afirmación.

Frente a las afirmaciones “Me interesa trabajar en equipo”, los estudiantes de 5º año de Enseñanza Básica de establecimientos particulares subvencionados manifiestan un nivel de acuerdo inferior; “Respeto las reglas que tiene el juego”, “Cuando mi equipo va perdiendo, me esfuerzo por seguir jugando y no me retiro de la actividad” y “Me gusta desarrollar estrategias de juego”, los alumnos de 2º año de Enseñanza Media de ambos sexos, presentan niveles de acuerdo inferior.

– *Deportes y Actividades Individuales de Autosuperación y Expresión Motriz*

Se evidencia que respecto a la serie de afirmaciones tendientes a valorar el grado de acuerdo de los estudiantes, con las aseveraciones “Me esfuerzo por mejorar constantemente mis niveles de desempeño deportivo” y “Me gusta mostrar individualmente o en grupo lo que he aprendido y desarrollado en el año ante mi colegio” y “Pienso que es importante controlar las emociones que uno experimenta en clases”, en general tanto hombres como mujeres de los distintos niveles educativos y tipo de establecimiento, manifiestan estar de acuerdo; especialmente lo declaran para la primera afirmación los estudiantes de los establecimientos municipales y particular subvencionado, y para la segunda afirmación los estudiantes de establecimientos particulares pagados.

Frente a la afirmación “Prefiero realizar clases de deportes individuales (tenis, atletismo, taekwondo, otros)”, son los hombres de los diferentes tipos de establecimientos educacionales quienes presentan tendencia a estar de acuerdo; las mujeres se encuentran dentro del nivel “indeciso”. No es así para las afirmaciones “Prefiero realizar clases de danza y expresión corporal”, “Me atrae aprender los elementos básicos de danza”, “Me gusta realizar ejercicios donde deba expresar mis ideas a través del movimiento (alegría, tristeza)”, donde los hombres de los diferentes niveles educativos de los tres tipos de establecimientos, registran niveles de acuerdo inferiores.

Frente a las afirmaciones “Me atrae aprender los elementos básicos del atletismo” y “Creo que es importante realizar los contenidos de atletismo y danza en Educación Física”, se manifiestan altas discrepancias tanto en hombre como en mujeres, indistintamente del nivel educativo y del tipo de dependencia al cual pertenezcan.

– *Actividad Física y Motora al Aire Libre en Contacto con la Naturaleza*

Se evidencia que respecto a la serie de afirmaciones, tienden a ser valoradas positivamente; frente a la aseveración “Me preocupo de no alterar ni destruir un entorno natural, sino más bien lo cuido y protejo”, existe acuerdo entre los estudiantes de ambos sexos, nivel educativo y tipo de dependencia administrativa. Aunque existe acuerdo entre los estudiantes con las afirmaciones “Me gusta dar mi opinión sobre el lugar en el cual podemos realizar clases de Educación Física”, “Tengo iniciativa para trabajar con elementos disponibles en el entorno natural en el cual me encuentro” y “Me gusta preparar con anticipación el equipamiento, comida y todo lo que tengo que llevar en un campamento”, se distingue que los estudiantes de establecimientos municipales demuestran los promedios más altos de acuerdo respecto de éstas afirmaciones. Frente a la afirmación “Me agrada tener clases de Educación Física en un entorno natural”, son los hombres los que manifiestan un promedio más alto en comparación con las mujeres.

Ante a las afirmaciones “Me gusta tener un rol dentro del campamento, pertenecer a un grupo encargado de alguna actividad, ya sea, planificación, primeros auxilios, alimentación, limpieza”, “Me gusta crear normas de seguridad para evitar algún

accidente” y “Me gusta aprender principios básicos de primeros auxilios para estar preparado frente a un posible accidente”, los estudiantes de establecimientos municipalizados presentan mayores niveles de acuerdo y los estudiantes de establecimientos particulares pagados los que manifiestan nivel de indeciso.

Sobre la base de las evidencias presentadas, estos autores concluyen que en relación al bloque de Ejercicio Físico y Salud, los escolares de establecimientos particulares pagados tienden a valorar en menor grado factores físicos y de salud. En relación a los contenidos sobre Deportes, el de Deportes de Colaboración y Oposición, tiende a ser menos valorado por los escolares de establecimientos particulares pagados, siendo los estudiantes del 2º año de Enseñanza Media los que manifiestan el más bajo nivel de acuerdo; en tanto, el bloque de Deportes y Actividades Individuales de Autosuperación y Expresión Motriz, tiende a ser el menos valorado por los escolares de los tres tipos de establecimientos educacionales, con un nivel indeciso. Cerrando con el bloque de contenidos sobre Actividad Física y Motora al Aire Libre en Contacto con la Naturaleza, el que es valorado en mayor grado por los escolares de establecimientos municipalizados.

#### 2.3.1.1.2.3. Las estrategias metodológicas

En el estudio de Ximena Díaz (2004), los profesores declaran que *Siempre* implementa son la explicación (93%); demostración (76,6%); trabajo en equipo (73,3%); enseñanza del contenido desde el *saber, saber ser y saber hacer* (70%); contextualización del contenido (70%); cambios de escenarios (40%); resolución de problemas (36,7%). Al respecto, la investigadora plantea que los profesor de Educación Física generalmente han enseñado mediante la demostración y la explicación lo que quedaría demostrado en el estudio, aunque se alcanzan importantes porcentajes en métodos no tradicionales “no es posible concluir que realmente los profesores estén enseñando y los alumnos estén aprendiendo de esta forma, puesto que, en las observaciones se apreció en trabajo en equipo y los métodos tradicionales ya explicitados” (Díaz, 2004:31).

Siguiendo la misma línea de análisis, en dos estudios realizados en la provincia de Valparaíso, región de Valparaíso, se indaga sobre los métodos de enseñanza que son más utilizados en las clases de Educación Física de los diferentes tipos de dependencia administrativa, uno en el segundo ciclo de Enseñanza Básica, realizado por Bravo, Estay y Pino (2007), y el otro, en el ciclo de Enseñanza Media realizado por Astudillo, Muñoz y Poblete (2007). En el estudio sobre el segundo ciclo de Enseñanza Básica, se evidencia que el método que se utiliza preferentemente durante la sesión de clases para la enseñanza del movimiento humano, es el método sintético, manifestándose en cada uno de los niveles correspondientes al ciclo; en cambio en el estudio sobre el ciclo de Enseñanza Media se aprecia que los métodos que más fueron utilizados en una misma sesión eran el analítico, sintético y sintético-analítico-sintético, entre los cuales el de menor presencia en los cuatro cursos es el analítico.

En cuanto al método de dirección de los alumnos, en el segundo ciclo de Enseñanza Básica, predomina en forma absoluta el método de mando directo; en tanto en el ciclo de Enseñanza Media también es predominante, aunque se aprecia una tendencia incipiente en la utilización del mando indirecto en el cuarto año de Enseñanza Media (28%).

En relación a la utilización de métodos de organización de los alumnos, en la mayoría de los niveles del segundo ciclo de Enseñanza Básica, y en la totalidad de los niveles de Enseñanza Media, se organizan a los estudiantes preferentemente en grupo total, con predominio del método de trabajo en ritmo obligado, aunque también se evidencia en menor medida el trabajo a ritmo libre, el que se tiende a igualar junto a otros métodos en el cuarto año de Enseñanza Media; el segundo método más utilizado en ambos ciclos, corresponde al método de organización de los alumnos en grupos pequeños de trabajo, predominando en ambos casos el método de enseñanza recíproca, de actividad idéntica y simultánea.

En ambos estudios se demuestra la tendencia a la utilización de un enfoque tradicional de la enseñanza de la Educación Física, donde el docente pretende mantener el control de la sesión de la clase. Lo cual se ve ratificado en otro estudio similar realizado por Álvarez,

Deissy; Clift, Lorrain y Guerra, Dorka (2011), en la comuna de Viña del Mar, región de Valparaíso, en un establecimiento municipalizado (7 cursos diferenciados por sexo) y otro particular subvencionado (3 cursos diferenciados por sexo), tendiente a conocer los estilos de enseñanza utilizados por los docentes, llegan a dos grandes conclusiones, que el estilo con mayor predominio es el mando directo, en cambio los otros estilos se manifiestan en forma incipiente; tanto en docentes hombres como en docentes mujeres.

#### 2.3.1.1.2.4. *Las estrategias evaluativas*

En el estudio de Ximena Díaz (2004), los profesores declaran que utilizan *Siempre* tres formas de evaluación: coevaluación (60%); heteroevaluación (30%) y autoevaluación (26,7%), sin embargo a la investigadora le llama la atención que siendo la heteroevaluación la forma más utilizada por los profesores tradicionalmente, tenga tan bajo porcentaje, lo cual podría atribuirse a una falta de conocimiento del concepto por parte de los profesores. Asimismo, el 63,3% de los profesores también declaran que *Siempre* elaboran instrumentos de evaluación considerando los aprendizajes esperados y a la realidad de sus grupos cursos; sin embargo en la observación en terreno a los establecimientos educativos, no fue posible confirmarlo.

En esta misma línea de análisis, en un estudio realizado por Trujillo (2007), en la comuna de Viña del Mar, región de Valparaíso, estudia una muestra aleatoria de 198 docentes de ambos sexos, de una población de 266 profesionales que desempeñan su labor en establecimientos de dependencia municipal: en la Educación Infantil (49), en el primer ciclo de Enseñanza Básica (98), en el segundo ciclo de la Enseñanza Básica (39) y en la Enseñanza Media (12); cuyo propósito es determinar si los profesores estudiados evalúan en conformidad a los criterios proyectados en la base de los planteamientos de la reforma educacional chilena.

Logra distinguir dos conglomerados de docentes: un grupo dominante, que corresponde a aquellos docentes que realizan prácticas evaluativas en concordancia con los criterios evaluativos promulgados en la reforma; y otro grupo menor de docentes que evidencian

prácticas evaluativas en el aula que se aproximan a los criterios evaluativos difundidos en la reforma, pero que aún no son consistentes (Trujillo, 2007).

Haciendo un análisis más preciso, este autor realiza una revisión de los ocho criterios evaluativos considerados en el marco de la reforma educacional chilena y su impacto en las prácticas de los docentes, evidenciándose lo siguiente:

- Frente al criterio de la evaluación como *proceso*, se demuestra que los docentes de Educación Física de los diferentes niveles educativos consultados, presentan alta concordancia en pensar la evaluación como un proceso para obtener información para orientar y mejorar el proceso educativo.
- En relación al criterio referido a *utilizar variados procedimientos evaluativos*, se aprecia diferencias significativas entre los docentes de educación parvularia o educación infantil con el resto de los niveles educativos; en cambio existe alta congruencia con la idea de evaluar por medio de la observación directa, situaciones concretas de la aplicación de normas, reglamentos y comportamientos; finalmente existe concordancia intermedia en la utilización de procedimientos variados para evaluar en sus clases.
- Sobre a la consideración de *la evaluación como un proceso inherente a la dinámica del aprendizaje*; se evidencia que los profesores que se desempeñan en la enseñanza media consideran la evaluación como un medio de enseñanza; sin embargo, estos mismos docentes declaran que no utilizan algún documento para registrar sus observaciones evaluativas acerca de la clase. También existe alta concordancia entre los docentes de los diferentes niveles consultados en considerar que la evaluación es un proceso inseparable del aprender, así como un proceso para obtener evidencias del proceso para orientar las clases.
- Frente al criterio de atender a *la evaluación de diversas habilidades y actitudes*, se evidencia la existencia de una alta concordancia entre los docentes de Educación Física que imparten clases en los diferentes niveles educativos, al poner en práctica situaciones evaluativas destinadas a plantear situaciones evaluativas que permiten apreciar la realización de habilidades motoras en situaciones cambiantes, en realidad de juego.

- Respecto al criterio de poner *énfasis en la retroalimentación del proceso formativo*; se aprecia alta concordancia entre los docentes de los diferentes niveles educativos, especialmente se destacan los docente de enseñanza media. También se evidencia una alta concordancia entre los profesores que se desempeñan en el nivel de enseñanza básica y en el de enseñanza media, en conversar con sus alumnos acerca del desempeño motor demostrado. Así mismo, se evidencia una alta concordancia entre los docentes sobre la utilización de la información obtenida para reflexionar sobre la forma de enseñar y de orientar las clases, así como para retroalimentar en forma inmediata a sus alumnos.
- Frente a posibilitar la *participación activa de los alumnos y sus pares en la emisión de juicios evaluativos* acerca del desempeño en los aprendizajes esperados, se demuestra en todos los niveles educativos una baja e intermedia concordancia en la práctica de ofrecer la participación activa de diferentes actores en el proceso evaluativo. También se evidencia que sólo es en el segundo ciclo de enseñanza básica, que los docentes ofrecen la posibilidad de participar en la evaluación de los propios aprendizajes como en los de sus compañeros.
- Acerca al criterio de *la evaluación conjunta de los objetivos transversales y verticales*, se evidencia una alta concordancia entre los docentes de los diferentes niveles, de incorporar en sus prácticas pedagógicas de Educación Física la evaluación de objetivos transversales en situaciones reales de desempeño motor, así como la consideración del esfuerzo desplegado por los alumnos en la clase. En cambio la práctica evaluativa de considerar los objetivos verticales en conjunto con los objetivos transversales, se demuestra una concordancia que oscila entre intermedia y alta.
- Finalmente, la consideración de una *evaluación diferenciada de los alumnos*, se evidencia que los docentes de los diferentes niveles, concuerdan con la idea de aplicar evaluación diferenciada de sus alumnos según características individuales; la necesidad de adecuar los objetivos a la realidad de los alumnos que presentan dificultades en forma permanente; así como la posibilidad de modificar los tiempos de aprendizaje para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

#### *2.3.1.1.2.5. Opiniones de los estudiantes sobre la Educación Física escolar*

En un estudio realizado por Díaz y Fardella (2009) en tres comunas de la región de Valparaíso, se estudia una muestra intencionada de 180 estudiantes de ambos sexos, que cursan el 8° año de Enseñanza Básica en establecimientos de dependencia administrativa municipal (60), particular subvencionado (60) y particular pagado (60); cuyo propósito era determinar el nivel de satisfacción con la clase de Educación Física, en base a lo cual se plantean una serie de preguntas referidas al interés y gusto por la clase de Educación Física.

- Frente a la consulta sobre ¿Te gustaría estudiar otra asignatura o hacer otra cosa en el horario de Educación Física?, se distingue que un 20,5% de los estudiantes desearía poder estudiar hacer otra cosa el horario de las clases de Educación Física, casi la mitad de las respuestas corresponden a estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y una tercera parte a estudiantes de establecimientos particulares pagados.
- Frente a la pregunta, si pudieras escoger entre asistir o no asistir a las clases de Educación Física, ¿Irías a las clases?, una décima parte del total de estudiantes que fueron consultados, expresan que si tuviesen la posibilidad de escoger no asistirían a las clases; donde la mitad de las respuestas corresponde a los estudiantes de establecimiento particular pagado; luego una tercera parte corresponde a las respuestas de estudiantes de establecimientos subvencionados pagados y una décima parte a los estudiantes de establecimientos municipalizados.
- En relación a la pregunta ¿Te gusta la clase de Educación Física?, una décima parte de los estudiantes consultados, expresa su desinterés; confirmando las respuestas anteriores. Paralelamente se destaca la respuesta de los estudiantes de establecimientos particulares pagados, que tres cuartas partes de ellos, manifiestan que les da lo mismo.

- En relación a las preguntas ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de la clase de Educación Física? ¿Por qué?, a una cuarta parte de los estudiantes les agradan las actividades en que pueden trabajar en equipo, luego la realización de actividades de esparcimiento. También una cuarta parte de los estudiantes consultados, se pronuncian en contra de aquellas actividades relacionadas a la salud y la condición física, donde la mayoría de las respuestas hace mención al trote de calentamiento; luego las actividades de expresión también les provocan desagrado, especialmente el aprendizaje de la Cueca.
- Finalmente frente a la pregunta de ¿Qué le mejorarías a la clase de Educación Física?, más de la tercera parte de los estudiantes consultados, se inclinan en proponer que las clases de Educación Física tengan mayor variedad y novedad en las actividades.

Sobre la base de la información presentada, se puede desprender que en la realidad de nuestro país en este nivel de enseñanza, prácticamente ocho de cada diez estudiantes consultados, hacen una valoración positiva de la asignatura, manifestando su interés por la clase de Educación Física; el mayor desinterés se manifiesta en los estudiantes de establecimientos particulares pagados. Antecedentes que se asemejan a los datos emanados en la realidad española, en el estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes de España, en su versión 2011, que consulta sobre a los hábitos deportivos de la población escolar, donde se demuestra que “la opinión de la población escolar respecto a la asignatura de Educación Física es positiva, valorándola con un 8,2 sobre 10. En educación primaria se valora más positivamente (8,9) que en educación secundaria (7,6)” (Consejo Superior de Deportes, España, 2011:127).

En la misma línea, Hernández, Miqueles y Muñoz (2010) estudian una muestra de 144 estudiantes, de 8° año de Enseñanza Básica (83) y 4° año de Enseñanza Media (61), pertenecientes a establecimientos de distinta dependencia administrativa de la comuna de Viña del Mar, región de Valparaíso, con el propósito de conocer la valoración que hacen los estudiantes de las clases de Educación Física que reciben.

Se desprende que los estudiantes consultados que cursan 8° año de Enseñanza Básica y el 4° año de Enseñanza Media, manifiestan una tendencia a valorar positivamente tanto la asignatura de Educación Física como al profesor que la imparte, aunque son los estudiantes de 4° año de establecimientos municipalizados quienes asignan poca valoración tanto a la asignatura como a su profesor; y los estudiantes de 8° año de Enseñanza Básica de establecimientos particular pagado, piensan que el profesor no los anima suficientemente a la realización de ejercicio físico fuera de clases.

También se distingue que en relación al número de horas de clases, los estudiantes de 8° año desearían contar con más horas de clases, al respecto cabe señalar que en este nivel los establecimientos municipalizados cuentan con dos horas de clase, los establecimientos de tipo particular subvencionado con cuatro horas semanales y el particular pagado con tres horas de clases de Educación Física. Ocurre lo mismo en el 4° año medio de establecimientos municipal y particular pagado que consideran que se debería aumentar el número de horas de Educación Física.

Consultados sobre la importancia de la Educación Física en su formación, el conjunto de estudiantes consultados le asignan una importancia considerable a la Educación Física. En cambio, llama la atención que al ser consultados sobre la empatía con el profesor y la asignatura, los estudiantes de 8° año de pertenencia municipal y particular subvencionado, manifiestan empatía con la clase de Educación Física, pero no parece ser tan claro en relación al profesor; en tanto los estudiantes del establecimiento particular pagado presentan empatía con la asignatura y con el profesor; por su parte, los estudiantes de 4° año de dependencia municipal no tienen gran empatía con la asignatura ni con el profesor de Educación Física, los estudiantes de dependencia particular subvencionada presentan empatía con la asignatura, pero no con el profesor; en cambio los estudiantes de dependencia particular pagada manifiestan una situación de empatía más bien neutra. Estos datos ponen de manifiesto la importancia del buen quehacer profesional del profesor de Educación Física en su tarea formativa.

En otro estudio realizado por Gallardo y Carvajal (2010) en cinco comuna de la región Metropolitana, se estudia una muestra intencionada de 180 estudiantes de ambos sexos, que cursan el 1° año de Enseñanza Media, con la misma modalidad, demuestra que el primer estudio comentado; se aboca a conocer las preconcepciones de los escolares según protocolo de Teorías Implícitas de la Educación Física planteadas por Miguel Ángel Delgado (2008), sobre la Salud, el Rendimiento, la Recreación y la Expresión.

La tendencia general en el pensamiento de los estudiantes consultados es la de asociar la Educación Física con la Teoría de la Salud, seguida por la de Rendimiento, la de Recreación y finalmente por la de Expresión; diferenciando por sexo en las mujeres prevalece la Teoría del Rendimiento y la Recreativa; en cambio en los hombres prevalece la de Salud y la del Rendimiento. Diferenciando por tipo de establecimiento, se aprecia que:

- En el conjunto de estudiantes de los establecimientos municipales, predomina la Teoría de la Salud seguida por la de Rendimiento, lo que se condice con la tendencia general; sin embargo en las mujeres la Teoría de la Recreación es la que predomina y en los hombres es la del Rendimiento.
- En el conjunto de los estudiantes de los establecimientos particulares subvencionados, predomina la Teoría del Rendimiento luego la de la Salud; en las mujeres predomina la Teoría de la Recreación, coincidiendo en las apreciaciones de sus pares de establecimientos municipalizados, y en los hombres prevalece la Teoría de la Salud, a diferencia de sus pares municipalizados que enfatizan en el rendimiento.
- En el conjunto de los estudiantes los establecimientos particulares pagados, prevalece la teoría de la Salud, sucede lo mismo para mujeres y hombres; seguida de la Teoría del Rendimiento en las mujeres y la Recreativa en el caso de los hombres.

#### *2.3.1.1.2.6. Opiniones de los estudiantes sobre el desempeño docente*

En un estudio realizado por Ahumada y Olmos (2009) en la comuna de Viña del Mar, provincia de Valparaíso, se estudia una muestra intencionada de 360 escolares, 120 por tipo de dependencia municipal, particular subvencionada y particular privada, pertenecientes al 2° año de Enseñanza Media, para conocer la percepción de alumnos y

alumnas sobre el quehacer docente en la asignatura de Educación Física, desde la perspectiva del Marco de la Buena Enseñanza, se constata lo siguiente:

– *Dominio Preparación para la enseñanza*

En los tres tipos establecimientos, los estudiantes manifiestan alto acuerdo sobre que sus profesores dominan los conocimientos necesarios en pro del proceso educativo.

– *Dominio Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*

En los tres tipos de establecimientos, los estudiantes manifiestan bajo acuerdo en que sus profesores utilizan las estrategias necesarias para crear y mantener un ambiente organizado de aprendizaje, demostrándose de esta manera la insuficiente creatividad e innovación en las estrategias requeridas en cada contexto.

– *Dominio Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*

Los alumnos de los tres tipos de establecimientos consideran que sus profesores no vinculan adecuadamente los contenidos disciplinares de la Educación Física con los de otros sectores de aprendizaje, como así tampoco se estaría fortaleciendo de manera integrada la consecución de los objetivos transversales propuestos; lo cual indicaría que los profesores de Educación Física despreocuparían la formación transversal y desempeñarían su labor educativa de manera aislada de los otros sectores de aprendizaje.

Desde otra óptica, el desempeño docente en el aula es un factor fundamental en la participación de los estudiantes en la clase de Educación Física, lo cual puede ser apreciado en la indagación realizada por Alarcón y Peralta (2007), quienes estudian una muestra intencionada escolares del 2° año de Enseñanza Básica de cuatro establecimientos educativos (dos de tipo particular y dos de tipo particular subvencionado de la ciudad de Viña del Mar).

Dicho estudio se aboca a estudiar las causas de no participación en las clases de educación física; revelándose que los estudiantes desisten de participar en las clases debido a las siguientes causas: la actitud del profesor no resulta atractiva para los alumnos, la

existencia de una mala comunicación entre el profesor y sus alumnos, el mal desempeño del profesor durante las clases, el profesor no toma en cuenta las demandas ni necesidades de los alumnos, el profesor presenta poca creatividad al momento de planificar sus clases, la mala formación práctica de los profesores, el profesor no toma en cuenta las diferencias de aprendizajes de sus alumnos.

Sobre la base de tales evidencias, se puede señalar que la figura del profesor se convierte en un factor central de la motivación y valoración de la Educación Física.

### **2.3.1.2. Las Actividades Curriculares Complementarias**

Otro tipo de actividades curriculares que se viven en la escuela, corresponde a las Actividades Curriculares Complementarias las que son conocidas en los centros educativos privados y subvencionados como Talleres Extraprogramáticos, en cambio en los centros educativos públicos se conocen como Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE) (García-Huidobro, 1999; Lemetre et al, 2003); actividades que según la reforma educativa, son consideradas como un complemento importante del currículum que ofrece cada unidad educativa, las que generalmente están declaradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que orienta el quehacer formativo de la institución escolar (Llavador y Alonso, 2000; Lavín y Del Solar). A través de estas actividades se procura ampliar el horizonte cultural de los alumnos y alumnas, en las áreas artísticas, deportivas, medio ambientales y comunicacionales.

Nos ha parecido necesario distanciarla del currículum formal en consideración a que las Actividades Complementarias de libre elección, se realizan fuera del horario escolar obligatorio e incluso se llevan a cabo fuera de sus instalaciones, con el propósito de complementar el currículum escolar y ofrecer nuevas alternativas de uso del tiempo libre, donde las prácticas corporales constituyen una ámbito de desarrollo. Para Eduardo de la Torre, la actividad extraescolar es la que “se realiza fuera de los espacios y horarios reglamentariamente establecidos para el desarrollo lectivo [...] no está pensada para el desarrollo curricular de la Educación Física [...] en que la escuela desarrolla su función educativa y formadora con estructura formal” (De la Torre, 2012:340-341).

En otros países este tipo de actividad es denominada como actividad físico-deportiva extracurricular realizada fuera del horario escolar (Ardila, Cruz y Díaz; 2011), o prácticas de actividad física deportiva organizada. (Consejo Superior de Deportes, 2011); y se les asocia a la educación del ocio como una necesidad social (Santos y Sicilia, 1998; Gomes, 2005), tras la formación de hábitos y actitudes saludables (Macarro, 2002; Mollá, 2007).

Este tipo de actividades no se encuentran regidas por un sistema de certificación oficial y ofrece la posibilidad que sean elegidas por la comunidad educativa, lo cual implica que la organización educativa pueda tener la libertad de ofertar actividades formativas de naturaleza más abierta o alternativa en vistas de acoger los intereses de los educandos y responder al proyecto educativo del centro educativo, como así también, la posibilidad que tienen los alumnos junto a sus padres para elegir el tipo de actividad a las que se adscribirán finalmente los estudiantes.

#### **2.3.1.2.1. Tendencia nacional**

En el año 2005, el MINEDUC encarga a la Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, realizar un diagnóstico nacional sobre la implementación de la jornada escolar completa (JEC) y el uso del tiempo de la jornada en los establecimientos con una permanencia mínima de un año. Se utiliza una muestra probabilísticas, representativas de todo el país, de 387 establecimientos de Enseñanza Básica y de 340 establecimientos de Enseñanza Media; donde se consulta al Director(a), al Encargado(a) UTP, a un docente de aula (seleccionado aleatoriamente del listado de profesores del grado correspondiente (5º año básico o 3º año medio), y a los cursos ya mencionados.

##### *2.3.1.2.1.1. La realidad en la Enseñanza Básica*

De las actividades que forman parte del tiempo de libre disposición que poseen los establecimientos de Enseñanza Básica, no asociadas a los sectores de aprendizaje, se constata que de un total de 387 establecimientos educacionales estudiados, sólo el 17,3% realizaban actividades libres o extracurriculares distintas a las de libre disposición; las que

básicamente corresponden a actividades deportivas, recreativas o artísticas (DESUC, 2005).

De las actividades que forman parte del tiempo de libre disposición destinado a actividades alternativas tendientes a satisfacer interés y necesidades de los estudiantes, no relacionadas con los principales sectores de aprendizaje, se constata que el tipo de actividad más implementadas por los establecimientos educacionales estudiados son las actividades de tipo Artísticas con un 59% de establecimientos, con una duración promedio de 1.98 horas pedagógicas semanales, se asocian a las prácticas corporales el folklore que ocupa el segundo lugar de nueve actividades en esta categoría y las danzas/bailes que ocupa el quinto lugar de nueve actividades que se implementan; se debe aclarar que las cifras mencionadas no se encuentran diferenciadas por sexo.

Luego son las actividades Deportivas, con un 41.9% de los establecimientos que las implementan, con una duración promedio de 1.04 horas pedagógicas semanales; donde las prácticas más frecuentes, sin diferenciar por sexo, porcentualmente corresponden a: el Taller de Deporte (28,4), Fútbol, Baby Fútbol y Futbolito (7,0), Gimnasia Artística, Cheerleaders (4,9), Tenis de Mesa (2,6), Voleibol (2,3), Atletismo (1,8), Artes marciales (1,0), Basquetbol (0,4), Natación (0,3), Hándbol (0,3).

Bastante más distante, se encuentran las actividades Recreativas con un 8,5%, a las que se les destina una duración de 1,8 horas pedagógicas a la semana; donde las prácticas más frecuentes, sin diferenciar por sexo, porcentualmente corresponden a Taller de Deporte y recreación (6,2), Taller de recreación y juegos (1,8) y Malabarismo (0,5).

Consultados los estudiantes sobre el nivel de motivación que poseen en relación a las actividades complementarias que se realizan en sus establecimientos educativos, se presentan los siguientes valores porcentuales en la Enseñanza Básica: Muy Mala-Mala 8,3, Regular 28,1, Buena-Muy buena 63,7.

Consultados los estudiantes que si las actividades extracurriculares ofertadas en su establecimiento educativo satisfacían sus necesidades, se evidencia que tres cuartas partes de los estudiantes consultados (74,5%), se inclinan a pensar que las actividades deportivas implementadas en su unidad educativa, satisfacen en forma suficiente o más que suficiente la necesidad de práctica deportiva.

#### *2.3.1.2.1.2. La realidad en la Enseñanza Media*

De las actividades que forman parte del tiempo de libre disposición que poseen los establecimientos de Enseñanza Media, no asociados a los sectores de aprendizaje, se constata que de un total de 340 establecimientos educacionales estudiados, sólo el 17,1% realizaba actividades libres o extracurriculares distintas a las de libre disposición; las que comúnmente corresponden a actividades deportivas, recreativas o artísticas, con una duración que varía entre 1 a 2 horas semanales (DESUC, 2005).

De las actividades que forman parte del tiempo de libre disposición destinado a actividades alternativas, no relacionadas con los sectores de aprendizaje, se constata que en un 37,1% de los establecimientos, las actividades deportivas son las más implementadas por los establecimientos educacionales estudiados, con una duración promedio de 1.46 horas pedagógicas semanales; demostrándose una importante merma respecto al ciclo de Enseñanza Básica. Las prácticas más frecuentes, sin diferenciar por sexo, porcentualmente corresponden a: el Taller de Acondicionamiento físico (12,4), Salud y calidad de vida (2,6), Deportes y recreación (2,1), Gimnasia artística y Cheerleaders (2,1), Basquetbol (1,8), Voleibol (1,2), Fútbol, Baby Fútbol, Futbolito (0,9), Karate (0,6), Tenis (0,3).

Luego son las actividades Recreativas con un 22,6%, a las que se les destina una duración de 1,25 horas pedagógicas a la semana; incrementándose notablemente respecto al ciclo de Enseñanza Básica. Las prácticas más frecuentes, sin diferenciar por sexo, porcentualmente corresponden al Taller de Recreación (1,2), que ocupa el segundo lugar de seis alternativas de talleres implementados.

El tercer tipo de actividades más implementadas por los establecimientos educacionales estudiados son las actividades Artísticas con un 19,4% de establecimientos, con una duración promedio de 2.0 horas pedagógicas semanales, evidenciándose una importante disminución respecto del ciclo de Enseñanza Básica. Las prácticas más frecuentes, sin diferenciar por sexo, porcentualmente corresponden: al Taller de folklore (2,1) y Danza (0,6).

Consultados los estudiantes sobre el nivel de motivación que poseen en relación a las actividades complementarias que se realizan en sus establecimientos educativos, se presentan los siguientes valores porcentuales en la Enseñanza Media: Muy Mala-Mala 22,9, Regular 35,6 y Buena-Muy buena 41,5. De esos datos se constata el importante incremento de la desmotivación en el ciclo de Enseñanza Media, lo cual se relaciona con el uso del tiempo de la jornada escolar que tienen los estudiantes de enseñanza media que “da cuenta de una menor oferta de actividades atractivas para los alumnos, como las actividades deportivas o recreativas y respecto a los cuales los alumnos consideran que el tiempo de dedicación que se les asigna es insuficiente” (DESUC, 2005:123).

Así mismo, consultados los estudiantes que si las actividades extracurriculares ofertadas en su establecimiento educativo satisfacían sus intereses, se revela que más de la mitad de los estudiantes (55,1%) del ciclo de Enseñanza Media opina que las actividades deportivas satisfacen sus necesidades en forma suficiente o más que suficiente.

En otro estudio realizado por Duclós y Hurtado en el año 2005, se consulta una muestra de 400 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a establecimientos educativos que han implementado Jornada Escolar Completa (JEC), correspondientes a las cuatro Direcciones Provinciales de Educación de la región de Valparaíso. El estudio busca revelar la presencia de la Educación Física y Deportes en el marco de los Talleres de Libre Elección Deportes que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales consultados. Se evidencia que el porcentaje general de participación en las actividades extraprogramáticas implementadas, oscila en el ciclo de Enseñanza Básica entre el 17,7% en 5° y 6° año, el 15,2% en 7° año y el 15,5% en 8° año; estos valores tienden a decrecer a 6,2% en el 1° y

2º año de Enseñanza Media, “lo cual sugiere que a mayor nivel educativo, se produce un menor interés de los estudiantes por participar en prácticas deportivas y educativas físicas”. (Trujillo, Duclós y Hurtado, 2007:14). Cabe hacer notar que las actividades de Libre Elección más implementadas, se asocian a los sectores de aprendizaje de Matemáticas y Lenguaje.

De los estudios comentados, que la participación de los estudiantes en las actividades extraprogramáticas físico-deportivos, tienden a concitar el interés de un 17% de los participantes del primer ciclo, decreciendo progresivamente a un 15% en el segundo ciclo de Enseñanza Básica; no existe coincidencia en lo observado en la Enseñanza Media. La baja participación podría ser explicada por la fuerte cultura escolar de “responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE-PSU). Lo anterior es consecuencia del actual modelo educativo, en el cual las pruebas estandarizadas de medición de calidad, [...] son utilizadas mediáticamente para rankear a los establecimientos educacionales” (OPECH, 2006:3).

#### **2.3.1.2.2. Tendencia en otros países**

Un estudio realizado en Bucaramanga, Colombia, se consulta a una muestra de 122 escolares de 7 a 12 años, de ambos sexos con edades, cuyo propósito era determinar la prevalencia de actividades extracurriculares en la población estudiada; llegando a constar que sólo el 41,8% de los escolares se encuentran adscritos a actividades físico-deportivas, las cuales se practican porcentualmente con una frecuencia de tres cuartas partes de los escolares una vez a la semana (74,5), dos veces a la semana (13,7) y tres veces a la semana (7,8), con una duración de la sesión que oscila entre los 45 minutos y más de 60 minutos.

Con parámetros algo distintos, el último estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes del Gobierno español en el año 2011, consulta una muestra representativa de 455 escuelas a 17.632 estudiantes de un total de 5.305.978 escolares matriculados entre el primer curso de la enseñanza primaria hasta el segundo curso de bachillerato de la enseñanza secundaria, cuyas edades oscilan entre los 6 a 18 años de edad. El propósito del estudio fue realizar un diagnóstico de los hábitos deportivos de la población escolar,

en el cual se distinguen dos contextos en que se analiza la información, las prácticas de actividad física deportiva organizada y las prácticas no organizada o espontánea.

Con fines de poder establecer una línea de comparación entre a realidad chilena y la española, en este punto abordaremos aquella información relativa a las actividades organizadas, considerando que corresponden a aquellas prácticas que “se realiza en el marco de una organización y bajo la supervisión de una persona encargada de conducir la actividad (técnico/a deportivo/a, entrenador/a, monitor/a, entre otros) fuera del horario lectivo como mínimo una vez por semana”. (Consejo Superior de Deportes, España, 2011:23).

En relación a las prácticas organizadas, se evidencia que en la población escolar entre 6 a 18 años de edad, en promedio seis de cada diez estudiantes de ambos sexos, realizan prácticas organizadas de actividad física deportiva fuera del horario escolar; lo hacen con una frecuencia mínima de una vez a la semana; la participación de las mujeres es inferior en comparación con los hombres, donde cinco de cada diez estudiantes son mujeres y siete son hombres. También se evidencia que para ambos sexos, existe un descenso de la práctica de actividad física-deportiva a partir de los 12 años de edad, lo que coincide con el estudio realizado por Juan Luis Hernández y colaboradores en el año 2006.

También se demuestra que entre los 6 y 7 años la práctica alcanza un 64% y entre los 16 y 18 años disminuye al 50%. Otro aspecto que resulta relevante mencionar, es que según la variable nacionalidad, se evidencia que la población escolar nacida fuera de España es inferior (47%) que la población nacida en España (63%), la participación de las mujeres nacidas en el extranjero es significativamente menor (34%) menor.

El 71% de los casos realizan prácticas de competición, donde la competición federada aumenta progresivamente conforme se avanza en edad, de un 19% en la enseñanza primaria a un 75% al final de la enseñanza secundaria.

Entre las actividades más practicadas, se distingue el fútbol, baloncesto, danzas, natación y fútbol sala, las cuales en conjunto representan más de la mitad de las prácticas de actividad físico-deportivas que son realizadas. Entre las cuales porcentualmente los hombres prefieren el fútbol (33), luego el fútbol sala (11), en tercer lugar el baloncesto (9); en cuarto lugar la natación (6) y en quinto lugar las artes marciales (5); en cambio las mujeres, prefieren las danzas (22), luego la natación (12) y en tercer lugar el baloncesto (9), en cuarto lugar actividades de gimnasio (6), y en quinto lugar el fútbol (5).

Estos datos coinciden con los hallazgos que emanan del estudio de análisis de relatos autobiográficos realizado por Eduardo de la Torre (2012), identifica que en el caso de los hombres, "la oferta se centra fundamentalmente en los deportes más convencionales y sobre todo en el fútbol, fútbol sala, baloncesto y deportes de lucha"; en cambio, "las actividades más comunes y programados para las mujeres, consisten en "danzas de todo tipo [...], ballet, aeróbic, juegos, baloncesto, voleibol, atletismo, en menor medida balomano y excepcionalmente el fútbol, fútbol sala y deportes de lucha" (2011:343); evidenciándose un tratamiento distinto por razones de género, "como consecuencia de la influencia de los padres, del enfoque de la actividad programada por una determinada institución, de la propia composición de los grupos que participaban en la actividad o de la sensibilidad de estos participantes."(2011:345)

### **2.3.1.3. Las otras Actividades Curriculares que se desarrollan en la escuela**

Si bien ha sido posible identificar el quehacer del currículum formal programático y el extraprogramático, también existe otro tipo de actividades educativas eventuales que son instaladas en forma paralela por la escuela y que cobran importancia en la vida escolar.

Estos Eventos corresponden a prácticas culturales que se anidan históricamente al interior de cada unidad educativa, en razón de celebración del día del colegio, Fiestas Patrias, Navidad, finalización de fin de año, jornadas de encuentro artístico y deportivo con instituciones similares, entre otras. Cabe comentar que este tipo de prácticas se encuentran más bien en la lógica del currículum oculto de la escuela; lo cual implica que este tipo de prácticas responden principalmente a significados históricos y culturales que

se acuñan en cada comunidad educativa, a las que se le confiere un valor y espacio social particular en el quehacer escolar.

En forma paralela, también se hacen presentes otras estrategias educativas intencionadas por el Estado, aunque también son eventuales, como el programa “Vida Chile” que se ejecuta entre el año 1999 al año 2005, en el que participan integradamente el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la Fundación Integra y la Organización Panamericana de la Salud; con el propósito de promover la salud país desde una perspectiva integral, con estrategias tendientes a una alimentación saludable, disminuir el hábito de fumar y evitar el sedentarismo en los establecimientos educativos del país.

Los encargados del programa a nivel nacional, Salinas y Vio (2003), dan a conocer que en el año 2000 se hace seguimiento de 607 establecimientos educativos del país, donde 96% participa promoviendo la salud con actividades físicas en los escolares en vistas a disminuir el sedentarismo, constatando que el 47% de estos establecimientos desarrollaban actividades físicas tres veces a la semana, llevando a cabo la práctica de deportes y actividades recreativas para los alumnos. Estos mismos autores también informan que de las escuelas acreditadas como saludables, el 44% realizaron inversiones en equipamiento y mejoramiento de los espacios físicos; y que más del 30% de los establecimientos educativos incrementaron el tiempo curricular destinado a la Educación Física.

Luego de 10 años de ejecución del programa de Promoción de la Salud Escolar, Salinas y Vio, consideran que se ha alcanzado una mayor conciencia pública sobre el tema, sensibilización y creación de redes de trabajo local; sin embargo “el panorama general es desalentador, considerando la magnitud y prevalencia de factores de riesgo en la población escolar” (Salinas y Vio, 2013:109); luego de hacer una revisión de las diversas estrategias implementadas, y si contar con política de Estado en la actualidad, llegan a la convicción que “es necesario tener una institución responsable para llevar a cabo una política coherente, que incorpore activamente a la academia y al sector privado en la política de Promoción de Salud Escolar” (Salinas y Vio, 2013:112).

Finalmente, en un estudio realizado por Hellín (2007) sobre la disposición hacia la clase de Educación Física escolar en España, se llega a la conclusión que los principales motivos que llevan a participar y esforzarse en la clase de Educación Física se asocian a la posibilidad de demostrar a los demás sus habilidades, ganar prestigio y poder compararse con los demás, que son motivos regulados externamente. Se demuestra también que, aquellos estudiantes que realizan prácticas de actividades físico deportivas extraescolares tienden a mostrar una mayor motivación autodeterminada, mayor orientación a la tarea y mayor competencia deportiva y condición física. Los estudiantes que presentan una mayor percepción de su competencia deportiva y de su condición física se encuentran más orientados al ego, especialmente los hombres.

### **2.3.2. EL RECREO ESCOLAR UN PUENTE ENTRE EL CURRÍCULUM FORMAL Y EL CURRÍCULUM NO FORMAL**

Representamos el Recreo escolar como una especie de puente entre la escuela y lo que acontece fuera de ella; el cual se convierte en un espacio en que convive el currículum formal con el currículum no formal.

Desde una perspectiva más tradicional del currículum escolar, el recreo ha sido estimado como un tiempo de descanso entre el desarrollo de las clases (Jarrett y Maxwell, 2000; Jarret, 2002; Waichman, 2008); sin embargo desde otras perspectivas más actuales de la educación, es considerado como otro lugar de aprendizaje y socialización, que por cierto no debe ser intervenido por la organización escolar, pero que sí debería ser estudiado y mayormente comprendido (Jaramillo, 2012).

El recreo escolar resulta ser un escenario privilegiado para el despliegue de la motricidad, jugar y socializar libremente con sus pares, favoreciendo la exploración, el descubrimiento, la creatividad y el recrearse. Para los adultos se convierte en un contexto valioso para observar los comportamientos motrices de los niños y las formas en que interactúan (Hartle, Campbell, Becker, Harman, Kagel y Tiballi, 1994).

El recreo es uno de los escenarios preferidos durante la etapa escolar, donde el niño asume el protagonismo de su propia experiencia, al ser al mismo tiempo director y actor, permitiéndole conectar los aprendizajes de la escuela con los de la sociedad. "El recreo, como tal, debe de ser un contexto para explorar y descubrir nuevas posibilidades, para dar respuesta a situaciones novedosas, para crear, configurándose un universo de significados que, por supuesto, enriquecerá a las personas" (Martínez, 2004:210); "... que se identifica con la libertad y autonomía para practicar aquellas actividades más lúdicas y recreativas libremente elegidas" (De la Torre, 2012:307).

Por su parte, Canto y Ruíz (2005:30), plantean que el recreo escolar es un contexto que permite aproximarse a conocer las formas de relación que se construyen en la infancia, puesto que "Los contactos que se realizan en la primera infancia son moldeadores de conductas variadas [...] y flexibles, adaptadas a [...] futuros contextos socioculturales; sobre esa premisa investigan las actividades que realizan niños y niñas españoles de 8 y 9 años. Entre los aspectos que se evidencian, es la existencia de un comportamiento motor espontáneo diferenciado entre ambos sexos; y que en el recreo los escolares observados hacen un uso desigual del espacio disponible, donde los hombres se apoderan del espacio y las mujeres quedan relegadas a espacios más reducidos; conductas que podrían reproducirse y perpetuarse en la realidad social.

En la realidad escolar chilena, se observa con preocupación que en los establecimientos educativos adscritos a la Jornada Escolar Completa, se muestra una tendencia progresiva a disminuir el tiempo de recreo que ha sido recomendado por el MINEDUC de 3,5 horas a la semana, lo cual se ve reflejado en el estudio realizado por la DESUC (2005), en que se informa que el 45,2% de los establecimientos del ciclo de Enseñanza Básica y el 63,2% de los establecimientos del ciclo de Enseñanza Media disponen de un tiempo de recreo inferior a la normativa MINEDUC (de 3,5 horas).

Esta realidad se ve ratificada en un informe realizado por el Observatorio Chileno de Políticas educativas de la Universidad de Chile, en que demuestra que en el año 2000 un 53% de los establecimientos educativos de Enseñanza Básica habían programado recreos

más cortos, situación que se repite en el año 2005 donde se incrementa esta merma hasta un 68%. La misma situación se repite en el ciclo de Enseñanza Media, donde la falta se incrementa de un 31% a un 63% de los establecimientos educativos; para ambos casos la diferencia de tiempo se redistribuye hacia otro tipo de actividades del currículum escolar. (OPECH, 2009); también lo reitera García-Huidobro y Concha (2009) en su informe sobre la Jornada Escolar Completa en Chile.

En cuanto al tipo de prácticas no se dispone de información clara y consistente que pueda ser considerada. Sin embargo, cabe comentar que sobre la base de los datos señalados, el acortamiento de los recreos demuestra una desvaloración del recreo como un espacio de desarrollo integral de los estudiantes, el cual no está lo suficientemente estudiado.

Procurando comparar la realidad chilena con la realidad española, nos apoyaremos en el mismo estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes del Gobierno español en el año 2011, cuyo propósito era realizar un diagnóstico sobre los hábitos deportivos de la población en etapa escolar. Se evidencia que “La mitad de la población escolar dedica parte del tiempo del recreo a realizar actividad físico-deportiva mediante deportes y juegos” (Consejo Superior de Deportes, España, 2011:127); considerando la edad, los estudiantes de primaria son más activos que los estudiantes de secundaria, donde ocho de cada diez estudiantes de primaria demuestran ser activos en los recreos; en cambio la situación en la educación secundaria es distinta, son menos activos, sustituyendo progresivamente los juegos y deportes por actividades más pasivas como conversar y escuchar música; llegando a los 16-18 años de edad a tener una práctica de 3% en las mujeres y un 15% en los hombres.

### **2.3.3. EXPERIENCIAS CORPORALES FUERA DE LA ESCUELA Y EL CURRÍCULUM NO FORMAL**

En la literatura especializada las experiencias que se construyen Fuera de la Escuela, se les ha denominado como currículum no formal (Trilla, 1993; Colom, 2005), aprendizaje fuera de la Escuela (Sanz, 2006), educación social (Serrano, 2003). Estas experiencias fuera de la

Escuela se transmiten de manera implícita y no necesariamente intencionada, llegando a influenciar a la misma Escuela.

Los conceptos para referirse a este tipo de experiencias son complejos y multivariados; bajo nuestro punto de vista, se entrelazan y en ocasiones se confunden; como ya se ha mencionado, algunos autores la identifican como educación no formal o informal, aunque este tipo de actividades podrían ser incluso más formales, rigurosas y rígidas que aquellas que se llevan a cabo en el quehacer de la Escuela; generalmente este tipo de experiencias no se encuentran dirigidas a la obtención de certificaciones como las del sistema educativo institucionalizado; sin embargo, pueden darse procesos educativos no formales más sistematizados y más rigurosos que en la propia escuela.

Intentando sortear este impase conceptual, utilizaremos la expresión de Experiencias fuera de la Escuela, para hacer visible todas aquellas prácticas corporales de ocio, que son cultivadas por libre decisión y que contribuirían en la formación de cada persona a lo largo de las distintas etapas de la vida.

Nos adscribimos al concepto de ocio desarrollado por Elizalde y Gomes (2010), que lo comprenden como una creación cultural, que se manifiesta como una práctica social compleja que se encuentra influenciada históricamente, entre estas prácticas se reconocen:

Fiestas, juegos, paseos, viajes, música, poesía, grafiti y murales, pintura, escultura, danza, vivencias y expresiones corporales, fotografía, teatro, actividades comunitarias, ferias con nuevas modalidades de intercambio, actividades recreativas y deportivas, festivales y eventos artísticos, variadas modalidades de educación popular local, espacios de conversación y debate, entre muchas otras. [...] Constituyen prácticas inmemorables en la vida de cada persona y en la cultura de cada pueblo y pueden asumir múltiples significados: al ser concretizadas en un determinado tiempo/espacio social, al dialogar con un determinado contexto y, también, al asumir un papel peculiar para los sujetos, grupos sociales, instituciones y sociedad que las vivencian histórica, social y culturalmente (Elizalde y Gomes, 2010:27-28).

Esto significa que el ocio como práctica social vivencial se convierte en una forma tangible de reconocimiento, valoración y resguardo de la pluralidad cultural, que se ve reflejada en la adhesión que tienen las personas y las actividades que se cultivan, como así también debe ser comprendida como una necesidad humana (Max-Neef y Hopenhayn, 1986) y un derecho fundamental que favorece el desarrollo humano integral (Cuenca, 2006), cuyas “necesidades que se relacionan con el deseo, la libre elección, la posibilidad libertaria, la incentivación y la motivación” (Gomes, Osorio, Pinto y Rodríguez, 2009:90); como también, la necesidad de cultivar la dimensión corporal. En este sentido:

La actividad física y el deporte han de disponer de un espacio fundamental en la formación integral del individuo, siendo decisivos en la edad escolar para la creación de estilos de vida activa. [...] para el grupo de niños, niñas y adolescentes, el logro de beneficios para la salud asociados a la práctica de actividad físico-deportiva requiere de una práctica cifrada en, al menos, sesenta minutos diarios de actividad [...] de moderada a vigorosa intensidad (Fundación Alimentun, 2011:1).

Debemos aceptar que sin lugar a dudas, la escuela se convierte en un escenario de privilegio para la formación integral de niños y jóvenes; sin embargo también hay que decir que en las actividades que viven fuera de la escuela, continuamente se ven inmersos en situaciones de aprendizaje valiosas y significativas para sus vidas. Si bien es cierto, que se hace difícil identificarlos por su carácter informal y por la diversidad de escenarios en que se originan, en un espectro que oscila entre el mismo núcleo familiar, el entorno del barrio en que se vive, el contexto social, cultural y de la naturaleza que ofrece la ciudad en que se habita y las propuestas de prácticas para el ocio, promovidas por organizaciones deportivas públicas y privadas, municipios, y comunidades de práctica (Sanz<sup>11</sup>), et al, 2009.

De esta manera queremos subrayar la relación indisociable entre los saberes disponibles en los ambientes familiares y comunitarios en que se desenvuelven y los procesos de apropiación de las prácticas sociales y culturales que se realizan; las que para este caso las

---

<sup>11</sup> Explican que las comunidades de práctica hacen referencia a grupos de personas que desempeñan una misma actividad y comparten un interés común que los lleva a profundizar en un determinado conocimiento.

actividades de ocio activo relacionadas con los hábitos de vida activa que se viven en el tiempo libre.

Se enmarcan en los aprendizajes que se producen con la ayuda de otras organizaciones sociales como es la familia, el barrio, organizaciones deportivas públicas y privadas, Instituto Nacional del Deporte, municipios, entre otras, y que no están dirigidos a la obtención de certificaciones propias del sistema educativo institucionalizado; sin embargo, pueden generar procesos educativos no formales más sistematizados, más profundos y de mayor rigidez que en la propia escuela (Colom, 2005).

### **2.3.3.1. Programas impulsados por el Estado**

Analizando lo que ocurre en la realidad chilena a este respecto, se observa la existencia de programas impulsados por el Estado, en el marco del programa de Vida Saludable, impulsado por el Ministerio de Salud, en alianza estratégica con otras organizaciones como la Organización Panamericana de la Salud, a partir del año 2001, se llevan a cabo programas de actividad física en la atención primaria de salud, destinados a grupos de mujeres embarazadas y de pacientes crónicos, con sesiones de ejercitación de tres veces a la semana durante tres meses consecutivos; como también se entregan incentivos económicos a las empresas públicas y privadas para implementar programas de ejercicios de pausa en los lugares de trabajo (Salinas y Vio, 2003).

Otra de las estrategias nacionales para promover la salud, período 2000-2010, corresponde al programa Plazas Vida Chile, que se avocada a la recuperación de espacios públicos como plazas, parques, playas y cualquier área que sea apta para la realización de actividades físicas, en sus diferentes orientaciones recreativas, deportivas, de educación nutricional y ambiental, actividades comunitarias de carácter artístico-cultural; este es un programa destinado a todos los ciudadanos, y se encuentra funcionando en la mayoría de las comunas del país. Fortaleciendo esta misma línea de promoción de la salud, los municipios se preocupan de llevar a cabo periódicamente actividades físicas comunitarias, llevando a cabo durante el año y en período de vacaciones, caminatas, recorridos en bicicleta, maratones, talleres de basquetbol, baile, yoga, entre otros; campamentos,

actividades en la naturaleza, entre otras, e incorporando la instalación de equipamientos fijos para la ejercitación muscular y aeróbica.

También están las campañas mediáticas a cargo del Ministerio de Salud y del Instituto Nacional del Deporte, las que comienzan el año 1999, procurando incentivar la vida activa y la alimentación saludable con la consigna 'Construyendo un país más saludable'; se realizan campañas comunicacionales a través de la radio, la prensa y la televisión con difusión a nivel nacional y local, y a través de guías de vida activa.

También existen otros programas que procuran paliar la demanda de la población por más y mejores espacios de recreación urbana; en tal sentido a finales del año 2013, el Ministro de Vivienda y Urbanismo (MINVU), hace el lanzamiento del programa 'Elige vivir tu parque', cuyo propósito es promover el uso de las áreas verdes y una vida activa saludable, en vistas a superar la tendencia país, que el 56% de los chilenos nunca o casi nunca visita los parques o plazas públicas. El programa procura crear una red de 44 parques urbanos en todo el país, sumando 650 hectáreas de áreas verdes, en las cuales se habilitarán con árboles, pasto, máquinas de ejercicios, bancas y asador (MINVU, 2013).

Finalmente las acciones impulsadas por el Estado para promover una vida activa saludable, junto a la práctica de los deportes y ejercicios en la población chilena, demuestran que los principales obstáculos encontrados, "son el predominio de la cultura sectorial y biomédica, la existencia de programas públicos fragmentados, los escasos canales de cooperación y participación de esos programas, la insuficiencia de recursos presupuestarios y las bajas coberturas alcanzadas hasta el momento" (Salinas y Vio, 2003:287).

### **2.3.3.2. Impulso de las organizaciones sociales**

Se desconoce antecedentes empíricos sobre las acciones promotoras de una vida activa y saludable llevadas a cabo por parte de la familia, el barrio, organizaciones deportivas públicas y privadas; convirtiéndose en una nebulosa importante de despejar.

### **2.3.3.3. Tendencia en la realidad escolar**

Aunque existen varios estudios en nuestro país, la información disponible se encuentra segmentada, por lo cual haremos para poder dimensionar lo que ocurre en la realidad de la población en etapa escolar, haremos un acercamiento desde la realidad observada en aquellos establecimientos adscritos a la Jornada Escolar Completa.

Sobre la base del diagnóstico nacional sobre la JEC, realizado por DESUC (2005), comentado anteriormente, se consulta una muestra probabilística representativa de establecimientos de Enseñanza Básica y de Enseñanza Media del país; donde se consulta a los padres acerca de cómo los escolares están utilizando su tiempo libre fuera de los establecimientos escolares. Se concluyen que las actividades a las que destinan mayor tiempo los estudiantes consultados es ver televisión (72,1% en el caso de los estudiantes de Enseñanza Básica y 53,3% los de Enseñanza Media); el segundo lugar lo ocupan las tareas y trabajos escolares con un 42,5% en ambos casos; el tercer lugar, lo ocupa las actividades de orden social, tales como compartir con la familia y los amigos (65% y 61,7% respectivamente); el cuarto lugar corresponde a jugar en el computador o con videojuegos (28,9% y 23,3% respectivamente). Actividades más activas se encuentran en el quinto y sexto lugar, donde el 41,1% de los estudiantes del ciclo de Enseñanza Básica realiza práctica de deportes y estar en la calle (28,6% y 12,5% en cada actividad) y donde 33,3% de los estudiantes del ciclo de Enseñanza Básica realiza prácticas activas (22,5% y 10,8% en cada actividad); finalmente manifiestan otro tipo de actividades, tales como participar en una organización (scout, iglesia), ayudar a su familia en su trabajo o negocio, trabajar remuneradamente (DESUC, 2005).

En otro estudio realizado a una muestra de 275 estudiantes de tercero y cuarto medio de establecimientos subvencionados pertenecientes a la comuna de Quilpué, tendiente a conocer las causas que señalan los escolares para no realizar prácticas corporales en tiempo libre, se demuestra que:

El tiempo se convierte en una de los factores principales que señalan los estudiantes para no practicar actividad física dentro de su tiempo libre. Esto conjugado con la

falta de espacios e infraestructura para el desarrollo de la práctica motriz, conforman los factores más importantes que explican esta problemática actual (Azocar, 2006:69).

También se logra establecer una relación directa entre la mayor cantidad de horas curriculares destinada a la asignatura de Educación Física y la incidencia positiva en la disminución del sedentarismo en el tiempo libre.

En paralelo a la realidad chilena, revisaremos el último estudio sobre los hábitos deportivos de la población escolar española, versión 2011, sobre sus prácticas de actividad física deportiva organizada y no organizada o espontánea. En cuanto a las actividades no organizadas o espontáneas, “se caracteriza por realizarse de manera autónoma, es decir, fuera del marco de una organización y sin la supervisión de una persona encargada de conducir la actividad, y fuera del horario lectivo como mínimo una vez por semana” (Consejo Superior de Deportes, España, 2011:39)

En dicho estudio, se aprecia una tendencia superior a la de las prácticas organizadas, ya comentadas; en promedio entre 6 a 18 años de edad, siete de cada diez estudiantes de ambos sexos, realizan prácticas con una frecuencia mínima de una vez a la semana; donde las mujeres lo hacen en una proporción cercana a siete de cada diez estudiantes y los hombres lo hacen en una proporción cercana a ocho de cada diez estudiantes. Entre las actividades más practicadas están

Entre las actividades más practicadas se ubican porcentualmente, el fútbol y salir en bicicleta (18,0), salir a correr (12,0), jugar baloncesto (10,0), patinar y deportes de raqueta (7,0), jugar a otros deportes en equipo (6,0), entre otros.

Considerando el conjunto de prácticas organizadas y no organizadas, se puede señalar que el 43% de la población escolar es activa en un 43%, lo que indica que realizan prácticas física deportivas en forma regular de 5 o más horas semanales, sin incluir las clases obligatorias de la asignatura de Educación Física; y el sedentarismo es de 35%, considerando prácticas inferiores a las 3 horas semanales.

En tiempo de vacaciones, ocho de cada diez estudiantes, reconoce realizar algún tipo de actividad físico-deportiva, tales como la misma actividad que realizan durante el año escolar (45,0), salir en bicicleta (31,0) y deportes de equipo (27,0). (Consejo Superior de Deportes, España, 2011).

#### **2.3.3.4. Otras tendencias en la realidad social nacional**

En el año 1997, el Ministerio de Salud chileno realiza un seguimiento de los hábitos de vida activa en la población en su conjunto; llevando a cabo un estudio a una muestra representativa de la población mayor de 25 años que habita en Valparaíso, en el cual se demuestra que el 93% de las mujeres no realizaban ningún tipo de actividad física en su tiempo libre y que esta cifra se incrementaba en mujeres de nivel socioeconómico bajo con un 97%. Luego en otras encuestas realizadas los años 1988 y 1992, tendientes a identificar factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles realizadas en la población mayor de 15 años de la Región Metropolitana de Santiago, se demuestra que el 60% de los hombres y 80% de las mujeres realizaban una actividad física continua inferior a 15 minutos dos veces por semana (Salinas y Vio, 2003).

Posteriormente, en el año 2000 se realizan dos nuevas encuestas, la de Caracterización socioeconómica (CASEN), efectuada en 20.000 hogares, y la de Calidad de Vida y Salud 2000 (ECVS), efectuada a 6.000 hogares en diciembre de ese año, en que se abarcan zonas urbanas y rurales de diferentes regiones del país, arrojan resultados similares. Frente a la consulta sobre la frecuencia que ha practicado deporte o actividad física, en sesiones sobre los 30 minutos, se aprecia que el 71% (CASEN) y 73% (ECVS) de la población no realizaba actividad física; y que aquellas personas que realizaban prácticas menores a los 30 minutos tres veces por semana, fue de 90,6% y 91%, respectivamente; también se evidencia que se presenta más sedentarismo en el grupo de mujeres y en las personas con menor nivel educacional (MINSAL, 2001; MIDEPLAN e IND, 2001).

En ambos estudios se demuestra el alto sedentarismo de la población chilena, donde tres de cada diez chilenos realizan prácticas regulares de actividad física; panorama diferente a los reportes internacionales, que indican que uno de cada tres ciudadanos europeos

realiza prácticas regulares de actividad física. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

### **2.3.3.5. Tendencias en otros países**

En España, la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas con el patrocinio y colaboración de Consejo Superior de Deportes, sobre los hábitos deportivos de la población española en el año 2010; el estudio se aplica a una muestra de 8.925 entrevistados representativos de la población nacional de ambos sexos, de 15 y más años (equivalente a 39.501.933 habitantes); a través del cual se evidencia que un 43% de los habitantes, efectúan una o varios tipos de práctica deportivas (24% y 19% respectivamente), ya sean de índole organizadas como no organizadas o espontáneas.

Estos porcentajes dejan al descubierto un fenómeno que se repite “el descenso de la práctica de actividad físico-deportiva, [...] a partir de los 12 años de edad. Parece ser que la transición de la etapa educativa de primaria a secundaria se presenta como un punto de inflexión” (Consejo Superior de Deportes, España, 2011:123).

Conforme a la variable sexo, se constata que los hombres presentan tasas superiores que las mujeres (49% y 31% respectivamente); en base a la variable edad, se demuestra que a mayor edad, menor es la práctica de actividad física; también se aprecia que a mayor nivel de estudios y que a mayor estatus socioeconómico, también es mayor la tasa de prácticas de actividad física; como en el caso de la población con estudios universitarios que presenta una tasa cinco veces superior que los habitantes que no tienen estudios formales, y que los habitantes de la clase alta y media alta que presenta una tasa que casi dobla la tasa de la clase obrera, no cualificada (García-Ferrando y Llopis, 2010).

Frente a la consulta sobre la cantidad de veces que ha practicado deporte o alguna actividad física a la semana, más de la mitad de los practicantes lo realiza con una frecuencia de tres veces o más a la semana y más de la tercera parte de los practicantes, lo realiza una o dos veces a la semana. También se constata que tres cuartas partes de los

practicantes, las efectúan en forma autónoma y el 19% lo hace en organizaciones como en un club, gimnasio, federaciones.

Relacionando los datos presentados, podemos reconocer que cuatro de cada diez españoles residentes, incorporan prácticas de actividad física en su tiempo libre, que oscila preferentemente entre tres veces o más a una o dos veces a la semana; aunque se encuentra por debajo de la realidad del conjunto de la realidad europea, aun así, superan la realidad chilena.

En Colombia, en la ciudad de Caldas, se realiza un estudio etnográfico sobre las representaciones sociales acerca de los juegos recreativos tradicionales de la calle que se realizan ininterrumpidamente por más de treinta años; el cual indaga sobre estos juegos y su potencial inclusivo de género y sexo que esta propuesta educativa contiene; se identifica inductivamente que en estos juegos participan ambos sexos, “hacen preparativos intramurales, desfilan ante el pueblo, cantan el himno nacional, juran juego limpio, tiran trompo, empujan carros de rodillos, saltan la cuerda, trepan la vara. Pero, debajo de toda esta armonía, se mueven fuerzas, intereses, dominaciones y exclusiones sutiles” (Vásquez, 2012:389).

Se constata que prevalece la cultura endocéntrica, donde los hombres realizan juegos de la calle como andar en carritos, jugar al trompo y a las canicas; en el caso de las mujeres prevalecen los juegos preceptivos motrices como las rondas, las cuerdas entre otros, aunque los hombres también se hacen parte en estos juegos.

Aunque en las escuelas estudiadas se han realizado esfuerzos por superar esta cultura sexista a través de proyectos coeducativos, se observa que los hombres presentan representaciones hegemónicas de exclusión de las mujeres, bajo el argumento que tienen limitaciones para participar en ciertos juegos; también se aprecia que algunas mujeres desafían los estereotipos que se le ha asignados socialmente.

Los hombres argumentan la exclusión, con autodesignaciones asociadas a los juguetes, a la capacidad motriz y la competencia; en cambio no ocurre lo mismo cuando en ambos

sexos se argumenta la participación de los hombres como una obviedad que no es cuestionada, lo que viene a demostrar la prevalencia de la cultura machista invisibilizando la cultura femenina. En el caso de las mujeres, ellas mismas se hacen invisibles, cuando se autorefieren como “uno” o “unos” y no como “una” o “unas”.

#### **2.4. EL AMBITO RELACIONAL DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN LA ETAPA ESCOLAR**

El ámbito relacional en que ocurren las experiencias corporales y las formas de comunicación con un otro, se encuentran determinadas por las estructuras sociales presentes y los factores contextuales que -directa o indirectamente- ejercen influencia sobre las experiencias corporales vividas por los estudiantes y el impacto que alcanzan en su incorporación y permanencia como prácticas sociales; razón por la cual se hace necesario distinguir lo que ocurre en los diferentes contextos en que se llevan a cabo.

Desde una perspectiva ecológica de la investigación en el aula, Green (1983, citado por Shulman, 1989:48) plantea la importancia de indagar sobre la comunicación en el aula:

Es fundamental la concepción de las aulas como medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes. [...] los hechos del aula son actividades dinámicas construidas por docentes y estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos y con los de los otros.

#### **2.4.1. INTERACCIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Entendemos que al implementar el currículo en la realidad práctica, se moviliza una serie de factores contextuales que van definiendo las condiciones en que se plasma el currículo real, lo que en definitiva conduce a la reinterpretación del sentido original del marco curricular y los correspondientes programas de estudio.

Entre los factores intervinientes, las interacciones sociales que se establecen en la escuela como organización social y en particular en el aula, se convierte en uno de los aspectos centrales que amerita ser analizado (Shulman, 1989; Delgado, 1989; Sáenz-López, 1997; Contreras, 1998; Sicilia, 2001; Sicilia y Delgado, 2002; Coll y Solé, 1990 y 2002; Carreiro da Costa, 2004; Fernández y Gutiérrez, 2005; Carda y Larrosa, 2007; Castellá, et al, 2007; Hernández et al, 2010). Esto en consideración a que la calidad de la comunicación que se produce en la intimidad del aula va perfilando en el estudiante y su colectivo, un conjunto de percepciones y emociones sobre la propia corporalidad y sobre el objeto de aprendizaje de la Educación Física; percepciones que se van interiorizando y estructurando en representaciones sociales que se aprenden y comparten con los demás, y que se expresan en conocimientos, actitudes, interpretaciones simbólicas y valorizaciones.

Cuando hacemos alusión a las interacciones sociales construidas en el contexto del aula, estamos refiriéndonos a aquellas formas de comunicación efectiva que se construyen en la intimidad de la clase, durante la interacción pedagógica de intercambio de significados entre los profesores con sus estudiantes y de los estudiantes entre sí (Huerdo y Fernández, 2000<sup>12</sup>), que se encuentran mediatizadas por un objeto de aprendizaje.

---

<sup>12</sup> Para Huerto y Hernández, la educación es en esencia un proceso comunicativo de intercambio de significados, puesto que: "Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro, en la trama del <nos-otros>. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*"(2000:29).

La calidad de estas interacciones pueden facilitar el aprendizaje dialógico en el encuentro y negociación con un otro (Habermas, 1987; Bruner, 1997; Freire, 1973, 1990; Flecha, 1997, 2000); en caso contrario, pueden interferir el aprendizaje cuando el profesor privilegia formas de relación autoritaria e instrumental que desfavorecen el diálogo (Lusted, citado en McLaren, y Giroux, 1997), el sentido de la posibilidad (Bruner, 1997) y la apropiación de aquello que se aprende (Vygotsky, citado en Moll, 1993).

En este sentido, un estudio realizado por Whitehead y Hendry (1976) acerca de la personalidad, disposición y preparación de los profesores de Educación Física, se evidencia que “los educadores físicos en general tenían una pobre consideración social, tendían a un elevado logro y eran dominantes y agresivos, con una actitud autoritaria” (citados por Kirk, 1990:144).

En relación a los pares, César Coll amparado en los estudios realizados por Johnson (1981), sostiene que la relación social entre pares, incide de forma decisiva sobre los aprendizajes escolares, manifiesta que:

Las relaciones entre alumnos [...] inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización general, la adquisición de competencia y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (1984:119-120).

En su Teoría de la comunicación, Jürgen Habermas plantea que la acción comunicativa es el tipo de acción de entendimiento mutuo que debe proponerse y erigirse durante el proceso educativo, dado que el docente y el estudiante tienen un propósito compartido que es el aprendizaje. Así mismo, Vygotski pone de relieve la importancia de la interacción humana en la construcción de saberes, el cual se explica únicamente en términos de la interacción social y cultural del individuo, donde un otro toma una posición privilegiada en ese proceso, incidiendo en el ambiente en que ocurre, las acciones que se realizan y las emociones vividas durante el proceso de aprender.

Para David Lusted, el aprendizaje ocurre en el marco de las acciones que se llevan a cabo en el aula, cuando el docente y sus estudiantes interaccionan en un marco de relaciones de intercambio en que se igualan como sujetos; este autor plantea que no es posible imaginar el conocimiento como propiedad de los profesores, puesto que “Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste << sabe >> por encima del otro” (Lusted, citado en McLaren y Giroux, 1997:62).

Denotando la importancia que adquiere la comunicación en el acto de aprender, Paulo Freire nos hace ver que el diálogo desempeña un rol central en la creación de nuevas posibilidades educativas, facilitando el protagonismo y la toma de conciencia del sujeto y su colectivo en el proceso educativo; plantea que: "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización." (Freire, 1973:88). Este autor también apela a que: "Nuestro papel [educador/a o líder social] no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra" (Freire, 1997:116).

Las emociones cobran especial relevancia en este proceso comunicativo que ocurre en el contexto de cada aula, dado que se encuentran en la base que sustenta el aprendizaje (Maturana y Varela, 2003; Casassus, 2006; Pérez y Redondo, 2006; Rebolledo, 2008; Mora, 2013a, 2013b), en la forma de relacionarnos socialmente con otros. (Maturana, 1999) y en la manera que comprendemos y representamos el mundo que nos rodea y que en definitiva orientan nuestra postura frente a la realidad (Páez, et al, 1989; Ibáñez, 1994; Banchs, 1996; Palmero y Fernández-Abascal, 1998).

Basándose en la forma que las emociones afectan el comportamiento del sujeto, Daniel Goleman (1996) y Rafael Bisquerra (2000), identifican emociones que son negativas, emociones que son positivas y otras que son ambiguas. Entre las emociones negativas se distingue la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión; en las emociones positivas se encuentra la alegría, el buen humor, el amor, la felicidad; y

emociones que han denominado ambiguas, se distingue la esperanza y las emociones estéticas que son inducidas por las manifestaciones artísticas.

Estas emociones juegan un rol preponderante en el proceso de interacción social, que es el contexto en que se construyen las representaciones, así como en la construcción de significados y posicionamiento favorable o desfavorable sobre un determinado objeto de representación (Banchs, 1996), en nuestro caso la Educación Física.

En el campo de la Educación Física encontramos algunos estudios que hacen un acercamiento a la temática; entre los cuales podemos nombrar a Devís y Jimeno (2001), De la Torre (2012), López (2012), Moreno et al (2013). Estos últimos autores sostienen que en la clase de Educación Física, las emociones juegan un papel primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que intervienen en los procesos racionales como en las formas en que nos relacionamos socialmente; dicen: “Entendemos entonces que los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados por procesos emocionales que los sustentan y le dan sentido” (Moreno et al, 2013:167).

Al interior del aula, el docente y los pares son fuentes innegables de emoción; al interactuar con ellos se convierten en figuras que pueden facilitar el aprendizaje u obstaculizarlo. En tal sentido, nos parece substancial preguntarnos sobre las emociones vividas por los estudiantes en la clase, el papel que juegan las emociones en el aprendizaje, así como la influencia de los docentes y sus pares en esas emociones.

Finalmente queremos relevar que las interacciones sociales y los aprendizajes que suceden en el aula, también se encuentran mediatizadas por la organización social del centro educativo, por las condiciones estructurales con las que cuenta, por los tipos de capital y el campo de fuerzas que se juega (Bourdieu, 1997), por la concepción homogeneizadora de la igualdad de los saberes que impone (Flecha, 1997), y por los modos de interacción humana que se privilegian cotidianamente en su interior (Fernández y Gutiérrez, 2005; Carda y Larrosa, 2007). Es así, que la estructura directiva de la Escuela como organización social, también se convierte en una figura sustancial que incide en las experiencias vividas al interior de la clase; entidad que como punto de partida posee un

ideario acerca de la disciplina, gestiona las condiciones en que se lleva a cabo y toma decisiones respecto de ella, traduciéndose en acciones que finalmente apoyan u obstaculizan las experiencias que suceden en la Educación Física escolar.

Para algunos autores existiría una relación directa entre la motivación de los escolares hacia a actividad física y la percepción de apoyo a su autonomía personal, las cuales procederían tanto por parte del profesorado de Educación Física como de los integrantes de la familia y de los pares. (Hernández, Velázquez, Martínez y Díaz (2010).. Sin embargo, en el estudio realizado por el Estado español, sobre los hábitos deportivos de la población escolar, se demuestra que la influencia del profesorado en la adscripción de los estudiantes a las prácticas deportivas es sólo de un 2%, a diferencia de la fuerte influencia que ejerce la familia y las amistades (Consejo Superior de Deportes, España, 2011).

#### **2.4.2. INTERACCIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES EN EL CONTEXTO EXTERNO**

El Contexto social externo<sup>13</sup> da cuenta de lo que se vive cotidiana y paralelamente a la vida de la escuela; en este espacio se construyen nuevas y variadas experiencias de aprendizaje en los diversos roles que tienen de participación social, constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) y de afiliación, que alimentan, extienden y resignifican las experiencias de los sujetos.

Varios autores reconocen que el componente social se convierte en un elemento relevante de motivación y disfrute hacia las prácticas de actividad física, tanto en hombres como en mujeres, aunque en estas últimas se manifiesta un cierto descenso. La influencia de la familia y las amistades resulta altamente relevante (Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia, 2004; García Ferrando, 2005; Pérez, Delgado, Chillón, Palma y Tercedor (2005); Gutiérrez y Caus, 2006; Stuart, Alexis; Lopez, Carlos y Granada, Anairis, 2012); también se identifica que los factores contextuales ejercen una fuerte influencia, tales como las

---

<sup>13</sup> Lo hemos denominado Contexto Social Externo, sólo con el propósito de poder distinguir el contexto social que se vive fuera de la escuela y que se encuentra influenciando las representaciones acerca de la educación física durante la etapa escolar.

políticas educativas, programas de salud, instalaciones deportivas y recreativas disponibles, entre otras (Alvaro, 1996; Zaragoza, Serra, Ceballos, Generelo, Serrano y Julián, 2006).

La participación social activa en las prácticas de sus comunidades, las relaciones que se construyen, la calidad de las mismas y lo que se aprende de ellas, dotan de sentido la identidad personal y colectiva de los sujetos en torno a la Educación Física, las que finalmente, también son transferidas a la vida en la escuela (Wenger, 2001).

Estas comunidades que promocionan y cultivan la práctica corporal se encuentran en el seno de la familia, en el entorno cercano de los amigos del barrio, las organizaciones sociales comunitarias y organizaciones deportivas, y de libre asociatividad.

#### **2.4.2.1. La influencia de la Familia**

En el estudio realizado por Hernández, Velázquez, Curiel, Garoz, López, C., López, Á., Maldonado, Martínez, Moya y Castejón (2006), a una muestra de escolares españoles entre 10 a 17 años de edad, de seis provincias españolas, en términos generales, se pone de manifiesto que la práctica sistemática de actividad física en los escolares es reducida. También se evidencia que existe una correlación significativa entre el nivel de adhesión a la práctica físico-deportiva de los estudiantes de la muestra con la adhesión que manifiesta el entorno social cercano: el núcleo familiar y de sus amistades.

En relación a la familia, se observa que más de la mitad de los padres y madres de los estudiantes consultados no ha realizado ningún tipo de actividad física, donde las madres que nunca han practicado actividad física es mayor que los padres. También se observa que la percepción de la familia sobre la relevancia que tiene la Educación Física correlaciona significativamente con la frecuencia de práctica de actividad física (Hernández, et al., 2006).

Esta tendencia sobre la importancia del ambiente familiar en los hábitos físico-deportivos de las estudiantes, se ve reflejada en el estudio sobre los hábitos deportivos en España, realizado por García-Ferrando y Llopis (2011). Se constata que tres de cuatro estudiantes

que tienen alguna actividad deportiva, tienen un padre y/o una madre que practican deporte en la actualidad, esta influencia de la familia nuclear sobre el hábito deportivo, también se ve fuertemente reflejada en aquellos estudiantes que tienen padres y madres que practicaron deporte pero que en la actualidad no lo hacen, se expresa en un 58% de los padres y en un 62% de las madres. Por el contrario, aquellos estudiantes que realizan alguna actividad deportiva y no cuentan con este precedente familiar, se expresa en un 32% en el caso de los padres y en un 35% en el caso de las madres. Estos datos ponen de manifiesto la influencia familiar en la adquisición del hábito deportivo (García-Ferrando y Llopis, 2010).

Así mismo, en el informe sobre los hábitos deportivos de la población escolar en España, versión 2011, evidencia que la familia es el agente principal que influye en la iniciación de la práctica de actividad física en un 42%. Así mismo, se refleja que los estudiantes que realizan prácticas de actividad físico-deportiva, argumentan que “El hecho de que en el seno familiar haya una cultura de práctica de actividad físico-deportiva, es decir, algún miembro realice actividad físico-deportiva, es un factor influyente sobre la práctica del escolar” (2011:103).

Este fenómeno se ve expresado en dos componentes centrales: la adhesión de un miembro de la familia a las prácticas físico-deportivas y la posibilidad de realizar alguna de tales prácticas en compañía de un miembro de la familia; porcentualmente el 78% de los escolares que realizan prácticas físico-deportivas, cuentan con un familiar que realiza algún tipo de prácticas, así mismo, el 71% de los estudiantes que realizan actividad físico-deportiva lo hacen con un familiar, aunque en la medida que se avanza en edad, esta relación va disminuyendo, llegando a un 40% aproximadamente entre los 16 y 18 años (Consejo Superior de Deportes, 2011).

Desde el paradigma cualitativo, el estudio realizado por Eduardo de la Torre (2012), antes comentado, se convierte en un sólido referente para nuestro trabajo, dado que desde el análisis de relatos autobiográficos, recoge comprensivamente las percepciones de los estudiantes de Magisterio en relación al significado que tiene la Educación Física escolar

para ellos; entre los diversos factores analizados, se evidencia la influencia que ejerce la familia directa en la adhesión a las prácticas corporales.

Son los padres y las madres, en algunos casos, los primeros transmisores de una afición por la práctica físico-deportiva, bien de manera activa, integrando a sus hijos e hijas en sus propias prácticas o bien, sugiriendo, impulsando o apoyando su adscripción a actividades extraescolares, demostrando de manera sensible que desean para sus hijos lo que en su día a ellos no les fue posible por diversos factores (De la Torre, 2012:306).

Aunque reconoce que los padres pueden transmitir ideas que contradicen valores universales, los que se traducirían en comportamientos sexistas, proteccionistas o excesivamente dirigidos. También señala que los hermanos son modelos a seguir y que generan confianza en la práctica de actividades físico deportivas (De la Torre, 2012).

A modo de ranking, emerge la figura del padre, luego la de la madre, la de ambos progenitores y los hermanos; lo que viene a ratificar los estudios de corte cuantitativo que hemos comentado; aunque más debilmente, también aparecen en los relatos las figuras del abuelo y abuela, de los tíos y tías y de las hermanas. Este autor, establece algunas distinciones en el papel que cumplen las figuras más influyentes:

- El padre cumple el papel más relevante, convirtiéndose en un modelo a seguir, un pilar para la incorporación de hábitos saludables y reconociéndolo como un practicante profesional.
- Las madres asumen el rol controlador, como supervisoras y mediadoras de la actividad.
- Ambos progenitores se convierten en incondicionales a la hora de incentivar la práctica de actividad física, especialmente enseñan a sus hijos a realizar actividad física, evitan que sus hijos sean discriminados, entregan apoyo económico, permiten que sus hijos puedan elegir, proporcionan seguridad y entregan apoyo moral.
- Los hermanos, ejercen influencia en la práctica y gusto por la actividad física; además, abren puertas para la integración en actividades que sin ellos no sería posible realizarlas, los hermanos mayores protegen e impiden discriminación de sexo y edad.
- Los abuelos ejercen influencia en el ámbito afectivo, también proveen de recursos.

- Los tíos se convierten en buenos compañeros de juegos y de actividades físicas.

Desde la perspectiva de este autor, estas evidencias coinciden con los estudios realizados por Wold y Anderssen (1992); Torres, Cardenas y Girela (1997); Moreno, Hellín y Hellín (2004), entre otros.

También Uribe y Gallo (2002: 86), destacan que la familia juega un papel fundamental en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, plantean que las variadas manifestaciones motrices tanto de autoconocimiento como lúdicas, recreativas y deportivas “...denotan un carácter de intencionalidad que contribuye al desarrollo y formación del ser humano en relación con las metas y los sentidos que le dan las familias a la motricidad para la potenciación de los valores humanos”.

#### **2.4.2.2. La influencia de las Amistades**

Las amistades refieren a los amigos elegidos libremente, los hijos de los amigos de la familia y los vecinos del vecindario, con los cuales coparticipan, se acompañan y otorgan sentido a las diversas prácticas corporales.

Tal como se ha revelado en el estudio sobre los hábitos deportivos de la población escolar española, los amigos se convierten en la segunda figura que influye fuertemente en la adscripción a prácticas deportivas en un 16%, actuando como mediadores en el comportamiento deportivo de los escolares (Consejo Superior de Deporte, 2011, España); lo que coincide con lo señalado por Moreno, Hellín y Hellín (2004); Palou, Borràs, Vidal, Gili y Ponseti (2005); De la Torre (2012).

#### **2.4.2.3. La influencia de otros Agentes**

En el estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes (2011), se evidencia que la influencia que ejerce la figura del médico y del profesor es de un 2% solamente. Así mismo, se evidencia que el 35% de la población escolar ha comenzado la práctica de actividad física por iniciativa propia, situación que se incrementa hasta el 47% entre los 16 y 18 años, a esa misma edad, la influencia de la familia decrece al 29%.

De la Torre (2012), plantea que las diversas organizaciones públicas y privadas que desarrollan actividades extraescolares, son portadoras de significados sociales que son consideradas como relevantes por dichas organizaciones.



## **CAPÍTULO III MARCO METODOLOGICO**



### **3.1. PRESENTACIÓN**

El diseño debe informar sobre las principales etapas que se han llevado a cabo durante la investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996); para nuestro caso, el estudio ha transitado por seis etapas: comenzando con una profunda y constante revisión bibliográfica referida al tema; una segunda etapa de elaboración del proyecto de investigación en que se han definido los objetivos, la metodología de investigación, los sujetos a ser consultados, los instrumentos y procedimientos de recogida de la información, los criterios de calidad y el procedimiento para analizar la información; seguida de una tercera etapa de preparación del escenario para contactar a los potenciales participantes y disponer el escenario de aplicación de la recogida de datos; una cuarta etapa de aplicación de campo en que se realiza la recogida de datos necesarios para responder a los objetivos trazados; luego en la quinta etapa de análisis de la información recogida, se realiza un proceso sistemático de selección, categorización, comparación constante, síntesis e interpretación de los datos; para finalizar con la sexta etapa de elaboración del informe final.

El enfoque metodológico implementado se explica en seis secciones: el contexto en que se desarrolla el estudio y la identificación de los participantes, las técnicas de la recogida de datos para responder a los objetivos trazados, el procedimiento utilizado durante la aplicación de campo, los criterios de calidad que se han cautelado durante el desarrollo del estudio, y para finalizar con el método de análisis empleado.

### **3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Entre varios autores, Pérez Gómez (1994a)<sup>14</sup> y Santos Guerra (1990)<sup>15</sup>, sostienen que los fenómenos que acontecen en los establecimientos educacionales son de carácter social, por ende existirían múltiples caminos para llegar a reconstruir la realidad, esto conlleva la

---

<sup>14</sup> Pérez Gómez, haciendo referencia a la singularidad y complejidad de los fenómenos educativos, plantea que “El problema de la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos” (1994a:115).

<sup>15</sup> En el sentido de dar prioridad a la vertiente cualitativa, Santos Guerra, plantea que “La naturaleza de los fenómenos que ocurren en el Centro escolar es de carácter social” (1990:49).

consideración de una metodología de investigación que respete su naturaleza y contextualice los elementos que la condicionan.

En consecuencia, la investigación que aquí se presenta se enmarca en un enfoque interpretativo de la realidad (Taylor y Bogdan, 1990<sup>16</sup>; Rodríguez, Gil y García, 1996; Pérez Serrano, 1998; Sandín, 2003<sup>17</sup>; Fick, 2004), que al apoyarse en procedimientos y técnicas del paradigma de investigación cualitativa (Goetz y Lecompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Strauss y Corbin; 2002), procura generar conocimiento comprensivo de la complejidad del fenómeno social estudiado.

El conocimiento que se busca construir se hace desde la base de la producción de datos descriptivos que surgen de las propias voces de los informantes (Taylor y Bodgan, 1990), como un "objeto que habla" (Bourdieu, 1987), revelándose de este modo el significado otorgado y el marco referencial desde el cual se ubica y actúa la persona consultada. En nuestro caso, es dejar ver el fenómeno educativo desde las representaciones sociales que han construido los estudiantes de Pedagogía durante su trayectoria de la Educación Física escolar.

La comprensión significativa de las representaciones sociales recogidas en el seno de los contextos naturales, hacen posible generar teoría que permita dotar de sentido a los enfoques de la formación inicial que aplicamos actualmente en la formación de los futuros profesores y profesoras. En la medida que los formadores de formadores podamos hacernos cargo de hacer hablar la realidad, en vistas a la construcción de nuevo conocimiento pedagógico y de hacer emerger los nudos problemáticos que aquejan la educación escolar actual, podremos contribuir consistentemente al desarrollo de la identidad profesional docente que nuestro tiempo necesita.

---

16 Taylor y Bodgan, entienden la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas: habladas o escritas, y la conducta observable" (1990:33). Estos mismos autores plantean que en la búsqueda de comprensión de los fenómenos sociales, "El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos" (1990:16).

17 Sandín, plantea que una investigación es cualitativa porque "es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos". (2003:123).

### **3.3. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y LOS PARTICIPANTES**

#### **3.3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO**

La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en lo que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos (Gorgorió y Bishop, 2000: 204).

Tales palabras permiten introducir la importancia de explicitar y justificar el contexto específico en que se ha llevado a cabo el estudio. En nuestro caso, se trata de estudiantes chilenos, que estudian Pedagogía en la Universidad Católica de Valparaíso, cohorte 2010, quienes se encontraban en el primer curso de las carreras de Pedagogía en Educación Infantil, Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía Educación Física; los que potencialmente correspondían a un grupo aproximado de 150 estudiantes, tal como se explicará con mayor detalle en el apartado correspondiente a los criterios de calidad considerados a lo largo del estudio.

#### **3.3.2. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES DEL ESTUDIO**

La selección de los informantes ha sido realizada de manera intencionada, en base a los siguientes criterios:

- Encontrarse recientemente egresados del nivel de enseñanza media y estar matriculados en la Universidad, en el segundo semestre académico de su carrera;
- Pertenecer a las Carreras de Pedagogía en Educación Física, Educación Básica y Educación Parvularia, en consideración a que en su Plan de Estudios recibirán formación en el ámbito de la Educación Física, dado que estas titulaciones les permitirán enseñar esta materia en sus respectivos niveles de actuación escolar;
- La posibilidad de consultar a la totalidad de los y las estudiantes de cada cohorte, de tal modo de poder cubrir las variadas características o atributos que son representativos

del sistema escolar chileno, en particular de la región de Valparaíso; entre estas características distinguimos: sexo-edad, dependencia administrativa del sistema escolar en que realizaron sus estudios, localidad geográfica de la que provienen, preferencia postulación a la carrera, adscripción a prácticas corporales.

Los participantes lo constituyen ciento cuarenta y dos estudiantes de ambos sexos (43 hombres y 99 mujeres), que el año 2010 hacen ingreso al primer curso de las Carreras de Pedagogía en Educación Física (52), Pedagogía en Educación Básica (46) y Pedagogía en Educación Parvularia o Educación Infantil (44).

**Tabla 1. Distribución de los estudiantes consultados según tipo de dependencia administrativa y ciclo de enseñanza escolar cursada**

Tipo de Dependencia	Ciclo de enseñanza	
	Enseñanza Básica	Enseñanza Media
Establecimiento educativo		
• Público	40	32
• Subvencionado	74	80
• Privado	28	30
Total	142	142

Según se puede apreciar en la tabla 1, los estudiantes provienen de los tres tipos de establecimientos educativos que existen en el país, donde la mitad de los estudiantes consultados provienen de establecimientos subvencionados y la otra mitad se reparte entre establecimientos públicos y privados; las principales regiones a las que pertenecen corresponde a la región de Valparaíso (108 estudiantes de los cuales son 73 mujeres y 35 hombres) y de otras regiones del país (34 estudiantes de los cuales son 26 mujeres y 8 hombres), las otras regiones del país se desglosan de la siguiente manera: región de O'Higgins (15), región del Maule (6), región Metropolitana de Santiago (4), sin especificar región (5) y de regiones ubicadas al sur del país (5).

### 3.4. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

En consideración que el estudio es de carácter descriptivo, relacional e interpretativo; las representaciones sociales: expresadas en percepciones, emociones, creencias, valoraciones y sugerencias que hacen los estudiantes, han sido recogidas a través del

relato autobiográfico, a fin de hacer aparecer aspectos subjetivos de las experiencias de los estudiantes; y el cuestionario corto como complemento para identificar los atributos de los participantes.

### 3.4.1. EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

*Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así porque antes hizo tal otro y fue de tal otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica*

*(Ortega y Gasset, 1971:15)*

Con estas palabras el autor hace un llamado a reflexionar sobre la riqueza de la narrativa para llegar a comprender y explicar la complejidad de la vida de las personas.

Con el propósito de dar respuesta a la problemática del presente estudio, hemos asumido la metodología biográfica-narrativa a través de los relatos autobiográficos (Bruner, 1988, 2003; Pujadas, 1992; Connelly y Clandinin, 1995; López-Barajas, 1998; McEwan y Egan, 1998; Bertaux, 1999; Bolívar, 2002; Sparkes y Devis, 2008; Meza, 2008; Acosta, 2009), como uno de los modos comunicativos más penetrantes para llegar a comprender y explicar la complejidad de las experiencias de la vida social y las significaciones e interpretaciones que otorgan los sujetos (Aceves, 1999; Allud, 2004; Coffey y Atkinson, 2006). Una condición ontológica y de conocimiento dicen Sparkes y Devis (2008), para expresar las experiencias de la vida social, los significados e interpretaciones otorgadas, sin limitarse a la mera entrega de un mensaje o descripción de determinados sucesos y contextos; en particular esto cobra especial relevancia cuando nos interesa llegar a comprender en profundidad el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Woods, 1987; Edwards y Mercer, 1994; McEwan y Egan, 2005).

En tal sentido, compartimos con los autores comentados, que la narrativa es un género comunicativo esencial para estudiar la manera como experimentamos el mundo y de llegar a comprender la “interioridad del sujeto” y “las vicisitudes de la intención humana”.

(Connelly y Clandinin, 1995; Meza, 2008; Bruner, 1988, 2003), “dentro del contexto de las emociones de alguien” (McEwan y Egan, 2005); junto con la posibilidad de percibir el sentido de lo moral en la experiencia relatada, tal como lo plantea Gudmundsdottir (2006), citado por Meza:

Al utilizar una forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integralidad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de un significado moral (Meza, 2008:63).

Antonio Bolívar, como un gran exponente de la investigación biográfica narrativa en el ámbito educacional, enfatiza sobre la importancia del enfoque narrativo para comprender la subjetividad humana y construir conocimiento, manifiesta que:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002:4).

En el escenario de las prácticas educativas, McEwan y Egan (2005) también hacen notar que la narrativa es una buena herramienta para la búsqueda de explicaciones estructurales y funcionales de tales prácticas, sostienen que:

Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (McEwan y Egan, 2005:18).

Dado el carácter multifacético que ha ido cobrando esta metodología, Bolívar y Domingo (2006), explican que es necesario distinguir entre: *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida), este primer concepto, entendido como la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o la ha relatado; la segunda, refiere a la fusión entre el

concepto anterior, y las producciones externas de los investigadores, así como a las evidencias que permiten validar esa narración y/o historia. Por su parte, Connelly y Clandinin (1995), también plantean la necesidad hacer una distinción entre el fenómeno biográfico-narrativo que se investiga y el método de investigación cualitativa y narrativa utilizado, el que en este estudio adopta la forma de autobiografía escrita directamente por los estudiantes participantes en el estudio, permitiendo de esta manera introducirnos a la comprensión del fenómeno estudiado.

Finalmente, cabe mencionar que en estas últimas décadas, la narrativa ha sido una técnica que ha gozado de creciente interés y aplicación investigativa, traspasando los diversos campos de las ciencias humanas y sociales; sin embargo, en el campo de la Educación Física ha tenido un incipiente desarrollo, dado el enfoque positivista que ha imperado en las investigaciones realizadas en nuestro campo (Sparkes y Devis, 2008).

#### **3.4.2. EL CUESTIONARIO CORTO DE PREGUNTAS CERRADAS Y ABIERTAS**

Se utilizan preguntas cerradas de tal modo de identificar los atributos de los participantes y el contexto escolar en que ocurren las experiencias vividas; también se utilizan preguntas abiertas tendientes a identificar la actitud de mantener a lo largo del tiempo, prácticas activas asociadas a la Educación Física.

Si bien es cierto, que el cuestionario es un instrumento de uso bastante generalizado en las ciencias sociales y económicas; Hernández Sampieri et al. (1998) reconoce que es el instrumento más utilizado en investigaciones de corte positivista; esto podría inducir a pensar que no es una técnica válida en el paradigma cualitativo, sin embargo el cuestionario de preguntas abiertas o de texto libre puede ser perfectamente aplicado en el paradigma cualitativo (Flick, 2004).

Entre los fundamentos que sostienen la decisión de haber utilizado este tipo de instrumento, es que posibilita la recolección de datos en forma escrita del sujeto encuestado, que puede configurarse con preguntas que demandan respuestas sobre un determinado problema, objeto o tema a investigar, ofrece la posibilidad de consultar a

una gran cantidad de personas en un tiempo relativamente breve, el que las preguntas no limitan de antemano a las alternativas de respuesta, así como el hecho que proporciona la posibilidad de conseguir respuestas de mayor profundidad; sin embargo, para alcanzar la subjetividad de las personas, se hace necesario realizar una cuidadosa preparación de las preguntas, las que deben ser planteadas con claridad y en coherencia con las interrogantes de la investigación, de tal modo que conduzca a la persona consultada a un proceso de reflexión, permitiéndole reflejar su sentir y pensar sobre el objeto investigado.

En consecuencia, con la finalidad de tener mayor claridad sobre el contexto en que desarrollan las experiencias vividas en relación a la Educación Física en la etapa escolar, en el presente estudio se ha utilizado la modalidad de un cuestionario breve de autoadministración; con preguntas abiertas, de modo que fueran los mismos sujetos los que debían elaborar y consignar las respuestas. Las preguntas del cuestionario buscaban la identificación de antecedentes generales del estudiante encuestado como: la edad, el sexo, el tipo de dependencia administrativa del establecimiento educativo en que realizaron sus estudios en los ciclos de enseñanza básica y media, el contexto social y geográfico en que residían; así como dos preguntas abiertas sobre la razón principal de su elección de estudios pedagógicos y la adscripción en alguna actividad física recreativa o deportiva de tiempo libre al momento de ser consultados.

### **3.5. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN**

El proceso de consulta se lleva a cabo en espacios propios de la vida académica universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, esto implicó articular acciones con los profesores responsables de asignaturas obligatorias correspondientes a los planes de estudios y en los espacios de tutorías académicas que se encuentran programadas por las distintas Escuelas formadoras seleccionadas.

La totalidad de los estudiantes matriculados en el segundo semestre del primer curso, se encontraban distribuidos en dos cursos paralelos, con horarios diferentes; lo cual significó

organizar el proceso de consulta se llevó a efecto en a los horarios convenidos previamente con los profesores responsables de un determinado curso o materia.

La consulta se realiza en salas de clase de la universidad, dotadas con equipos de ordenadores, de tal modo que cada estudiante pudiese desarrollar en forma individual su relato autobiográfico en formato digital.

El procedimiento empleado consistió en explicar el propósito del estudio, luego aplicar un cuestionario breve, de modo de recoger por escrito antecedentes generales del estudiante encuestado sobre: el motivo principal de su elección de estudios pedagógicos y la adscripción a prácticas corporales recreativas o deportivas de tiempo libre al momento de ser consulados. A continuación se hizo entrega de un material de apoyo (adaptado de una investigación similar realizada por De la Torre, 2012), tendiente a contextualizar el estudio y poder entregar orientaciones para que los estudiantes desarrollaran sus autobiografías sobre la experiencia vivida en Educación Física en la etapa escolar.

El tiempo estimado de aplicación fue de aproximadamente 70 a 80 minutos de trabajo. En el transcurso de la aplicación, la investigadora asumió el rol de facilitadora, respondiendo a preguntas y orientando el proceso hasta recoger en formato digital los relatos elaborados.

Acabado este proceso, se hizo necesario programar un segundo encuentro con los estudiantes que no asistieron a la sesión de clases en que se había programado la consulta para cada Carrera; con este segundo momento de aplicación se logra consultar prácticamente a la totalidad de los estudiantes pertenecientes a las carreras seleccionadas.

### **3.6. MÉTODO DE ANÁLISIS**

#### **3.6.1. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN**

Concluida la etapa del trabajo de campo se procede a la etapa de análisis de la información, entendiendo que es un proceso cíclico de sistematización, que se inicia

manipulando la información para luego establecer el respectivo análisis interpretativo (Kerlinger, 1983; Goetz y Le Compte, 1988; Gil, 1994; Sandín 2003; Mella, 2003), en miras a la generación de constructos y al descubrimiento de las múltiples relaciones que se pueden presentar entre ellos, desencadenando en la respectiva teorización y conclusiones.

El proceso de sistematización en el presente estudio es asumido desde una perspectiva inductiva, lo que implica haber tomado cierta distancia, mirar holísticamente, reflexionar y plantearse interrogantes en torno al objeto de estudio. Rodríguez (2003), representa este proceso a través del siguiente modelo de actividades que son necesarias de llevar a cabo en el análisis de datos cualitativos.



**Figura 1. Modelo de Actividades implicadas en el análisis de datos cualitativos (Rodríguez, 2003)**

Este proceso se sustenta en los lineamientos de comparación contante y de muestreo teórico de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967<sup>18</sup>), citados por Osses, Sánchez

<sup>18</sup> Estos autores señalan que "Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo -cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente- los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina" (Osses, et al., 2006: 119-133).

e Ibáñez 2006), que es un enfoque de la metodología cualitativa que permite crear propuestas teóricas basándose exclusivamente en los datos (Sandín, 2003; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012), los cuales informan sobre las diversas acciones, interacciones y procesos que acontecen entre las personas (Campo-Redondo y Labarca, 2009); en consecuencia, sobre una base analítica la investigadora ha tomado decisiones que le han permitido entrelazar los momentos de recogida de los datos necesarios con la continua revisión y comparación constante de los mismos, posteriormente su análisis, reducción e interpretación, en razón de ir construyendo teoría de la realidad estudiada (Taylor y Bogdan, 1994; Strauss y Corbin, 2002; Osses<sup>19</sup>, et al., 2006).

En esta perspectiva, Araya (2002), plantea que la metodología de la teoría fundada sería: “una alternativa indicada para el estudio de las representaciones sociales, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo)” (2002:70); ambos procesos hacen posible “crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas” (Campo-Redondo y Labarca, 2009:47).

Cabe señalar que el análisis de los datos se ha realizado desde una perspectiva libre de supuestos teóricos preestablecidos, emanados de marcos teóricos existentes o de otras investigaciones (Sandín, 2003).

### **3.6.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO**

Una vez que fueron recogidos los textos discursos elaborados, se utiliza la metodología de análisis de contenido, considerando que es un buen método de análisis para estudios de esta naturaleza (Colás, 1992; Gil y Perera, 2001; Flick, 2004).

---

<sup>19</sup> Reafirmando esta idea, estos autores señalan que “se puede afirmar que en el método de la comparación constante, el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente”. (Osses, et al., 2006:122)

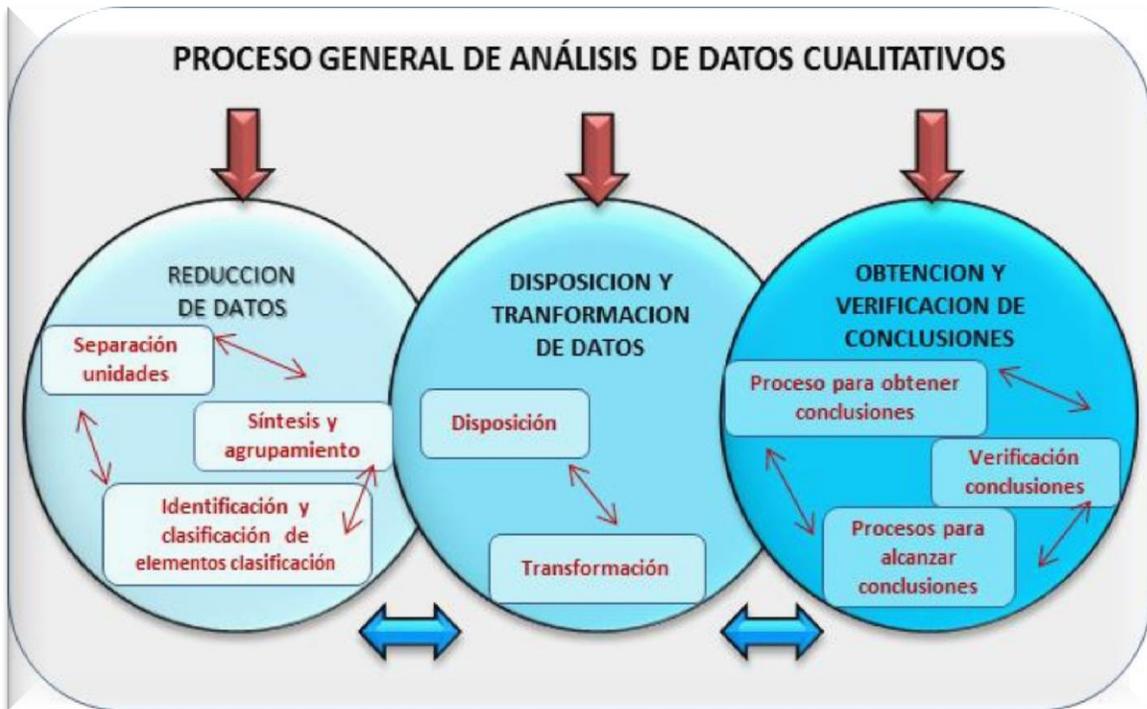
Entre varios autores, compartimos con la siguiente definición de análisis de contenido:

conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas [...], a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002:7).

Para López-Aranguren (2000), existiría acuerdo en la literatura especializada, que la técnica de análisis de contenido puede cumplir un “fin descriptivo como un fin inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como técnicas de análisis cualitativo; [...] que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente” (2000:555).

En nuestro caso, el análisis de contenido se aborda desde dos miradas, desde el contenido manifiesto y el contenido latente (Landry (1991), citado por Gómez Mendoza, 2000); considerando ambas perspectivas, se realiza el análisis descriptivo por la vía inductiva, sobre la base de la comparación de los elementos particulares que relatan los participantes, haciendo posible establecer categorías generales de aquellos contenidos socialmente compartidos y alcanzar una descripción exhaustiva de los contenidos de las representaciones sociales de los participantes consultados. Luego, desde un análisis relacional se configura la estructura interna de las representaciones, sus relaciones, jerarquías entre los diferentes contenidos y asentamiento de las representaciones en sus niveles de objetivación y anclaje (Araya, 2002).

En general, la literatura reconoce tres procesos que deben ser contemplados en el transcurso de la fase analítica: la de reducción de datos, disposición y transformación de los datos y el de obtención y verificación de conclusiones; procesos que a su vez contemplan pasos más específicos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).



**Figura 2. Proceso general del análisis de datos cualitativos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005:139)**

Los procesos de codificación y categorización han demandado un análisis minucioso de los registros, lo que ha implicado el siguiente proceso:

- Primer paso: Leer y releer atentamente los relatos autobiográficos recursivamente, de tal modo de llegar a familiarizarse con los diversos temas que se hacen presente en los relatos, capturando las impresiones y orientaciones que surgen naturalmente, sin ideas preconcebidas. Luego en un proceso más acabado, se seleccionaron las palabras e ideas más relevantes y significativas que fueron apareciendo, lo que permitió segmentar el contenido en los grandes escenarios donde ocurrieron las experiencias, tanto en el contexto generado al interior de la Escuela como fuera de ella, permitiendo acercarnos con mayor claridad al significado presente en el relato; tal como se muestra en la figura 3.



**Figura 3. Contextos en los que se construyen las experiencias corporales**

- Segundo paso: A partir del análisis previo, por la vía inductiva, se logra extraer y clasificar los rasgos principales del contenido de los registros asociados a los propósitos del estudio, para lo cual fue necesario separar el texto en unidades de datos, para luego iniciar un riguroso proceso de categorización (Rodríguez et al., 1996); Gómez Mendoza, 2000; Ruíz Olabuénaga, 2012), identificando elementos temáticos que permitieron construir categorías abiertas de contenido, que mantenían la esencia o sentido del contenido de los relatos.
- Tercer paso: Luego en un proceso de mayor refinamiento conceptual y operacional, se fueron distinguiendo las unidades de análisis en vistas a responder a los objetivos del estudio, se realiza la codificación axial, estableciéndose de esta manera las categorías y subcategorías, las que a continuación se codifican selectivamente sobre la base de algunos criterios como: informaciones, percepciones, interacciones, condiciones, actores.

- Cuarto paso: Una vez fueron establecidas las diferentes categorías y subcategorías, se vuelve nuevamente a revisar el texto, “explotación de los resultados” en palabras de Gómez Mendoza (2000), de modo de garantizar que se encuentren en consonancia con el sentido, atributos y definiciones con que han sido construidas para delimitar la teoría emergente, vale decir: descubrir conceptos, relaciones, interpretaciones teóricas y esquemas explicativos. En tal sentido, cobra relevancia la consideración que hacen Osses et al. (2006), sobre el método de comparación constante (MCC):

Fundamentar los conceptos en los datos constituye el principal objetivo del MCC y, para ello, se requiere como ingrediente fundamental la creatividad y el pensamiento crítico de los investigadores. Por ello, se recomienda estar abierto a múltiples posibilidades, explorar varias de ellas antes de optar por una, hacer uso de variados medios de expresión tales como el arte y las metáforas que estimulan el pensamiento, no usar maneras lineales de pensar, de modo de tener la posibilidad de volver atrás y dar vueltas alrededor de un tema y, a la vez, tener diferentes perspectivas, mantenerse fiel al proceso, no tomar atajos sino, más bien, poner toda la propia energía y esfuerzo en el trabajo y en el disfrute de la investigación (Osses et al., 2006:122).

Todo el proceso analítico fue realizado con la asistencia del programa NVivo 9 (Rodríguez et al., 1995; Gil y Perera, 2001; Rivera y Trigueros, 2013); a través del cual se procede a la producción de nudos libres, luego a la elaboración y reelaboración de las categorías y subcategorías que comienzan a instalarse como temáticas con mayor número de referencias; permitiendo hacer visible las principales problemáticas asociadas a la calidad de las interacciones sociales que inciden favorable o desfavorablemente en las percepciones, emociones, actitudes, creencias y valoraciones que han construido los estudiantes en torno a la clase de Educación Física en la etapa escolar; sobre los agentes promotores, sus profesores y las condiciones en que se realizan las prácticas corporales durante la infancia, niñez y adolescencia.

### 3.6.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

Se inicia el proceso de construcción con las categorías abiertas, lo que ha permitido conocer el abanico de temas que surgen de las experiencias de los estudiantes, permitiendo posteriormente ir agrupándola en significados más generales a las que hemos denominado dimensiones.

Categorías	Categorías abiertas	Recursos	Referencias
●	Apoyos para la educación corporal	16	16
	● Apoyo de instalaciones y recursos naturales en la ciudad	18	18
	● Apoyo de la Universidad para proseguir las prácticas deportivas	17	18
	● Apoyo de los padres y la familia	22	23
	● Apoyo del profesor o la profesora de EFl	16	16
	● Apoyo-compromiso de la escuela al desarrollo corporal y deportivo	22	25
●	Deseo o atracción por la práctica de actividad física	16	16
	● Actividades que dificultan un desarrollo exitoso	16	16
	● Agrado-Interés	25	27
	● Desagrado-Desinterés-imposibilidad	26	28
	● Desincremento de actividad en el tiempo	17	17
	● Impedimento por enfermedad	17	17
	● Incremento de actividad en el tiempo	16	16
	● Sentirse capaz corporalmente	19	21
	● Sentirse incapaz o infeliz corporalmente	21	22
	● Experiencia de juego en recreos escolares	23	24
●	Experiencia Educación Básica	41	56
	Experiencia Extraprogramáticas	36	50
	Experiencia Educación Media	37	44
	Experiencia en Revistas de gimnasia y celebraciones	17	17
	Experiencia Educación Infantil	26	26
	Experiencia escolar en general	18	18
	Experiencias de libre elección fuera de la Escuela	16	16
	● En el barrio y de juego infantil	38	45
	● En tiempo de ocio	27	31
	● Escuelas y clubes deportivas	25	29
● Otras experiencias	16	16	

Figura 4. Elaboración de Nodos Libres

Luego en un segundo proceso de revisión de los nudos que ha surgido libremente, se procede a reestructurar las categorías en función de cuatro grandes dimensiones con las respectivas categorías y subcategorías que se fueron revelando en la globalidad de los recursos y cantidad de referencias, tal como se muestra en la figura siguiente:

DIMENSIONES	CATEGORIAS	Recursos	Referencias
1.	<b>EXPERIENCIAS ESCOLARES</b>	141	903
	1.1. Clases de Educación Física	137	588
	1.2. Eventos Escolares	82	168
	1.3. Recreos	62	96
	1.4. Talleres extraprogramáticos	94	240
2.	<b>EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA</b>	117	361
	2.1. Orientadas por personas naturales	99	207
	2.2. Orientadas por organizaciones sociales	80	168
3.	<b>CON QUÉ SE QUEDA: REPRESENTACIONES SOCIALES</b>	127	212
	3.1. Construcción de Sentido sobre la EFI como disciplina	30	33
	3.2. Qué Hábitos que vida activa y saludable quedan	54	60
	3.3. Desafíos y Esperanza de transformar la realidad	13	14
	3.4. Recomendaciones para la EFI escolar	22	26
4.	<b>EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA</b>	106	304
	4.1. Actores que incentivan la práctica	82	175
	4.2. Actores que desincentivan la práctica	80	151

**Figura 5. Elaboración de las Dimensiones y Categorías**

En las siguientes cuatro figuras, se muestra la elaboración de las subcategorías correspondientes a la **Dimensión 1. Experiencias Escolares, Categoría 1.1. Clases de Educación Física, 1.2. Eventos escolares, 1.3. Recreo y 1.4. Talleres Extraprogramáticos.**

Categorías	Subcategorías	Rec	Ref	Rec	Ref	Rec	Ref	Rec	Ref	Rec	Ref
1.1. Clases de Educación Física	Total			1.1.1. Ens Infantil		1.1.2. Ens Básica		1.1.3. Ens Media		1.1.4. Aten Dif	
	137	588	43	54	132	336	121	263	9	10	
	1.1.1.1. Qué sabe, Qué recuerda			42	61	124	352	97	179		
	1.1.1.1.1. Cómo enseña			16	18	38	48	16	21		
	1.1.1.1.2. Con qué finalidad			19	23	34	37	17	19		
	1.1.1.1.3.Cuál era la estructura de la clase			1	1	24	29	18	20		
	1.1.1.1.4. Dónde se realizaba la clase			9	10	34	42	28	29		
	1.1.1.1.5. Lo que se evalúa			1	1	30	41	54	70		
	1.1.1.1.6. Qué se hacía-Contenidos			31	41	113	224	83	120		
	1.1.1.1.7. Quién enseña			9	9	80	112	59	75		
	1.1.1.1.8. Y No recuerdo haber hecho EFI, Tenía poca o No tenía			11	12	6	7	0	0		
	1.1.1.2. Cómo actúa (Lo que le produjo)			13	14	91	166	62	103		
	1.1.1.2.1. Emociones			9	10	67	94	30	42		
	1.1.1.2.2. Motivaciones			9	9	56	80	34	47		
	1.1.1.2.3. Sensaciones corporales			1	1	50	67	33	41		
	1.1.1.3. Trasfondo comunicacional de Apoyo Social			10	10	103	181	74	108		
	1.1.1.3.1. Relación con la institución escolar			9	9	67	88	57	71		
	1.1.1.3.2. Relación con sus padres			0	0	4	4	0	0		
	1.1.1.3.3. Relación con sus pares			0	0	28	29	10	15		
	1.1.1.3.2. Relaciones con sus profesores			1	1	55	80	28	32		
	1.1.1.4. Cómo lo interpreta. Valoración de la experiencia			7	7	81	143	76	134		
	1.1.1.4.1. Opiniones sobre sus profesores			1	1	46	66	48	67		
	1.1.1.4.2. Valor otorgado			6	6	60	88	57	82		

Figura 6. Elaboración de Subcategorías asociadas a las Clases de Educación Física en la Escuela

Junto con el análisis descriptivo exhibido en la figura anterior, se muestra el proceso de análisis relacional asociado a las Clases de Educación Física, en el cual se identifican el **Qué saben** los participantes sobre la clase propiamente tal, demostrando que manejan información sobre el cómo enseña el profesor o la profesora, la finalidad de la clase, la estructura de la clase, el lugar donde se realizan las clases, los que evalúan los profesores, los contenidos que se enseñan y el profesor que realiza la clase. Frente a tales experiencias descritas, los estudiantes consultados también relatan **Cómo actuaron**, haciendo notar el **Trasfondo comunicativo** vivido al interior del aula y **Cómo interpretan** tales experiencias.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Recursos</b>	<b>Referencias</b>
1.2. Eventos Escolares		82	168
1.2.1. Campeonatos Deportivos y Concursos Artísticos		53	93
1.2.1.1. Tipo de Prácticas que se hacían		48	80
1.2.1.2. Cómo actúa (Lo que le produjo)		31	48
1.2.1.3. Trasfondo comunicacional de Apoyo Social		35	54
1.2.1.4. Cómo lo interpreta. Valoración de la experiencia		37	51
1.2.2. Presentaciones en Actos internos		51	77
1.2.2.1. Tipo de prácticas que se hacían		51	80
1.2.2.2. Cómo actúa (Lo que le produjo)		37	53
1.2.2.3. Trasfondo comunicativo de Apoyo Social		30	36
1.2.2.4. Lo que se interpreta, Valoración de la experiencia		27	33

**Figura 7. Elaboración de Subcategorías asociadas a Eventos Escolares**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Recursos</b>	<b>Referencias</b>
1.3. Recreos		62	96
1.3.1. Tipo de Prácticas que se hacían		62	94
1.3.1.1. Bailes y Cheerleaders		8	11
1.3.1.2. Conversar		2	2
1.3.1.3. Deportes		7	7
1.3.1.4. Fútbol o Jugar a la pelota		19	21
1.3.1.5. Juegos		49	71
1.3.1.6. Torneos		2	2
1.3.2. Cómo se actúa (solo Hombres)		14	17
1.3.2.1. Emociones		5	6
1.3.2.2. Motivaciones		13	13
1.3.2.3. Sensaciones corporales		3	3
1.3.3. Trasfondo comunicacional de Apoyo Social		8	8
1.3.3.1. Relación con la institución escolar		4	4
1.3.3.2. Relación con sus pares		2	2
1.3.4. Lo que se interpreta. Valoración de la experiencia		11	13
1.3.4.1. Tener convicción para enfrentar barreras culturales		1	1
1.3.4.2. Dejar de jugar activamente		2	2
1.3.4.3. El valor de ejercitarse		1	1
1.3.4.4. Oportunidad para compartir y estrechar lazos con sus compañeros		6	6
1.3.4.5. Sentir el placer de jugar motrizmente		4	4

**Figura 8. Elaboración de Subcategorías asociadas a los Recreos escolares**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Recursos</b>	<b>Referencias</b>
●	<b>1.4. Talleres extraprogramáticos</b>	94	240
●	1.4.1. Tipo de Talleres que se hacían	92	192
●	● 1.4.1.1. Actividades de Iniciación	6	6
●	● 1.4.1.2. Actividades Deportivas	81	147
●	● 1.4.1.3. Actividades en contacto con la naturaleza, scoutismo y excursionismo	3	3
●	● 1.4.1.4. Actividades Rítmico Expresivas	34	51
●	1.4.2. Cómo se actúa	34	44
●	● 1.4.2.1. Emociones	34	44
●	1.4.3. Trasfondo comunicacional de Apoyo social	63	154
●	● 1.4.3.1. Relación con la institución escolar	14	15
●	● 1.4.3.2. Relación con los padres y vida personal	7	9
●	● 1.4.3.3. Relación con sus pares	28	34
●	● 1.4.3.4. Relación con sus profesores	39	65
●	1.4.4. Lo que se interpreta, Valoración de la experiencia	32	39
●	● 1.4.4.1. Aspectos que favorecen	30	36
●	● 1.4.4.2. Aspectos que obstaculizan	5	5

**Figura 9. Elaboración de Subcategorías asociadas a los Talleres Extraprogramáticos**

A continuación se presenta **Dimensión 2. Experiencias Fuera de la Escuela, Categorías 2.1. Actividades orientadas por personas naturales, 2.2. Actividades orientadas por organizaciones sociales**

<b>DIMENSION 2. EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA</b>		<b>117</b>	<b>361</b>
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Recursos</b>	<b>Referencias</b>
●	<b>2.1. Orientadas por personas naturales</b>	99	207
●	● 2.1.1. En el barrio y amistades	71	109
●	● 2.1.2. Autogeneradas	38	44
●	● 2.1.3. Entorno familiar	42	46
●	● 2.1.4. Entorno de la ciudad	23	29
●	<b>2.2. Orientadas por organizaciones sociales</b>	80	168
●	● 2.2.1. Academias o Escuelas	49	77
●	● 2.2.2. Club deportivo	37	57
●	● 2.2.3. Gimnasios	23	29
●	● 2.2.4. Programas gubernamentales o municipales	14	16

**Figura 10. Elaboración de Categorías asociadas a las Experiencias fuera de la Escuela**

La **Dimensión 3**, muestra **Con lo que se queda: Representaciones Sociales, Categorías 3.1. Construcción de Sentido, 3.2. Hábitos de vida activa y saludable que quedan, 3.3. Desafíos y Esperanza de transformar la realidad; 3.4. Recomendaciones a la Educación Física Escolar.**

Dim 3. CON QUÉ SE QUEDA (Metaevaluación de la experiencia)		106	321
Categorías	Subcategorías	Recursos	Referencias
3.1.	Construcción de Sentido sobre la EFI como disciplina	30	33
3.1.1.	Construcción de su identidad	2	2
3.1.2.	Necesidad personal de llevar una vida activa y saludable	11	11
3.1.3.	Obstáculos para el desarrollo de la EFI escolar	1	1
3.1.4.	Pensar que la EFI es un bien para todos	12	13
3.1.5.	Vocación por la pedagogía	5	6
3.2.	Qué Hábitos que vida activa y saludable quedan	54	60
3.2.1.	Con la esperanza de retomar	8	8
3.2.2.	Ninguna actividad o me he tenido que retirar	14	16
3.2.3.	Práctica deportiva de competición	7	8
3.2.4.	Práctica esporádica, asistemática o por temporadas	16	16
3.2.5.	Práctica permanente para la salud	15	15
3.3.	Desafíos y Esperanza de transformar la realidad	13	14
3.4.	Recomendaciones para la EFI escolar	22	26
3.4.1.	Actuación de los profesores	7	7
3.4.2.	Asegurar su intencionalidad y cumplimiento del programa de EFI	2	2
3.4.3.	Atención a las diferencias individuales, Cuidar las exigencias de rendimiento y de práctica desmedida	4	5
3.4.4.	Estudiar el carácter de obligatoriedad de la EFI	1	1
3.4.5.	Falsificativo médico un absurdo	1	1
3.4.6.	Favorecer más instancias escolares	2	2
3.4.7.	Lo que se debería enseñar	11	14
3.5.	Otros Agentes promotores	64	92
3.5.1.	Promueven la práctica	54	97
3.5.2.	Restricciones de la familia	14	16
3.5.3.	Pienso que la familia	1	1

**Figura 11. Elaboración de Categorías y Subcategorías asociadas a la Dimensión con lo que se quedan: Representaciones sociales**

Finalmente la **Dimensión 4**, muestra **El contexto social externo, Categorías 4.1. Actores que Incentivan la práctica, 4.2. Actores que desincentivan la práctica.**

DIMENSION 4. CONTEXTO SOCIAL EXTERNO		106	304
Categorías	Subcategorías	Recursos	Referencias
4.1.	Actores que incentivan la práctica	82	175
4.1.1.	Familia	57	102
4.1.1.1.	Padres	54	103
4.1.1.2.	Otros familiares	13	17
4.1.1.3.	Hermanos	10	17
4.1.2.	Figuras sociales	43	64
4.1.2.1.	Amigos	38	42
4.1.2.2.	Profesor o entrenador	9	12
4.1.2.3.	Personas de la comunidad	20	30
4.1.2.4.	Médico	1	1
4.1.3.	Propia persona	20	26
4.2.	Actores que desincentivan la práctica	80	151
4.2.1.	Propia persona	26	37
4.2.2.	Familia	8	11
4.2.2.1.	Ambos Padres	7	7
4.2.2.2.	Madre	6	7
4.2.2.3.	Padre	2	3
4.2.3.	Figuras sociales	27	30
4.2.3.1.	Institución escolar	7	8
4.2.3.2.	Profesor	6	6
4.2.3.3.	Pares	6	7
4.2.3.4.	Varios	9	9
4.2.4.	Razones médicas	27	37
4.2.5.	Razones de estudio	36	48

**Figura 12. Elaboración de Categorías y Subcategorías asociadas a la Dimensión Contexto social externo**

Estas categorizaciones con sus respectivas definiciones podrán ser revisadas con mayor profundidad por el lector, en el **Anexo 3. Definición de las dimensiones y categorías que surgen de los relatos autobiográficos.**

### **3.6.4. MODELO DE ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA ESCOLAR**

En esta sección daremos a conocer el modelo teórico que servirá de base para describir las experiencias de Educación Física vividas durante la etapa escolar e interpretar las representaciones sociales que han construido los estudiantes consultados de tres Carreras de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso.

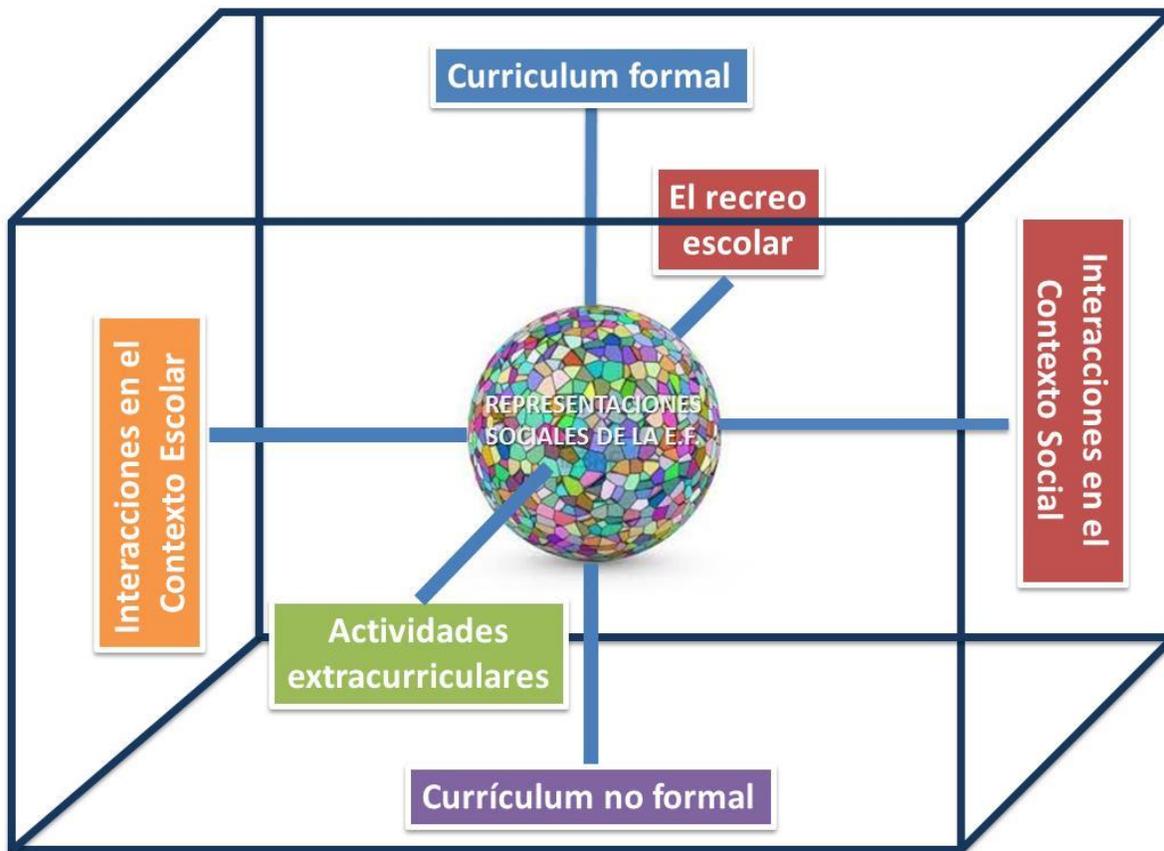
Nos hemos amparado en las funciones descritas por Davis, Shrobe y Szolovits (1993) para representar el conocimiento de la manera más fielmente posible y poder razonar sobre éste, en vistas a construir las teorías sustantivas de la investigación y enfrentarlas a las teorías formales existentes.

Siguiendo a estos autores, hemos procurado respetar que la representación gráfica sea: comprensible, tenga amplia cobertura, consistencia, eficiencia y posibilidad de modificación. En consecuencia, el modelo de análisis diseñado se expresa en la figura de un cubo, dado que nos confiere la posibilidad de hacer una aproximación tridimensional, que pueda ir explicando en parte la complejidad del acto educativo (Serrano, 2003; García-Hoz, 1994), así como de las experiencias y relaciones que se construyen, en este caso en torno a la Educación Física como objeto de estudio y su transmisión cultural tanto al interior como fuera del sistema educativo.

En términos de apego a la realidad, los elementos con los que se construye el modelo, han sido configurados y sintetizados sobre la base de las voces de los estudiantes, las cuales se podrán ir demostrando a lo largo del presente informe. Del mismo modo nos interesa cuidar la consistencia y esencia de lo expresado, procurando evitar la duplicidad de información en tópicos que son de distinta naturaleza.

Nos preocupa que el modelo cubra la información en amplitud y profundidad, de tal modo de evitar ambigüedades en su estructura y facilite la comprensión lógica del fenómeno en estudio; con la esperanza de no perder la globalidad de lo que nos preocupa dar a conocer que son las representaciones sociales acerca de la Educación Física. Es así, que las experiencias narradas por los estudiantes han sido organizadas en una estructura lógica de grandes categorías y de subcategorías de análisis que contienen la realidad expresada; estas jerarquías y sus asociaciones se representan en caras y subcaras del modelo, que nos permitirán ir profundizando en cada una de ellas hasta encontrar los elementos más constituyentes del aspecto tratado, como asimismo su articulación con otros elementos asociados; procurando en este proceso hacer explícitas las ideas más importantes junto con respetar su esencia.

También reconocemos las limitaciones que contiene el modelo teórico, comenzando por las propias limitaciones que posee esta autora, por tanto hemos considerado la importancia de explicar que el modelo en lo inmediato se constituye con los elementos enunciados por los sujetos consultados, sin embargo, dejamos una puerta abierta que no sólo acepta la modificación analítica sino invita al diálogo y la actualización del conocimiento referido al tema.



**Figura 13. Modelo de Experiencias de la Educación Física en la etapa escolar**

El modelo finalmente tiene la intención de organizar los relatos y establecer los cruces de información relevante que nos permita llegar al corazón de las experiencias; está conformado por seis caras que servirán para ir presentando las experiencias y sus respectivos análisis hasta llegar al núcleo donde se intersectan, revelando las representaciones sociales de los estudiantes consultados.

El eje inicial para nuestro análisis es el currículum el cual permea el proceso educativo vivido en la Escuela hasta Fuera de ella; en el currículum formal de la Escuela se hace alusión al escenario formalizado de las intervenciones programáticas y extraprogramáticas correspondientes al devenir de la escuela. En lo que refiere al ámbito de la Educación Física escolar en su conjunto, sin lugar a dudas existen dos manifestaciones que se encuentran formalizadas -en mayor y menor medida- en la programación anual por la que se rigen las instituciones educativas del país, estamos hablando del espacio para las clases de Educación Física y el de los talleres extraprogramáticos, que para fines de este estudio hemos diferenciado teóricamente en caras distintas del modelo.

El currículum no formal se manifiesta desde el recreo escolar hasta las actividades que se desarrollan Fuera del contexto de la Escuela, como son las prácticas -más o menos organizadas- con diversos actores como la familia, las amistades, organizaciones sociales promotoras de las prácticas corporales y las autogeneradas, estas manifestaciones se han diferenciado en forma teórica en caras diferentes.

Las interacciones sociales se convierten en un tercer eje para nuestro análisis; aborda aspectos de la acción comunicativa y de la emoción que se encuentran en la base de los aprendizajes, y por ende en las diversas prácticas corporales que se llevan a efecto tanto dentro como fuera de la Escuela.

En la intersección de estos tres ejes se encuentra el corazón de nuestro estudio, las representaciones sociales de la Educación Física que se van enraizando en el pensamiento práctico de los estudiantes, luego de su etapa de formación escolar y que actúan como filtros que inciden sobre la manera de ver y actuar en torno a la Educación Física; lo cual implica la interpretación y reinterpretación de fenómenos e individuos, en forma de categorizaciones e imágenes que concentran un conjunto de significados, según Moscovici estas representaciones sociales se expresan en informaciones, actitudes y valoraciones sobre la Educación Física escolar.

Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese habitus del que hablaban los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria (Moscovici y Hewstone, 1986:708-709).

A través de la figura 14 que presentamos a continuación, procuramos expresar de la manera más claramente posible, la forma en que se van estructurando las Representaciones Sociales (RS) en torno a un objeto de conocimiento, que en este caso es la Educación Física. En la figura se distinguen tres niveles teóricos: el sujeto de la experiencia, el escenario donde ocurre la experiencia y el camino de estructuración de la representación.

- Al centro ubicamos a la **persona del estudiante**, reconociéndolo como un sujeto dialógico que interacciona constantemente consigo mismo y con los demás; en el campo de la Educación Física esta interacción ocurre en un marco de experiencias corporales concretas, que están siendo mediadas por el contexto sociocultural en que se construye la experiencia, es aquí donde los estudiantes han incorporado información sobre el objeto de representación y actúan frente a éste con emociones, motivaciones y sensaciones corporales.
- En el nivel inferior del modelo, se muestra el **escenario en que se desenvuelven las experiencias vividas** desde la dimensión corporal; aquí resultan claves el medio cultural y el lugar que ocupa el sujeto en la estructura social. Por ello, nos ha parecido revelador considerar en el análisis algunas variables como el sexo, tipo de establecimiento educativo del que provienen, contexto geográfico en que se encuentra su escuela, adherencia a la práctica, entre otros, que nos permitan identificar con mayor claridad a la persona del estudiante.

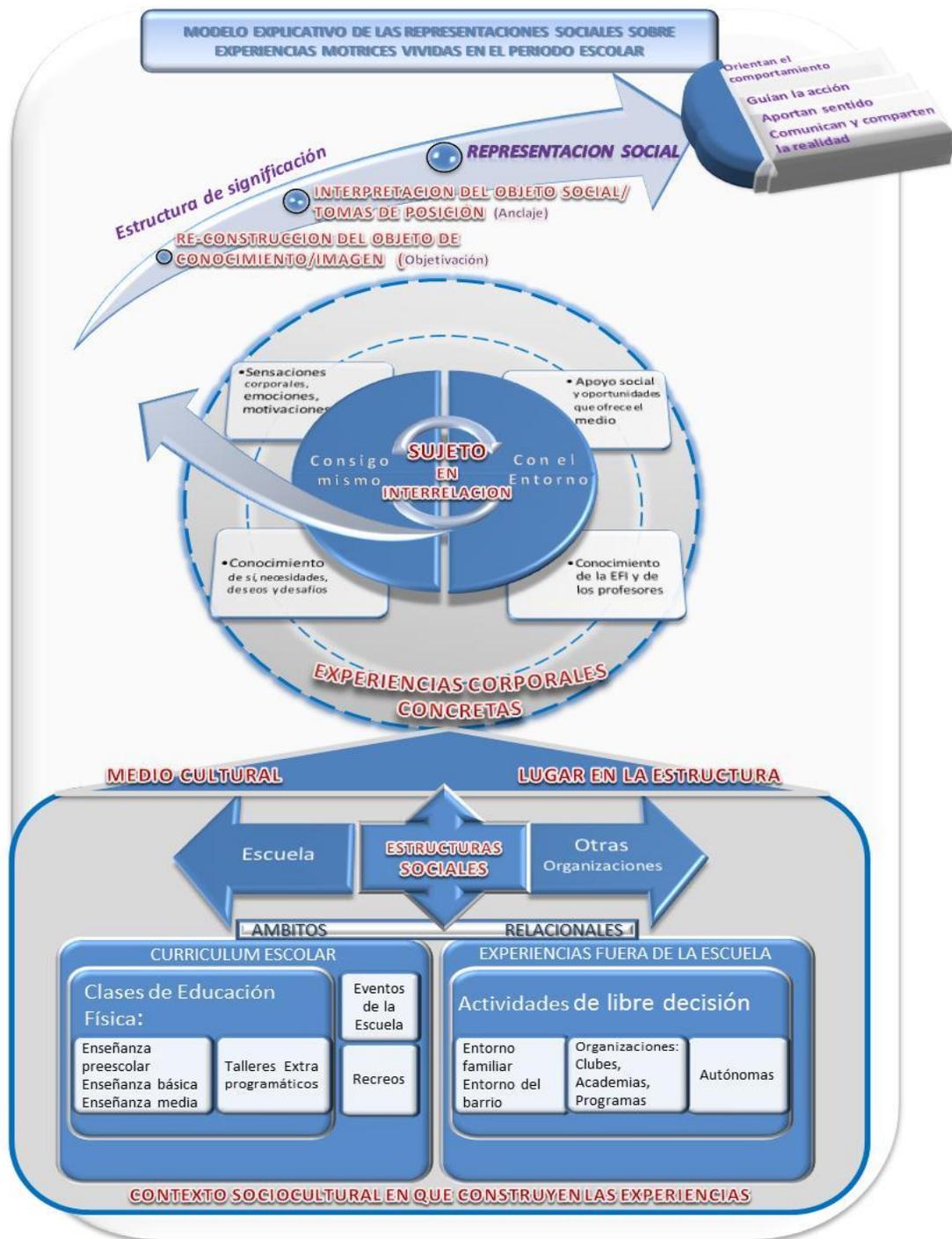


Figura 14. Modelo explicativo de las Representaciones Sociales sobre las Experiencias de Educación Física en la etapa escolar

En este gran escenario, hemos distinguido dos grandes estructuras sociales en las que se construyen las experiencias corporales de los estudiantes, la Escuela que otorga espacios formativos formalizados a través de las clases de Educación Física en los tres ciclos de enseñanza, los Talleres Extraprogramáticos, los Eventos que produce la escuela que son menos formalizados y el espacio de los recreos escolares. Una segunda estructura social se encuentra fuera de la Escuela, allí emerge desde los relatos: el entorno familiar, el entorno de barrio, otras organizaciones sociales y deportivas, privadas y públicas, así como la autodeterminación que posee cada persona para realizar prácticas corporales en forma autónoma.

- En el nivel superior, se visualiza la **estructura de significaciones**, que según la Teoría de la Representaciones de Serge Moscovici, se conforma por un proceso de objetivación y otro de anclaje (Jodelt, 1986; Ibáñez, 1988; Banchs 1994); el primero corresponde a la construcción colectiva de lo que se sabe acerca del objeto de conocimiento y de cómo se actúa frente al mismo; y el segundo, es un proceso de asignación de significados que se expresan en evaluaciones y valoraciones sobre el objeto de representación; dotándolo de sentido, donde el estudiante toma una posición acerca de un fenómeno o persona.

Cabe señalar que en el Análisis de la información serán desarrolladas las categorías y subcategorías que han sido mayormente referenciadas.

### **3.7. GARANTÍAS DE LEGITIMIDAD METODOLÓGICA**

En vistas de favorecer condiciones de legitimidad metodológica, que en otras palabras significa hacerse cargo de la validez o credibilidad de las interpretaciones que se elaboran en torno a las acciones humanas y sociales en estudio (Sandin, 2003); se ha tomado como principales referentes los criterios de validez semántica, hermenéutica y pragmáticas (Erickson, 1986 y Zabalza, 1991, difundidos por Anguera, 1998).

La *validez semántica* como garantía de representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (exhaustividad, contextualización, objetividad); implica contextualizar con precisión y objetividad las diversas situaciones estudiadas y dar sentido a los datos bajo diferentes perspectivas. Desde la posición de estos autores, la validez semántica puede ser cautelada a través de tres consideraciones metodológicas:

- ampliando el contexto de análisis al máximo, lo que implica incorporar la mayor cantidad de variables o elementos que ayuden a clarificar la situación estudiada;
- formulando una descripción clara y precisa del proceso de obtención y análisis de la información, de tal manera de transparentar los procesos deliberativos y decisionales que realiza el investigador;
- la consideración de un constante proceso deliberativo del investigador, en vistas a resolver una serie de dificultades, así como variadas alternativas y nuevos escenarios que se van dando durante las distintas fases de la investigación.

En otras palabras, esto significa hacer visible la consideración de los criterios de credibilidad, aplicabilidad, consistencia y confirmación del proceso analítico desarrollado. (Miles y Huberman, 1994; de Latorre, 1996 y Guba y Lincoln, 1985, citados por García-Valcárcel, 2008); o desde la perspectiva de Gómez Mendoza (2000), la confiabilidad y validez pueden ser cauteladas con la aplicación de los criterios de exhaustividad, representatividad, homogeneidad, pertinencia y univocación.

La *Validez hermenéutica*, como garantía de una sólida argumentación teórica de la investigación y de su correspondiente análisis e interpretación; proceso que no se abstrae del enfoque interpretativo de quien analiza e interpreta los datos, actuando como un filtro cognitivo y experiencial acerca del objeto de estudio.

La *Validez pragmática*, como garantía práctica y de respeto a la verdad, aboga por la dinámica relacional de la investigación; se focaliza en la optimización de las condiciones metodológicas y de los procesos que se estudian; así también, como la aplicación de

criterios éticos en vistas a la protección de la privacidad de las personas e instituciones involucradas y salvaguardar los intereses de los sujetos por sobre los propios intereses de la investigación. (Hammersley y Atkinson, 1994).

La validez pragmática puede ser cautelada a través de dos consideraciones metodológicas:

- informar a los participantes la finalidad del trabajo de investigación
- contactar a las persona o diversos colectivos vinculados a la temática en estudio.

En consideración a los criterios anteriormente señalados, se han tomado los siguientes resguardos metodológicos:

Atender a la *validez semántica* a través de la posibilidad de acceder a un número significativo de estudiantes de primer año de Pedagogía de la cohorte 2010, de las tres carreras que han sido seleccionadas de manera intencionada, dado que estas carreras preparan a los y las estudiantes para realizar clases de Educación Física en la Escuela.

Tal como se aprecia en el la tabla 2, potencialmente era posible acceder a un grupo aproximado de 150 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla 2: Composición de los estudiantes de Pedagogía a consultar potencialmente**  
(Fuente. Antecedentes proporcionados por Dirección de Procesos Docentes de la PUCV, Agosto 2010)

<b>Nº DE MATRICULADOS POR CARRERA (Primer Semestre 2010)</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total general</b>
Educación Básica	63	15	78
Educación Física	19	37	56
Educación Infantil	53	0	53
Total	135	52	187

Los sujetos consultados finalmente –142 hombres y mujeres– aseguran una proveniencia de establecimientos educativos de los tres tipos de dependencia administrativa escolar: establecimientos particulares que son financiados por la familia, subvencionados que son de financiamiento compartido entre la familia y el Estado de Chile y los establecimientos públicos que son financiados por el Estado de Chile, cubriendo un gran espectro de la diversidad escolar de la región de Valparaíso principalmente, así como de otras regiones del país. A los participantes se les solicitó que pudiesen aportar con la mayor información posible en sus relatos autobiográficos, de tal manera de poder contar con abundante información para alcanzar una mayor comprensión de la realidad.

Otro aspecto esencial, corresponde a poder dar cuenta de la consistencia entre el proceso de diseño de la investigación previamente aprobado en el proyecto de Tesis, con el análisis realizado durante la investigación; expresando de la forma más fiel, clara y precisa la realidad estudiada, entre los cuales destacamos los procesos instalados durante la fase de trabajo de campo, así como en la fase reflexiva de sistematización destinada a la disposición, saturación y reducción de los datos, el cuidado y coherencia con las evidencias del fenómeno estudiado, con su posterior análisis y conclusiones.

A nuestro juicio, el proceso reflexivo de análisis de los datos estaría resguardado de la manera siguiente:

- 1) El criterio de exhaustividad se ve reflejado en que las categorías y subcategorías construidas han surgido tras la revisión completa de cada relato individual hasta completar el conjunto de relatos; una vez terminado, se realizó un proceso de afinamiento de las diferentes categorías, de tal manera que las categorías fueran excluyentes, evitando que existiera duplicidad en la selección del contenido y su posterior interpretación.
- 2) La representatividad se ve reflejada en la cantidad de recursos y referencias que dan cuenta de las categorías elaboradas, demostrando que los participantes hablan de

experiencias similares en torno a un determinado componente, personas, situaciones entre otros aspectos.

- 3) La homogeneidad se ve cautelada con la definición y descripción de las categorías construidas, las cuales recogen un conjunto de textos o contenido que refieren al mismo tema y sentido. En este caso, se ha facilitado el trabajo con la identificación y definición de los distintos escenarios en que las ocurren experiencias relatadas.
- 4) La pertinencia, se ve expresada cuando las categorías enunciadas permiten dar respuesta a las interrogantes del estudio y al marco de análisis seleccionado, que en nuestro caso corresponde al de las representaciones sociales, las cuales se expresan tres grandes aspectos: lo que los participantes saben o la información que manejan en relación a la Educación Física; en las actitudes que asumieron o la forma en que actuaron, expresada en percepciones, emociones, sensaciones corporales; y en la representación simbólica o valoración que hacen sobre la experiencia vivida, la cual es expresada en opiniones evaluativas, juicios, sugerencias que realizan los participantes sobre la experiencia vivida.
- 5) La univocación, se ha cautelado con la revisión experta del Tutor de la Tesis, quien ha revisado cada etapa de construcción de categorías.

Finalmente, la credibilidad y confirmación del proceso analítico ha sido resguardado a través de otra forma de triangulación que es el Juicio crítico de colegas, en nuestro caso el juicio analítico del Tutor de Tesis, la evaluación externa de una Doctora en Sociología educacional de la PUCV y la opinión de una supervisora de Práctica Docente de la Escuela de Educación Física de la PUCV, con larga trayectoria en el ámbito escolar.

La *validez hermenéutica* se ve resguardada con la constante revisión de la literatura y artículos científicos específicos, entre éstos los que ya han sido revisados y aprobados en la fase de preparatoria de la investigación, como aquellos que han ido surgiendo en el transcurso de la investigación. Así mismo, se ha solicitado la colaboración de expertos

temáticos e investigadores a objeto de recoger sus juicios críticos sobre la argumentación presentada, tanto en el marco de referencia como en la redacción del informe final.

La *validez pragmática* se ve cautelada con la optimización de las condiciones metodológicas aplicadas, las cuales han sido previamente sometidas al juicio crítico y experto del Director de Tesis. Además, se contempló la necesidad de acceder al campo de estudio, sensibilizando a los Directivos y estudiantes de las carreras mencionadas, de modo de contar con el consentimiento informado de las personas, en particular de los Directivos de cada Carrera y posteriormente, el de los estudiantes a consultar. La coordinación con los Directivos facilitó el acceso a los informantes en los espacios curriculares formales y agenciar los recursos físicos y tecnológicos para el momento de la consulta; para el caso de los estudiantes, al entrar en contacto directo con ellos, se les explica el propósito del estudio y se solicita su colaboración.



## **SEGUNDA PARTE: EL INFORME DE INVESTIGACION**

### **CAPÍTULO IV**

### **HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION: FASE DESCRIPTIVA**



En este capítulo iremos despejando interrogantes y aproximándonos a las representaciones sociales de la Educación Física en la etapa escolar; haremos una presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación, siguiendo la secuencialidad de las caras del modelo de análisis presentado en el Marco Metodológico, punto 3.6.4. Modelo de análisis de las experiencias en educación física en la etapa escolar; procurando responder al primer propósito de nuestra investigación, que es poder *Interpretar las tendencias de la Educación Física tanto al interior de la escuela como fuera de ella, desde el análisis de los relatos autobiográficos de estudiantes de Pedagogía.*

#### **4.1. EL CURRÍCULUM ESCOLAR, LA PRIMERA DIMENSIÓN A REVELAR**

Abordaremos el currículum desde la perspectiva formal y obligatoria del mismo; vale decir que presentaremos aquellos elementos de los cuales nos hablan los estudiantes, y se refieren a la aplicación de los programas de estudios de Educación Física que son desarrollados por los establecimientos educativos en los diferentes ciclos educativos; lo cual nos permitirá responder al primer objetivo específico y parte del segundo objetivo formulados en el presente estudio: *Revelar las tendencias curriculares y pedagógicas dominantes en la Educación Física escolar y Revelar las características del profesorado de Educación Física existentes en el contexto escolar y sus principales formas de interacción con sus estudiantes.*

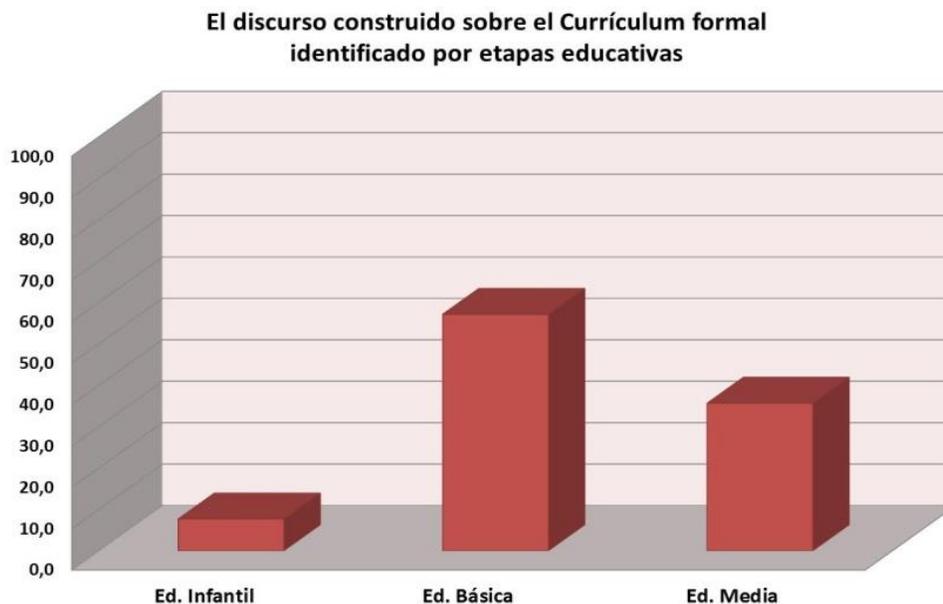
La presentación la haremos organizándola desde dos puntos de vista, en primer lugar un acercamiento cuantitativo de la información de modo de establecer el panorama global del fenómeno en estudio. Posteriormente, nos introduciremos desde un punto de vista comprensivo a las experiencias de los estudiantes consultados, tal como se ha explicado en el marco metodológico, este ha sido un proceso recursivo en que se ha organizado la información en diferentes etapas y que se ha clasificado en categorías y subcategorías, para posteriormente relacionarlas y entrelazarlas para conformar un texto explicativo y coherente (Pérez Serrano, 1994; Goetz y Lecompte, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1996).

#### 4.1.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando hablamos del currículo formal hacemos referencia al conjunto de propósitos formativos que son intencionados y los recursos que son mediados por el profesor para alcanzar un conjunto de saberes (Delors, 1996) asociados a un ciclo educativo.

##### 4.1.1.1. Discursos sobre el currículum formal por etapas educativas

Revisando el discurso que construyen los estudiantes sobre el currículum se puede apreciar en el gráfico 1, que los estudiantes de los tres ciclos de enseñanza, entregan referencias sobre la implementación de los programas de Educación Física en sus respectivas escuelas. En general, los estudiantes que describen más elementos curriculares lo hacen en referencia al ciclo de enseñanza básica; entre las explicaciones de este suceso, se debe señalar que existen diferencias en la cantidad de fragmentos que son acopiados en los distintos ciclos de enseñanza, en el caso de la enseñanza infantil se recogen 43 relatos, en enseñanza básica 132 y en enseñanza media 121, además hay 11 estudiantes que manifiestan explícitamente que no recuerdan haber hecho Educación Física en la enseñanza infantil o en la enseñanza básica.



**Gráfico 1.** El discurso construido sobre el Currículum formal identificado por etapas educativas

#### 4.1.1.2. Componentes curriculares que surgen en los discursos

Haciendo un acercamiento a los discursos referidos a los aspectos curriculares presentes en las clases de Educación Física, se puede apreciar en la figura 15, que la información proporcionada por los estudiantes, habla de seis aspectos curriculares que son claramente diferenciables: las finalidades que extrapolan de sus experiencias, los contenidos más recordados de sus clases -no necesariamente los más tratados-, la estructura de la clase, los lugares en que se llevaban a efecto las clases, las evaluaciones vividas y los docentes que les enseñaron en la clase de educación física.

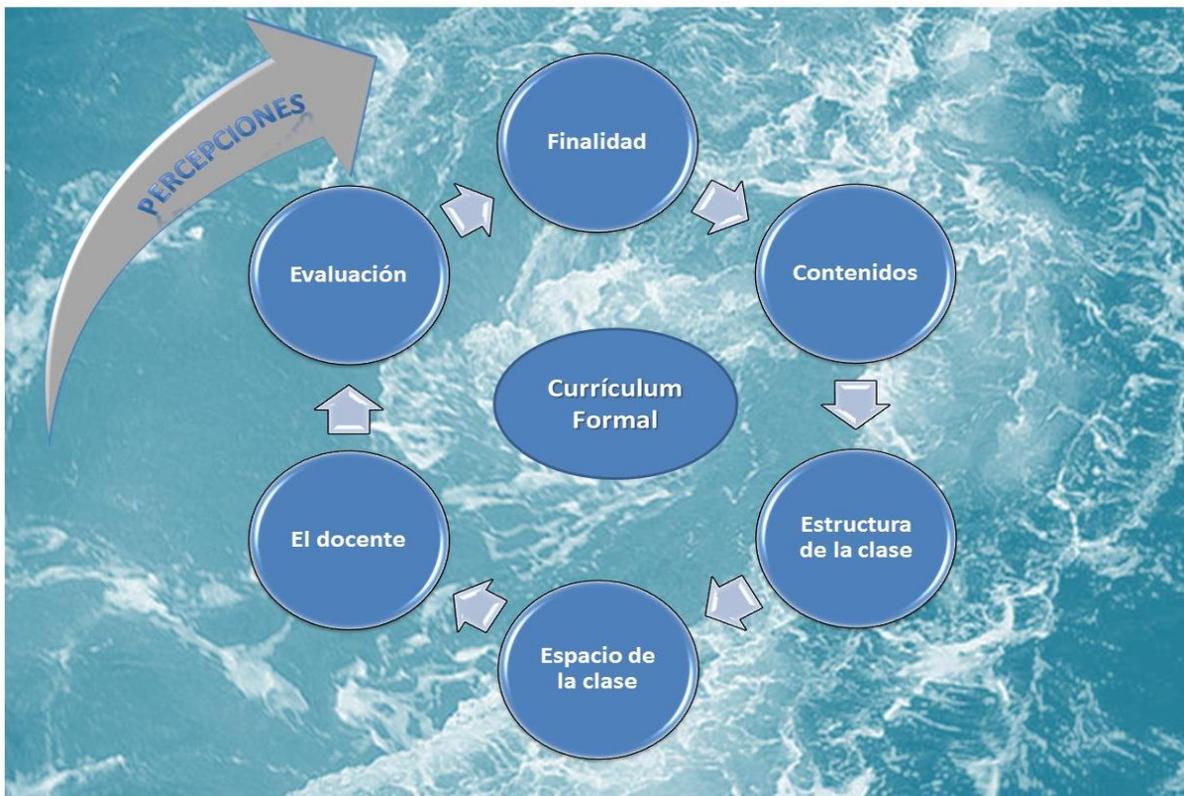
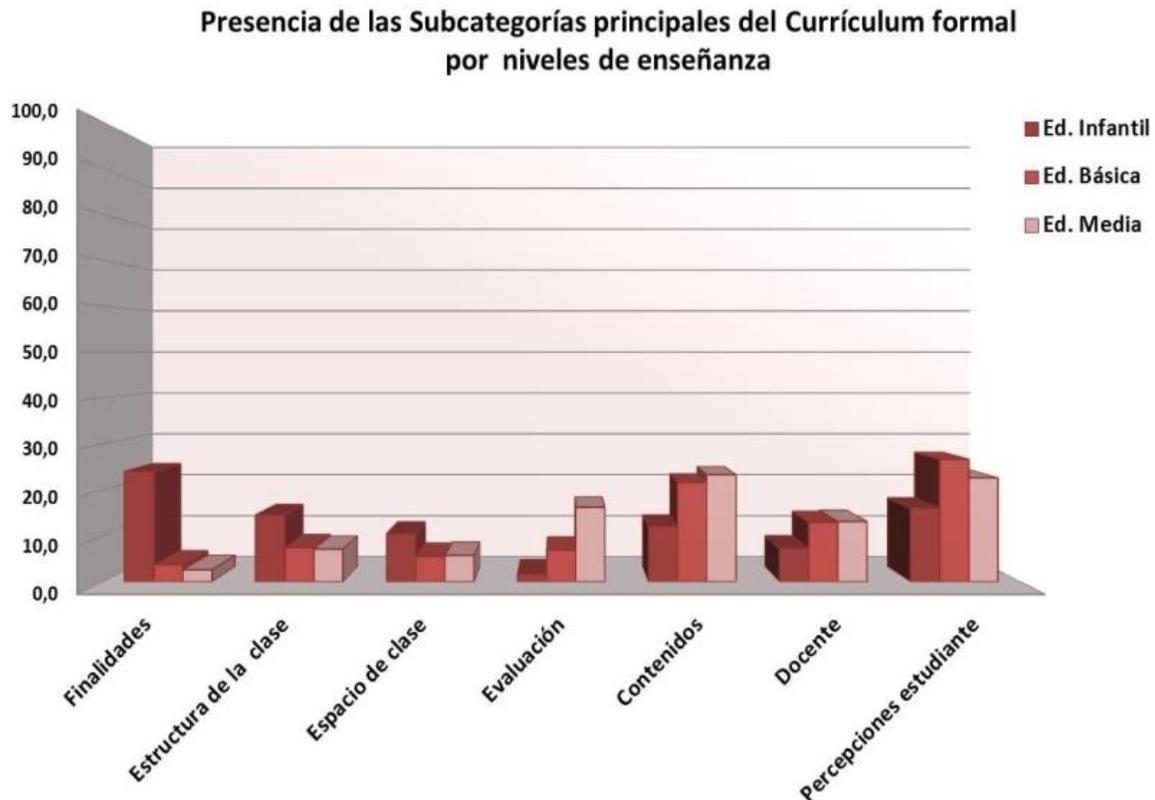


Figura 15. El currículo Formal en el Aula de Educación Física

Distinguiendo los elementos curriculares por ciclo de enseñanza, podemos esclarecer aquellos que son más referidos en las autobiografías, según se puede apreciar en el gráfico 2. En los tres ciclos de enseñanza sobresale el componente de los contenidos del currículo formal, entre los que se destaca el ciclo de enseñanza media; a continuación cobra relevancia las finalidades, siendo el ciclo de enseñanza infantil el que proporciona

más relatos acerca de este componente; luego es la figura del docente el que resulta de relevancia tanto para el ciclo de enseñanza básica como para el de enseñanza media; posteriormente es la estructura de la clase, la evaluación y el espacio donde se realiza la clase. En paralelo, en la última columna se aprecia la intensidad de las percepciones que quedan de las clases, donde es el ciclo de enseñanza infantil el que menos información entrega al respecto.



**Gráfico 2. Presencia de las Subcategorías principales del Currículum formal por etapas educativas**

A continuación en la tabla 3, es posible apreciar que prácticamente la totalidad de los participantes del estudio han realizado declaraciones sobre su experiencia en la clase de educación física; desagregados por ciclo de enseñanza son los estudiantes del ciclo de enseñanza básica los que entregan más antecedentes, seguidos por los discursos correspondientes a la enseñanza media.

**Tabla 3. Presencia de las subcategorías principales del Currículum formal por ciclo de enseñanza**

QUÉ SABE DEL CURRÍCULUM FORMAL	General (n=141)	EP	EB	EM
	130	42	124	97
1. Con qué finalidad	62	19	34	17
2. Qué se hacía-Contenidos	124	31	113	83
3.Cuál era la estructura de la clase	39	1	24	18
4. Dónde se realizaba la clase	58	9	34	28
5. Lo que se evalúa	71	1	30	54
6. Quién enseña	100	9	80	59

Aislado el análisis por cada uno de los componentes y considerando la globalidad de los discursos, se aprecia que de lo que más habla la mayoría de los estudiantes es acerca de los contenidos curriculares y del docente que les hace clases. La mitad de ellos se refiere a las evaluaciones vividas y menos de la mitad hace referencia a las finalidades y al lugar en que se realizaron sus clases; finalmente los discursos sobre la estructura de la clase sólo es mencionada por una tercera parte de los estudiantes.

#### 4.1.1.3. Percepciones sobre el Currículum formal

De los discursos de los estudiantes se hace posible apreciar la incidencia de los componentes curriculares en las diversas actuaciones prácticas que realizan los estudiantes en la clase de educación física, así también se hace posible distinguir las percepciones que elaboran en torno a las experiencias vividas, las que corresponden a una construcción simbólica personal que da sentido a lo que se siente, a lo que se hace y a lo que se piensa (Epstein, 1994<sup>20</sup>, citado por Romero Ariza, 2010) en el proceso de aprendizaje, que para nuestro caso ocurre en la práctica de la educación física.

Desde una mirada de conjunto de las percepciones identificadas en los relatos, se distingue en la tabla 4, que un poco más de las dos terceras parte de los estudiantes han realizado declaraciones sobre las percepciones que les quedan de su experiencia, separados por ciclo de enseñanza es el ciclo de educación básica el que entrega mayor

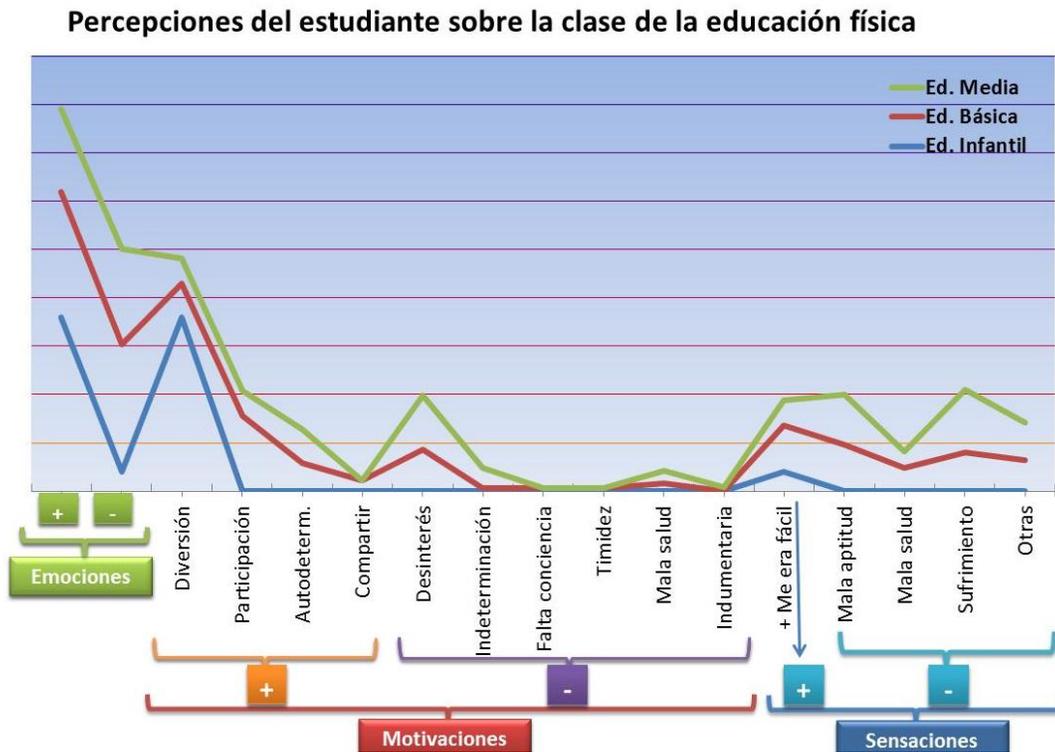
<sup>20</sup> Epstein (1994), sostiene la idea que existen dos modos interactivos para procesar los hechos y fenómenos que nos rodean: uno racional y otro emocional.

información, luego menos de la mitad de los relatos de enseñanza media son los que aportan con información sobre percepciones.

**Tabla 4. Presencia de las Percepciones sobre el Currículum formal por ciclo de enseñanza**

QUÉ PERCEPCIONES TIENE SOBRE EL CURRÍCULUM	General	EP	EB	EM
<b>1. Emociones</b>	<b>79</b>	<b>9</b>	<b>67</b>	<b>30</b>
<b>2. Motivaciones</b>	<b>84</b>	<b>9</b>	<b>56</b>	<b>34</b>
<b>3. Sensaciones corporales</b>	<b>67</b>	<b>1</b>	<b>50</b>	<b>33</b>

A continuación, se presentan las distintas dimensiones desde las cuales organizamos las percepciones que quedan de las experiencias vividas en la clase de educación física, entre ellas nos focalizaremos en las emociones, las motivaciones y las sensaciones corporales. Aislando el análisis por cada componente y considerando la globalidad de los discursos, se aprecia que mayoritariamente de lo que más hablan los estudiantes, es de sus motivaciones y emociones acerca de las experiencias de clases; luego un poco más de la mitad de los estudiantes hace alguna referencia sobre las sensaciones corporales.



**Gráfico 3. Percepciones de los estudiantes sobre la clase de Educación Física**

- **Las emociones**

En el gráfico 3, se puede visualizar que el componente que cobra mayor notoriedad en los tres ciclos de enseñanza es el de las emociones, siendo las emociones positivas de agrado las que priman sobre las negativas de desagrado. Realizando un análisis por cada uno de los colectivos estudiados, podemos apreciar que las mujeres tienden a expresar desagrado hacia la práctica motriz y los hombres a expresar agrado; los estudiantes de establecimientos educativos pagados manifiestan en sus relatos una tendencia contradictoria, mientras algunos expresan su agrado por las prácticas motrices realizadas en la escuela, otros manifiestan su desagrado. Así mismo considerando la Carrera universitaria que se encuentran cursando, son los estudiantes de Pedagogía en Educación Física son los que manifiestan mayoritariamente su agrado y las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, las que mayoritariamente expresan su desagrado con las prácticas de educación física escolar.

- **Las sensaciones corporales**

El segundo componente que alcanza mayor incidencia en los relatos autobiográficos es el de las sensaciones corporales, especialmente en los relatos del ciclo de enseñanza media; las cuales oscilan entre sensaciones que son favorecedoras y sensaciones desfavorecedoras, desde sentirse capaz de resolver los desafíos que enfrentan desde su corporalidad y motricidad o sentirse incapaz y con sufrimiento corporal ante los requerimientos de la clase de educación física; en los ciclos de enseñanza media y de enseñanza básica se manifiesta una tendencia negativa, sobresalen en los discursos el sufrimiento, la mala aptitud, otras razones y la mala salud. Las mujeres son las que más información proveen, junto a establecimiento públicos.

- **Las motivaciones**

El tercer componente corresponde a las motivaciones, que se encuentra repartido entre condiciones que favorecen y condiciones que desfavorecen el interés hacia la práctica de

la educación física escolar, aunque en general, se manifiesta una tendencia a identificar condiciones positivas.

Entre las condiciones que favorecen la motivación se identifican la diversión, participación, autodeterminación y el compartir con los pares; sobresale la diversión en los tres ciclos de enseñanza, especialmente de estudiantes que provienen del ciclo de enseñanza infantil, y luego los de establecimientos privados. El interés de participar se expresa en la enseñanza media y de manera preferente en la enseñanza básica; luego son los estudiantes de establecimientos públicos. Posteriormente se manifiesta la autodeterminación, principalmente son los hombres pertenecientes a la enseñanza media los que lo manifiestan en sus relatos. Finalmente el compartir con los pares se manifiesta más débilmente en todos los colectivos estudiados.

Entre las condiciones que desfavorecen la motivación se identifican desinterés y apatía, mala salud, indeterminación, falta conciencia, timidez, indumentaria. El desinterés sobresale, especialmente en las mujeres, y en la enseñanza media; se insinúa levemente la mala salud como un factor de la desmotivación.

- ***Percepciones y ciclo educativo***

Profundizando en la relación entre los componentes curriculares del currículum formal y las percepciones que construyen los estudiantes, se puede identificar que por ciclo educativo se enuncian las siguientes:

Para el ciclo de enseñanza infantil, la tendencia es entregar referencias de las emociones, específicamente motivaciones personales como el placer de divertirse.

Para el ciclo de enseñanza básica, la propensión es entregar el mayor repertorio de referencias respecto de los otros ciclos; entre ellas emergen las emociones de agrado y desagrado; las motivaciones personales favorecedoras como el interés de participar, el placer de divertirse y la autodeterminación y el éxito. Respecto a las sensaciones corporales más referidas son las sensaciones desfavorecedoras, como sentirse incapaz, agotado/a o adolorido/a; otras sensaciones como tener miedo, sentir la derrota o sentirse

diferente, y sentirse enfermo. La única sensación favorecedora que se aprecia en los relatos es la de sentirse capaz.

Para el ciclo de enseñanza media, la tendencia es aportar referencias sobre las emociones de desagrado preferentemente y de agrado. Las motivaciones personales favorecedoras como la autodeterminación y el éxito, el interés de participar y el placer de divertirse y disfrutar; entre las motivaciones desfavorecedoras se hacen más visibles el desinterés por participación y evadir la clase, la falta de diversión y desafío y la falta de autoexigencia y miedo al fracaso.

Relacionado a las sensaciones corporales se aprecia sensaciones desfavorecedoras como sentirse agotada o adolorida, sentirse incapaz o diferente y experimentar otras sensaciones como la derrota, miedo, sentirse diferente. Por el lado de las sensaciones favorecedoras se aprecia en los relatos sólo la sensación de sentirse capaz.

Una aproximación cualitativa a las percepciones se irá presentando en conjunto con los componentes curriculares antes mencionados, según se vaya manifestando su presencia para cada caso.

#### **4.1.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

A continuación se presenta el desarrollo de los seis componentes curriculares que dan respuesta a nuestra pregunta *¿qué recuerdan de la clase de Educación Física?*; estos componentes corresponden a las finalidades, los contenidos, la estructura de la clase, el espacio donde se realizan las clases, la evaluación y el docente.

##### **4.1.2.1. Las finalidades que cumple la clase de Educación Física**

Introduciéndonos en una panorámica más específica de los elementos curriculares que ya han sido presentados, en la figura 16 se muestra las finalidades que se cumplirían en la clase de Educación Física, demostrando en parte, hacia donde tiende el currículo nacional y los énfasis que se le otorga en la realidad práctica.

Con mucha consistencia entre los distintos ciclos de enseñanza se distinguen nueve propósitos. Entre los principales, se revela que los estudiantes en general coinciden en pensar que la clases de Educación Física cumplen principalmente con los propósitos de aprender deportes y danza, prepararles para las exhibiciones de final de año y celebraciones que se realizan en el quehacer de la escuela, y desarrollar la motricidad, que es expresada especialmente por los alumnos del ciclo de enseñanza infantil.

Luego en un nivel más disminuido coinciden en pensar que la clase de Educación Física procura enseñar a desarrollar la capacidad física, a relacionarse con los pares, y a reconocer el cuerpo y la sexualidad; con más debilidad aparecen otros propósitos formativos tales como cuidar el medio ambiente y una finalidad recreativa.



**Figura 16. Finalidades de la clase de Educación Física**

Distinguiendo por ciclo de enseñanza se observa en el gráfico 4, que los estudiantes en su etapa infantil entienden que la finalidad de la Educación Física es el desarrollo de la motricidad, las exhibiciones de final de curso y celebraciones y aprender danza y juegos predeportivos; por su parte los estudiantes del ciclo de enseñanza básica manifiestan que el primer propósito de las clases es aprender deportes y danza, luego a prepararlos para

exhibiciones y más débilmente a relacionarse positivamente con sus pares y reconocimiento del cuerpo. En tanto, en el ciclo de enseñanza media, los estudiantes tienden a pensar que los propósitos se orientan especialmente a la preparación de exhibiciones de sus aprendizajes, seguido del desarrollo de la condición física, luego aprender deportes y danza.

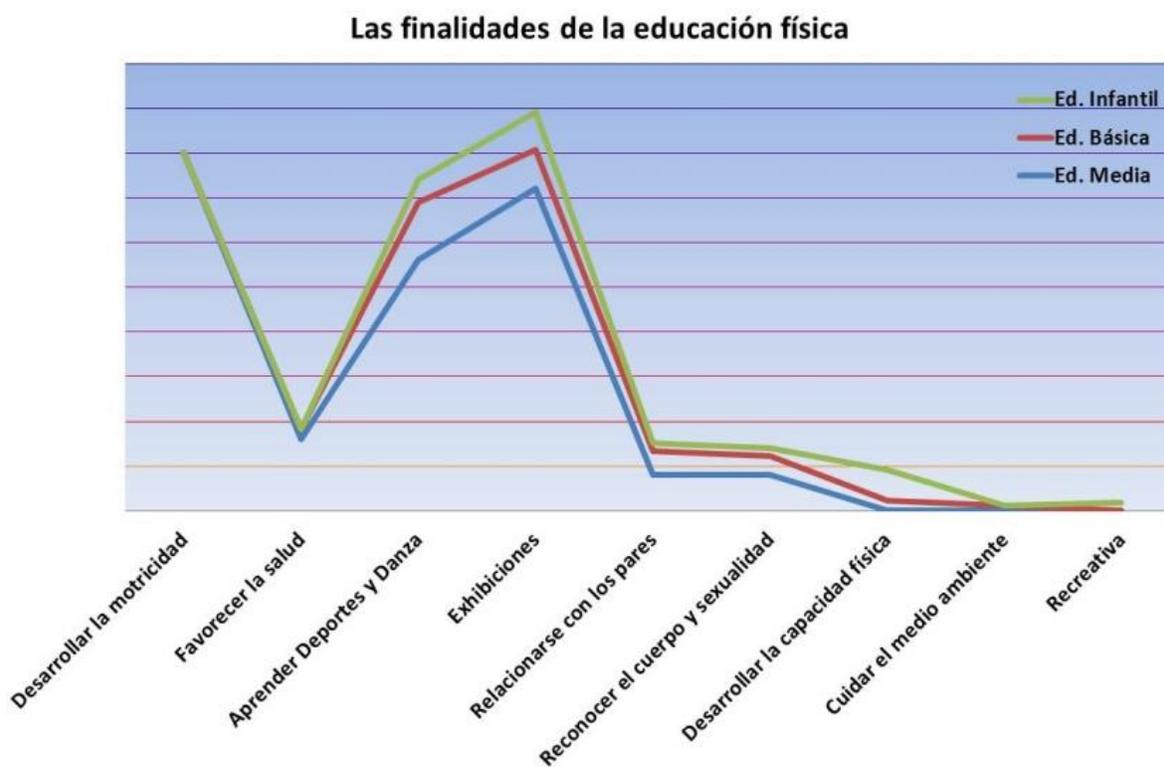


Gráfico 4. Las finalidades de la Educación Física

Desde una aproximación cualitativa de las finalidades expresadas anteriormente, presentaremos los textos discursivos<sup>21</sup> a continuación.

*¿Cómo se manifiestan estas finalidades en el quehacer de las clases de Educación Física en la escuela?*

<sup>21</sup> Los textos discursivos de los estudiantes se presentan entre <<.....>>, de modo de expresar desde sus propias palabras el componente al cual refieren sus experiencia; a continuación se presenta el perfil de los estudiantes a los que hemos identificado de la siguiente manera: la primera letra indica la Carrera de Pedagogía a la que se encuentran adscritos: Educación Física (A), Educación Básica (B) y Educación Parvularia (C); luego el grupo curso al que pertenece: Paralelo (1) y Paralelo (2); separado por un signo (-) se da a conocer el número de caso (1, 2, 3, 4...) que contiene los datos del estudiante y se cierra con el sexo del participante: Mujer (M) y Hombre (H).

Como lo mencionáramos anteriormente, cuatro de cada diez estudiantes reconoce las finalidades que cumple la clase de Educación Física escolar, las más recurrentes en todos los ciclos de enseñanza se corresponden con el aprendizaje de los deportes y danza como también la preparación de exhibiciones de fin de curso y otros eventos tradicionales de la cultura escolar. Al respecto nos surgen interrogantes como *¿Cuáles son las finalidades de la clase de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes? ¿Qué recuerdan sobre las experiencias que se desarrollan en torno a estos propósitos? y ¿Cuál es el tipo de prácticas que se hacen para alcanzar dichas finalidades? ¿Y cómo son percibidas por ellos?*

A continuación hemos organizado los discursos siguiendo el orden de los ciclos de enseñanza, luego por la importancia que adquieren las finalidades en las experiencias de los estudiantes de los diferentes colectivos.

#### **4.1.2.1.1. En el ciclo de enseñanza infantil**

La primera finalidad percibida es el desarrollo de la motricidad y luego son las exhibiciones y el aprendizaje de deportes y danzas.

- ***Desarrollo de la motricidad***

El desarrollo de la motricidad aparece igualmente en los discursos de los hombres y de las mujeres, sin embargo son los estudiantes de los establecimientos educativos públicos los que entregan más información a este respecto, como lo describen dos estudiante que proviene de una escuela pública de contexto urbano, quienes nos expresan su experiencia de la siguiente manera <<nos enseñaron a mover nuestras articulaciones y repetir movimientos suaves con la finalidad de mejorar y afinar nuestras motricidades>>(B1-25M), así también lo confirma otra estudiante cuando manifiesta que <<... en el jardín nos hacían juegos de reconocer derecha, izquierda, lo que tenía estricta relación con el conocer las lateralidades>>(C1-9M).

Resulta interesante observar que la intencionalidad formativa de atender al desarrollo de la motricidad infantil en las escuelas de contexto urbano, también ocurre en el contexto urbano rural, tal como nos lo hace saber B2-5M:

<<Fue a la edad de 5 años en donde tuve mi primer encuentro con la llamada educación física, en mi escuela a esta dedicaban bastante importancia y en especial en esta edad, ya que buscaban que esta actividad nos llamara la atención para con ello fomentar nuestros intereses en los deportes y a la vez ayudar con esto mismo a nuestra propia salud>>

En los establecimientos educativos subvencionados y privados también se manifiesta el desarrollo de la motricidad como un aspecto relevante en el proceso formativo del ciclo de enseñanza, tal como lo expresa un estudiante que vivió esa etapa en un establecimiento educativo privado <<En las clases de educación física, desarrollando las Habilidades Motoras Básicas, recuerdo numerosos juegos que practicábamos incluso hasta cursos superiores, juegos como “araña y mosca” o el “paco ladrón>> (A1-3H); aspecto que también nos corrobora una estudiante de un establecimiento educativo subvencionado, cuando nos describe como en sus clase de educación física <<... lo típico era saltar la cuerda, saltar argollas puestas en el piso, darse la vuelta de carnero, saltar neumáticos, etc., todo pensado, creo yo, para mejorar la motricidad de nuestros primeros acercamientos a la educación física>>( B2-15M).

Respecto de la forma en que se llevaba adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje tendiente al desarrollo de la motricidad, se aprecia a través de la descripción que realiza C1-28M de su clase, que <<consistía en hacer movimientos con el ula ula, jugar con cuerdas. Hacer competencias entre nosotras, etc>>; y otra estudiante recuerda que <<se basaban más en prestar y desarrollar habilidades más motrices finas que gruesas donde nos hacían picar papeles con los dedos, pintar, colorear, dibujar, etc>>(B1-21M).

- **Preparación de exhibiciones**

La segunda finalidad percibida corresponde a la preparación de exhibiciones de fin de año y de celebraciones especiales, como una forma de mostrar a los padres los aprendizajes alcanzados por sus hijos. Esto lo manifiestan especialmente las mujeres y de aquellos estudiantes que desarrollaron sus experiencias formativas en jardines infantiles o escuelas públicas.

La estudiante A2-7M, exterioriza que <<mis primeras experiencias relacionadas con la actividad física, vienen del jardín infantil donde se realizaban [...] actos en donde uno debía mostrar sus habilidades, no recuerdo mucho de eso>> y prosigue con su relato <<luego un poco más grande en el Kinder, de una escuela municipal, también era algo similar donde solo jugábamos y bailábamos para distintas presentaciones>>, otra estudiante confirma lo anterior, al recordar que en sus clases de educación física les hacían realizar ejercicios de diversa naturaleza, <<además de incentivar la expresión corporal, por medios de bailes y danzas tradicionales de Chile, los cuales presentábamos en los actos de la escuela>>(B1-20M).

Esta práctica de utilizar la clase de educación física para preparar eventos de celebración, también se manifiesta, aunque en menor medida, en las centros educativos privados y particulares subvencionadas, donde algunas de las estudiantes recuerdan los preparativos de los actos de celebración en el ciclo infantil de la manera siguiente <<en ese nivel, la profesora constantemente nos hacía preparar bailes para presentar a los papas, bailamos en Halloween, navidad, etc>>(B1-5M), así también lo explica C1-17M, al relatar que sus <<...primeras experiencias en relación a la Educación Física, realizando bailes simples relacionados a diferentes festividades>>.

- ***Aprendizaje de predeportes y danzas***

La tercera finalidad aunque con menor importancia para este ciclo de enseñanza, es el aprendizaje de predeportes y danza, donde no existen diferencias significativas en este ciclo de enseñanza, ni por sexo, tipo de establecimiento y Carrera que cursan.

Los discursos de estos estudiantes nos permiten apreciar el tipo de actividades realizadas para la consecución de este propósito; en relación a la iniciación del aprendizaje predeportivo, C1-18M nos relata su experiencia <<...en el jardín infantil, donde siempre teníamos actividades recreativas, y donde participé en unas olimpiadas en contra de otras instituciones>>, esta experiencia competitiva también se encuentra presente en otro relato de B2-4M, <<realizábamos juegos basados en la competencia entre equipos>>; finalmente refiriéndose a la dimensión expresiva otra estudiante indica que <<...las tías de

párvulo nos enseñaban juegos, enseñaban bailes generalmente para presentarlos en los actos del colegio>>(A2-2M).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con las finalidades que interpretan los estudiantes?*

- ***El placer de divertirse***

En este componente se distingue que es sólo la motivación la que emerge con claridad, asociada al placer de divertirse; la siguiente estudiante nos revela su experiencia, explica que en su centro educativo una vez al año se realizaba una revista de gimnasia, las cuales eran organizadas por las educadoras de párvulos, <<cada nivel organizaba sus propias dinámicas para mostrar en este acto, yo me acuerdo que en algunas realice juegos [...], bailes, realmente esto me parecía muy entretenido...>>(C2-14M).

#### **4.1.2.1.2. En el ciclo de enseñanza básica**

La primera finalidad distinguida por los estudiantes es el aprendizaje de deportes y danzas, luego las exhibiciones y el desarrollo de la motricidad.

- ***Aprendizaje de deportes y danzas***

El aprendizaje de los deportes es más destacado en el discurso de los hombres que en el de las mujeres; también se observa esta tendencia en aquellos estudiantes que provienen de los establecimientos particulares subvencionados; finalmente llama la atención que sean los estudiantes que ingresaron a la Carrera de Educación Física los que más discursos refieren a esta finalidad; esto lo ilustra un estudiante que proviene de un establecimiento particular subvencionado, que explica el tipo de deportes colectivos más practicados a nivel escolar <<en esta etapa escolar, las clases de educación física siguieron igual de entretenidas, como ya estábamos un poco más grandes, los profesores nos hacían jugar y hacer deportes, como el basquetball, handball y el fútbol que son los deportes que más se enseñan en los colegios>>(A2-4).

Otro estudiante que realizó sus estudios en un establecimiento privado nos relata la experiencia vivida en los primeros subciclos de enseñanza, nos cuenta el cambio que ocurrió en él cuando en octavo básico asume el proceso de enseñanza un profesor de educación física, <<...venía con una mentalidad diferente y nos hacía practicar deportes tras deporte, así aprendí que existía el vóleybol, el basquetbol, y una serie de deportes más, [...] en octavo se formó la selección de futbol y me nominó>>(A1-25H).

También los estudiantes de Educación Física nos hacen saber cómo las experiencias vividas en el aula, les han creado el interés por aprender deportes y continuar practicándolos, A1-14H explica que <<...en la enseñanza básica se realizaron la iniciación de los deportes, con las reglas principales, pero por lo general no jugándolos con todas sus reglas, más bien era para conocer y empezar a jugar>>, confirmando lo señalado, otro estudiante nos explica la forma en que le enseñaron deportes:

<<Nos enseñaban las técnicas de cada deporte, las reglas y como realizarlo de buena manera. Me gustaban las clases porque participábamos todo el curso y aprendí mucho de estos deportes, en los cuales me profundice más debido a que en estos años me empezó a gustar muchos estos deportes. Por eso, ingrese a actividades extra programáticas de futbol y basquetbol y seguí jugando por varios años estos deportes>>(A1-10H).

Finalmente una estudiante de un establecimiento público, el sentido que le atribuye a lo aprendido en educación física es el siguiente <<... aprendí sobre los deportes y la incidencia que estos poseen en el desarrollo de los músculos [...] y articulaciones que trabajan en los distintos deportes y sus reglas [...], me ayudó a tener más control sobre los movimientos de mi cuerpo>>(C2-12M).

- ***Preparación de exhibiciones***

La segunda finalidad que sobresale en este ciclo, es la preparación de exhibiciones de fin de curso en las clases de educación física; se aprecia diferencias en el discurso entre hombres y mujeres, siendo éstas las que más información nos proveen; la mayoría de ellas

proviene de establecimientos particulares subvencionados. También nos llama la atención que sean los estudiantes que ingresaron a la Carrera de Educación Física los que más discursos refieren a este tema, lo cual queda ilustrado en la narración de tres estudiantes que proviene de un establecimiento particular subvencionado, una de ellas nos explica que <<por lo general el profesor de educación física nos hacía disfrazarnos bailar, realizar presentaciones y por sobre todo estar en constante movimiento en el colegio>>(A2-25M), y la otra estudiante recuerda <<...haber hecho coreografías [...] con otros implementos y que a veces teníamos que presentar frente al colegio>>(A1-27M).

También un estudiante proveniente de establecimiento público, recuerda que su experiencia fue significativa para él, <<en tercero básico recuerdo que tuvimos que realizar una serie de bailes tradicionales no se me olvida ya que esa vez fueron muchos familiares a verme, me sabía todo y salió muy bien incluso recuerdo hasta con quien bailaba>>(A2-22H). Esta finalidad también se encuentra presente en los establecimientos privados, la estudiante B2-14M, nos hace saber a través de su discurso que <<en las clases de educación física preparábamos los diferentes actos, bailábamos y participábamos en las cheerleaders>>.

Por otra parte, en uno de los discursos de los hombres que realizó este ciclo de enseñanza en un establecimiento educacional público, expresa su inquietud acerca de la metodología de enseñanza utilizada en su experiencia de clase:

<<en el colegio mi actividad física era totalmente aburrida, aunque cuando chico no me daba cuenta y en clases de educación física el plan era éste: practicar para la presentación de fin de año, algo totalmente robotizado, y luego agarrar pelotas de fútbol y jugar con mis compañeros>>(A1-6H).

- **Desarrollo de la motricidad**

La tercera finalidad correspondiente al desarrollo de la motricidad natural, se aprecia que son los hombres lo que más discursos elaboran en torno a ella; también lo hacen preferentemente los estudiantes que provienen de establecimientos educativos públicos,

y que son los estudiantes que ingresaron a Pedagogía en Educación Física los que más información aportan en esta finalidad.

Respecto de las actividades para alcanzar el desarrollo motor, una estudiante de un establecimiento público relata que <<al ingresar ya a primero básico y hasta cuarto básico, las actividades que realizaba la profesora iban enfocadas al desarrollo motor, por lo tanto realizábamos actividades, juegos, donde debíamos: correr, saltar, etc>>(B2-26M); situación que es confirmada por otro estudiante que procede de un establecimiento educativo público, nos hace notar que <<... en este colegio el trabajo de educación física se hizo un poco más fuerte y más cargado a lo corporal y la expresión motriz>>(A1-13H); finalmente un tercer estudiante que cursó este ciclo de enseñanza en un establecimiento privado dice que <<En las clases, desarrollando el esquema corporal y el equilibrio, nos divertíamos mucho en las clases>>(A1-3H), demostrando con ello, su satisfacción respecto de tal propósito.

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con las finalidades que interpretan los estudiantes?*

En este componente se distingue las emociones de agrado principalmente y luego de desagrado; respecto a las motivaciones se observa con claridad las condiciones favorecedoras como tener interés de participar, placer de divertirse y la autodeterminación y el éxito. También se aprecia una incipiente presencia de sensaciones corporales desfavorecedoras y favorecedoras.

- ***Agrado e Interés de participar***

En los relatos se asocian directamente las emociones de agrado con el placer de divertirse, la cual es constituyente de la motivación personal. A continuación presentaremos los discursos de los estudiantes sobre las finalidades aludidas relacionadas con las distintas dimensiones perceptivas; una estudiante explica que en su centro educativo, una vez al año, se realizaba una revista de gimnasia, las cuales eran organizadas por las educadoras de párvulos, <<cada nivel organizaba sus propias dinámicas para mostrar en este acto, yo

me acuerdo que en algunas realice juegos, [...] bailes, realmente esto me parecía muy entretenido por lo que cada que se me daba la oportunidad de participar>>(C2-14M); lo cual implica que la estudiante concibe que una de las finalidades de la clase de educación física en este ciclo, cumple con la función de preparar la presentación de fin de año, aunque ella también manifiesta su emoción de agrado por la actividad al mismo tiempo que su motivación por participar.

- ***Agrado y Placer de divertirse***

Nuestro próximo estudiante menciona que su centro educativo estaba ubicado en un sector rural urbano, por tanto sus clases de educación física se llevaban a cabo en entornos naturales, lo cual favorecía la interacción positiva con sus compañeros como propósito formativo y la motivación positiva de divertirse junto a ellos, tal como queda manifestado en su relato, <<ahí realizábamos muchos juegos en conjunto, como tirar la cuerda, jugar a las naciones, la matanza, lo que ayudó a interactuar de muy buena forma con mis nuevos compañeros>>(A1-22H).

Otra estudiante que identifica que la finalidad de la clase era aprender nuevos juegos, asocia dicha experiencia con su motivación hacia la educación física, con el placer de divertirse, señala <<debo admitir que en ese tiempo me encantaba hacer educación física, porque no era sólo ejercicio, sino existían juegos dirigidos, en el cual nos divertíamos mucho, para cada clase existía un juego nuevo por aprender>>(B2-29M).

- ***Falta de éxito en el resultado y desagrado***

Pero también encontramos la otra cara de la moneda, es decir la emoción de desagrado frente a los propósitos que cumpliría la clase de educación física; para este estudiante la finalidad de la clase era la competencia y su motivación personal hacia éxito en el resultado, como un factor substancial en la percepción que se elabora positiva o negativamente de la clase de educación física; queda expresada en su relato:

<<...todas las competencias eran en las clases de educación física, las que luego se hacían contra el resto de los cursos; permanecí 3 años en aquel colegio desde kinder hasta segundo básico; en las competencias con otros cursos no tengo buenos recuerdos ya que mi curso nunca ganó, por lo que me empezó a gustar más lo individual donde tenía mejores resultados>>(A2-5H).

- ***Interés de participar y falta de interés de participar***

También se manifiestan algunas motivaciones personales que favorecen o desfavorecen las experiencias vividas durante la clase y los recuerdos que quedan de la experiencia vivida. Las motivaciones favorecedoras que se manifiestan en este ciclo, se asocian al interés de participar, con su homónima la falta de interés en participar. El siguiente estudiante explica que cuando cursaba el octavo básico, el profesor colocaba especial énfasis en el desarrollo de la condición física, dice que <<...se basaba más en lo físico un ejemplo de este más acondicionamiento físico, flexiones de brazo etc. La cual era muy exigente en ese ámbito, igual no tuve problemas para colocarme acorde o adaptarme a sus métodos de enseñanza>>(A1-29H).

- ***Sentirse capaz y autodeterminación***

El próximo relato asocia la sensación de sentirse capaz con la motivación de autodeterminación, el relato siguiente contiene ambos aspectos de la percepción. El estudiante interpreta como finalidad de la clase el practicar numerosos test en los cuales alcanzó resultados aceptables, pero que en un test logra tomar conciencia de su potencialidades, dice <<...fue mi punto de inflexión en los deportes, ese fue el test de naveta, donde tuve el mejor rendimiento dentro de mis compañeros y curso, ahí me di cuenta de mis capacidades aeróbicas y que podía sacarles provecho>>(A1-3H).

- ***Sentirse incapaz y desagrado***

Como percepción contraria a la anterior, se manifiesta en la experiencia de otra estudiante la sensación de incapacidad y desagrado, lo cual queda demostrado en la experiencia siguiente:

<<En segundo básico recuerdo que la educación física que impartían en mi colegio me causaba desagrado, ya que consistía principalmente en cruzar un circuito lleno de cuerdas para saltar, pelotas para encestar y colchonetas para hacer la voltereta, etc., y cuando no era capaz de cursar uno de dichos pasos el profesor (a) me obligaba a repetirlo y a intentarlo aunque esto me causara mucho miedo...>>(C2-19M).

#### **4.1.2.1.3. En el ciclo de enseñanza media**

Llama la atención que en esta etapa de cierre del período de formación escolar, sea la que menos referencia entregan los estudiantes consultados. Se identifica que las principales finalidades distinguidas corresponden a la preparación de exhibiciones para final de curso, el desarrollo de la condición física y al aprendizaje de deportes y danzas.

- **Preparación de exhibiciones**

En la primera finalidad relativa a la preparación de las exhibiciones, aparece solamente en el discurso de las mujeres, y se encuentra distribuido de manera similar en cuanto al tipo de establecimiento educativo, lo que vendría a confirmar una práctica que estaría especialmente instalada en la asignatura de educación física de las mujeres<sup>22</sup>; lo que se refleja en las palabras de una estudiante de un establecimiento educativo público:

<<...lo que si me gustaba mucho de ese liceo era que siempre en el segundo semestre se debía realizar un baile tipo de Chile, los primeros medios bailaban la tirana, los segundos medios pascuense, los terceros medios bailes sureños y los cuartos medios un baile a elección pero por obligación se debía bailar cueca; en el segundo semestre todo el liceo se preparaba para bailar todos andaban con diferentes trajes dependiendo de qué curso estaban cursando, aquel liceo era mixto, pero en educación física nos separaban en mujeres y hombres, a las mujeres nos hacia una profesora mientras que a los hombres les hacia un profesor>>(C2-5M).

---

<sup>22</sup> En Chile, la generalidad de las clases se organizan separando a los estudiantes y docentes según sexo.

Junto al relato anterior sobre el tipo de exhibiciones, se puede apreciar que estas experiencias se realizan en distintos períodos del calendario escolar, convirtiéndose en una práctica que traspasa el currículo formal de la escuela y en especial el programa de educación física. La próxima narración de una estudiante de un establecimiento público lo confirma, <<en septiembre nos enseñaban a bailar cueca. Después fueron cambiando la modalidad y por ejemplo a los primeros medios le enseñaban a bailar algún baile polinésico, a los segundos cueca [...]. Después organizaban una velada de presentación>>(C2-22M); esto se ratifica en la experiencia de una estudiante de un establecimiento subvencionado, explica, <<en tercero medio, estuvimos preparándonos para la Revista de Gimnasia que se efectúa cada cuatro años>>(B1-9M).

No siempre este tipo de práctica genera satisfacciones, en algunos casos se convierten en disgustos, tal como lo relata una estudiante de un establecimiento privado:

<<Al final de este mismo año, practicamos una presentación de gimnasia rítmica, trataba de saltarme las clases porque lo detestaba. Cuando había que presentarlo a todo el colegio yo falté, no quería hacer algo que no me gustaba y que me vieran hacer el ridículo>>(B1-23M).

Incluso C1-13M, manifiesta su opinión sobre la actuación docente, a través de lo siguiente <<...ella solo evaluaba y se preocupaba de los bailes de fiestas patrias y otros para las presentaciones del colegio>>.

- ***Desarrollo de la condición física***

La segunda finalidad que es percibida aunque débilmente, corresponde al desarrollo de la condición física, la manifiestan los estudiantes de ambos sexos, que vivieron estas experiencias en establecimientos públicos y particulares subvencionados. Una de las estudiantes que vivió las experiencias de la clase de educación física en un establecimiento educativo público, nos relata las principales actividades que recuerda:

<<En segundo medio hasta cuarto medio, me cambié a un liceo municipal, en donde la profesora nos hacía step, con los cajones y ella me volvió a ayudar a recuperar parte de mi rendimiento, aunque debo admitir que mis ejercicios solo se remontaban a la clase de educación física, fuera de eso mi vida era bastante sedentaria>>(B2-29M).

En el caso de estudiante de un establecimiento privado plantea que aunque no fue de mucho agrado para él, reconoce que a sus 14 años y con la motivación a flor de piel <<...me doy cuenta que las exigencias cambian, y ya no eran solamente juegos si no una serie de rutinas de entrenamiento que bien no eran divertidas ayudaron mucho a elevar los niveles en mi rendimiento físico>>(A2-9H).

- ***Aprendizaje de habilidades deportivas y de danza***

La tercera finalidad correspondiente al aprendizaje de deportes y danza, es percibida por un grupo minoritario de estudiantes con una composición bastante homogénea. Una estudiante que realizó la enseñanza media en un establecimiento público, explica las posibilidades formativas que reconoce de las actividades rítmicas expresivas, dice:

<<Mi vida en cuanto a la educación física escolar no tiene muchos avances mi profesora de tercero y cuarto era la encargada de team dance en el liceo, es por eso que también estaba muy ligada a la expresión corporal y todo lo relacionado con esto, así que para mí sus clases eran interesantes también nos ayudó y trabajó nuestra parte motriz>>(A2-3M).

Otra estudiante de un establecimiento subvencionado, nos narra su experiencia de clases en la disciplina, <<en el ramo principal de educación física se veía todo lo que era deporte con handball, volleyball, basquetball, entre otros deportes, enseñándonos las técnicas y todo para hacer un buen juego, creo nunca haber dominado tanto los deportes, sólo me preparaba para la nota>>(C1-18M).

Esto es ratificado por un estudiante de un establecimiento público, quien relata la variedad de experiencias deportivas y de actividades de acondicionamiento físico vividas,

<<hacíamos circuitos, jugábamos fútbol, voleibol, basquetbol y aprendíamos a hacer algo de gimnasia y salíamos a correr por los cerros de Valparaíso con el profesor y acondicionamiento físico>>(A1-24H).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con las finalidades que interpretan los estudiantes?*

- ***Sentir incomodidad, participación obligatoria y desagrado***

En este componente se distinguen débilmente las percepciones asociadas, emergen las emociones de desagrado, las condiciones motivacionales desfavorecedoras y las sensaciones corporales desfavorecedoras, generando una triada que potencia una percepción negativa de la educación física; esto se refleja en el siguiente relato.

<<Ya en los próximos años vivía de excusas para no participar en clases de educación física, solo participaba cuando me evaluaban. Otra cosa fuera de los “tu puedes hacerlo, si no lo haces es de floja, porque no lo intentas más, si no lo logras te quedas intentándolo hasta que te resulte...”, no me sentía cómoda usando el buzo de educación física en el colegio, se supone que uno para realizar actividad física se debe sentir cómoda con la ropa y esto no me pasaba, me obligaban a usar patas y polera<sup>23</sup>, y si no lo hacía me bajaban nota del promedio final>>(C2-19M).

- ***Sentirse incapaz, tener miedo, falta de éxito en el resultado y desagrado***

En otra experiencia se puede identificar la vinculación entre la sensación de incapacidad, la emoción de desagrado y las condiciones desfavorecedoras de la motivación personal, como es la derrota y el miedo ante la actuación de sus compañeros, explica que en tercero y cuarto medio casi no hacía educación física:

---

<sup>23</sup> Se refiere al uso de ropa deportiva como la malla y camiseta.

<<...me saltaba las clases poniendo excusas, porque no me salían las actividades y me frustraba, además que al jugar con pelotas mis compañeros eran muy agresivos, más de alguna vez salí dañada al igual que mis compañeras. Un día mientras jugábamos voleibol me agaché a, no recuerdo qué y me llegó un pelotazo en la cara, directo al ojo, menos mal que para hacer educación física me sacaba los lentes>>(B1-23M).

#### **4.1.2.1.4. Otras finalidades que cumpliría la clase de educación física en los diferentes niveles**

Procurando ser fiel a las experiencias relatadas por los estudiantes, nos parece importante comunicar las otras finalidades que son mencionadas en los relatos autobiográficos, las cuales aluden al aprender a relacionarse con los pares, manejar conceptos sobre la importancia y control del ejercicio, reconocer el cuerpo y sexualidad, aprender juegos y recrearse, cuidar el medio ambiente y que la clase cumplía sólo fines recreativos. A continuación desarrollaremos algunas de ellas.

- ***Aprender a relacionarse con los pares***

En los tres ciclos de enseñanza se menciona que la educación física tendría como finalidad el aprender a relacionarse con los pares, al respecto un estudiante expresa que en la enseñanza básica<<conocí las clases de educación física, practique muchos deportes y actividades relacionadas con esta. Pude aprender muchas cosas como el compañerismo, la voluntad>>(A2-9H); otro estudiante confirma esta apreciación, relata que en el período de enseñanza media, <<...cuando nos portábamos bien, nos llevaban a correr por la playa de Loncura [...]. Se pasaba muy bien, se compartía bastante con los amigos y era algo en donde se salía de la monotonía del patio del colegio>>(B2-15H).

- ***Conceptos sobre la importancia del ejercicio y el control de su cuerpo***

También aparecen relatos que en la clase de educación física se les habría enseñado la importancia del ejercicio y el control de su cuerpo, tal como lo expresa un estudiante:

<<me tocó con otra profesora, la cual nos hacía un poco más de ejercicio físico y nos reforzaba nuestro rendimiento, y resistencia. Era ella, quien nos enseñó a tomar el pulso y a saber la importancia de tomarlo antes y después de cada ejercicio, le debo a ella todo lo que aprendí en educación física durante esos años>>(B2-29M).

Muy ligado al anterior, se identifica que la clase de educación física procura favorecer la salud, esto es mencionado en los relatos de enseñanza infantil y de enseñanza básica; un estudiante manifiesta que <<en el colegio recuerdo que me hacían educación física siempre fomentando la parte de la salud, que el deporte te hace crecer, desarrollarte en un ambiente sano y saludable>>(A2-26M).

- ***Aprender sobre el cuerpo, juegos y cuidado del medio ambiente***

Finalmente aparecen otros relatos asociados a que en la clase de educación física, se les ha enseñado a reconocer el cuerpo y sexualidad, aprender juegos y recrearse, cuidar el medio ambiente y que la clase cumplía sólo fines recreativos.

A modo de cierre de este **componente de las finalidades de la clase de Educación Física**, nos parece importante denotar que las finalidades interpretadas por los estudiantes, no necesariamente son coincidentes con los propósitos que ha considerado el docente para realizar sus clases; pensamos que es en la realidad práctica del aula, donde se plasma un conjunto de percepciones acerca de las finalidades de la Educación Física, las cuales van cimentando una disposición positiva o negativa acerca de la Educación Física.

A continuación mostramos las relaciones que se establecen entre las finalidades y las percepciones que expresan los estudiantes:

Según se puede apreciar en el cuadro 1, las principales finalidades que interpretan los estudiantes de las clases de Educación Física a lo largo de los tres ciclos de enseñanza, se concentran en el desarrollo de las habilidades motrices básicas, el aprendizaje de deportes

y danza, la preparación de exhibiciones para el cierre académico anual y el desarrollo de la condición física. Como finalidades de segundo orden se destaca el aprender a relacionarse con sus pares, conceptos sobre la importancia del ejercicio y el control del cuerpo y el aprender sobre el cuerpo, juegos y cuidado del medio ambiente.

CICLO		ENSEÑANZA INFANTIL	ENSEÑANZA BASICA	ENSEÑANZA MEDIA
FINALIDADES DECLARADAS POR LOS ESTUDIANTES	De 1er orden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la motricidad</li> <li>• Preparación de exhibiciones</li> <li>• Aprendizaje de predeportes y danzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de deportes y danzas</li> <li>• Preparación de exhibiciones</li> <li>• Desarrollo de la motricidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación de exhibiciones</li> <li>• Desarrollo de la condición física</li> <li>• Aprendizaje de habilidades deportivas y danza</li> </ul>
	2do	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a relacionarse con los pares</li> <li>• Conceptos sobre la importancia del ejercicio y el control de su cuerpo</li> <li>• Aprender sobre el cuerpo, juegos y cuidado del medio ambiente</li> </ul>		
PERCEPCIONES SOBRE LAS FINALIDADES	Positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El placer de divertirse</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrado e Interés de participar</li> <li>• Agrado y Placer de divertirse Interés de participar</li> <li>• Sentirse capaz y autodeterminación</li> <li>• Interés de participar</li> </ul>	
	Negativas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de interés de participar</li> <li>• Falta de éxito en el resultado y desagrado</li> <li>• Sentirse incapaz y desagrado</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir incomodidad, participación obligatoria y desagrado</li> <li>• Sentirse incapaz, tener miedo, falta de éxito en el resultado y desagrado</li> </ul>

**Cuadro 1. Relación entre las finalidades interpretadas por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias**

Al comparar las finalidades percibidas por los estudiantes con los propósitos explicitados en los planes y programas oficiales de Educación Física, se puede señalar que en términos generales existe congruencia, aunque son relevadas aquellas finalidades de orden procedimental que dan cuenta de un saber hacer, más que de un saber, un saber ser y un saber convivir. Llama la atención la presencia de una finalidad que no se encuentra contemplada en los planes y programas oficiales del MINEDUC, el que las clases de

Educación Física tienen como propósito prepararles para las exhibiciones de fin de año académico, lo que viene a demostrar un tratamiento funcional que se hace del currículo escolar, considerando que en el ciclo de enseñanza infantil y de enseñanza básica ocupa el segundo lugar en las declaraciones realizadas por los estudiantes; en cambio en el ciclo de enseñanza media ocupa el primer lugar.

En forma paralela, se aprecia que en el ciclo de enseñanza primaria los estudiantes manifiestan sólo percepciones positivas asociadas a las finalidades antes comentadas; luego en el ciclo de enseñanza básica se aprecia una tendencia a manifestar tanto percepciones positivas como negativas, aunque estas últimas en menor medida; en cambio en el ciclo de enseñanza media los estudiantes manifiestan una tendencia hacia percepciones negativas de sus experiencias en torno a la clase de Educación Física, demostrando que según avanzan los ciclos de enseñanza, los estudiantes manifiestan más percepciones negativas hacia la asignatura de Educación Física.

#### **4.1.2.2. Los contenidos o materias que se abordan en clase**

Los contenidos curriculares se encuentran estrechamente ligados a los propósitos formativos y a la configuración del programa que se sigue en un curso escolar determinado (Díaz Barriga, 1995). Constituyen el cuerpo de saberes y formas culturales principales que han sido seleccionadas para el desarrollo y socialización de los estudiantes, los cuales son mediados por el docente.

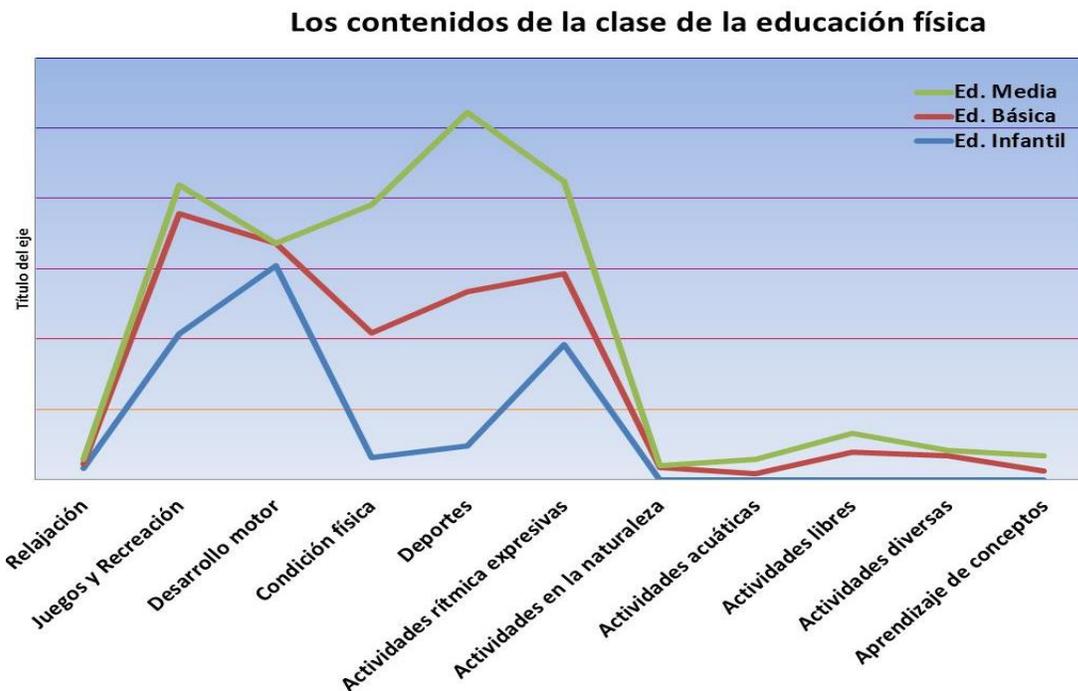
En la figura 17 se observa que las referencias realizadas por los estudiantes, indican claramente nueve tipos de contenidos propios de la cultura educativo física, además se alude en forma difusa dos tipos de acciones como actividades libres y actividades motrices diversas, que se manifiestan en los relatos de los ciclos de enseñanza infantil y enseñanza media.



**Figura 17. Contenidos de la clase de la clase de Educación Física**

Considerando los tres ciclos, los contenidos más referidos son las prácticas de los deportes y las actividades de condición física, los juegos y recreación y las actividades rítmicas expresivas. En un segundo nivel, emergen también contenidos de carácter secundario para los estudiantes, como el aprendizaje de conceptos, las actividades acuáticas y en la naturaleza y la relajación.

Profundizando en cada ciclo de enseñanza, en el gráfico 5 se puede apreciar que los contenidos más recurridos en la clase de educación física de la educación infantil se relacionan fundamentalmente con el desarrollo motor; luego los juegos y recreación, las actividades rítmicas expresivas y predeportes. Para el ciclo de enseñanza básica y media se aprecia gran congruencia en que los contenidos más desarrollados en sus clases corresponden a los deportes y condición física; luego existe diferencias entre estos grupos, siendo para la enseñanza básica el tercer y cuarto contenido más recurrente los juegos y recreación y las actividades rítmica expresivas, siendo en el caso de la enseñanza media lo contrario.



**Gráfico 5. Contenidos de la clase de Educación Física**

Continuando con una aproximación cualitativa a los contenidos de enseñanza que son tratados en las clases de educación física, a través de las mismas palabras de los estudiantes podremos hacernos una idea de la forma que se van instalando en el currículum escolar, y con la fuerza que lo hacen.

*¿Qué contenidos son desarrollados en el extenso del currículum escolar? ¿Qué contenidos son más recurrentes en los diferentes ciclos educativos? ¿Habrá diferencias entre sexos y en el tipo de establecimiento educativo?*

Este componente curricular es el más referenciado en las autobiografías, nueve de cada diez estudiantes se refieren a los contenidos que se ponen en práctica en algunos de los tres ciclos de la enseñanza de la Educación Física escolar, las más recurrentes para más de la mitad de los estudiantes corresponden a las actividades predeportivas y deportivas, actividades de condición física y actividades de juego y recreación; un poco menos frecuente pero con cierta presencia en más de la tercera parte de los estudiantes consultados, se aprecian las actividades rítmico expresivas.

Al respecto nos surgen ciertas interrogantes sobre ellos *¿Qué manifiestan los estudiantes sobre estos contenidos?, ¿qué tipo de prácticas o actividades se asocian a estos contenidos? ¿En qué ciclos aparecen con mayor fuerza?*

#### **4.1.2.2.1. En el ciclo de enseñanza infantil**

Se identifica que los principales contenidos percibidos por los estudiantes corresponden al desarrollo motor, los juegos y recreación y las actividades rítmicas expresivas.

- **Desarrollo motor**

El primer contenido que es más aludido por los estudiantes ha sido el correspondiente al de desarrollo motor infantil, donde son las mujeres las que dan a conocer sus experiencias en este sentido, principalmente aquellas que provienen de establecimientos educativos subvencionados y públicos; llama la atención que sean las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia, las que más se refieran a este contenido, tal como lo expresa C1-10M, haciendo referencia a esta etapa en un establecimiento educativo público, nos relata que sus experiencias con la educación física <...comienzan cuando entré a cursar Kinder, ya que, desde ahí que me comenzaron a realizar educación física, en ese momento obviamente era de acuerdo a mi edad, como ejercicios sencillos que no requerían mayor esfuerzo del que pudiese dar>>.

Otra estudiante que cursó el nivel de prekinder en un establecimiento subvencionado, cuenta que <<desde ese momento me hicieron el ramo de Educación Física, no era mucho, me enseñaron lo que es trabajo con pelotas y aros, para poder empezar a trabajar la coordinación de movimientos>>(A2-2M); sin embargo no todos los estudiantes han tenido esta posibilidad, así lo hace saber C1-5M que dice <<...en el jardín infantil, nunca tuve un tiempo determinado en donde realizar actividad física, la única instancia, era en los momentos que salíamos al patio que era de cemento, a correr de un lado hacia otro y a saltar>>. Con estos relatos se pone a la vista la relatividad de contar con un espacio de enseñanza en esta área del desarrollo infantil.

Las estudiantes que reconocen haber tenido clases de educación física en este ciclo, nos describen algunas de las actividades que recuerdan haber realizado, <<en pre-kinder (nivel medio menor y mayor), en este establecimiento me acuerdo que jugábamos con mis compañeros, corríamos y saltábamos>>(C2-9M); otra estudiante explica que en esa etapa les <<...hacían practicar distintas actividades, al ser un curso mixto en ése entonces, nos separaban por sexos y nos hacían competir, además de juegos de roles, jugar con el balón, ula-ula [...] con estas actividades se fueron desarrollando ciertas habilidades motrices>>(C1-30M). El desarrollo de las habilidades motrices fundamentales se ve facilitado por el uso de materiales y por el espacio físico en que se desenvuelven las experiencias, lo que se ve reflejado en experiencia de la estudiante B2-17M, proveniente de un establecimiento privado, cuando explica el tipo de actividades realizadas <<...utilizábamos los juegos infantiles para hacer deporte, nos colgábamos algunos, corríamos por el colegio, y ya en primavera íbamos a la playa a hacer clases, corríamos por la arena y saltábamos desde las terrazas hacia abajo>>.

- ***Juegos y recreación***

El segundo contenido más referenciado en este ciclo de enseñanza son los juegos y la recreación, respecto del cual no existen diferencias importantes entre las experiencias vividas por hombres y mujeres, ni diferencias asociadas al tipo de establecimiento educativo en que realizaron el ciclo de enseñanza infantil, tampoco se aprecian distinciones asociadas al tipo de Carrera pedagógica que se encuentran realizando.

El estudiante A1-5H, cuenta que entre los 4 a los 6 años de edad estuvo <<...en lo que se llamaba “parvulario” (nivel medio mayor, pre-kínder, kínder) y lo poco que recuerdo es que sí teníamos un espacio dedicado a la actividad física de manera formal, que era más bien un espacio de juegos y entretenimiento>>; en otra experiencia también se relata que la clase era un espacio de juego y de recreación, destaca que <<Más allá de tener clases normales de educación física, solamente jugábamos, corríamos, en realidad cuando llegaba esta clase, todos nos poníamos contentos puesto que era nuestra clase favorita>>(A2-4H), experiencia que es compartida por A2-17M, quien nos relata su

experiencia cuando tenía 5 años de edad, <<si bien no recuerdo mucho cuales eran las actividades que hacía, recuerdo que en el recreo jugaba mucho con mis compañeras. En la clase de educación física nos enseñaban cosas como juegos lúdicos>>.

Las experiencias antes relatadas dejan la inquietud acerca del abordaje curricular que tiene la Educación Física en este ciclo de enseñanza, dado que los estudiantes asocian la clase de Educación Física a un espacio de entretención más que a un espacio de aprendizaje relativo a la dimensión corporal y a la integralidad de la persona.

- **Actividades rítmicas expresivas**

El tercer contenido más frecuente corresponde a las actividades rítmica expresivas, frente a este componente curricular se aprecian notables diferencias entre hombres y mujeres, siendo estas últimas las que más relatos entregan al respecto; también se observa que este contenido se hace más recurrente en las experiencias de los estudiantes que han realizado sus estudios de enseñanza infantil en establecimientos públicos; además nos llama la atención que las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia sean quienes más lo destacan.

Una de las estudiantes de Educación Parvularia recuerda que la Educadora de Párvulos que atendía a su nivel siempre les estaba ofreciendo actividades rítmica expresivas, <<...recuerdo que la tía de mi nivel, la tía Katy, siempre estaba aprendiendo nuevas coreografías, y nos llevaba los últimos temas y coreografías para que nosotros aprendiéramos>>(C1-32M); por su parte A2-15H reconoce que este fue un contenido que formó parte de sus experiencias de educación física en esos años, explica que pudo entrar <<...en contacto con lo que es la educación física con una pequeña parte de lo que llamamos danza y expresión corporal, hechos específicos que recuerdo de esta época en primer lugar la obra de “Peter Pan” donde me disfrace de niño animalito (no recuerdo cual era) presentando la obra en el “Refugio”>>(A2-15H)

Sobre la base del conjunto de relatos, se hace posible pensar que este contenido rítmico expresivo se encuentra reducido a la enseñanza de bailes y música, lo cual no asegura la

dimensión expresiva; este planteamiento se ve reflejado en los recuerdos de B2-5M, quien dice que a sus 5 años <<las actividades que recuerdo de este periodo son juegos infantiles, bailes entretenidos>>, lo que también se refrenda con el siguiente relato <<al ingresar al colegio, también realizábamos educación física en el gimnasio de prebásica, donde preparábamos bailes, seguíamos circuitos>>(C1-1M)

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con los contenidos vivenciados?*

En este componente se distingue las emociones de agrado y el placer de divertirse como un aspecto favorecedor de la motivación personal. Los relatos de dos estudiantes nos grafican su sentimiento de agrado por las actividades y el placer de divertirse.

- ***Placer de divertirse y agrado***

La primera estudiante tiene presente en sus recuerdos que <<...nos hacían circuitos muy entretenidos con piscinas de esponjas que había que cruzar, saltar unos cajoncitos y pasar por debajo de bancas y cosas de ese estilo>>(A1-16M); la segunda estudiante releva situaciones de ponerse a prueba, dice <<...recuerdo en kinder [...], cuando nos hacían competencias de correr, esto si era divertido>>(C2-7M).

#### **4.1.2.2.2. En el ciclo de enseñanza básica**

El primer contenido destacado son los deportes, seguido de los juegos y recreación, más débilmente ocurre con las actividades rítmicas expresivas. Esta situación podría explicarse al revisar los planes y programas de Educación Física, que en los tres primeros cursos de enseñanza básica ponen el acento en los juegos competitivos simples: individuales, en pares y en equipos, como una antesala de los juegos predeportivos que se inician en el cuarto año básico y al aprendizaje de las diferentes modalidades deportivas convencionales y alternativas en los siguientes cuatro curso del segundo ciclo de enseñanza básica.

Si bien es cierto, las actividades rítmicas expresivas ocupan el tercer lugar en los relatos de los estudiantes, al consultar la preponderancia que alcanzan en los planes y programas oficiales se constata que coincide con la tercera posición de relevancia curricular a lo largo de los ocho cursos correspondientes a este ciclo de enseñanza; en conformidad con los programas oficiales las actividades rítmicas expresivas es antecedido por las actividades en contacto con la naturaleza, bloque temático que no es mencionado como un contenido relevante en los relatos de los estudiantes para este ciclo de enseñanza.

- **Deportes colectivos**

En los relatos acerca de los contenidos deportivos, se puede apreciar que no hay diferencias importantes entre los diferentes colectivos que hemos identificado en este estudio, sin embargo se aprecia una pequeña tendencia en que son las mujeres las que aportan más referencias sobre este tipo de contenidos.

Los deportes que más se enseñan en el currículum formal de la educación física escolar tal como lo expresan los estudiantes consultados, se asocian a los deportes colectivos como el fútbol, basquetbol, voleibol y hándbol. La enseñanza de deportes colectivos se ve expresado en la experiencia de una estudiante que relata su paso por dos establecimientos públicos; explica que su primer centro, de orientación católica exclusivamente para mujeres, las clases de educación física se orientaban hacia la práctica de <<...distintos juegos como las matanzas, las quemadas, básquetbol y gimnasia>>; más adelante en el segundo centro de orientación laica y mixto, recuerda que <<...en las clases de educación física, solo me acuerdo de haber pasado voleibol y sería>>(A2-1M), dejando a la vista lo exiguo de su experiencia y la ausencia de otros contenidos deportivos.

También nos encontramos con otro estudiante que realizó sus estudios de enseñanza básica en dos establecimientos subvencionados distintos, plantea que en el primer colegio desde segundo a sexto básico <<...disfrutaba mucho las clases de educación físicas, realizaba actividades lúdicas para comenzar la clase, juegos de competencia como carreras, pillarse u otros y luego para continuar, nos hacían jugar algún deporte, futbol o

basquetbol...>>, y que luego en su segundo colegio <<desde séptimo a octavo las clases de educación física eran solo deporte, basquetbol, futbol, voleibol y hándbol>>(A1-10H)

Otros estudiantes que proceden de establecimientos privados, refrendan las prácticas señaladas en los párrafos precedentes, uno de ellos recuerda que la época en que cursaba el sexto básico <<nos divertíamos mucho en las clases, también investigando en deportes nuevos para mí, como basquetbol, vóleibol, balonmano. [...]. Este año también vimos, más en específico las técnicas del basquetbol y voleibol>>(A1-3H). Por su parte, C2-15M recuerda que <<...también me hacían jugar volleyball, handball, basketball, y yimcanas deportivas en las cuales hacíamos abdominales, barra, saltos en caballete, y ejercicios en la barra>>.

- ***Deportes individuales***

En relación a los deportes individuales podemos identificar que las principales prácticas que se desarrollan en este ciclo de enseñanza, corresponden a la gimnasia y el atletismo preferentemente. La presencia de la gimnasia queda en evidencia en las palabras de este estudiante cuando relata que primero básico:

<<...la profesora enseñaba cosas como hacer la rueda, abrirse de piernas, la vuelta de carnero, la invertida, y cosas por el estilo [...]. Cuando seguí a los cursos segundo, tercero, cuarto y quinto básico realizábamos las mismas actividades [...], saltar el caballete, volteretas encima de las colchonetas, invertida, entre otras actividades>>(C2-9M).

En la descripción que nos ofrece B1-15M, una estudiante de un establecimiento privado que narra como parte del tiempo de clases de educación física en la etapa se <<...basaban en gimnasia artística, realizábamos volteretas hacia atrás y adelante, rueda, invertida...>>(B1-5M).

En relación al peso para algunos docentes del área tenían contenidos y sus creencias respecto al papel otorgado a la educación física en el currículum escolar, una estudiante nos entrega un comentario muy revelador al respecto:

<<Algo típico de mi educación básica fue todos los años realizar la voltereta, el profesor todos los años nos hacía una unidad de esto, en la cual a veces podía pasar un semestre entero practicando voltereta adelante, voltereta atrás y también nos enseñaba a realizar la invertida, este profesor era muy exigente, pues pretendía que todas fuéramos muy delgadas como él decía y también que realizáramos mucho deporte porque nos ayudaba en nuestra salud>>(B1-14M).

Las experiencias narradas anteriormente nos hacen pensar que tanto la gimnasia rítmica y artística es un contenido arraigado en las prácticas que realizan las mujeres en la escuela, sin embargo los estudiantes hacen notar la dificultad y desafío motriz que su práctica demanda, lo que no siempre favorece la resolución motriz exitosa de todos los alumnos, quedando en algunos de ellos la percepción de una mala experiencia, tal como queda patente en el siguiente relato:

<<La rueda y la vuelta de carnero fue algo que siempre me costó y hasta el día de hoy no me la sé dar. Siento que me puedo caer mal, este ha sido un miedo que siempre he tenido por eso nunca di esa prueba y obtenía rojos, al igual que la invertida sola o apoyada en la pared nunca la pude hacer, y la arañita que era algo así como acostarse de espalda en el piso y subir todo el cuerpo con la ayuda de manos y pies >>(C2-7M).

Este temor a los contenidos específicos de la gimnasia, no es privativo de las mujeres, también los hombres han tenido experiencia similares, según podemos ver en el relato siguiente <<...recuerdo la ocasión en que el profesor nos hacía saltar los cajones no me gustaba porque lo veía muy difícil en una oportunidad yo trate de saltar y me golpe la rodilla por lo que más miedo le tome>>(A1-1H).

Finalmente veamos el nivel de exigencia al que se encontraban sometidas algunas estudiantes, cuando le enseñaban ejercicios en la barra:

<<...tenía que aprender a realizar ejercicios similares a los que se ven en la televisión realizados por deportistas que llevan mucho tiempo en aquello, nosotros sólo teníamos uno o dos meses para aprender, recuerdo que tenía que aprender a darme una vuelta en la barra, a cambiarme de posición en la barra con las manos y a saltar sobre una especie de cajón para darme impulso y poder afirmarme sola>>(B2-20M).

La enseñanza del **atletismo** también aparece como una práctica difundida en este ciclo de enseñanza. En el siguiente ejemplo de una estudiante de un establecimiento subvencionado, nos explica que en las clases se las realizaban en un recinto deportivo habilitado para la práctica del atletismo, donde previamente les hacían ejercicios de preparación para posteriormente iniciar la práctica de algunas pruebas atléticas como:

<<...salto largo, salto valla, lanzamiento pelotita, lanzamiento disco, carreras de relevo, 100 metros planos, entre otras. De estas actividades las que más me gustaban eran el salto largo y las carreras de relevo, [...] no era de mi mayor agrado las 2 vueltas obligatorias porque terminaba prácticamente “muerta”>>(B1-15M).

En otra experiencia, relatada por A2-22H, estudiante proveniente de un establecimiento público, explica que <<en cursos más grandes como cuarto, quinto y los siguientes, el profesor se enfocaba más en lo que eran deportes como el atletismo y me gustaba mucho esa clase ya que era como de resistencia y todo ese tipo...>>; otro de los estudiantes que cursó este ciclo en un establecimiento subvencionado expresa que <<...ya en séptimo, octavo nos enseñaron salto largo, salto alto, nos hacían trotar por el estadio, 50 metros planos, entre otros deportes tipo atletismo>>(A1-27M).

Como se ha podido apreciar en los relatos anteriores, en este ciclo educativo la enseñanza de los deportes individuales como la gimnasia y el atletismo son los más enseñados en el currículum de educación física escolar en Chile, constituyéndose en contenidos infaltables que van asociados, esto queda refrendado en el relato siguiente:

<<Algo típico de mi educación básica fue todos los años realizar la voltereta, el profesor todos los años nos hacía una unidad de esto, en la cual a veces podía pasar un semestre entero practicando voltereta adelante, voltereta atrás y también nos enseñaba a realizar la invertida, este profesor era muy exigente, pues pretendía que todas fuéramos muy delgadas como él decía y también que realizáramos mucho deporte porque nos ayudaba en nuestra salud [...]. Además recuerdo que este profesor nos hacía unidades de atletismo, en las cuales solo nos dedicábamos a correr por el patio de la escuela y nos llevaba en ocasiones a la Quinta Vergara>>(B1-14M).

Pese a las experiencias favorables que han sido presentadas anteriormente, hay otros estudiantes que manifiestan ciertos reparos sobre la intervención didáctica de los docentes en relación a los contenidos de enseñanza; por un lado se manifiesta el fuerte cambio que ocurre en la orientación de la clase de educación física cuando asume la conducción un docente de educación física. El siguiente estudiante da su opinión sobre la experiencia vivida en primero de enseñanza básica:

<<...tuvimos por primera vez educación física, las clases las hacía un profesor que en esos tiempos rayaba los 40 años, en esos tiempo hubo un cambio radical de lo que conocíamos como educación física si bien cuando pequeños nos hacían jugar ya en este curso empezamos a conocer el mundo del acondicionamiento físico y el deporte dejando a lo que estábamos acostumbrados, que era jugar por jugar para ser honesto este cambio tan radical a mí no me gusto de hecho en ese tiempo me aleje bastante de lo que es EFI casi no practicaba deporte>>(A2-15H).

Otro estudiante crítica la formación recibida en el ciclo de enseñanza básica, dice <<las clases de Educación Física eran entretenidas, didácticas pero muy generales, jamás se profundizó en ningún deporte como tampoco se practicaron deportes individuales, sólo nos enseñaron deportes populares; futbol basquet, atletismo>>(A1-7H).

- ***Juegos y recreación***

Se aprecia bastante homogeneidad en torno al segundo contenido sobre los juegos y recreación, aunque hay una cierta tendencia a que sean los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Física, quienes entreguen más narrativas sobre esta materia.

El estudiante A2-19H, cuenta sus experiencias en la clase de educación física de un establecimiento privado <<...tengo bien marcado al Tío Hugo y la Tía Ely [...]. Con ellos todo era diversión porque realizábamos junto a mis compañeros, hoy día amigos, diversos juegos, como el Rocateitor, hombres de negro, entre otros>>. Otro estudiante de un establecimiento subvencionado nos relata que en sus primeros años de escolaridad no recuerda con mucho detalle las actividades realizadas en las clases de educación física, pero que sí recuerda que <<...la característica era utilizar la clase para recrearse, compartir, y jugar con los compañeros, fuera de eso no hay más detalle verídico sobre esta etapa>>, prosiguiendo con su descripción, piensa que sus clases eran bastante heterogéneas <<...algunas veces el trabajo focalizado en actividades como diferentes test, naveta, abdominales, entre otros. Y a veces una clase recreativa en donde los hombres por lo general optaban por el fútbol y las mujeres por el volleyball>>(B2-27H).

También estudiantes de otras Carreras de Pedagogía nos dan a conocer sus experiencias sobre los juegos y recreación, una estudiante de un establecimiento público, nos hace ver el interés que le producía este tipo de contenido, <<cuando cursaba educación básica me gustaba mucho las clases de educación física. De primera sólo se realizaban juegos lo cual me entretenía mucho>>(B1-27M), y otra estudiante de un establecimiento privado, refiriéndose a juegos y actividades en la naturaleza les despertaba su interés, nos dice <<estas entre otras actividades eran muy apetecidas por los cursos, ya que eran “extremas” como muchos les decíamos, como también jugar a las quemadas, al hombre negro, a la botellita envenenada, el stop, cachipún gigante, paco ladrón, los países, Santiago-Santiago>>, entre muchas más.

Pese a las experiencias favorables presentadas, hay otros estudiantes que no lo consideran igual, manifestando que los contenidos de juego y recreación no les aportaron grandes experiencias, posiblemente a una lectura por parte de los alumnos que la clase de Educación Física, era considerada como “una clase Recreo”, donde sólo se juega y se divierten y no se aprende nada; situación que podría verse afectada por la intervención de profesores que no cuentan con la debida formación pedagógica en el ámbito de la Educación Física, situación que también se hizo notar en el ciclo de enseñanza infantil, donde fundamentalmente son las educadoras de párvulos las profesionales responsables de conducir las clases de Educación Física en su nivel.

Una estudiante que cursó la enseñanza básica en un establecimiento público, expresa que <<en la clase de educación física nos enseñaban cosas como juegos lúdicos. Luego cuando entre a primer año, tenía una profesora que me hacia todas las materias y que no le gustaba hacer educación física, así que solo nos dejaba jugar>>(A2-17M); esto es confirmado por un estudiante que realizó su enseñanza básica en un establecimiento privado, plantea que en el primer ciclo básico no le gustaba participar de las clases de educación física, puesto que le parecía un ramo aburrido, puesto que <<...el tipo de actividades, como juegos y pruebas que me parecían muy básicas y se me hacían muy fáciles, no se comparaban al nivel de entrenamientos que yo estaba llevando en ese entonces, hasta jugar futbol en los recreos me gustaba más>>(A1-5H).

Finalmente una estudiante pone de manifiesto que si bien le enseñaron varios deportes, nunca lo hicieron con grupos mixtos, <<durante el año nos enseñaron a jugar hándbol, voleibol, básquetbol, fútbol, pero siempre separadas de los hombres. En las evaluaciones o juegos nos juntaban>>(C2-22 M).

- **Actividades rítmicas expresivas**

En relación al tercer contenido, las actividades rítmicas expresivas, son las mujeres quienes aportan una mayor narrativa en torno a ellas. Llama la atención que de los discursos de los hombres sean los que estudian Educación Física los que entregan referencias sobre este contenido; luego comparando por el tipo de establecimientos

educativo son las experiencias vividas en los establecimientos educativos subvencionados los que más hacen referencia a las actividades rítmica. Este contenido se encuentra presente durante todo el ciclo de enseñanza básica, en los primeros tres años del ciclo de enseñanza básica se pone el énfasis en las actividades rítmicas y de expresión corporal, para luego en cuarto año básico poner el énfasis en las danzas folklóricas; luego en el segundo ciclo de enseñanza básica se mantiene el aprendizaje de las danzas folklóricas y se progresa hacia otro tipo de prácticas deportivas de expresión rítmica y corporal como el patinaje, la gimnasia rítmica y la gimnasia artística; y otras danzas y bailes populares.

Respecto de la programación temporal de este tipo de actividades, se puede apreciar a través del relato de una estudiante que cuando cursaba el sexto y séptimo básico en un establecimiento subvencionado, la asignatura de educación física abordaba distintos contenidos a lo largo del período escolar, en su experiencia <<los programas que se tenían siempre fueron muy variados habían ramas y meses de hacer expresión rítmica, luego deportes colectivos>> (A2-26M); otro estudiante que realizó sus estudios en un establecimiento público explica que <<para fiestas patrias siempre se nos enseñaban los bailes típicos, como la cueca lo que no me agradaba mucho porque la profesora era muy exigente y retaba si uno no hacía bien los pasos. En mi curso los niños eran muy burlones, era difícil ser natural en todo>>(A1-1H).

Este es un contenido que recuerda con claridad el siguiente estudiante de un establecimiento público <<siempre estuvimos en contacto con lo que es la danza y coreografías ya que teníamos que realizar distintos actos unas cuatro veces al año recuerdo que siempre esperaba la hora para realizar educación física ya que ese ramo me gustaba mucho>>(A2-22H); esto también es corroborado por una estudiante que cursó este ciclo en la enseñanza privada <<...y los demás años recuerdo que nos enseñaron todos los años danzas típicas para fiestas patrias o para otras celebraciones>>(B1-14M).

En el caso de los hombres, este contenido de actividades rítmicas expresivas, no siempre es bien aceptado, para A2-4H estando en quinto de enseñanza básica en un establecimiento público, expresa <<las clases de educación física eran igual de

entretenidas, pero me acuerdo que, no sé si desde ese año, pero empezamos a hacer los bailes típicos de Chile, la cueca, el trote, etc. Lo cual no me agradaba mucho hacer ese tipo de cosas y en realidad a casi todos los hombres, y como es de costumbre, a las niñas eran las que más disfrutaban ese tipo de cosas>>(A2-4H); en esta misma idea otro estudiante que realizó sus estudios de enseñanza básica en un establecimiento público, manifiesta que en septiembre de cada año, <<nos preparábamos para bailar cueca, el profesor nos enseñaba, yo sabía bailar pero no me gustaba, por lo que siempre tuve problemas con el profesor, incluso me rehusaba para no bailar, teniendo que ponerme un rojo en la calificación por el baile>>(A1-11H).

En cuanto a la influencia de sus profesores relacionados con este contenido de enseñanza, dos experiencias dan cuenta de la importancia que asignan los docentes a las materias que enseñan, A2-3M refiriéndose a su profesora nos explica que ella <<siempre nos incentivaba a hacer ya sea cosas manuales, como también la expresión con nuestro cuerpo, recuerdo haber corrido muchas veces en sus clases de educación física>>(A2-3M); experiencia que es compartida por B1-18M, ella nos cuenta que su profesora de Educación Básica <<...era amante del folklore, es por esto que teníamos un día a la semana un ensayo de algún baile típico del país para luego presentarlo en el primer acto que realizara el colegio>> y agrega en su relato <<...cuando no ensayábamos, la profesora nos destinaba un día para asistir con buzo, en el cual nos hacía realizar movimientos motores y expresión corporal>>(B1-18M).

- **Otros contenidos deportivos en la clase de educación física**

Si bien es cierto, los próximos contenidos no son incorporados en las prácticas habituales, nos ha parecido necesario respetar las experiencias de los estudiantes e informar sobre algunas de esas prácticas, a través de los relatos de cuatro estudiantes.

La primera experiencia referida a las actividades en contacto con la naturaleza, la estudiante recuerda que <<en tiempo de primavera íbamos a la playa y jugábamos deportes colectivos, que nos hacían correr mucho, también salíamos a andar en bicicleta por caminos de tierra, que se encuentran cerca de mi colegio y recorríamos largos

trayectos>>(B1-7M); otro estudiante cuenta que su profesor además de enseñarles otros deportes y prácticas motrices alternativas, <<también nos enseñó el ping-pong, deporte que igualmente me agrada y que practico hasta el día de hoy y con el cual también viví grandes momentos en mi infancia>>; la tercera estudiante cuenta que en clases de educación física pudo <<aprender malabares con pelotas de papel, con bolsitas esas típicas rellenas de porotos o lentejas, eso si en cursos más pequeños primero o segundo básico>>(A2-26M); y la última estudiante que recuerda que <<otra unidad entretenida era la de saltar cuerda, jugar a las paletas, pero las que menos me agradaban eran los deportes como fútbol>>(B1-6M).

Cerrando esta sección, nos ha parecido importante denotar que en las prácticas relatadas acerca de los contenidos enseñados en la clase de educación física, pareciera que los contenidos fueran portadores de sexo, demostrando que son portadores de un componente cultural asociado al género que requiere ser estudiado específicamente; lo cual queda demostrado en algunas de las autobiografías de los informantes.

En los siguientes relatos –a nuestro juicio- se describe un trato de privilegio en favor de los intereses de sus pares hombres durante las clases de educación física <<en estas clase nos limitábamos a realizar juegos lúdicos [...] en otras nos pasaban balones o cuerdas a las niñas para que los hombres por lo general se pusieran a jugar a la pelota y las mujeres a las quemadas>>(A1-19M); comparte esta misma apreciación B1-19M, <<durante las clases con la profesora, practicábamos cosas totalmente diferentes a los niños, ellos hacían deporte, como jugar a la pelota, o saltar caballetes, y nosotras jugábamos con cintas>>(B1-19M).

También nos parece interesante detenernos en el relato de B1-24H, quien considera que las clases eran fáciles de conducir para el profesor, puesto que <<...sólo nos hacía jugar fútbol, básquetbol o ping-pong, juegos que a mi realmente me agradaban demasiado, [...] y también porque la sociedad, de cierto modo, te obliga, dependiendo el género, a tener que realizar cierto tipos de actividades>>; en su discurso es posible distinguir dos elementos, el primero asociado a la mirada crítica del estudiante sobre el quehacer

pedagógico del profesor, remitido a un actuar instrumental y el segundo elemento vinculado a lo cultural, reiterándose la existencia de contenidos de la educación física para la formación de los hombres y otros para las mujeres.

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con los contenidos vivenciados?*

En este componente de contenidos se encuentra la mayor recurrencia de relatos sobre las percepciones; se distingue que las emociones de desagrado son superiores a las de agrado; así también las motivaciones personales como el placer de divertirse es ampliamente superior a las condiciones desfavorecedoras de la motivación; finalmente las sensaciones corporales desfavorecedoras son superiores que las favorecedoras.

Se distingue una relación entre sensaciones corporales desfavorecedoras como sentirse incapaz corporalmente con las emociones de desagrado, aunque se aprecia que en el grupo de estudiantes existe una disposición favorable a participar de las actividades.

Siendo consecuente con los contenidos que son más aludidos por los estudiantes en este ciclo, presentaremos las percepciones asociadas a los deportes, y luego asociadas a la condición física.

- ***Sentirse incapaz en la realización de deportes individuales***

Encontramos relatos de los deportes individuales y los deportes colectivos. Para el primer caso se encuentra la gimnasia y el atletismo como experiencias que dejan en los estudiantes sensaciones de incapacidad y de alta exigencia; a continuación revisaremos algunos de los relatos sobre los deportes individuales.

Sobre el atletismo, podemos apreciar que enfrentar la exigencia de su práctica implica una sensación desfavorecedora de cansancio que definitivamente genera una emoción de desagrado y al rechazo hacia su práctica, tal como lo evidencia C1-29M, refiriéndose a las exigencias que se encontraba sometida en la medida que iba creciendo <<...ya no sentía una satisfacción en realizar deportes, si no eran los de mi agrado. Me gustaba jugar

basquetball, pero atletismo no, ya que sentía que la exigencia de mi cuerpo era mucha, sentía un cansancio en la respiración>>.

En cuanto a la práctica de la gimnasia para algunos estudiantes implica sentirse incapaz, tener miedo, sensaciones que dejan la emoción de desagrado, la próxima estudiante refiriéndose a la enseñanza de algunas habilidades gimnásticas como volteretas, invertida y otros ejercicios manifiesta que <<...me costaban demasiado, pues a una compañera se le fracturo el cuello, por no seguir las indicaciones del profesor a la hora de realizar una voltereta, por lo que después muchos teníamos temor de realizarlas>>(B1-20M).

Otra estudiante manifiesta haberse sentido incapaz cuando pasó de Kinder a primero básico, donde antes jugaba y corría a tener una clase mucho más estructurada, donde <<...comencé a tener cierto rechazo a la actividad física. Debía hacer volteretas, cosa que odiaba, y nunca supe hacerlas. Debo mencionar que nunca fui coordinada, por lo que siempre me costó hacer ejercicios y ser excelente en esta disciplina>>(B2-7M).

- ***Tener miedo y falta de éxito en el resultado de la realización de deportes colectivos***

Para el caso de los deportes colectivos se manifiestan otras sensaciones como el miedo, la derrota, sentirse diferente. El primer caso indica que ya estando más grandes comenzaron a practicar deportes colectivos, manifiesta <...que no me gustaban porque siempre me esquinzaba un dedo o algo. Además no siempre me tocaba ser con las más buenas y no me gusta mucho el tema de la derrota>>(C1-12M). Aquí se hace visible la sensación corporal desfavorecedora de sentirse incapaz, el desagrado que provoca compararse y quedar en desventaja y finalmente perder el interés.

Otra estudiante relata que desde tercero de enseñanza básica comenzó su tortura con la clase de educación física, porque tenía deportes, reconoce que tenía miedo a los pelotazos, dice <<...me escondía detrás de mis compañeras para que no me lanzaran la pelota, [...] me elegían para el final a momento de formar los grupos, además que yo misma me sentía pésima o creía que era mala para esos deportes...>>(C1-19M). Se hace visible la relación entre la sensación de miedo, de sentirse incapaz, la condición

desfavorecedora de la evasión y el desagrado de no ser reconocida por sus compañeros y creerse definitivamente mala para los deportes.

- ***Sentirse capaz y desafiarse motrizmente en la realización de deportes colectivos***

Sucede también lo contrario en el caso de A2-24H, que su sensación corporal es de sentirse capaz y de no ver satisfecho su interés de desafiarse motrizmente; piensa que las clases fueron monótonas <<...sólo jugábamos uno que otro deporte, que muchas veces era detenido porque una compañera se caía o se pasaba a llevar con otra compañera, etc. (no es un comentario machista, pero mis compañeras de verdad eran típicas niñas pinturitas)>>(A2-24H).

- ***Sentirse incapaz en la realización de actividades de condición física y su evaluación***

Para el caso del contenido acondicionamiento, en el próximo relato prácticamente ocurre lo mismo; la sensación corporal de una exigencia alta, el desagrado provocado por la actividad y de sentirse incapaz, el primer caso pone en evidencia que sus profesores eran muy exigentes, <<...siempre que tocaba correr hacia mucho calor, el test de cooper era tremendo lo odiaba bastante [...] A parte de no ser buena para esta asignatura no era de mi agrado realizarla>>(B2-24M).

Otro relato reitera esta situación, la estudiante recuerda que estando en octavo básico experimentó el agotamiento máximo con el test de Naveta, además de lidiar con un problema de respiración, dice <<...quedé al borde del colapso, y desde ahí comencé a sentir cierto rechazo por la disciplina, ya que en vez de favorecerme y de hacerme sentir bien, me traía consecuencias y momentos no muy agradables>>(B2-11M)

El próximo relato constituye un buen cierre, dado que permite sintetizar algunas de las ideas tratadas, expresa la opinión que no debería darse <<...la misma exigencia para todos porque no tenemos la misma condición física [...] esto hace que las personas ya no sientan un agrado por realizar deportes después de una mala experiencia. Cada uno tiene necesidades individuales y hay que respetarlas>>(C1-29M).

- ***Sentirse capaz, autodeterminación y agrado en las actividades rítmicas expresivas***

Las sensaciones corporales favorecedoras de percepciones positivas, se manifiesta en la relación de sentirse capaz, la emoción de agrado por la actividad motriz y la autodeterminación de poner su empeño en hacerlo bien. La siguiente estudiante refleja la elaboración de una percepción positiva con el siguiente relato, explica que en la enseñanza básica, lo que le encantaba hacer eran <<...las actividades del taller de danza del colegio, pues en esa parte yo me destacaba, además que lo disfrutaba mucho; los bailes, los movimientos, pues todo lo que implicara movimientos delicados, y realizarlos con música suave, lo disfrutaba bastante>>(C1-19M).

- ***Interés de participar y autodeterminación en los deportes individuales***

Así mismo ocurre con el componente de la motivación personal de la autodeterminación y el interés de participar; la siguiente estudiante relata su experiencia en la época donde comienza la pubertad, recuerda que algunas de sus compañeras no querían realizar actividades, <<...yo por lo general participaba, no me gustaba faltar a clases o excusarme, para mi eran entretenidas, por ejemplo al ir al estadio no sólo corríamos si no que practicábamos salto largo subíamos las galerías y diferentes cosas>>(C1-16M).

#### **4.1.2.2.3. En el ciclo de enseñanza media**

El primer contenido destacado son los deportes, seguido de la condición física y de las actividades rítmicas expresivas; luego se enuncian otros contenidos tales como: actividades recreativas actividades educativo físicas en general y libres conceptos sobre la importancia de los ejercicios, planes de entrenamiento, salvataje actividades acuáticas, natación, actividades de relajación y en contacto con la naturaleza.

En los relatos acerca de los contenidos deportivos, se puede apreciar que no hay diferencias importantes entre los diferentes colectivos de este estudio, sin embargo también se manifiesta en este ciclo de enseñanza una pequeña tendencia que sean las mujeres las que aporten más referencias sobre este tipo de contenidos.

- **Deportes colectivos**

Los deportes que más se enseñan en el currículum formal de este ciclo en conformidad según lo expresado por los estudiantes, corresponden a los deportes colectivos como el basquetbol, voleibol, fútbol, hándbol y hockey; en cuanto a los deportes individuales los más mencionados son la gimnasia, el atletismo, la natación y el tenis preferentemente.

Nos encontramos con el relato de la estudiante 1-14M, de un establecimiento público, que nos describe con precisión lo acontecido a la enseñanza de los deportes como un contenido vertebral del currículum real en el sector de educación física de nuestro país:

<<En voleibol el profesor nos enseñaba lo típico de esta disciplina; golpe de dedos, saque, las posiciones para jugar en equipo, además de hacernos jugar en todas las clases para que fuéramos aprendiendo bien este deporte porque era típico que todos los que egresaban de ese liceo jugaran voleibol competitivo en bastantes ocasiones. Igualmente en la unidad de básquetbol, pudimos conocer muy bien ese deporte, nos enseñaron a lanzar, a realizar botes con la pelota y también como se jugaba un partido, la posición de ataque, en fin todo lo relacionado con ese deporte>>

Esto es corroborado en otros establecimientos educativos; el próximo estudiante de un establecimiento privado, dice <<recuerdo que mi colegio en Media pasaba deportes colectivos por semestre siempre era Volley uno, Basket el otro, donde aunque al principio era una lata, luego se iba tornando más entretenido porque jugabas el deporte en sí>>(A2-19H). Otra estudiante de un establecimiento subvencionado opina que las actividades desarrolladas en la clase de educación física eran diversas, puesto que en el primer período académico escolar realizaban actividades tales <<...como voleibol, basquetbol y cuando llegaba el invierno cambiábamos a danza. En las clases que nos tocaba danza nos hicieron bailar de todo, danza clásica, trotes, vals, salsa, salsa grupal, entre otras cosas, estas clases eran las que me gustaban>>(B2-18M).

Y una estudiante de un establecimiento privado que evidencia la organización de los contenidos deportivos en el programa de su curso tercero medio, dice <<en las clases de educación física del colegio, hacíamos diversas cosas, trabajábamos por unidades, a través de las cuales íbamos cambiando los deportes o bailes>>(C1-1M).

En las experiencias relatadas por los estudiantes, también aparecen algunos reclamos sobre la elección de los deportes que se enseñaron; el primero proveniente de un establecimiento subvencionado, manifiesta su parecer respecto de la reiteración de algunos deportes, recuerda que en el primer semestre escolar de tercero medio tuvieron la oportunidad de aprender gimnasia artística y actividades rítmica expresivas, a este respecto dice <<este semestre fue un poco más motivante que los otros, porque, por primera vez no era solo deporte. Luego el segundo semestre se repite lo mismo, de vuelta a los deportes, voleibol, hándbol y como cosa aparte de la clase fuimos dos veces a una piscina>>(A1-10H).

Y la manifestación de otro estudiante de un establecimiento subvencionado, que manifiesta la precariedad de contenidos deportivos enseñados en su clase, señala que <<en la clase propiamente tal nunca nos enseñaron si los deportes colectivos, creo que solo nos enseñaron la práctica del baloncesto, la que siempre era de atletismo, pero me gustaba así que no me puedo quejar>>(A1-9H).

Otro tema que nos ha parecido interesante evidenciarlo, corresponde al aprendizaje de otras prácticas, aún no totalmente instaladas en la cultura escolar y la manera que es recibida, tal como se hacen visible en los relatos de dos estudiantes de establecimientos subvencionados; la primera estudiante, explica que <<...un tiempo estuvo enseñándonos Handball, pero no resultó porque nosotras no le pusimos mucho interés a este nuevo deporte (aunque actualmente en el colegio es un deporte que se practica más, realizándose en clases, talleres y actividades extraprogramáticas)>>(B1-9M). Y el segundo, que hace ver el rechazo inicial que conlleva introducir una nueva práctica deportiva, recuerda que <<en tercero medio el profesor nos inculcaba mucho lo que era el balón mano, pero no nos importaba mucho al principio sólo nos importaba el fútbol, pero al

pasar el tiempo llegamos a entender este nuevo deporte que nos enseñaban y nos gustó mucho>>(A2-9H).

Finalmente queremos reiterar que al igual que en la enseñanza básica, la enseñanza deportiva aún tiene género, puesto que se puede identificar que hay deportes que se enseñan sólo a los hombres, como hay deportes que se enseñan sólo a las mujeres; esto queda demostrado en el siguiente relato <<... durante el transcurso del año escolar nos enseñaban lo básico de disciplinas como el voleibol, básquetbol, y fútbol solo en el caso de los varones, como sus reglas y lo principal que se debe saber de ellas>>(A2-17M).

- **Deportes individuales**

Ubicados desde la perspectiva de la enseñanza de los deportes individuales, podemos identificar que las principales prácticas que se desarrollan en este ciclo corresponden principalmente a la gimnasia, el atletismo y la natación. La presencia de estas prácticas deportivas queda graficada en los siguientes relatos:

Las experiencias relatadas en relación a la enseñanza de la gimnasia puede ser apreciada a través de los siguientes relatos de estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados; la primera de ellas explica que tenían dispuesto cuatro horas de clases a la semana, donde 2 horas eran destinadas a la gimnasia, <<en las horas de gimnasia era algo completamente artístico, la profesora nos hacía coreografías con la cinta, las cuerdas, la pelota, el aro, entre otros elementos>>(B1-14M). Y la otra estudiante que recuerda que su profesora <<...hizo cosas nuevas con nosotras, ya que a pesar de no haber implementación adecuada para realizar gimnasia y esas cosas, en la clase de educación física hicimos, invertida, rueda, salto con caballete...>>(A1-18M).

Otra estudiante de un establecimiento público manifiesta que <<...el patio del liceo era bastante pequeño y no relajábamos un mayor desplazamiento, la mayoría de las veces jugábamos o realizábamos actividades con pelotas, cajones y ejercicios en colchonetas>>(C2-2M); esto también lo manifiesta un estudiante de un establecimiento subvencionado, dice, <<recuerdo una clase en la que nos enseñó piruetas para gimnasia,

todo el curso quedó boquiabierto por tamaña hazaña, creo que nunca había visto a mi curso tan atento en una clase de educación física>>(A1-2H).

El atletismo es otra actividad deportiva que se manifiesta con cierta presencia en la enseñanza escolar; a continuación presentaremos algunos ejemplos de esto. Los dos primeros relatos provienen de experiencias desarrolladas en establecimientos educativos públicos; el primero explica que en su clase de educación física le fueron <<...agregando contenidos que tenían relación con disciplinas olímpicas, vale decir, atletismo, donde una vez el año, había una maratón organizada por el Liceo y de la cual todos los año fui partícipe, y [...] circuitos de cross country>>(B1-24H).

Otro caso explica que en enseñanza media <<...nos hacían una unidad de atletismo, donde teníamos que correr, y hacíamos grupos con mis compañeros y teníamos que pasarnos los testimonios y competíamos con los demás grupos>>(C2-22M).

En otros establecimientos subvencionados también se incorpora la enseñanza del atletismo, tal como expresan a continuación, la siguiente estudiante, <<también hubo un periodo en que nos enseñaron a lanzar la jabalina>>(C1-9M); por su parte el estudiante A1-9H, informa que en su establecimiento le enseñaron muy pocos deportes <<...creo que solo nos enseñaron la práctica del baloncesto, la que siempre era de atletismo, pero me gustaba así que no me puedo quejar>>.

El tercer deporte individual más mencionado, aunque aún es incipiente, es la natación. A continuación se presentan los relatos de dos estudiantes provenientes de un establecimiento privado y uno de un establecimiento subvencionado.

La primera estudiante explica que <<al comenzar segundo medio mi colegio había construido una piscina y cada año en el primer semestre hacíamos natación>>(C1-21M); experiencia que también manifiesta en el siguiente relato, que recuerda que cuando cursaba el tercero medio, su establecimiento educativo construye nuevas instalaciones, entre ellas una piscina, <<...dando paso a que adicional a las clases de educación física nos

hicieran natación dos veces al mes, cada dos semanas ya que nos intercalábamos con los hombres y estas duraban solo un semestre...>>(C2-15M).

La tercera estudiante proveniente de un establecimiento privado, recuerda que tuvo clases de natación hasta cuarto medio, donde aprendió a nadar, aunque no le gustaba mucho, reconoce que no le agradaba mucho, <<...me sentía en desventaja, nunca me había costado practicar un deporte, pero natación era mi debilidad. En las clases de natación realizábamos juegos con elementos como pelotas e infladores, también hacíamos resistencia bajo el agua>>(C2-10M).

Tras los relatos de los estudiantes, observamos algunas tendencias, la primera de ellas es que los deportes colectivos enseñados son los tradicionales, faltando la posibilidad de introducir otras prácticas motrices que permitan ampliar el bagaje motriz y entusiasmen a los alumnos del sistema escolar con nuevos desafíos motrices.

En cuanto a los deportes individuales, aunque es insuficiente la cantidad de datos para afirmarlo, existe una tendencia en la práctica de la gimnasia mayoritariamente en las mujeres. En cuanto al atletismo y a la natación, pareciera que existe una tendencia a que el atletismo sea más practicado en establecimientos públicos y subvencionados y que la natación, seguramente que por condiciones de instalaciones, está siendo un contenido que se incorpora cada vez más en los establecimientos privados y algunos subvencionados, lo cual merece que sea revisado en estudios posteriores.

Para ambos casos los deportes colectivos y los individuales, se aprecia la falta del principio de equidad en su enseñanza, en consideración que existen prácticas deportivas segmentadas, y en algunos casos excluyentes por sexo y por el contexto social y cultural en que se desenvuelven los alumnos.

- **Condición física**

En el segundo contenido más reiterado en este ciclo de enseñanza es el de condición física, proporcionalmente cuatro de cada diez mujeres lo mencionan, y los hombres casi tres de cada diez lo aluden en sus relatos; no se aprecian diferencias importantes por tipo

de establecimiento educativo ni por la Carrera que cursan, demostrando bastante similitud entre los grupos.

A continuación presentaremos las experiencias de los estudiantes en conformidad al tipo de establecimiento en que realizaron sus estudios, las estudiantes que provienen de un centro público expresan el tipo de contenidos específicos que estuvieron presentes en sus clases, uno de ellos explica que sus estudios los cursó en <<...un liceo de niñas de primero a tercero, fue una lata educación física, ya que la profesora los 3 años solo no hizo correr y correr, y hacer abdominales y seria>>(A2-1M), quedando evidenciada la poca oferta de actividades en torno al contenido.

Otra estudiante, recuerda que en tercer año, <<...la clase de educación física volvió a ser más exigente en cuanto a resistencia, y nos realizaban también ejercicios de aeróbica y se siguió así hasta que termine mi enseñanza media>>(C2-8M), evidenciando la fuerte presencia de este contenido en el programa de trabajo.

Estudiantes provenientes de un establecimiento subvencionado, nos informa que en su centro educativo tenían dos clases de educación física a la semana, donde uno de estos <<...era ocupado en entrenamiento físico, generalmente este día corríamos, [...] correr en círculos sin ningún motivo más que correr porque sí. [...] Realizábamos también circuitos, los que resultaban ser más entretenidos>>(C1-32M). Otro estudiante explica que sus clases consistían siempre en <<...un rato de trote y luego alguna actividad preparada como enseñanza en la barra, saltos en trampolín, aerobox, realización de distintos test, como el test de Cooper o de Naveta>>(A2-18H)

Así mismo, una estudiante de un establecimiento privado, recordando su experiencia de cuarto medio sus clases consistían <<...generalmente eran trotes, abdominales, acondicionamiento físico y algunas veces juegos recreativos...>>(C1-21M).

Identificamos algunos rasgos sobre las prácticas que se van vertebrando en torno a este contenido, existe una comprensión del contenido entre dos polos, que oscila desde el

contenido disociado de la metodología, centrado en la medición del resultado, hasta otro polo en que el contenido puesto en práctica desde formas más innovadoras.

Respecto del primer polo, podemos apreciar lo que plantea A1-14H, que en sus clases <<por lo general se realizaban trabajos de acondicionamiento físico, como abdominales, trotar flexiones, entre otro, dejando de lado los juegos y realizando actividad física un poco más intensa>>(A1-14H); lo cual implica un enfoque más de entrenamiento que desde un enfoque de enseñar para la salud.

La experiencia siguiente es una muestra del contenido centrado en la medición y el control, al respecto encontramos el relato de su rutina de clases:

<<...nos hacían pruebas de correr por 12 minutos y debíamos dar al menos 10 vueltas al patio que era un poco más que dos canchas. También debíamos hacer el test de naveta, colgarse de la cuerda por 10 segundos (solo los hombres subían la cuerda), abdominales y flexión de brazos teníamos que hacer la mayor cantidad en 1 minuto>>(A2-17M).

En otro polo encontramos relatos que nos hablan que es posible innovar en la práctica del contenido condición física, donde es posible aplicar otras estrategias para obtener los mismos beneficios a la salud, la siguiente estudiante, recuerda que en tercero medio la <<...profesora nos daba clases de step, nos hacía trabajar con ligas, con mini colchonetas para hacer abdominales, con ula- ula y aparte nos hacía pruebas de conocimiento>>(B1-18M). También otra estudiante recuerda que su profesora <<...nos dio a conocer su metodología de trabajo, la cual consistía en circuitos de velocidad y actividades donde realizar ejercicios con música>>(B1-21 M).

- **Actividades rítmicas expresivas**

En relación al tercer contenido sobre las actividades rítmicas expresivas, son las mujeres las que se pronuncian mayoritariamente en una proporción de tres de cada diez mujeres; por su parte los hombres uno de cada diez lo nombran como un contenido presente en sus clases de educación física; y al igual que ocurre en los relatos referidos a la enseñanza

básica, son sólo los estudiantes hombres de la Carrera de Educación los que lo mencionan como un contenido. Comparando por tipo de establecimientos educativo, los estudiantes de establecimientos públicos son los que más mencionan las actividades rítmicas; luego lo mencionan los estudiantes de centros privados y más débilmente los subvencionados.

De lo que más se habla en este contenido es de las danzas folklóricas, las cuales se programan cerca de las Fiestas Patrias chilenas, a continuación se presenta el relato de una estudiante de un centro educativo público, quien nos describe con mucha claridad la programación que tenía este contenido a lo largo del ciclo de enseñanza media.

<<...todos los años en la época de las fiestas patrias se debían realizar bailes típicos de ciertas zonas del país [...] En el primer año de enseñanza media la zona del país de la que se debía realizar el baile era la zona norte, como curso en esa ocasión decidimos realizar la diablada, al año siguiente el baile que se debía preparar un baile de la polinesia, el pascuense; en esta oportunidad el baile debió ser presentado en una kermés realizada por el liceo. La zona del cual debíamos realizar el baile cuando cursaba tercer año medio era de la zona sur del país, decidimos en esta ocasión realizar más de un baile, optamos por la polca, el vals chilote, y el trote>>(C2-8M).

Una estudiante de un establecimiento privado nos entrega una idea global de este contenido a lo largo de su trayectoria escolar, explica que desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza media, los meses de <<...agosto y principios de septiembre eran exclusivamente destinado a los bailes de Chile, nos enseñaron cuantos bailes existen, pasando por los bailes mapuches, chilotes, nortinos, pascuense hasta la típica cueca, la cual era baile seguro para los alumnos que cursaban cuarto medio>>(C1-2M).

A continuación dos estudiantes hombres de la Carrera de Educación Física, provenientes de establecimientos subvencionados dan a conocer sucintamente su experiencia en torno a las actividades rítmicas expresivas, dice <<ya en la educación media, realice algo de los otros aspectos que conlleva la educación física como el conocimiento del folklore nacional y algo de lo que representa la clase de rítmico expresivo en la carrera>>(A2-20H); el

próximo estudiante relata que cuando estaba en la enseñanza media <<...no tengo tantos recuerdos importantes más que en el sentido de la danza en tercero medio tuve que bailar un baile chilote>>(A2-22H).

Recuperando algunas ideas, en lo expuesto se ha podido apreciar que el contenido de actividades rítmicas expresivas se desarrollaría en forma más intensa en las clases de educación física de las mujeres; también se aprecia que tanto para hombres y mujeres el énfasis de este tipo de contenido, se limita a la enseñanza de las danzas folklóricas, coartando otras posibilidades del desarrollo expresivo de la motricidad humana.

- **Otros contenidos que se hacen presentes en la clase de educación física**

Con el afán de respetar las experiencias de los estudiantes y dar cuenta de algunas de esas prácticas, a continuación presentamos algunas experiencias en que se evidencian contenidos conceptuales y de las actividades en contacto con la naturaleza.

La primera experiencia está referida al aprendizaje de conceptos, la próxima estudiante releva la incorporación del aprendizaje conceptual en las clases de educación física haciendo una descripción detallada sobre la forma que lo aborda su profesor:

<<...nos enseñaba salsa tanto a las mujeres como hombres, además, lo más importante que no hacía una clase teórica antes de realizar la clase, después realizaba la clase, también hacía grupos de trabajo por el cual teníamos que explicar por ejemplo la fuerza y de eso teníamos que realizar una clase haciendo ejercicios y juegos que contuvieran el tema. Tipo micro clase. Teniendo una pauta de enseñanza>>(A2-1M).

La segunda experiencia nos habla sobre las actividades en contacto con la naturaleza y de la eventualidad de su práctica, la estudiante A2-25M, recuerda una salida a terreno:

<<...fuimos a cerro San Cristóbal en donde realizamos escalada, descenso, trote y creamos grupos de trabajo como cordadas y al finalizar este trayecto nos dimos cuenta que ya era el último DIA de clases, ya había finalizado

nuestra etapa escolar, esto fue muy emocionante porque sabíamos que no se podrían repetir esas instancias con el grupo que conformábamos>>

De manera de cerrar esta sección, queremos señalar que por la coincidencia con los comentarios de cierre realizados en el ciclo de enseñanza básica, en este ciclo de enseñanza sólo comentaremos lo relativo a los Otros contenidos que no han sido extensamente desarrollados en esta sección, como la incorporación de contenidos conceptuales; nos parece que aunque tenga poca presencia en la realidad práctica, se deben buscar estrategias de aplicación práctica que permita compatibilizar estos aprendizajes que son necesarios para la formación integral de los alumnos y alumnas con la maximización del tiempo real que dispone la asignatura actualmente.

Sobre las actividades en contacto con la naturaleza, pese a constituir un bloque temático importante en el currículum formal, en la realidad práctica tal como se ha podido comprobar, está prácticamente ausente de las prácticas sistemáticas de las clases de educación física, quedando para prácticas eventuales; es posible que entre las explicaciones que se puedan dar, se asocien a la real posibilidad de su implementación en términos de tiempo y costes, a la responsabilidad que implica para los docentes las salidas a terreno, así como al peso que tiene esta asignatura en el currículum escolar.

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con los contenidos vivenciados?*

Al igual que en el ciclo de enseñanza básica las percepciones relativas a los contenidos es donde se encuentra la mayor recurrencia, se distingue que prácticamente tienen el mismo peso las emociones de agrado con las de desagrado, en cuanto a las condiciones desfavorecedoras con las condiciones favorecedoras.

En consecuencia con los contenidos que son más aludidos por los estudiantes en este ciclo de enseñanza, presentaremos las percepciones acerca del contenido de la condición física y luego los contenidos referidos a los deportes. A continuación daremos un ejemplo para la relación positiva entre agrado y condiciones favorecedoras de la motivación y viceversa.

- ***Sentirse capaz, autodeterminación y agrado en la realización de actividades de condición física***

En relación a la condición física aparece el relato de C1-23M, se encuentra asociada una condición favorecedora como es la autodeterminación personal y la sensación corporal de sentir capaz y controlar el cuerpo, generando una emoción de agrado:

<<Este test en particular me gustaba ejecutarlo, ya que me servía para tener un parámetro de mis capacidades, puesto que clase por medio se realizaban estos test, por lo cual en cada uno trataba de superar mi marca anterior y me ayudaba a aprender a controlar mi respiración en las actividades físicas, siéndome de gran utilidad hasta el día de hoy>>

- ***Desagrado en la realización de actividades de condición física y su evaluación***

Al contrario, en la experiencia de C1-9M, recuerda que les hacían correr una determinada distancia sin detenerse y en un determinado tiempo, ella y sus compañeros compartían el desagrado frente a esta actividad, dice <<esta es una de las experiencias más desagradables, ya que para mí correr se convirtió en algo monótono y muy cansador. Creo que este tipos de experiencias fomento en varios meses mi desagrado por la clase propiamente...>>.

- ***Interés de participar en actividades nuevas en la realización de actividades de condición física***

También se demuestra la relación entre la propuesta de actividades nuevas que invitan a participar y el agrado que eso produce; esto se puede apreciar en una clase de acondicionamiento físico, en que realizan un recorrido en bicicleta en las proximidades del establecimiento educativo; la estudiante dice, <<esto lo recuerdo como algo agradable ya que rompió la rutina de las clases de educación física, por lo demás andar en bicicleta creo que es algo ameno y no monótono como correr>>(C1-9 M).

- ***Interés de participar y agrado v/s desinterés y desagrado en el aprendizaje de deportes***

En cuanto a los deportes, un estudiante explica que en su establecimiento educativo, comenzaban a enseñarle deportes desde octavo básico, explica que <<...las clases de educación física comenzaron a ponerse entretenidas para mí, ya que veíamos los distintos deportes, que era lo que me gustaba a mí>>(A1-5H); al contrario una estudiante informa sobre el desagrado que le provocaba la práctica de habilidades gimnásticas, dice <<...no me gustaba, nunca me gusto exponerme a caídas o cosas por el estilo, por eso el caballete era una tortura para mí [...] lo único que me gusto de la educación física, fue ser cheerleader y acrossport>>(B1-19M); demostrando nuevamente la relación entre la sensación corporal de y el agrado que eso le produce; en el caso contrario la sensación de ponerse en peligro y el disgusto que le provocaba y el desinterés en esa práctica.

- ***Interés de participar y agrado v/s desinterés y desagrado en el aprendizaje de actividades rítmicas expresivas***

En cuanto a las actividades rítmicas expresivas, encontramos tendencias contrarias, por un lado una de las estudiante, relata que <<en las clases que nos tocaba danza nos hicieron bailar de todo, danza clásica, trotes, vals, salsa, salsa grupal, entre otras cosas, estas clases eran las que me gustaban, ya que el baile me gusta>>(B2-18M); la cara contraria se expresa en la relación de sentirse incapaz, el esfuerzo puesto para superar la tarea y el desagrado en torno a la experiencia, explica que en primero media tenían clases de gimnasia donde <<...trabajamos con las cintas, hacíamos la rueda, la invertida, etc. Cosa que no me gustaba hacer porque me costaba mucho y tenía que ensayar el doble que mis compañeras para hacer estos ejercicios>>(C1-28M).

Cerrando este **componente de los contenidos de la clase de Educación Física**, indicar que los principales contenidos expresados por los estudiantes, se corresponden con los bloques temáticos sugeridos en los planes programas de Educación Física correspondientes a los distintos ciclos de enseñanza escolar.

Según se muestra a continuación en el cuadro 2, en el ciclo de enseñanza infantil, los estudiantes mencionan el desarrollo motor, los juegos y recreación y las actividades rítmicas expresivas como contenidos de las experiencias vividas en la enseñanza infantil, contenidos que se corresponden con las orientaciones de las bases curriculares de la Educación Parvularia. Al comparar los contenidos declarados con las percepciones que han construido, se observa sólo percepciones positivas de las experiencias.

En el ciclo de enseñanza básica los contenidos más relevados por los estudiantes corresponden a los deportes individuales y colectivos, los cuales son sugeridos sostenidamente en los planes y programas oficiales a partir del tercer año básico; mencionan además, las prácticas motrices alternativas que el MINEDUC sugiere para los dos últimos cursos de la enseñanza básica. Otro contenido que mencionan los estudiantes consultados, corresponde a los juegos y recreación, que son propuestos por el Ministerio de Educación con mayor preeminencia en los tres primeros años del ciclo básico. Luego, los estudiantes reconocen como contenido de sus clases as actividades rítmicas expresivas que en los planes y programas de Educación Física son sugeridos para todos los cursos de la enseñanza básica.

Finalmente, los estudiantes mencionan otros deportes como contenido presentes en la clase, tales como las actividades en contacto con la naturaleza y la práctica de otros deportes alternativos.

CICLO	ENSEÑANZA INFANTIL	ENSEÑANZA BASICA	ENSEÑANZA MEDIA
CONTENIDOS DECLARADOS POR LOS ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo motor</li> <li>• Juegos y recreación</li> <li>• Actividades rítmicas expresivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deportes colectivos y deportes individuales</li> <li>• Juegos y recreación</li> <li>• Actividades rítmicas expresivas</li> <li>• Otros contenidos: actividades en contacto con la naturaleza, deportes y prácticas alternativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deportes colectivos y deportes individuales</li> <li>• Condición física</li> <li>• Otros contenidos conceptuales y de actividades en contacto con la naturaleza.</li> </ul>

PERCEPCIONES SOBRE LOS CONTENIDOS	Positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placer de divertirse y agrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentirse capaz y desafiarse motrizmente en deportes colectivos</li> <li>• Sentirse capaz, autodeterminación y agrado en actividades rítmicas expresivas</li> <li>• Interés de participar y autodeterminación en la realización de deportes individuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentirse capaz, autodeterminación y agrado en actividades de condición física</li> <li>• Interés de participar en actividades nuevas de condición física</li> <li>• Interés de participar y agrado en el aprendizaje deportivos</li> <li>• Interés de participar y agrado en actividades rítmicas expresivas</li> </ul>
	Negativas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentirse incapaz en la realización de deportes individuales</li> <li>• Tener miedo y falta de éxito en la realización de deportes colectivos</li> <li>• Sentirse incapaz en la realización de actividades de condición física y su evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desagrado en actividades de condición física y su evaluación</li> <li>• Desinterés y desagrado en el aprendizaje de deportes</li> <li>• Desinterés y desagrado en actividades rítmicas expresivas</li> </ul>

**Cuadro 2. Relación entre los contenidos identificados por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias**

Llama la atención en este ciclo de enseñanza, que no se hace mención al contenido de la exploración y ampliación de la motricidad natural en la realización de las habilidades fundamentales y combinadas, los que se sugieren especialmente en los planes y programas correspondientes a los cinco primeros cursos del ciclo de enseñanza básica. Tampoco se menciona en forma explícita el contenido de la condición física, el que es sugerido por los programas oficiales en los cuatro últimos cursos de este ciclo.

Al comparar los contenidos declarados con las percepciones que han construido, se pueden identificar percepciones positivas y negativas, generándose una tensión entre los deportes individuales y colectivos, para algunos estudiantes las percepciones que construyen son positivas y para otros estudiantes son negativas. También se puede reconocer que en relación a las actividades rítmicas expresivas se construyen principalmente percepciones positivas; en cambio para el contenido condición física y su evaluación los estudiantes construyen principalmente percepciones negativas.

En el ciclo de enseñanza media, los estudiantes mencionan principalmente el contenido de los deportes colectivos y deportes individuales, bloque temático que tiene la mayor relevancia en los planes y programas oficiales en los cuatro cursos correspondientes a este ciclo de enseñanza. Otro contenido que declaran los estudiantes con mayor relevancia, corresponde a la condición física, que alcanza el segundo nivel de relevancia temática en los planes y programas oficiales de Educación Física para la enseñanza media; demostrando congruencia entre lo que declaran los estudiantes con las directrices oficiales del Ministerio de Educación para este sector de aprendizaje. Luego con menor preponderancia, los estudiantes mencionan otros contenidos presentes en la clase de educación física tales como: contenidos conceptuales y las actividades en contacto con la naturaleza.

Al comparar los contenidos declarados por los estudiantes con las percepciones que han construido en relación a estos, se logra apreciar una tendencia a manifestar tanto percepciones positivas como negativas asociadas a los contenidos de la condición física, aprendizaje deportivo y actividades rítmicas expresivas. Finalmente, nos llama la atención que los estudiantes hacen una débil mención al bloque temático de actividad física al aire libre y de actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura, lo que estaría evidenciando que es un bloque temático poco desarrollado en la clase de Educación Física correspondiente al ciclo de enseñanza media.

#### **4.1.2.3. La estructura de la clase**

Este componente da cuenta sobre la manera en que los profesores organizan la clase, en favor de llevar a la realidad práctica los propósitos formativos contenidos en sus planificaciones, organizando en coherencia las principales etapas y actividades constituyentes de la clase (Costes, 1993). En la figura 18 se revela que los relatos de los estudiantes aluden a siete formas de organizar la enseñanza en el aula, la cual transita desde una clase tradicional de mayor estructuración hasta la clase informal.

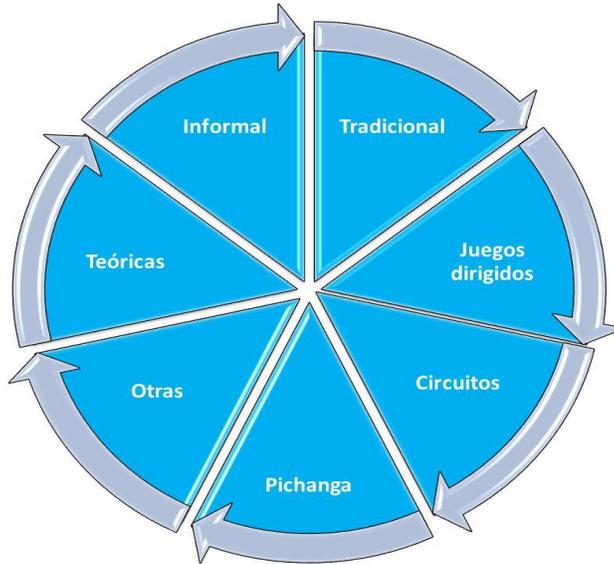


Figura 18. Estructura de la clase

Considerando el conjunto de los tres ciclos de enseñanza se puede apreciar en el gráfico 6, que la estructura de juegos libres y dirigidos es la que prima sobre las demás; en segundo lugar sobresale la clase tradicional; en tercer lugar se relevan los circuitos; luego la pichanga, que forma parte importante de las experiencias relatadas por los estudiantes, que generalmente convive con la estructura tradicional. En los relatos se evidencia además, otras formas de organización que podríamos denominarlas como innovaciones, luego las clases teóricas y de aplicación y finalmente la clase informal, que según los relatos de los estudiantes no tendría mucha planificación.

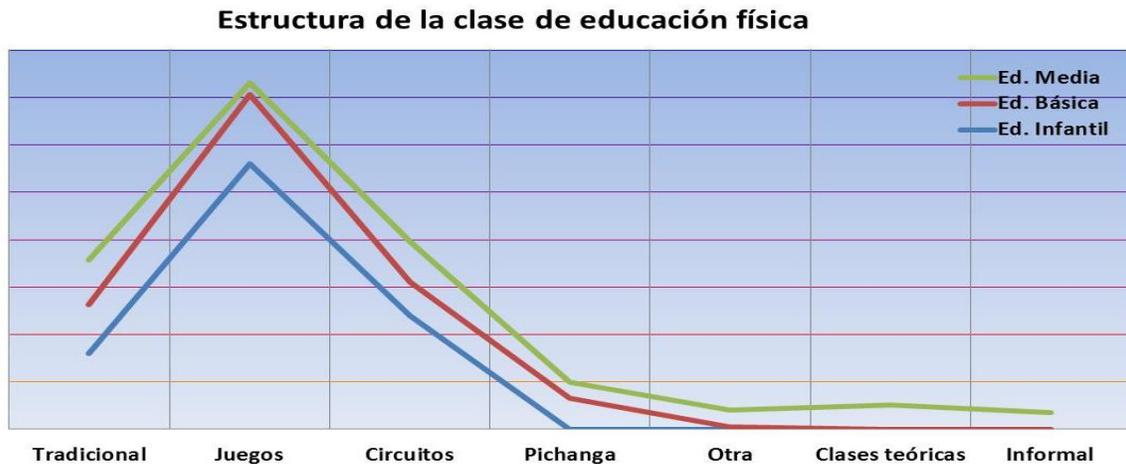


Gráfico 6. Estructura de la clase de la Educación Física

### *¿Cuáles son las formas de estructurar las clases de Educación Física en la escuela?*

Desde una visión global, podemos decir que prácticamente nueve de cada diez estudiantes hace referencia a este componente curricular en sus autobiografías. Se aprecia una tendencia que sean los hombres los que entregan más referencias para la estructura tradicional, los juegos, la pichanga, las clases teóricas y la clase informal; en cambio las mujeres reflejan una tendencia a entregar relatos sobre la organización por circuitos y otras formas de organización.

En cuanto al componente tipo de establecimiento educativo los estudiantes de centros educativos públicos tienden a entregar más información sobre otras formas innovadoras y clases teóricas; por su parte los estudiantes de centros privados tienden a informar sobre las clases de tipo informales.

En función de lo indicado, entraremos a revelar a través de los discursos, ¿Qué piensan los estudiantes sobre estas formas de organizar la clase? ¿Y cómo son percibidas por ellos?.

Al igual que en la sección anterior sobre finalidades, hemos organizado las experiencias siguiendo los progresivos ciclos de enseñanza, así como por la relevancia que tienen en los diversos colectivos.

#### **4.1.2.3.1. En el ciclo de enseñanza infantil**

Se aprecia que resaltan los juegos de exploración y dirigidos, los circuitos y la estructura tradicional como las principales formas de estructurar la clase en este ciclo.

- ***Juegos de exploración y dirigidos***

Para los niños y niñas los juegos libres y dirigidos que se generan en el espacio de la clase de educación física es muy bien recibido, tal como lo expresa la estudiante C1-13M, cuando estaba en Kinder tenía clases de educación física y para ella <<...lo más entretenido que este día jugábamos mucho y aparte podíamos ir con ropa de calle (buzo), era lo mejor, además se realizaban coreografías>>; también ocurre en la experiencia de la siguiente estudiante que relata que al entrar al nivel de Kinder de un establecimiento

público, sus experiencias fueron similares al período de transición del Jardín Infantil, dice <<...nos hacían bastantes juegos, como los mencionados anteriormente, pero la diferencia es que ahora nacían por iniciativa propia la idea de jugar con los demás niños>>(B1-20).

Esto es también confirmado por C2-10M, <<...comenzaron desde los 4 a los 6 años cuando cursaba pre-kinder y kinder, en donde realizábamos juegos, muchas actividades lúdicas>>(C2-10). Estas experiencias estarían indicando la existencia de un espacio curricular formalizado en la Escuela tendiente a velar por el desarrollo de la dimensión corporal.

- ***Circuitos y recorridos***

La segunda forma de estructuración de la clase en este ciclo, corresponde a la utilización de los circuitos y recorrido; el primer estudiante lo explica de la manera siguiente, <<al ingresar al colegio, también realizábamos educación física en el gimnasio de prebásica, donde preparábamos bailes, seguíamos circuitos>>, y la experiencia de C1-9M, que relata que en el Jardín Infantil <<...nos hacían participar de actividades, una que recuerdo era pasar un circuito el cual tenía obstáculos como un tubo de ruedas y una red y así seguir corriendo>>.

Las experiencias que hemos presentado son de carácter descriptivo, por lo cual lo único que podríamos decir es que en el ciclo de enseñanza infantil los niños y niñas tendrían un espacio formal de educación física, generalmente conducido por las Educadoras de Párvulos.

- ***Clase tradicional***

La tercera forma es la estructura de clase tradicional, la cual se manifiesta solamente en una mujer que estudia Educación Parvularia, lo cual no nos permite establecer comparaciones entre los distintos colectivos al que pertenecen, la estudiante explica que era su educadora de párvulos quien le realizaba las clases de educación física, sus palabras son las siguientes <<realizábamos bicicleta (moviendo las piernas) bailábamos con telas, cintas, tirábamos la pelota hacia arriba y la atajábamos, la educadora nos decía que era

para fortalecer los músculos y ser más fuertes cuando creciéramos, y ser los mejores>>(C1-13M); de lo expresado por la estudiante podemos darnos cuenta que la organización de las actividades señaladas, dan cuenta de una estructura de clase tradicional de este campo disciplinar.

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre las formas de estructurar la clase?*

No es posible responder a esta pregunta, dado que los relatos autobiográficos no hacen alusión a este componente.

#### **4.1.2.3.2. En el ciclo de enseñanza básica**

En este ciclo, se destaca que la forma de organización de la clase, es a través de juegos dirigidos, la estructura tradicional, los circuitos, y la pichanga.

- ***Juegos de exploración y dirigidos***

Los juegos libres y dirigidos es la primera modalidad de organización a la que hacen mención los discursos de los estudiantes, especialmente los hombres.

Hemos distinguido cuatro modalidades de cómo se entiende el juego en la clase de educación física; el primer estudiante se queda con la idea que la clase de educación física fue una oportunidad de satisfacer el sentido lúdico y hacer un paréntesis de la realidad escolar; manifiesta que <<...no recuerdo muy bien mis primeras clases, pero me quedé con una muy buena impresión de los efectos lúdicos de la clase, en definitiva desde un comienzo era grato hacer educación física en el colegio>>(A1-08H). En esta misma idea otro estudiante recuerda más bien el contenido del juego más que el placer que ello provoca, cuenta que realizaban <<...distintas actividades deportivas lúdicas, me acuerdo del juego de las casitas que era mi favorito, el mono negro o el tombo<<(A1-15M).

Un segunda forma de entender el juego es como una oportunidad para probarse a sí mismo y medir fuerzas con otros a través de la competición, a continuación presentamos el relato de A1-23H, quien piensa que las clases de educación física eran adecuadas a su

edad, recuerda que <<...que jugábamos y hacíamos competencias con los otros compañeros, recuerdo que la actividad que más me gustaba realizar era trotar por los alrededores del colegio y subir las trepas que se encontraba en el patio principal>>(A1-23H).

Así mismo lo plantea C1-30M, quien recuerda más bien el competir como el cumplimiento de una serie de tareas que sus profesores le asignaban, dice <<...nos hacían competencias en los juegos y distintos circuitos con diversos materiales por ejemplo, saltar la cuerda 5 veces, correr hasta llegar a un cono, dar 5 vueltas alrededor de éste, saltar por neumáticos y volver a realizar el circuito de vuelta>>(C1-30M).

Otro modo en que es entendida esta forma de organización es como un método de enseñanza, que permite la creación de un ambiente facilitador del aprendizaje, que va más allá de la acción y del placer de jugar en sí mismo, sino la posibilidad de generar aprendizaje significativo, tal como lo expresa uno de los estudiantes, <<...en esa época era solo jugar en clases de educación física, sin saber que estábamos desarrollando nuestras habilidades motrices>>(A2-19H).

También se desprende de los relatos de los estudiantes, que la organización de la clase como juego, es una manera de apartarse de la tarea de enseñar, tal como queda expresado en la experiencia de una estudiante que recuerda que en el período de tercero y cuarto básico con su profesor no hacían mucho en la clase, <<...nos dedicábamos la mayor parte del tiempo a jugar a las quemadas y cosas por el estilo [...], se dedicaba a dejarnos jugar, seguramente pensaba que mientras estuviéramos “activos”, la clase sería significativa y cumpliría con su objetivo>>(B2-9M).

Un relato similar es el de C1-9M, quien recuerda que desde primero a cuarto básico, la profesora <...encargada del curso era la misma que nos realizaba la clase de educación física, por lo general nos hacía seguir la línea alrededor de la cancha tratando de no salir de esta, nos entregaba balones y nos permitía jugar libremente>>(C1-9M).

Una cuarta manera de entender el juego es como un recreo adicional dentro de la clase de educación física, esta idea queda reflejada en el relato siguiente <<recuerdo que se trabajaba entorno a agilidad, elongación y habilidades y al finalizar la clase nos daban alrededor de 15 minutos para que realizáramos juegos como quemadas pillar o lo que escogiéramos>>(C1-16M); la cual se convierte en un símil al espacio de la pichanga de fútbol al final la clase, que será tratado con mayor extensión en la cuarta forma de organización de la clase que se presenta más adelante.

- **Clase tradicional**

La clase tradicional es la segunda modalidad de organización, siendo mencionada mayoritariamente por las mujeres, aunque es una diferencia menor respecto de los hombres. También lo hacen mayoritariamente los estudiantes de establecimientos subvencionados, y según la Carrera que cursan son las estudiantes de Educación Parvularia las que más hacen referencia a este tipo de clases.

A continuación presentamos los relatos de los estudiantes que hemos caracterizado en el párrafo anterior, ellos nos describen las etapas que tienen estas clases, el tiempo que se le asignan y los requerimientos que estas conllevan. Nuestro primer estudiante de un establecimiento subvencionado explica que en su clase <<nos hacían calentar mínimo 15 minutos trotando para luego hacer una buena sesión de elongación, y solo después de eso con el cuerpo caliente las cápsulas articulares calientes y los ligamentos elongados comenzábamos con las actividades, que estaban programadas correctamente>>(A1-21H).

En los siguientes relatos se ratifica la forma en que se estructura la sesión de clases tradicional, donde primero se trota, luego se realizan elongaciones y posteriormente las actividades de enseñanza, C1-4M estudiante de un establecimiento público dice que <<...todas las clases comenzaban dando 3 vueltas a la manzana que componía el colegio, para luego hacer estiramiento de músculos, abdominales y actividades de resistencia, para finalizar siempre con música de relajación y una buena ducha>>.

Otras estudiantes provenientes de un establecimiento subvencionado, manifiestan una experiencia similar, donde las clase se iniciaba con C1-23M, <<...elongación previa antes

del trote, el cual tardaba unos 20 minutos aproximadamente. En seguida, se daba paso a las actividades por estaciones y luego casi al término del periodo de clases realizábamos test, como por ejemplo el test de naveta>>(C1-23M); la próxima estudiante explica el desarrollo de las sesiones de clases de la siguiente manera <<...las clases siempre eran un rato de trote y luego alguna actividad preparada como enseñanza en la barra, saltos en trampolín, aerobox, realización de distintos test, como el test de Cooper o de Naveta>>(A2-18H); y para C1-2 M, que dice que la clase se iniciaba con un <<...calentamiento previo, luego el profesor enseñaba la actividad o procedimiento a realizar, a continuación realizábamos la actividad pedagógica, para que nos evaluaran y finalmente si el tiempo sobraba, que por lo general así era, nos dedicábamos a un juego recreativo...>>.

En relación a los tipos de requerimientos que se hacen en la clase, según se avanza en los cursos, una estudiante de un establecimiento subvencionado indica que la estructura de <<...las actividades físicas se mantuvieron así hasta tercero básico, en donde comenzamos a utilizar más elementos para trabajar como el aro, las pelotas, los bastones [...]. Y los trotes al comienzo de las clases eran de mayor duración>>(C2-10M).

Relacionado con las estrategias metodológicas empleadas por su profesor en este tipo de clase tradicional, un estudiante recuerda que en un establecimiento subvencionado, <<...los calentamientos se realizaban jugando, si bien solo eran juegos, se lograba el fin de realizar bien las actividades de calentamiento>>(A1-14H); esta experiencia es compartida por A2-10H, al manifestar que la experiencia vivida en establecimiento subvencionado, en la clase de educación física <<...realizábamos bastantes juegos, corríamos alrededor del colegio (como una vuelta a la manzana) y al final de la clase lo que todos esperábamos: jugar a la pelota>>.

En ocasiones, se pone en evidencia que esta estructura de clase pierde su sentido educativo, puesto que se limita a la preparación fisiológica sin contemplar una etapa de enseñanza, así como se menciona en otro relato proveniente de un estudiante de un

establecimiento subvencionado, explica que <<...la clase era correr por el patio unos 15 minutos y después nos daban la hora libre>>(A1-10H).

- **Circuitos y recorridos**

La tercera forma de estructurar la clase, corresponde a los circuitos y recorridos, a continuación presentamos dos orientaciones con las que se aplican los circuitos en este ciclo, la primera modalidad como un circuito construido para realizar ejercicios localizados tendientes al entrenamiento de la condición física; esto queda graficado en la experiencia que relata el siguiente estudiante, refiriéndose a las actividades que el profesor realizaba en clases:

<<También se enfocó bastante en hacer circuitos con estaciones, ya no todos los compañeros hacían educación física, ya que de alguna forma este tipo de clases era bastante extenuante, y por sobre todo creo yo, que a los compañeros con problemas de peso no les gustaba esta clase porque muchos se burlaban de ellos por cómo y a veces por no realizar los ejercicios que el profesor proponía>>(A1-11H).

Y la segunda modalidad donde el circuito se aplica como una forma de ejercitación global de la motricidad, el próximo estudiante lo describe así:

<<Los últimos recuerdos que tengo fueron que teníamos que ir con el profesor y hacer una especie de cross country que era un recorrido por el cerro, pasar por tubos, cruzar canales, un circuito de mucha aventura el cual duraba toda la clase y era agotador y llegaba a buscar la mochila y tomar el furgón para regresar a casa muy agotado, pero contento era como que esperaba que en la clase hiciéramos eso y si no lo hacían me ponía triste>>(A2-22H).

Cabe mencionar el importante mensaje que entregan con tanta intensidad los estudiantes a través de estos relatos; frente a ello sólo me quedan preguntas, ¿por qué persistir en una práctica rutinaria de ejercitación del cuerpo para domesticarlo?, ¿por qué no pensar en la generación de oportunidades reales para todos y todas?, ¿por qué no favorecer la

conquista de la corporeidad?, ¿por qué persistir que en el argumento de una práctica para la salud, si se “enferma” la autoimagen de los menos dotados?, ¿cómo atraer las voluntades de los niños, jóvenes y adultos hacia el goce y control de su corporeidad?. Considerando que las experiencias que se viven en este ciclo constituyen una base para la etapa siguiente, es imperioso que esta forma de estructurar la clase sea prontamente repensada.

- ***La Pichanga***

La cuarta forma de estructurar la clase, la hemos denominado la infaltable pichanga; esta forma de estructurar las actividades de la clase es mencionada sólo por los hombres, en una relación proporcional de cuatro de cada diez estudiantes, la mayoría de ellos provienen de establecimientos subvencionados, esta modalidad no alcanza tanto peso en los establecimientos privados; por lo demás, nos llama la atención que sean los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Física los únicos que lo evidencian en sus relatos.

Las siguientes narraciones demuestran que la pichanga de fútbol es en una práctica naturalizada e instalada, que se sostiene entre uno de los argumentos, sobre un acuerdo tácito –de buena conducta y de control- entre el docente y sus alumnos del sexo masculino; un estudiante de un establecimiento público señala lo siguiente <<Yo creo que principalmente para nuestros compañeros hombres esperábamos la clase de educación física con muchas ganas debido a que siempre después de terminar lo que el profesor nos decía, nos dejaba jugar futbol hasta que se terminara la hora>>(A1-11H); en otro establecimiento público ocurre algo similar, A1-1H explica que la clase de educación física no tenía grandes variaciones y si tenían buena conducta en clases <<...como premio el profesor nos daba un rato corto para jugar a la pelota, todos esperábamos con ansias ese espacio. En una ocasión no nos portamos bien y el profesor enojado no nos permitió jugar, me sentí muy desanimado>>. También un estudiante que proviene de un establecimiento subvencionado, menciona que <<...el profesor siempre nos dejaba “jugar a la pelota” como lo nombrábamos en la jerga infantil>>(A1-12H).

El segundo argumento sobre esta práctica, proviene del testimonio de un estudiante que realizó su enseñanza básica en un establecimiento subvencionado, menciona que este espacio es concedido por la cercanía que tienen con su profesor, dice <<...como era nuestro profesor de todos los ramos siempre y nos conocía muy bien siempre al final de la clase dejaba unos 25 a 30 minutos para que los hombres jugáramos fútbol un rato con el mismo de árbitro>>(A1-21H).

Si bien es cierto que esta estructura de clases recoge el interés de una parte de los alumnos, como lo expresa A1-10H, proveniente de un establecimiento subvencionado, <<mi día preferido de la semana era el día que tenía educación física porque me encantaba jugar los juegos que proponía el profesor y luego jugar un partido de fútbol>>; y como lo ratifica A2-19H, de un establecimiento privado, recuerda que <<...con el profe Hugo que era relativamente joven jugábamos las pichangas de fútbol al final de la clase y era un momento de excitación porque era jugar contra el profesor, o sea estar jugando con alguien seco para la pelota>>(A2-19H).

En otros relatos se demuestra que esta práctica no siempre satisface a todos los estudiantes, tal como lo expresa A2-4H <<más allá no rescato mucho, en educación física lo único que hacíamos era jugar fútbol y bailar cueca cuando era Septiembre>>; así como tampoco que sean todos los profesores que instalan la pichanga sistemáticamente en sus clases, como lo hace saber A1-13H, <<también se nos permitía jugar a la pelota pero eran muy pocas veces las que realizábamos esto>>.

Nos parece de importancia plantear algunas observaciones sobre los relatos anteriores, en primer lugar se puede desprender que esta actividad dentro de la clase de educación física, se ha convertido en una práctica sistemática que es incorporada generalmente en la parte final de la clase, pareciera ser un especie de recreo dentro de la clase, que claramente incide en la toma de decisiones frente a los propósitos formativos de la clase. Luego se debe tener en cuenta que existe otro grupo de alumnos que no comparte el interés de la pichanga como una actividad de la clase, quedando marginados y desatendidos por su profesor, en particular esto ocurre cuando los cursos son mixtos y las

mujeres quedan excluidas de este espacio, dado que la pichanga sería un espacio de participación de los hombres; aunque también hay que considerar que existe otro grupo de hombres que no se interesan por la pichanga.

En los relatos no se ha hecho posible apreciar que los profesores generen otros espacios similares en vistas a recoger los diversos intereses, tanto de hombres como de mujeres; por consecuencia merma el tiempo total de la clase en beneficio de algunos pocos, actuando en el sentido contrario de los principios de equidad y calidad que sostiene la reforma. Pensamos que este es un tema que debería ser objeto de un estudio posterior que permita profundizar en el tema.

- ***Clase no tradicional***

En este ciclo de enseñanza se insinúa otra forma de estructurar la clases, a continuación abordaremos el relato de una estudiante que proviene de un establecimiento privado, relata que en su clase <<...los juegos eran anteceditos por una fase de relajación que realizaban las profesoras a las que llamaban “puesta en común” donde en primer lugar bailábamos con música instrumental y luego nos sentábamos a comentar lo que aprendimos de la clase>>(C1-12M); este último relato supone un desafío para los profesores, en la línea de construir una cultura del diálogo con sus alumnos acerca de la que sienten y piensan sobre el proceso de enseñanza y los aprendizajes vividos en la clase. *Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con la estructura de la clase?*

En este ciclo las percepciones relativas a la estructura de la clase tienen poca recurrencia en los relatos, se distingue que no existe grandes diferencias entre las sensaciones, motivaciones y las sensaciones corporales. A continuación daremos un ejemplo de las relaciones que se establecen.

- ***Interés de participar en la pichanga y la estructura tradicional percibida como monótona***

Respecto de la clase tradicional, que se estructura en parte y que generalmente desarrolla actividades similares, es vista por los estudiantes como hacer siempre lo mismo, trote, deportes o juegos y el cierre de la clase, que en el caso de los hombres como se ha podido apreciar anteriormente, se otorga para jugar fútbol, esta estructura incide en ser percibido como algo monótono; sin embargo la motivación personal hacia aquello que le gusta realizar y el espacio para hacerlo, genera una expectativa positiva hacia la práctica propuesta por el profesor. Esto se ve graficado en el relato siguiente, <<la clase de educación física no tenía mayores variantes, casi siempre era lo mismo y si nos portábamos bien como premio el profesor nos daba un rato corto para jugar a la pelota, todos esperábamos con ansias ese espacio>>(A1-1H).

- ***Búsqueda de éxito y los juegos competitivos en la estructura tradicional***

También en el desarrollo de la clase tradicional ocurren situaciones adversas, tal como lo refleja el siguiente caso, que plantea que no le gustaba mucho esta clase, puesto que en el desarrollo principal de la clase se daba inicio a los juegos competitivos y eso ponía en oposición las motivaciones personales, produciendo un desagrado por la clase; al respecto la estudiante manifiesta que <<...no me gustaba mucho esta clase [...], luego jugábamos o hacíamos competencias grupales en donde todas por supuesto queríamos ganar y recuerdo que nos peleábamos por ser con las que creíamos tenían más aptitudes que podían hacernos ganadoras>>(C1-12M).

#### **4.1.2.3.3. En el ciclo de enseñanza media**

Se aprecia que la estructura tradicional es la de mayores referencias, luego son los circuitos, otras formas de organizar la clase, las pichangas, las clases teóricas y la clase informal.

- ***Clase tradicional***

La clase tradicional es mencionada más por los hombres que por las mujeres; no se aprecian grandes diferencias según el tipo de establecimiento educativo; también es más mencionada por los estudiantes que siguen la Carrera de Educación Física.

Para informar sobre la clase tradicional, iniciaremos la presentación con los relatos de los estudiantes que cursaron el ciclo de enseñanza media en establecimientos públicos, uno de ellos relata que la primera actividad que realizaban consistía en una <<...elongación previa antes del trote, el cual tardaba unos 20 minutos aproximadamente. En seguida, se daba paso a las actividades por estaciones y luego casi al término del periodo de clases realizábamos test, como por ejemplo el test de naveta>>(C1-23M). El siguiente estudiante menciona las actividades que se realizaban, explica que <<dentro de los ejercicios típicos de la enseñanza media sería: correr, alongar, hacer la invertida, la rueda, y a veces jugar al fútbol>>(B2-13H).

A continuación presentamos los relatos de estudiantes de establecimientos subvencionados, donde describen con claridad y consistencia las etapas de cómo se estructura este tipo de clases, el tiempo que se le asignan y los requerimientos que estas conllevan. Nuestro primer estudiante, explica que en su clase como primera actividad les <<...hacían calentar mínimo 15 minutos trotando para luego hacer una buena sesión de elongación, y sólo después de eso con el cuerpo caliente, las cápsulas articulares calientes y los ligamentos elongados comenzábamos con las actividades, que estaban programadas correctamente>>(A1-21H); otro estudiante comparte la experiencia, explica que sus <<...clases siempre eran un rato de trote y luego alguna actividad preparada como enseñanza en la barra, saltos en trampolín, aerobox, realización de distintos test, como el test de Cooper o de Naveta>>(A2-18H).

Estos relatos dan cuenta de una forma de concebir la estructura de clase fragmentada en partes independientes unas de otras, que se acerca más bien a una tendencia biológica de la educación física que otra centrada en el aprendizaje; si argumentamos sólo desde los tiempos destinados a las distintas actividades y situándose en el contexto curricular

formal de la clase de educación física en el sistema escolar, cuenta con dos horas pedagógicas, es decir, una sesión de noventa minutos de trabajo de aula. Siguiendo los relatos antes descritos, a la primera parte de la clase se le dedican 30 minutos como mínimo para elongaciones y trote, tiempo que debe ser considerado desde la hora de inicio real de las actividades de enseñanza-aprendizaje, luego se realizan experiencias de aprendizaje en torno a un contenido del programa y alguna evaluación, para posteriormente dejar un tiempo libre para jugar, satisfacer los intereses individuales y finalmente volver a cambiarse de ropa; de esto se puede desprender que el tiempo de aprendizaje real no supera los treinta minutos efectivos.

- ***Circuitos***

La segunda forma de estructurar la clase que es manifestada en los relatos, es la de realización de circuitos; no se aprecian grandes diferencias entre los diferentes colectivos estudiados. El circuito es entendido por los estudiantes como una forma de ejercitación de la condición física, tal como lo refleja una estudiante al recordar su experiencia de la clase de educación física en su enseñanza media, dice <<los próximos años se tornaron más relacionados al acondicionamiento físico, circuitos de distinta índole>(B2-15M); otra estudiante reafirma lo anterior, <<...recuerdo que nos hacían hacer varios circuitos, por ejemplo donde primero teníamos que saltar 10 veces la cuerda, hacer 20 abdominales, saltar por unas argollas...>>(C2-22M).

Otra estudiante concibe el circuito como un elemento que otorga variabilidad al entrenamiento de la condición física, lo explica de la siguiente manera, <<...para mí no hay nada más fome que correr en círculos sin ningún motivo más que correr por que sí. Realizábamos también circuitos, los que resultaban ser más entretenidos y el entrenamiento de la resistencia se hacía más ameno>>(C1-32M).

Finalmente otra estudiante explica que sus clases no sólo constituían la repetición de ejercicios sino también la finalidad con que se realizaban, hablando de su profesora dice, <<con ella realizábamos circuitos también, pero nos enseñaba por qué debíamos hacerlo y para qué servían>>(B2-29M).

- ***Clase no tradicional***

La tercera forma de estructurar la clase se caracteriza porque rompe con la estructura tradicional, a la cual podríamos identificarla como de estructura innovadora; la cual es referida sólo por la mujeres de este ciclo de enseñanza, también ocurre el ciclo de enseñanza básica, resultando curiosa esta tendencia, lo que merece un estudio específico que lo aborde. No se encuentran diferencias por tipo de centro educativo, ni por Carrera a la que pertenecen.

A continuación abordaremos el relato de dos estudiantes que reflejan estructuras de organización de la clase que favorecen la motivación y compromiso con lo que se aprende en el aula. Una estudiante proviene de establecimiento privado, recuerda que su profesora siempre cumplía el programa <<...pero a la vez llegaba con “sorpresas” y rompía el esquema y nos hacía una clase de baile o de relajación, salíamos a trotar por fuera del colegio, jugábamos, etc. era muy entretenido...>>(A1-16M).

La segunda estudiante también proviene de otro establecimiento privado, recordando su experiencia escolar, considera que <<todos estos profesores realizaban las clases muy entretenidamente, se notaba que les gustaba lo que hacían, nos motivaban mucho y todas sus clases las hacían con música que nos daba ánimo de seguir esforzándonos cuando ya no podíamos más>>(B1-18M). Ambos relatos plantean una mirada distinta del quehacer de la educación física en el aula, donde es posible evitar hacer siempre lo mismo con mínimas transformaciones, generando con ello un clima de trabajo diferente.

- ***La Pichanga***

La cuarta forma de estructurar la clase es aquella que incorpora la pichanga de fútbol al final de la clase; la mencionan exclusivamente los hombres, en una relación proporcional de uno de cada diez estudiantes; no existen diferencias importante entre el tipo de centro educativo en que despliegan las experiencias educativas de la clase; nuevamente son los estudiantes siguen la Carrera de Educación Física los únicos que lo evidencian en sus relatos.

Una forma que tienen los profesores para ejercer poder sobre los estudiantes y controlar la buena conducta en clases, es el otorgamiento de un tiempo de la clase para que los estudiantes jueguen la pichanga de fútbol, esto queda registrado en el discurso de un estudiante que cursa la enseñanza media en un establecimiento públicos, donde se puede apreciar que no es una práctica instalada sistemáticamente, considera que en su centro educativo <<...se realizaba buenas clases, cumpliendo con el programa, y cuando había tiempo de sobra, futbol>>(A1-22H). En cambio en el segundo caso, un estudiante de un centro educativo subvencionado, explica que después de trabajar duro, el profesor <<al final de clase teníamos como recompensa el jugar, aunque no siempre era así, no siempre la clase terminaba en juegos y quedábamos con todas las ganas de haber jugado un poco>>(A1-9H).

Se suma a lo anterior el sólido interés de algunos alumnos por la pichanga al interior de la escuela, uno de ellos, proveniente de un establecimiento subvencionado, cuenta que junto a sus compañeros buscaban la forma para quedarse jugando fútbol después de la clase, y el espacio conquistado lo atribuye a la disposición del profesor para recoger los intereses de los alumnos, dice <<...el profesor era flexible en este tema ya que mostrábamos demasiadas ganas de jugar. Recuerdo que muchas veces no íbamos a clases solo por el hecho de quedarnos jugando fútbol por horas, pero también jugábamos a otros deportes...>>(A2-9H); situación que además interfiere en otros espacios curriculares que se desarrollan en la escuela. Sin embargo, también surgen reclamos frente a este tipo de organización de la clase, otros alumnos sienten vulnerados sus derechos, lo cual queda reflejado en el relato de una estudiante de un establecimiento subvencionado, ella recuerda que:

<<me cargaban las clases de educación física, porque siempre hacía lo mismo, correr unas vueltas en la cancha y luego hacer el deporte que más nos gustaba, pero por supuesto los varones se quedaban con la cancha y jugaban fútbol, mientras que las niñas nos quedábamos sin un espacio físico apto para hacer deporte, y nos sentábamos y no realizábamos ninguna actividad>>(B2-14M).

Situación que reafirma lo que hemos venido planteando en el análisis realizado en el ciclo de enseñanza básica sobre el sentido formativo y el respeto a la equidad y calidad.

- ***Otras formas de estructurar la clase de Educación Física***

Aunque apenas se insinúan en los diversos colectivos, se van marcando algunas tendencias que nos ha parecido importante recoger las experiencias y reconocerla como una práctica que se lleva a cabo en algunos centros educativos escolares de Chile. Se visualizan tres formas de organización, la primera relativa a una estructura informal de la clase que es referida sólo por los hombres del ciclo de enseñanza media; la segunda referida a la incorporación de clases teóricas y de aplicación para el desarrollo conceptual de lo que se aprende en educación física; y finalmente los juegos como una forma de organizar la clase.

Sobre la estructura informal de la clase, recogemos algunas experiencias de estudiantes de enseñanza media, con el primer relato de un estudiante que proviene de un establecimiento privado, haremos un acercamiento a la forma en que el profesor distribuía las actividades de la clase y a los alumnos, así como los efectos sobre la participación, en este relato podremos apreciar que esta forma de organizar la clase, conduce a los estudiantes a formarse una opinión distorsionada de la función que cumple la clase de educación física en el currículum escolar.

<<casi todas las clases nos hacía calentar 5 minutos y de ahí que hiciéramos lo que quisiéramos. La mayoría elegía jugar futbol, y las mujeres tenían que hacer otra cosa en un lugar disminuido debido a que nosotros ocupábamos gran parte del espacio que tenía el patio. A los que no les gustaba jugar a esto tenían que sumarse sin ganas o simplemente irse a las duchas. [...] Ya en cuarto medio, prácticamente nadie asistía a esas clases, o mostraban justificativos para no participar. El profesor siempre nos pasaba la pelota y se iba a otro lado, no era una clase dirigida>>(A2-14H).

En el segundo relato, el estudiante queda con la idea que la clase cumple con una función de mero descanso y de diversión y donde prácticamente en su centro educativo subvencionado no les hacían clases de educación física, <<...solo jugábamos a la pelota, llegando al punto que llevábamos solo ropa para jugar al fútbol y mentalizados en que solo eso íbamos a hacer por lo que cuando no la hacían era una decepción para todos...>>(A2-18H). El tercer relato de un estudiante que proviene de un establecimiento privado, es de carácter evaluativo acerca de esta forma de organización de la clase <<la Educación Física que se practicaba se solía pasar una pelota y que nosotros jugáramos a la pelota, challa la clases>>(A2-15H), refiriéndose a la falta de preparación y de sentido formativo.

Sobre las clases teóricas recogemos tres relatos que nos permiten tener una perspectiva de la funcionalidad que cumple al interior de la clase. En primer lugar tenemos a una estudiante que proviene de un establecimiento público, quien subraya la oportunidad que ofrecía su profesor para que los alumnos pudiesen aplicar conceptos que son trabajados en la clase de educación física de su ciclo de enseñanza, aludiendo a su profesor cuenta que entre las actividades realizadas que eran muy variadas, pero lo que a su juicio era lo más importante, es que <<...hacia una clase teórica antes de realizar la clase, después realizaba la clase, también hacia grupos de trabajo por el cual teníamos que explicar por ejemplo la fuerza y [...] realizar una clase haciendo ejercicios y juegos que contuvieran el tema>>(A2-1M).

Otro estudiante de un establecimiento subvencionado valora este espacio como una posibilidad de aprendizaje, explica que <<a veces en los días lluviosos<sup>24</sup> nos quedábamos en la sala y nos pasaban materia o nos hacían realizar trabajos. A diferencia de todos los años anteriores que solo nos daban la hora libre cuando llovía>>(A1-10H).

---

<sup>24</sup> Es necesario aclarar que en Chile, por condiciones de poca infraestructura deportiva en recintos cerrados,, las clases de educación física generalmente se realizan al aire libre.

Un tercer estudiante revela la otra cara de la moneda cuando al referirse a su experiencia, nos explica que sus clases eran prácticamente iguales:

<<...lo que si me causó cuidado y no se me olvida era que nos hacían una parte de la clase que sólo duraba el primer semestre que era en una sala y nos pasaban teoría lo cual no me gustaba para nada ya que lo único que quería era salir hacer la clase en el patio>>(A2-22H).

Poniendo en evidencia una tensión entre el aprendizaje “teórico” y el aprendizaje “práctico”, como dos prácticas que a juicio de este estudiante serían opuestas. Este tema junto a las evaluaciones conceptuales de la educación física merecen una discusión profunda en nuestro campo disciplinar.

Finalmente queremos concentrar la atención en la estructura de juegos para organizar la clase; según se refleja en los discursos de los estudiantes, se va extinguiendo progresivamente de las clases de educación física. En este sentido, hemos querido cerrar esta sección rescatando la voz de un estudiante que nos invita a recuperar este tipo de prácticas, dice <<el cambio de colegio implicó que se repitieran unidades, que yo ya había pasado en otro colegio. Pero en este colegio eran mucho mejores las clases eran más lúdicas y entretenidas y aprendía cosas importantes>>(A1-10H).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con la estructura de la clase?*

En este ciclo de enseñanza, las percepciones sobre la estructura de la clase tiene una débil recurrencia en los relatos; esto no permite distinguir las posibles diferencias en la construcción de las percepciones.

- ***Interés de participar en la realización de la clase no tradicional***

El ejemplo corresponde a la estructura de una clase no tradicional, donde la profesora rompe con lo que comúnmente se hace, y propone una estructura diferente que es entendida por los estudiantes como algo novedoso, movilizando con ello la disposición o motivación personal de participar en esas experiencias, para luego se manifiesten la

emociones y las sensaciones corporales; la estudiante relata que su profesora siempre cumplía con el programa y lo hacía de manera entretenida <<... pero a la vez llegaba con “sorpresas” y rompía el esquema y nos hacía una clase de baile o de relajación, salíamos a trotar por fuera del colegio, jugábamos, etc. era muy entretenido>>(A1-16M), relevando la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre de este **componente sobre la estructura de la clase de Educación Física**, se puede evidenciar en el siguiente cuadro, la presencia en forma permanente a lo largo del ciclo educativo de tres formas de estructurar la clase de Educación Física, tales como los juegos de exploración y juegos dirigidos, los circuitos y recorridos y la clase tradicional.

Según se muestra en el cuadro 3, en el ciclo de enseñanza básica surge la pichanga y la clase no tradicional como una forma de estructurar la clase, ambas formas de organizar la clase se mantienen como prácticas pedagógicas hasta el ciclo de enseñanza media.

CICLO		ENSEÑANZA INFANTIL	ENSEÑANZA BÁSICA	ENSEÑANZA MEDIA
ESTRUCTURA DE LA CLASE DECLARADAS POR LOS ESTUDIANTES		<ul style="list-style-type: none"> <li>Juegos de exploración y dirigidos</li> <li>Circuitos y recorridos</li> <li>Clase tradicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juegos de exploración y dirigidos</li> <li>Clase tradicional</li> <li>Circuitos y recorridos</li> <li>La Pichanga</li> <li>Clase no tradicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clase tradicional</li> <li>Circuitos</li> <li>Clase no tradicional</li> <li>La Pichanga</li> <li>Otras formas de estructurar e innovar en la clase de Educación Física</li> </ul>
PRECEPCION SOBRE LA ESTRUCTURA DE CLASE	Positivas		<ul style="list-style-type: none"> <li>Interés de participar en la pichanga</li> <li>Búsqueda de éxito y los juegos competitivos en la estructura tradicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interés de participar en la realización de la clase no tradicional</li> </ul>
	Negativas		<ul style="list-style-type: none"> <li>La estructura tradicional percibida como monótona</li> </ul>	

**Cuadro 3. Relación entre la estructura de clase identificada por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias**

Haciendo una revisión de las orientaciones de los programas de Educación Física en todos los niveles de enseñanza, se logra identificar que ya desde el primer ciclo de enseñanza básica, el Ministerio de Educación entrega orientaciones a los profesores del sistema educativo para conducir las actividades de la clase con una estructura tradicional, donde se coloca especial énfasis en “El calentamiento como parte de la clase de educación física debe durar entre 15 a 20 minutos, para luego dar inicio a la parte principal de la clase, en la que se pueden incluir ejercicios de mayor intensidad” (Mineduc, Programa de Estudio, Segundo Básico, Educación Física, 2006:338), lo cual queda declarado especialmente en los cuatro primeros años de la enseñanza básica; según se establece en la propuesta oficial, la clase tradicional conlleva que luego del momento inicial de calentamiento o de actividades preparatorias, se da inicio a un momento de enseñanza de las habilidades motrices, manejo de conceptos y de habilidades sociales y personales; luego un momento para finalizar la clase y volver a la calma y reflexionar sobre la clase.

Para el segundo ciclo básico, que se proyecta desde el cuarto año básico al octavo básico, los programas del sector Educación Física, propone algunos principios orientadores para la intervención pedagógica en del sector, tales como reconocer las diferencias individuales de los alumnos al enfrentar las tareas motrices; contextualizar las actividades propuestas y diversificar la oferta de acuerdo a la realidad socio-cultural y educacional específica de cada establecimiento educativo; adaptar los juegos a las características de los alumnos, del tipo de práctica motriz y deportiva, del espacio y de la implementación disponible; privilegiar estrategias que favorezcan la creatividad, la exploración, el trabajo cooperativo, la solución a problemas motrices planteados, la inclusión de todos los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales y las habilidades personales, la convivencia y la participación.

Desde la realidad práctica, se constata que junto con la clase tradicional que divide la sesión en fases como el Calentamiento, parte preparatoria o parte inicial; parte principal fase de desarrollo; y la parte de relajación y vuelta a la calma o fase final (Coste, 1991); también se utilizan otras formas de organización de las actividades como juegos de exploración y dirigidos, los circuitos y recorridos, la pichanga, y la clase no tradicional;

entre estas se destaca la estructura de clase tipo pichanga, que generalmente ocurre en forma integrada a la clase tradicional; a través de los relatos se constata que se inicia esta práctica en el ciclo de enseñanza básica y se proyecta hasta el ciclo de enseñanza media. Esta modalidad que se encuentra instalada en la cultura escolar, a nuestro juicio es generadora de una tensión entre lo curricular y la diversión que otorga a los alumnos, puesto que como espacio que ocurre dentro de la clase viene a instalar una especie de recreo, desvinculado del proceso de enseñanza-aprendizaje y que beneficia sólo a un grupo específico de alumnos, los que generalmente son hombres, dejando en desventaja a las mujeres de los mismos niveles, dado que pierden la atención pedagógica de sus profesores; situación que contradice las orientaciones para la intervención pedagógica enunciadas en los programas de estudio.

Aunque menos instalado en la cultura educativa, también hay que relevar el esfuerzo realizado por otros profesores que procuran introducir formas no tradicionales para estructurar sus clases, buscando estrategias que permitan despertar el interés, la participación y el agrado de los estudiantes; al revisar las orientaciones de los programas oficiales del sector Educación Física, que en el primer ciclo de enseñanza básica propone la utilización de la actividad lúdica como recurso centrado en el aprendizaje y no en la diversión “ociosa” desvinculada del aprendizaje.

En el ciclo de enseñanza media, las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación, promueve la importancia traspasar progresivamente los estudiantes tanto individualmente como colectivamente, tengan oportunidades para aprender a tomar decisiones sobre qué hacer y cómo sus prácticas educativo físicas, como participar activamente en la evaluación de sus aprendizajes.

Se sugiere respetar algunas condiciones de práctica como: la práctica de actividades significativas que comprometan el esfuerzo e interés por su desarrollo; conceder tiempo suficiente de práctica para que los logros de aprendizaje propuestos puedan ser asimilados; respetar la dinámica propia de la Educación Física de conceder tiempo suficiente de la clase para la práctica activa; aprender a jugar jugando en realidad de

juego. En la realidad práctica manifestada por los estudiantes consultados, podemos apreciar que surgen algunas experiencias que procuran salir del esquema tradicional de clase, tratando de innovar y ofrecer otro tipo de experiencias; sin embargo prevalece en las experiencias relatadas por los estudiantes de la clase tradicional, la pichanga y los circuitos

Al comparar la estructura de clase con las percepciones que han construido en torno a las diversas formas de organizar la clase, se puede apreciar que en el ciclo de enseñanza infantil, los estudiantes no hacen mención de sus percepciones. En el ciclo de enseñanza básica, los estudiantes declaran percepciones positivas acerca de interesarse en participar en la “pichanga” que se realiza al final de la clase, así como el interés por participar y ganar en los juegos de índole competitivo; también manifiestan una percepción negativa acerca de la clase tradicional, la que es considerada monótona. En el ciclo de enseñanza media, los estudiantes expresan una percepción positiva sobre la clase no tradicional, dado que aprecian la oportunidad de vivir variadas y nuevas experiencias. No declaran explícitamente percepciones negativas sobre la estructura de clase.

#### **4.1.2.4. El espacio de clase**

Este componente informa sobre el escenario o ambiente físico (Olivera, 2010) en que se desenvuelven las experiencias motrices tanto al interior como fuera de la escuela, donde cada ambiente favorece posibilidades para el desarrollo de las potencialidades y motivación de los estudiantes. En la Educación Física chilena es común hacer uso de los entornos contiguos a la escuela en consideración a la falta de infraestructura y a la falta de espacio al interior de las escuelas.

Se identifican seis espacios en los que se desarrollan las clases de educación física, tal como se muestra en la figura 19, algunos de los espacios utilizados se encuentran al interior del establecimiento educativo como el patio, el gimnasio e instalaciones deportivas y la sala de clases; y otros al exterior del establecimiento, tales como la calle, plazas y jardines, entornos de la naturaleza como la playa, y recintos deportivos públicos o privados.

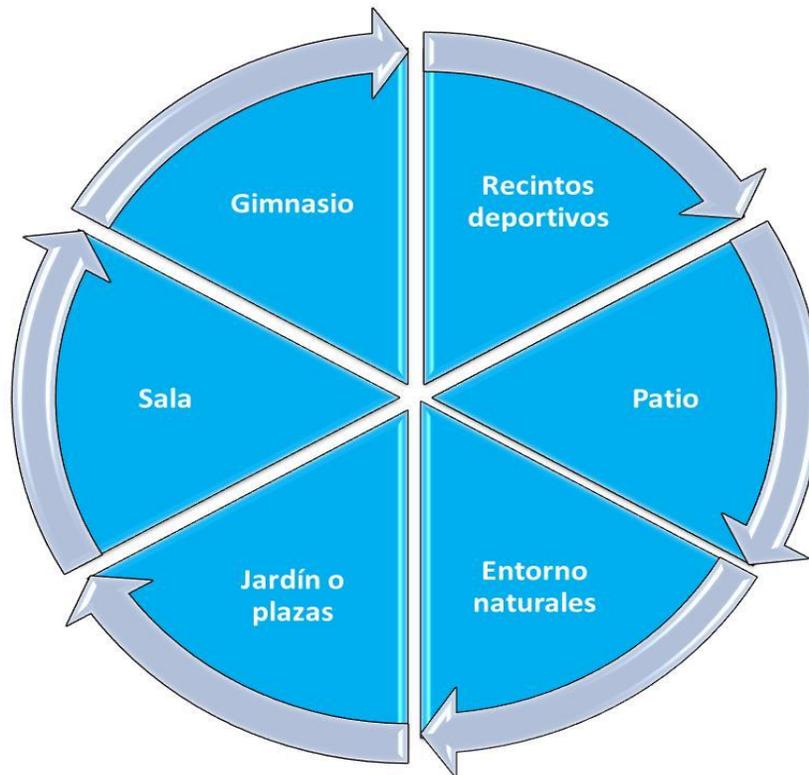
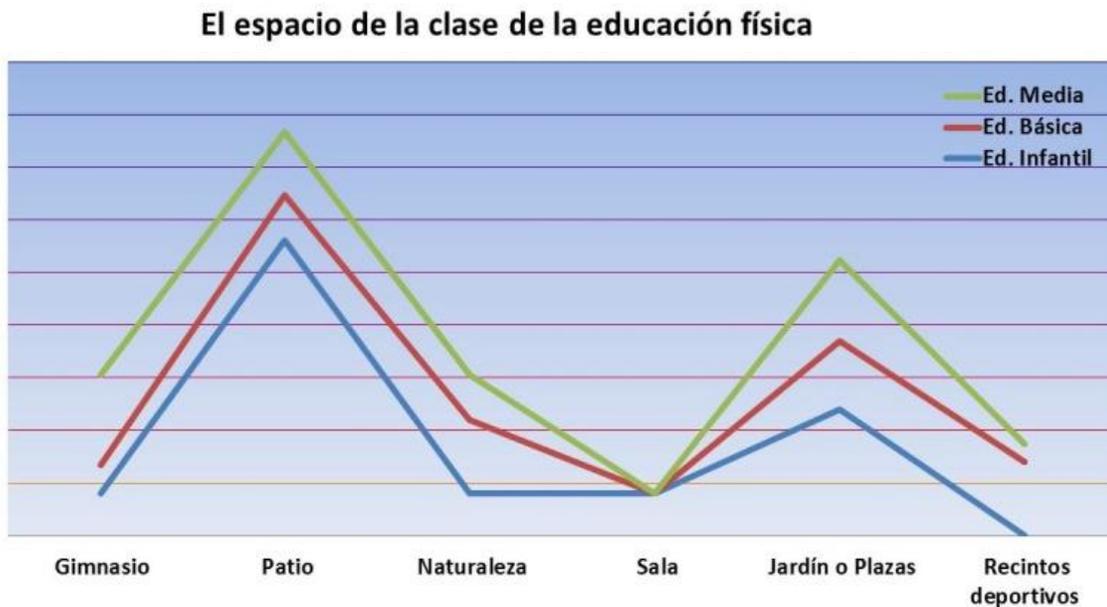


Figura 19. Espacio de la clase de Educación Física

Tal como se puede apreciar en el gráfico 7, en todos los ciclos de enseñanza, se llevan a cabo las actividades de la clase preferentemente en el patio del establecimiento educativo, en la calle, jardines o plazas y parques que generalmente se encuentran cercanos a la escuela y en el gimnasio o recinto cerrado.

Distinguiendo por ciclo de enseñanza se hace posible apreciar que en el ciclo de enseñanza infantil el lugar más frecuentado es el patio y luego los jardines y plazas cercanas. En el ciclo de enseñanza básica los lugares más frecuentados se encuentran fuera de la escuela tales como recintos deportivos, medio natural y jardines o plazas.

El ciclo de enseñanza media realiza sus clases preferentemente en jardines o plazas, en el patio, en entornos naturales y en el gimnasio.



**Gráfico 7. Espacio de la clase de la Educación Física**

Desde una aproximación cualitativa a los escenarios en que transcurre la clase, presentaremos los relatos a continuación.

*¿Cuáles son los principales escenarios donde transcurre la clase de educación física? ¿Qué oportunidades ofrecen esos espacios?*

Desde una mirada global de este componente curricular, podemos decir que cuatro de cada diez estudiantes lo referencian en sus autobiografías, se demuestra con mucha consistencia entre los tres ciclos de enseñanza, pero con más fuerza en el ciclo infantil y de centros públicos, que los entornos cercanos de la plaza, jardines y la calle son los lugares más frecuentado para la realización de sus clases. Luego los otros lugares utilizados preferentemente, corresponden al patio o multicancha de su establecimiento, lo que es más fuertemente mencionado por las mujeres. En tercer lugar surgen los espacios naturales como la playa, el campo u otros; luego el gimnasio que las mayores referencias se desprenden de las experiencias relatadas por los alumnos de establecimientos privados; posteriormente se visibilizan débilmente los recintos deportivos externos y la sala de clases.

Los espacios físicos corresponden al escenario donde se llevan a cabo las experiencias de la educación física escolar, por ello es importante revelar *¿Qué piensan los alumnos sobre la utilización de estos espacios físicos para la clase?, ¿quiénes son los que hacen uso frecuente de los espacios internos y quiénes hacen más uso de espacios externos al centro educativo?, ¿estos espacios se asocian con los contenidos a desarrollar, ¿cómo es percibido por ellos?*

#### **4.1.2.4.1. En el ciclo de enseñanza infantil**

Se aprecia que las clases de educación física de este ciclo se realizan especialmente en el patio o multicancha del centro educativo, luego se frecuenta la calle, plaza o algún parque cercano. La información la proveen exclusivamente las mujeres que realizan este ciclo de enseñanza en establecimientos subvencionados y privados.

- ***En el patio o multicancha del centro educativo***

La utilización del patio para la realización de la clase de educación física queda expresada en los siguientes relatos de estudiantes que realizaron este ciclo en establecimientos subvencionados. La primera estudiante nos explica que sus experiencia en la clase comienza con su ingreso al prekindergarten, teniendo cuatro años de edad, dice <<lo que recuerdo de esta etapa es que principalmente ejercitábamos por medio de juegos en el patio y en la sala>>(C1-12M); otra estudiante, recuerda vagamente que la clase de educación física la realizaban <<...en el patio, habían neumáticos, con estos jugábamos a saltarlos, a correr rodeándolos, los utilizábamos como obstáculos en los juegos, personalmente lo que más me gustaba hacer con ellos, era hacerlos rodar mientras corría tras ellos>>(C1-32M).

- ***En la plaza cercana***

En relación a la plaza cercana para la realización de clases, se presentan dos relatos que dan muestra del uso de las instalaciones existentes para llevar a cabo la clase, el relato de B1-20M es una muestra de lo señalado, explicando que sus clases generalmente consistían en distintos tipos de juegos las clases, señala que <<...también nos llevaban a

una plaza cercana donde había muchos juegos>>; la otra estudiante expresa que <<...de lo que me acuerdo de las clases es que utilizábamos los juegos infantiles para hacer deporte...>>(B2-17M).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones sobre el espacio utilizado?*

- ***Salir del aula de clase, un espacio de libertad y diversión***

Se hace posible graficarlo a través de los siguientes relatos, una estudiante nos hace notar que realizar la clase fuera de su sala es bien recibido, ya que les otorgaba agrado y una mayor libertad de actuación, según lo que plantea <<esta clase era muy divertida ya que podíamos salir de nuestra aula, el cual era un lugar más libre y en cual podíamos gritar y saltar con toda confianza, como que no podía hacerse en el aula de clases>>(C1-28M). Otra estudiante subraya la diversión que le provocaba el lugar utilizado en la clase de educación física, dice <<...en el patio teníamos juegos de obstáculos, equilibrio, saltos ubicados en la tierra; era muy entretenido sólo había que divertirse sin pensar en que seríamos calificados>>(B2-24M).

#### **4.1.2.4.2. En el ciclo de enseñanza básica**

Se aprecia que los recintos que son más utilizados en este ciclo, corresponden a los espacios de la naturaleza, la calle o plaza cercana a su establecimiento educativo; y en recintos deportivos. No se aprecian grandes diferencias entre los diversos participantes del estudio.

- ***En entornos naturales y al aire libre***

Según se puede apreciar, los espacios en la naturaleza son los más recordados en los relatos de los estudiantes de este ciclo, esto no significa necesariamente que sean utilizados con mayor frecuencia en la práctica cotidiana de las clases de educación física; sus evocaciones puede ser entendidas esencialmente por los recuerdos positivos que han registrado en sus experiencias; pero también puede ser explicado, por el lugar en que se encuentran emplazados los establecimientos educativos.

Para el caso de salidas eventuales, presentamos el relato de tres estudiantes que nos demuestra que la utilización de los espacios naturales se asocia a experiencias que son eventuales. Una estudiante proveniente de un establecimiento subvencionado de zona urbana, nos cuenta que:

<<Una vez nos llevaron fuera del colegio a recorrer los cerros que había cerca de la playa. Fue una caminata súper larga y recuerdo que lo pasamos demasiado bien. Nos dieron colación y nos compraron helados. Otra vez nos llevaron a recoger basura para cuidar el medioambiente. También recuerdo una vez que nos llevaron a un bosque donde había unos cerros tipo dunas para que jugáramos a la escondida o lo que quisiéramos>>(A1-27M).

Otra estudiante de un establecimiento público nos cuenta que su profesor en ocasiones <<nos llevaba al cerro el cual lo subíamos corriendo hasta llegar a los más alto de este, una vez arriba el profesor nos daba la oportunidad de descansar por un momento y de recorrer el lugar pero no alejarse demasiado>>(C2-2M). El tercer estudiante, proveniente de un establecimiento subvencionado, expresa que al finalizar la etapa de enseñanza básica, el centro educativo plantea la posibilidad de extender las clases de educación física para <<algunos sábados en los que se pretendía el salir de paseo al cerro que estaba cerca del colegio, dentro de la salida veíamos lo que es la vegetación endógena, el cómo prepararse para una salida así>>(A2-16H).

Pero también es importante señalar que existen otras realidades asociadas al emplazamiento que tienen los centros educativos, estas se grafican a través de dos relatos de estudiantes que cursaron este ciclo de enseñanza en establecimientos públicos ubicados en una zona rural-urbana; el primer estudiante explica que como estaban <<...en un medio natural la profesora se encargó de sacarle provecho a eso, dejando un poco de lado el temas de deportes, y nos hizo desarrollar actividades relacionadas con el medio natural y en las cuales se desarrollaban nuestras capacidades>>(A1-22H); comparte esta experiencia una estudiante, que explica que según avanzaban de curso, sus profesores les

incorporaban nuevas actividades que fue desarrollando durante todo su ciclo de enseñanza básica, entre ellas:

<<...las salidas a cerros cercanos a la escuela en donde nos hacían correr, saltar y jugar en el pasto, además en estas clases nos mostraban las maravillas de la naturaleza y lo hermoso de nuestro sector [...] otras eran salidas al río, cerro, parque, al estadio, entre otros, tales actividades a esta edad eran bastante divertidas y motivantes, por lo cual yo esperaba con ansias estas clases, a mi parecer el hecho de ser de sector rural y de estar rodeada de sectores hermosos y los cuales no son peligrosos ni difíciles de recorrer fue un factor que jugó a favor y que la gran mayoría de los niños no puede acceder a esto durante sus años de educación>>(B2-5M).

También están las salidas a terreno de establecimientos privados, que pueden financiar sistemáticamente visitas a distintos lugares de la zona, otra próxima estudiante dice:

<<todos los miércoles salíamos a terreno, lo cual era muy entretenido porque nos llevaban a distintos lugares, al Estadio de Playa Ancha, a caminar por el borde costero, a la Laguna Sausalito, al Tranque de Forestal, a paseos como Quebrada Escobar, a la Quinta Vergara, siempre eran lugares diferentes, en donde podíamos realizar actividades programadas por los profesores, como también dar rienda suelta a la imaginación e inventar juegos incorporando el escenario que teníamos. Tengo un sentimiento muy grato al recordar todos estos paseos porque eran instancias de pura creatividad junto a los compañeros>>(B1-6M).

- ***En recintos deportivos externos***

En segundo lugar el espacio que más recordado en los relatos, corresponde a la utilización de recintos deportivos. No se aprecian diferencias significativas entre los diversos colectivos estudiados.

Se distinguen dos aspectos que determinan la utilización de los recintos deportivos, el primero se vincula a la necesidad de contextualizar la enseñanza de los deportes, a un escenario en que se practica un determinado contenido; el primer relato corresponde a una estudiante de un establecimiento privado, donde nos indica los requerimientos del programa de trabajo de su centro educativo <<... hacíamos dos meses de atletismo en donde nos llevaban a una pista atlética, luego deportes colectivos evaluados, después tirar el disco, la bala, también practicábamos natación en piscina temperada>>( A2-26M). También otra estudiante informa que finalizando su etapa de niñez, en su centro educativo público <<se incluyeron las clases de natación, un semestre las clases constaban solo de natación y el segundo semestre clases en el colegio o por lo general en el actual Estadio Chiledeportes>>(C1-16M).

El próximo relato indica que su centro educativo subvencionado de la VII región del país, cuenta con un refugio en el volcán Llaima, y por ello todos los cursos tienen la posibilidad de usarlo durante una semana, señala que <<teníamos clases de ski de manera obligatoria, lo que en mi caso era algo muy bueno y divertido, ya que a pesar de que yo había aprendido previamente a esquiar, pude perfeccionarme en esta disciplina>>(C1-1M). Esta última experiencia no es la más común, aunque existe.

El segundo aspecto está asociado a la evaluación, donde los espacios son utilizados para evaluar los diversos desempeños de los estudiantes. Es así que A1-11H, nos cuenta que para correr su profesor les <<...llevaba a una cancha cercana en donde hacíamos el test de Cooper; asimismo lo recuerda otro estudiante, dice <<...nos hacían dar 6 vueltas al estadio, por lo menos y desde luego eran sin parar, porque el que paraba, tenía que dar 2 vueltas más, a parte de las 6, o si no, nos ponían una mala calificación>>(B1-11H); esto es ratificado por otra estudiante de un centro educativo público, cuenta que en octavo básico <<una vez a la semana nos llevaban a un club que tenía piscina atlética a una cuadra del colegio, y teníamos que pagar una cuota de \$500, a mí me encantaba ir, e incluso aprendí a nadar en ese momento>>(C2-6M), finalmente se encuentre un estudiante que en octavo básico, su profesor les brindó la posibilidad de <<...realizar

deporte en un parque que quedaba cerca donde había una cancha para jugar básquetbol, ahí nos evaluaba el juego y nos hacía trotar>>(B1-18M).

- ***En la calle o plaza cercana***

En tercer lugar está referido a la utilización de la calle o plaza cercana a su establecimiento educativo. Tampoco se distinguen grandes diferencias entre los diversos colectivos estudiados.

Encontramos dos aspectos que se asocian a la utilización de estos espacios, el primero vinculado a utilizar los espacios e instalaciones de la plaza para un dejar hacer, sin orientación pedagógica y un segundo aspecto relativo a utilizar la calle asociándola al desarrollo de la resistencia orgánica. Respecto del primer aspecto, un estudiante de un centro educativo público que explica que su experiencias en educación física están ligadas a <<...actividades al aire libre, ya sea parques, plazas, juegos, en donde nuestra profesora nos llevaba a los juegos de las plazas cercanas al colegio, a los hombres los dejaba jugar futbol, mientras que a las niñas las dejaba en los juegos>>(A1-11H); y la experiencia de una estudiante de un establecimiento subvencionado que manifiesta que <<...lo más innovador era que íbamos al parque de la ciudad a correr y a jugar con los juegos el balancín, columpio, resbalin>>(C1-13M).

Respecto del segundo aspecto identificado, una estudiante de un centro educativo público y otro privado, demuestran que los profesores utilizan el espacio de la calle para la realización de actividades de acondicionamiento físico; la primera estudiante describe su experiencia de la siguiente manera, <una de las actividades que nos hacía hacer nuestra profesora de educación física era correr la vuelta de la manzana, la cuadra en donde se encontraba el colegio>>(C2-7M), así como la segunda estudiante que dice <<la clase de educación física me comenzó a agradar, corríamos mucho por alrededor de la gruta, siempre era de las primeras y me gustaba eso>>(A2-13M).

- **En el patio, multicancha y gimnasio**

Se debe señalar que en este ciclo de enseñanza existen otros espacios que son utilizados en la clase de educación física, como el patio o multicancha y el gimnasio o instalaciones deportivas del centro educativo, a continuación presentamos algunos de los registros de manera de confrontar lo que piensan los estudiantes en dos grandes realidades, la de aquellos centros educativos que cuentan con infraestructura y de aquellos que cuentan con las condiciones básicas para la práctica de la educación física. Para el primer caso tenemos el relato de una estudiante que dice, <<estudí en un colegio particular de la ciudad de Viña del Mar. Éste contaba con una cancha de 400 metros, una piscina de 25 metros y un gimnasio muy bien equipado>>(B2-3M).

Otros relatos se encuentran asociados a estudiantes que cursaron este ciclo educativo en el sistema subvencionado, una explica la ruta de trabajo para el trote <<ya más grande, como en Séptimo u Octavo Básico recuerdo que nos hacían correr alrededor del gimnasio o si no en la multicancha>>(B1-9M); y el segundo que describe el espacio disponible <<al inicio de mi enseñanza no nos hacían muchas actividades físicas además de juegos ya sea individuales o colectivos en el patio [...] La escuela, la que en un inicio pertenecía a las monjas era un edificio bastante amplio pero muy antiguo...>>(C1-7M).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con los espacio utilizados en la clase?*

Se distingue una baja presencia de fragmentos autobiográficos que hablan sobre el espacio donde se realiza la clase de educación física lo abordan. Las emociones de agrado son superiores a las de desagrado; así también las condiciones favorecedoras son incipientes; y las sensaciones corporales que se insinúan son desfavorecedoras.

- **En entornos naturales y al aire libre y el interés de participar**

En los siguientes casos se establece una relación entre la práctica en un espacio al aire libre y las emociones de agrado que provocaba en los estudiantes consultados y su interés de participar activamente.

El primer caso se refiere a un sector rural urbano donde podían llevar a cabo las clases de educación física en la naturaleza, expresa que <<era muy entretenido jugar con los compañeros a la escondida, ya que los escondites podían ser árboles, pastizales, surcos por donde pasaba el agua y un sinfín más. [...] lo que ayudó a interactuar de muy buena forma...>>(A1-22H) con ellos. Esta experiencia al aire libre es compartida también por A2-18H, quien manifiesta que <<...la asignatura que más me gustaba, la educación física, porque jugaba, la pasaba bien, compartía con mis compañeros al aire libre, por estas razones la asignatura de la educación física me gusta mucho>>.

Otra experiencia se desarrolla al trasladarse hacia un gimnasio que les prestaba una empresa, dice que <<cuando íbamos para allá, era emocionante. Teníamos que caminar muchas cuadras para llegar, por lo que nuestra actividad empezaba en la calle, ya que a veces nos hacían trotar y otras correr para llegar>>(C1-5M).

#### **4.1.2.4.3. En el ciclo de enseñanza media**

Se aprecia que los recintos que son más utilizados en este ciclo, corresponden al gimnasio e instalaciones deportivas del centro educativo, la calle, plaza o en parques cercanos y el patio o multicancha del centro educativo. No se aprecian grandes diferencias entre los diversos participantes del estudio.

- ***En el patio, multicancha, gimnasio e instalaciones deportivas del centro educativo***

Para informar sobre las referencias sobre el gimnasio e instalaciones deportivas, se puede apreciar que de los recintos que más hablan son las pistas atléticas, el gimnasio, la multicancha, y la piscina; respecto de estos recintos se identifican tres aspectos a los que lo vinculan.

El primer aspecto alude a la satisfacción de contar con esos recintos, una estudiante de un establecimiento privado, explica que lo que más recuerda <<es cuando trotábamos en la pista de atletismo, la cual era muy linda y nos gustaba mucho tener un colegio con tal

infraestructura, esta actividad consistía en trotar 12 minutos y cada cual daba las vueltas que alcanzara>>(A2-13M).

El próximo estudiante que realiza su enseñanza media en un establecimiento subvencionado, compara las instalaciones deportivas con las de su centro educativo anterior; explica que:

<<...poseía un gran gimnasio techado, con piso de parquet, aros retractiles y mucho material para trabajar, balones para todos, instrumentos de gimnasia, plintos bancas, cuerdas, entre muchas otras cosas, este colegio tenía 4 canchas, por lo que se permitía grandes espacios para desarrollar aspectos físicos no solo en la clase, sino también en los recreos y horas después de clases en que nos quedábamos jugando casi siempre futbol>>(A1-11H).

El segundo aspecto identificado, revela el tipo de prácticas que se asocian a estos recintos, presentaremos tres fragmentos de la experiencia vivida, una estudiante, proveniente de un establecimiento subvencionado nos da a conocer que en tercero medio <<el primer semestre, nos hicieron actividades en el gimnasio, volteretas, invertidas, salto cajones y como trabajo final un trabajo de baile realizando todo lo que aprendimos en el semestre con referente al ritmo y el equilibrio>>(A1-10H).

Otra estudiante de un centro educativo subvencionado informa que <<...la profesora nos hacía correr mucho, por el gimnasio y la multicancha, además de esto nos hacía realizar abdominales, saltar cuerdas, un tiempo estuvo enseñándonos handball>>(B1-9M); y el relato de otro estudiante que manifiesta que en el establecimiento público en que estudiaba, marca una etapa fundamental de su adolescencia, en cual se <<se realizan muchas actividades como por ejemplo: campeonatos de futbol entre los cursos, natación, pesas en el gimnasio...>>(A1-13H).

Como tercer aspecto se realizan narraciones sobre la adquisición de infraestructura en los establecimientos educativos y la funcionalidad en la clase de educación física, se habla de dos tipos de recinto: el gimnasio y la piscina; respecto del primero, una estudiante explica

que cuando cursaba segundo medio en un establecimiento subvencionado <<terminaron el gimnasio y mi generación fue la primera en usarlo y ese mismo año se realizó la primera revista de gimnasia en el colegio donde hicimos un baile que tenía que ver con canciones de los ochenta>>(A2-22H).

A continuación, lo más recurrente en los relatos sobre las piscinas instaladas al interior de su establecimiento, se muestra tres condiciones de contexto distintas que se asocian al tipo de centro educativo en que se desarrollan las experiencias. En el ámbito privado se aprecia que la instalación de una piscina viene a favorecer la práctica de la natación, tal como lo expresan los estudiantes, una estudiante recuerda que estando en tercero medio, su establecimiento se reestructura físicamente y construyen << una piscina bajo el nuevo gimnasio, dando paso a que adicional a las clases de educación física nos hicieran natación dos veces al mes, cada dos semanas ya que nos intercalábamos con los hombres y estas duraban solo un semestre>>(C2-15M). Esta situación se repite en el ámbito subvencionado, con nuevas construcciones de piscinas, tal como lo señala C2-10M, <<en tercero medio se inauguró la piscina semi-olímpica temperada del colegio, allí realizamos natación, como eran dos clases por semana un día era de realización normal y el otro era nos tocaba en la piscina>>

La tercera situación ocurre en un centro educativo público, donde pese a contar con la infraestructura, ésta no se encuentra con la mantención necesaria, tal como lo expresa A2-17M, quien informa que <<también en el liceo que yo asistía tiene una piscina, lo lamentable es que siempre está en reparación>>. Estos relatos dan muestra que los factores contextuales de políticas del establecimiento, el proyecto educativo, los activos económicos, entre otros, son componentes determinantes en el favorecimiento de oportunidades educativas en el campo de nuestra disciplina.

- ***En entornos naturales y al aire libre***

En este ciclo educativo existen otros espacios que son utilizados en la clase de educación física como son los entornos de la naturaleza; a continuación se exponen algunos relatos que dan cuenta del tipo de actividades que se realizan en esos espacios.

En relación a las actividades en entornos naturales se puede apreciar la utilización de espacios que se encuentran en la ciudad y también otros ubicados en alguna zona rural-urbana. La utilización de estos espacios se relaciona con actividades tendientes al desarrollo orgánico, tal nos relatan dos estudiantes que realizaron esta etapa formativa en un centro subvencionado, la primera recuerda <<haber realizado el test de naveta, correr en la playa, en el cerro castillo, donde habían lugares altos, bajadas>>(B1-14M); lo que es confirmado por la segunda estudiante que nos relata que <<en primero medio la rutina de educación física se centraba en resistencia, por lo que nos llevaban a correr a un estadio, recuerdo que debíamos correr al menos 6 vueltas por este sin parar en un determinado tiempo>>(C1-9M).

Las otras actividades se encuentran vinculadas a momentos más eventuales, destinados especialmente a relacionarse positivamente con los pares y con la naturaleza; una de las estudiantes de un centro educativo subvencionado explica que <<normalmente, en las últimos días de clases que teníamos, me acuerdo que nos llevaban al cerro, y ahí íbamos todos juntos, el curso entero...>>(C1-19M); también lo plantea en sus relatos otra estudiante de un centro educativo privado, <<hacíamos circuitos de cross country, nos sacaban a los cerros como la campana, nos llevaban a excursiones, eso sí en los cursos más grandes 2º - 3º medio>>(A2-26M).

Sobre la base de los relatos presentados, es posible distinguir las diferencias del contexto y de los propósitos formativos que ofrecen los distintos establecimientos educativos, en algunos casos favorecedores y en otros casos como limitantes de experiencias de desarrollo en el ámbito de la educación física.

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con los espacio utilizados en la clase?*

En este ciclo de enseñanza las percepciones relativas al espacio de la clase tienen una débil recurrencia en los relatos de los estudiantes; lo cual no permite establecer diferencias o semejanzas en las experiencias vividas.

- ***En entornos naturales y al aire libre y el interés de participar***

A continuación entregaremos un ejemplo de las relaciones que se establecen en las evidencias con las que contamos.

Respecto del espacio como generador de percepciones gratificantes queda reflejado en la experiencia de la siguiente estudiante, quien informa que generalmente en los últimos días de clase de educación física los destinaban a salidas a la naturaleza, recuerda que en esa ocasión <<...íbamos todos juntos, el curso entero, y eso me encantaba!, porque la pasábamos muy bien. [...] los hombres llevaban una pelota y se ponían a jugar con ella, y nosotras las mujeres nos juntábamos todas, con la profesora, a conversar...>>(C1-19M), para este caso la relación aparece la motivación correspondiente al placer de divertirse, y las actividades elegidas libremente, generando una emoción de agrado.

Otra estudiante desde una percepción negativa de su experiencia, manifiesta que el espacio en que se llevaba a cabo las actividades de acondicionamiento físico, junto a otras condiciones de exigencia corporal se convertían en un martirio para ella, <<...la cancha era inmensa de tierra y siempre que tocaba correr hacia mucho calor, el test de cooper era tremendo lo odiaba bastante. [...] A parte de no ser buena para esta asignatura no era de mi agrado realizarla>>(B2-24M). En este caso las exigencia del espacio a recorrer y el calor presente se convierten es sensaciones corporales que desfavorecen el interés por la práctica y favorece el desagrado por la actividad.

A modo de cierre de este **componente sobre el espacio de la clase de Educación Física**, se puede evidenciar en el siguiente cuadro, la presencia de en forma permanente a lo largo del ciclo educativo de dos espacios que se utilizan frecuentemente en la clase de Educación Física: el patio y la multicancha del establecimiento educativo; y los entornos naturales como plazas y las naturaleza.

CICLO		ENSEÑANZA INFANTIL	ENSEÑANZA BASICA	ENSEÑANZA MEDIA
ESPACIOS UTILIZADOS PARA LA CLASE DECLARADOS POR LOS ESTUDIANTES		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el patio o multicancha del centro educativo</li> <li>• En la plaza cercana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En entornos naturales y al aire libre</li> <li>• En recintos deportivos externos</li> <li>• En la calle o plaza cercana</li> <li>• En el patio, multicancha y gimnasio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el patio, multicancha, gimnasio e instalaciones deportivas del centro educativo</li> <li>• En entornos naturales y al aire libre</li> </ul>
PRECEPCION SOBRE LOS ESPACIOS UTILIZADOS EN LA CLASE	Positivas	Salir del aula de clase, un espacio de libertad y diversión	En entornos naturales y al aire libre y el interés de participar	
	Negativas	No se identifican		

**Cuadro 4. Relación entre el espacio utilizado en la clase declarado por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias**

Según se muestra en el cuadro 4, en el ciclo de enseñanza infantil surge el espacio propio del establecimiento educativo como el patio y multicancha y lugares externos aledaños al centro educativo, como las plazas y parques. Al comparar estos espacios con las percepciones que han construido los estudiantes, se evidencia que los estudiantes manifiestan sólo percepciones positivas, relacionadas a poder disfrutar de libertad y diversión que ofrecen los espacios abiertos fuera de la sala de clases.

Tanto en el ciclo de enseñanza básica como el ciclo de enseñanza media, surgen otros espacios como instalaciones deportivas que pertenecen al establecimiento educativo o el uso de instalaciones que facilita el Municipio o entidades privadas; así como la posibilidad de realizar prácticas motrices en parques y espacios de la naturaleza como el campo y la playa. Al comparar estos espacios con las percepciones que construyen los estudiantes, se puede apreciar percepciones positivas que dan cuenta del interés de participar en las actividades que se realizan en esos espacios.

#### 4.1.2.5. La evaluación

La evaluación es considerada como un componente curricular que orienta la actividad académica de enseñanza y aprendizaje, permite verificar el cumplimiento de los objetivos generales y particulares del sistema educativo, certificar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, pero también ofrece la posibilidad de retroalimentación del proceso formativo en su conjunto. La evaluación determina el horizonte de la enseñanza y del aprendizaje según De la Orden (1981:120):

“la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida, las características de la enseñanza y el aprendizaje, lo que los alumnos aprenden y como lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación.”

De los relatos de los estudiantes podemos distinguir en la figura 20, seis aspectos evaluativos que son relevados, se concentran especialmente en las evaluaciones de resultados y del tipo de estrategias utilizadas para evaluar los comportamientos esperados:



Figura 20. Evaluación en Educación Física

Considerando todos los ciclos de enseñanza, se puede apreciar en el gráfico 8 que las evaluaciones que más frecuentes se dan en relación a la ejecución de las habilidades motrices y rítmicas expresivas y de habilidades predeportivas y deportivas. En cambio cuando hacemos la distinción entre ciclos educativos, podemos observar en el ciclo de enseñanza infantil las evaluaciones refieren tanto a las habilidades motrices y rítmicas expresivas como a la habilidad de control corporal, que es referida por un solo estudiante. En el ciclo de enseñanza básica se aprecia que es la evaluación de las capacidades físicas y las habilidades motrices y rítmicas expresivas las más aludidas en los relatos autobiográficos. En la enseñanza media, los recuerdos indican que es la evaluación de las capacidades físicas es la más referida, luego en un nivel claramente más disminuido aparece la evaluación de habilidades motrices y rítmico expresivas, otras evaluaciones asociadas a evaluación diferenciada y de actitudes, la evaluación de habilidades deportivas y de conceptos aprendidos.

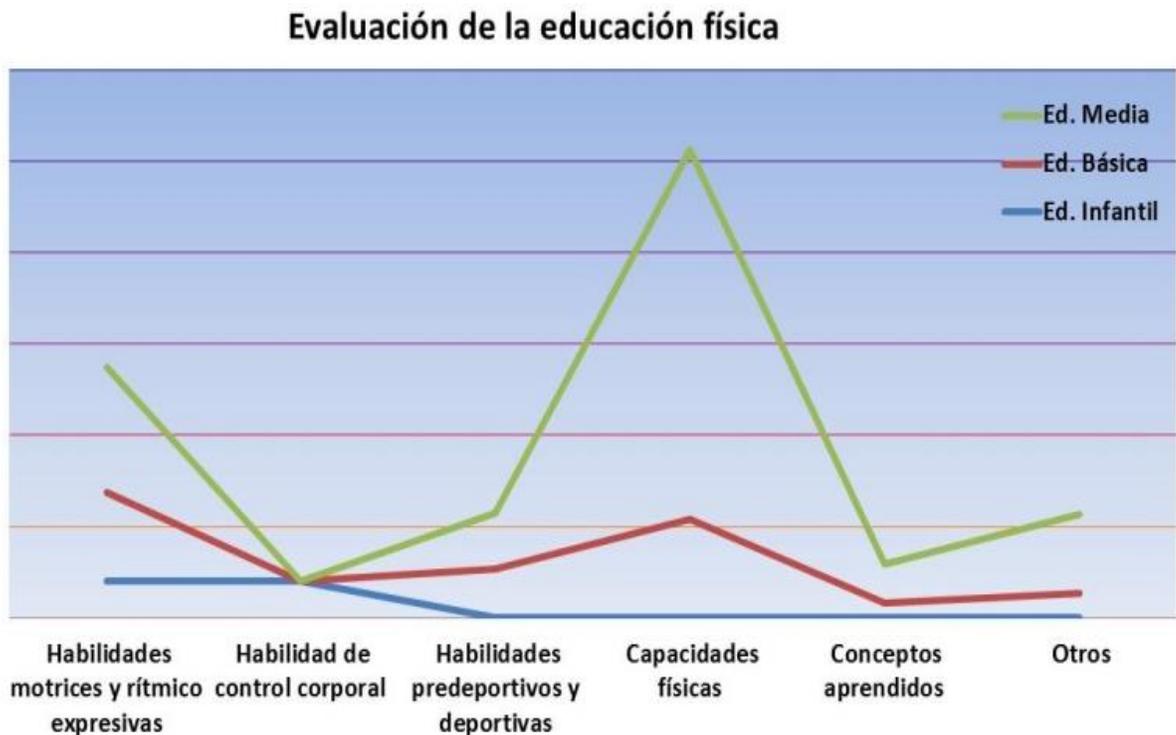


Gráfico 8. Evaluación de la Educación Física

A continuación haremos una aproximación cualitativa al componente evaluativo, por medio de los mismos relatos de los estudiantes.

*¿Cuáles son las principales evaluaciones que se realizan en el sistema escolar? ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos más utilizados? ¿Se aplica evaluación diferenciada? ¿Cómo es percibido por los estudiantes?*

Este componente curricular es altamente importante en los relatos de los estudiantes, desde una vista global se identifica que cinco de cada diez estudiantes lo señalan en sus autobiografías. La evaluación de las capacidades físicas son las que alcanzan la mayor presencia en los discursos, apareciendo sólo en los relatos de enseñanza básica y media; luego se identifica la evaluación de las Habilidades motrices deportivas y rítmicas en todos los ciclos de enseñanza; continuando con la evaluación de otros aspectos como asistencia y puntualidad, presentación personal, evaluación diferenciada también presentes en los discursos de enseñanza básica y media; finalmente con cierta debilidad se evidencia que también se evalúan conceptos sobre la práctica de ejercicio y deportes.

#### **4.1.2.5.1. En el ciclo de enseñanza infantil**

Débilmente aparece la evaluación de las habilidades motrices y rítmicas expresivas. No es posible determinar diferencias conforme al colectivo al cual pertenece, puesto que una sola estudiante se refiere a este componente.

- ***Evaluación de las habilidades motrices y rítmicas expresivas***

Esta estudiante cursó este ciclo en un establecimiento subvencionado, nos explica que su recuerdo de esa etapa era <<aprender a hacer un barquito con nuestro cuerpo, en ese entonces era como la gran prueba que nos tomaban en esos niveles de enseñanza y uno se sentía genial cuando te la tomaban y te ponían buena calificación, en ese entonces caritas contentas>>(A2-2M), de aquí desprendemos la idea que se evalúa el control corporal y que para los estudiantes resulta ser un desafío para probarse a sí mismo.

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre las evaluaciones que se realizan en la clase?*

No es posible responder a esta pregunta, dado que los relatos autobiográficos no hacen alusión a este componente.

#### **4.1.2.5.2. En el ciclo de enseñanza básica**

Lo que más aparece en este ciclo de enseñanza es la evaluación de las capacidades físicas, las habilidades predeportivas y deportivas y las habilidades motrices y rítmico expresivas; se insinúa la presencia de otros propósitos evaluativos tales como conceptos acerca de la práctica de ejercicio y deportes, así como de otros aspectos, tales como la asistencia, peso y estatura, llevar útiles de aseo.

- ***Evaluación de las capacidades físicas***

Respecto a la evaluación de las capacidades físicas son los hombres los que más aluden a este componente y los estudiantes de establecimientos subvencionados, en el resto de los colectivos analizados no existen diferencias importantes. Se desprenden tres tendencias que aparecen en los relatos, la primera que tiene que ver con el objeto de evaluación y con el tipo de instrumento empleado para evaluar, otra tendencia es el significado que los estudiantes le otorgan a la evaluación como incentivo utilitario y como desafío personal y la tercera vinculada con la exigencia de la evaluación.

Tenemos evidencias en que los tres tipos de centros educativos que comparten la misma experiencia, A1-13H de un establecimiento público nos da a conocer que en este ciclo de enseñanza <<...es donde por primera vez realizamos test de cooper, naveta, salto largo...>>.

Por su parte una estudiante de un establecimiento subvencionado con gran detalle la experiencia vivida, relata que su profesora cada semestre su profesora <<...hacía una evaluación de resistencia, el test de Naveta, donde teníamos que correr cada vez que en una grabación sonaba un pito y una voz reiteradamente mencionaba los minutos que llevábamos corriendo incesantemente>>(B2-12M), prosigue su relato explicando que

también se recuerda que <<constantemente nos evaluaba en un circuito, y era una vez al mes, donde debíamos realizar abdominales, saltar la cuerda, saltar, fuerza de brazo y sin parar>>.

Nuestra próxima estudiante de un establecimiento privado también nos hace saber el rechazo por parte de los alumnos frente a este tipo de pruebas:

<<quizás la actividad menos querida o aceptada por mí, y sin duda también por mis compañeros era el test de Cooper, el cual consistía en correr la mayor cantidad de distancia en cierta cantidad de minutos, algo así como 12 o 15 minutos, este tenía como finalidad medir la actividad aeróbica si es que mi memoria no me falla. También había un test, que la verdad no recuerdo el nombre, que debías correr, cada vez que sonaba un pito, o algo así, y uff todos terminábamos de cierta forma pálidos con ganas de vomitar; estos dos test nos hacían sufrir y rezábamos para que a los profesores se les olvidara tomarlo>>(C1-2M).

Otra tendencia es el significado que los estudiantes le otorgan a la evaluación, se vislumbra la evaluación como incentivo utilitario y la evaluación como desafío personal, la primera experiencia la relata una estudiante de un establecimiento subvencionado, quien refiriéndose a la aplicación de una prueba de condición física dice <<...la realicé en el Sporting desde 1º básico hasta 8º básico, en donde como primera actividad obligatoria teníamos que dar dos vueltas completas alrededor de la cancha sin parar, ya que, si sucedía esto significaba tener nota 1.0>>(B1-15M).

También se aprecia que la evaluación es comprendida por los estudiantes como desafío personal, una estudiante de un establecimiento subvencionado explica que <<ya entrando a quinto básico se nos agregaron 2 test a la asignatura, el de cooper y naveta, donde en este último nos autoexigíamos permanecer mucho más tiempo que los demás, era casi como una competencia de quien era el que tenía mejor resistencia, o mejor estado físico>>(C2-11M), y un segundo relato de un estudiante de un establecimiento público, en que recuerda que en sus clases de Educación Física <<lo que más me gustaba hacer era

jugar a la pelota y trotar alrededor de la cancha, esto último porque el profesor tomaba los tiempos y era emocionante llegar entre los primeros lugares, esto me motivaba bastante>>(A1-1H).

Sin embargo la evaluación como desafío, también contiene un componente de comparación de sí mismo con los demás, cuando no se logran las metas esperadas, provoca malestar en algunos estudiantes, tal como le ocurre a una estudiante de un establecimiento subvencionado, explica que todos los años le aplicaban pruebas como el tests de Naveta y Cooper, donde alcanzaba a recorrer un tiempo de sólo 5 o 6 minutos <<los cuales eran bastante inferiores al del resto de mis compañeras. Esta situación en algunas ocasiones generaba en mí cierto sentimiento de frustración al no poder rendir igual que el resto y ser mal evaluada por esto>>(C1-24M).

Finalmente se aprecia una tendencia asociada a la exigencia que contiene la evaluación de la condición física, en este existe bastante coincidencia de parte de los estudiantes a referirse al tema, un estudiante de un establecimiento público hace notar que las evaluaciones realizadas eran <<cada vez con más exigencia por ejemplo si en quinta nos hacía realizar 25 abdominales en séptimo u octavo básico nos hacía realizar 60 abdominales, la verdad nunca he sido muy buena realizando actividad física, por lo que nunca rendí lo que la profesora me exigía>>(C2-5M); otro estudiante que había cursado el sexto básico en un establecimiento subvencionado, explica que todo comenzó a cambiar en la clase de educación física, puesto que les hacían trotar por todo su colegio <<...mínimo unas 10 vueltas, a las actividades anteriores, se les sumaba que ya no eran solamente para ver si uno las podía hacer, ahora tenían nota, era obligatorio hacerlas, y además se le agregaban actividades físicas como abdominales, lagartijas...(C2-9M); comparte esta experiencia C2-11M, señalando que <<...entrando a tercero básico comenzaron a evaluarnos diferente, ahora ya no contábamos solo con juegos sino que teníamos que hacer tiempos en velocidad, resistencia...>>.

Finalmente una estudiante de un establecimiento privado, nos explica que en quinto básico, tuvo cambio de profesor y se iniciaron sus problemas <<...por la exigencia que pedía el profesor, los años anteriores siempre me destacaba con notas 7 en todas las evaluaciones, pero para esta etapa, mis calificaciones bajaron, una de las pruebas más difíciles que me toco pasar, fue la de subir la cuerda...>>(A1-3H).

- ***Evaluación de las habilidades predeportivas y deportivas***

Respecto de las habilidades predeportivas y deportivas, son sólo las mujeres las que proveen información, lo hacen mayoritariamente quienes provienen de establecimiento educativos subvencionados y que además cursan la Carrera de Educación Parvularia. Al igual que lo comentado sobre la evaluación de las capacidades físicas, también se desprenden algunas tendencias en los próximos relatos, la primera tendencia tiene que ver con el objeto de evaluación y con el tipo de instrumento empleado para evaluar, para este caso las evaluaciones se concentran en las prácticas de gimnasia artística, juegos de iniciación deportiva y específicas de coordinación; y la segunda tendencia se corresponde con el significado que se le otorga.

Respecto del objeto de evaluación y la forma de llevarla a cabo, una estudiante de un centro subvencionado nos explica que en sexto básico le evaluaban en forma obligatoria <<saltar el caballete, volteretas encima de las colchonetas, invertida, entre otras actividades, y nos hacían elegir una canción, realizarle una coreografía y luego presentarla ante la profesora (con nota), esto se repitió hasta octavo básico>>(C2-9M); otro estudiante nos cuenta que <<...en cierta ocasión nos tocó hacer una prueba de malabarismo. [...] También tuve una actividad que era de coordinación tenía que hacer movimientos con las manos y brazos, distintos al de las piernas>>(A2-17M).

Sobre la iniciación deportiva, una estudiante de un centro subvencionado expresa que aunque creía que la evaluación era exigente, la forma en que se evaluaba le invitaba a participar, dice <<nuestra educación física era realizada por el mismo profesor jefe, era bastante exigente pero igual iba orientada a juegos de carreras, las quemadas, toambo, era evaluado pero uno se divertía realizando las actividades>> (B2-24M).

Respecto de la segunda orientación de la evaluación como significado, en primer lugar podemos apreciar una tendencia a considerar la evaluación como un problema difícil de superar y en lo posible evitar, tal como lo informa dos estudiantes de un establecimiento subvencionado, la primera expresa <<...nunca pude dar las pruebas de caballete, ya que la fuerza de mis brazos no soportaba mi peso, con este mismo argumento, jamás hice la rueda, ni la posición invertida>>(C1-17M); la segunda nos comparte su sensación de incapacidad, explicando que cuando tenía que mostrar lo aprendido en deportes colectivos, <<...todo lo relacionado a realizar los pasos, sin tener que jugar, lo hacía relativamente bien, por lo tanto igual me sacaba buenas notas, pero todo se ponía feo para mí cuando me hacían jugar en equipo>>(C1-19M).

En cuanto al significado que alcanza la evaluación en educación física, podemos señalar que es considerada como un trámite, pero también como un desafío a enfrentar. Para el primer caso, una estudiante de un establecimiento subvencionado, explica que en la clase de educación física se aprendían deportes <<como basquetbol, voleibol, handbol, etc. Los cuales los practicaba sólo por cumplir con las notas de la asignatura, puesto que nunca despertaron algún interés en mí>>(C1-24M).

Como desafío a enfrentar se aprecian dos miradas contrapuestas, la primera como un desafío personal que depende de la autodeterminación, C2-6M procedente de un establecimiento educativo público, relata que cuando estaba en octavo básico la evaluación consistía en <<...saltar el cajón, a mí me encantaba además nunca me dio miedo por lo que si haces algo que te gusta ensayas más y más, por lo que me saque buenas notas en ese aspecto>>.

La segunda mirada, presenta la cara contraria, que es llegar a pensar que la evaluación se convierte en una obligación difícil de superar, una estudiante procedente de un establecimiento subvencionado nos relata que en cuarto básico, ella no era una participante activa, debido a sus ataques de asma, los dolores de espalda y su falta de motivación, tuvo que realizar como prueba la voltereta adelante, <<por más que intentaba hacerla y la practicaba, no podía hacerla. La Srta Karla en vez de darme ánimo y

apoyarme, me amenazaba que me pondría un 1. Cuando fue mi turno, lo intente tres veces, sin obtener buenos resultados>>(C1-5M).

- ***Evaluación de las habilidades motrices y rítmicas expresivas***

Respecto de la evaluación de las habilidades motrices y rítmicas expresivas no se aprecian diferencias entre los distintos colectivos estudiados. Aquí también se aprecian tendencias en el relato que hacen los estudiantes, en primer lugar hablan acerca del objeto y la forma de evaluación y del sentido otorgado a la evaluación.

Respecto del objeto de evaluación, se aprecia fundamentalmente que son las coreografías y la cueca los principales focos de la evaluación; a continuación revisaremos cuatro relatos que proviene de las experiencias en los tres tipos de establecimientos educativos que existen en Chile. Para la primera estudiante de un centro subvencionado, recuerda que una evaluación central era bailar cueca, dice <<en las clases de Educación Física cuando chica llegaba septiembre y era obligación enseñar la cueca, era evaluado y las parejas que querían bailaban el día del acto de fiestas patrias>>(A1-4M). Otro estudiante de un centro privado expresa que <<de esos años lo poco que recuerdo de educación física es siempre lo mismo acondicionamiento físico, correr, pruebas, bailar>>(A2-15H).

Otro foco de evaluación estaba puesto en la realización de secuencias rítmicas, tal como lo demuestran los siguientes estudiantes, el primero proveniente de un centro público, recuerda que en primero básico su profesora de Educación Básica <<...cuando debía poner notas nos hacía actividades como de crear coreografías o sólo mostrarle algo así como un talento>>(A2-17M); esto es confirmado por C2-9M, estudiante de un centro subvencionado que relata que cuando tenían evaluaciones en educación física <<...nos hacían elegir una canción, realizarle una coreografía y luego presentarla ante la profesora (con nota), esto se repitió hasta octavo básico>>.

En cuanto a la tendencia sobre el significado que otorgan los estudiantes a las evaluaciones en este campo disciplinar, se logra identificar que la evaluación es vista por una parte como una obligación, al respecto una estudiante de un centro subvencionado

manifiesta que <<...desde muy pequeños una de las notas obligatorias y coeficiente 2 era aprender a bailar Cueca>>(C2-11M).

También es vista como un desafío personal para autosuperarse, tal como lo relata un estudiante de un centro privado, quien expresa que tiene buenos recuerdos de la educación física en ese ciclo de enseñanza, recuerda <<... una prueba de saltos con la cuerda, que a un principio no podía pasar, pero practicando y esforzándome, logre pasar con nota 7>>(A1-3H).

Otra forma de entender es como una oportunidad para relacionarse con los pares en una tarea común, nuestra próxima estudiante de un centro subvencionado recuerda que las evaluaciones eran de secuencias rítmicas grupales con implementos, lo que le permitía prepararlos junto a su grupo de amigas, expresa que <<esos fueron buenos tiempos, pues compartir mucho con mis compañeros, nos juntábamos en casas a ensayar y nos iba muy bien en las calificaciones>>(B2-15M).

Sobre la base de los relatos expuestos es posible señalar que los focos evaluativos, en términos generales son coherentes con los contenidos del ciclo de enseñanza; sin embargo se aprecia una clara tendencia a sobrevalorar el contenido de condición física, sobre los otros aprendizajes del ciclo; y donde algunos procedimientos evaluativos son reiterativos a través del tiempo, provocando rechazo de parte de los estudiantes.

- **Otras propósitos evaluativos**

También se evidencia a través de los relatos que demuestran la existencia de otros propósitos evaluativos como la evaluación de conceptos acerca de la práctica de ejercicio y deportes, y otros aspectos como la asistencia, seguimiento del peso y estatura, útiles de aseo; a continuación presentamos algunos relatos.

Respecto de la evaluación conceptual se evidencian dos tendencias, la primera sobre un concepto de un determinado aprendizaje deportivo, tal como lo relata B1-18M <<en séptimo u octavo básico nos realizaba pruebas de desarrollo, donde debíamos recordar los pasos a seguir antes de realizar algún deporte (calentamiento, elongación, trote...>>. Y

la segunda como una forma de reemplazo evaluativo para los alumnos que presentan alguna dificultad en la realización motriz o por salud, tal como lo declara nuestra próxima estudiante <<... para reemplazar la nota, me hacía escribir trabajos extensos de investigación acerca de deportes. Recuerdo que el que más me gustó fue el basquetball. Justo coincidió con que una de las unidades era practicarlo>>(C1-5M).

Respecto de las medidas de control se puede observar que la asistencia, la medición de peso y estatura y la comprobación que llevan útiles de aseo, son prácticas que pueden ser apreciadas a través de los relatos siguientes. Como medida de control de asistencia y de peso una estudiante nos explica que sus profesoras:

<<veían cuanto ensayábamos los procedimientos y de nuestra asistencia a clases, ya que muchas de mis compañeras se escapaban de clases. [...] nos hacían mediciones de peso y estatura para saber cómo nos encontrábamos físicamente, este siempre fue una instancia de presión ya que siempre tuve problemas con el peso>>(C1-28M).

En cuanto a la evaluación de útiles de aseo, pierde todo sentido tal como lo manifiesta la siguiente estudiante <<me sentía mal por no poder hacer actividad física [...] por lo único que me ponían nota era por llevar los útiles de aseo, pero luego no lo usaba porque no hacía ejercicios>>(A2-7M).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con la evaluación de los aprendizajes?*

Se aprecia una baja presencia de fragmentos autobiográficos que abordan las percepciones relativas a la evaluación; sin embargo desde una lectura global de las evidencias, es posible apreciar una incipiente tendencia a la construcción de percepciones negativas sobre la evaluación. A continuación presentaremos los aspectos que permiten a construcción de una percepción positiva, y aquellos aspectos que orientan hacia una percepción negativa.

- **Sentirse capaz, autodeterminación y éxito en el resultado evaluativo**

El primer caso se refiere al nivel de exigencia definido, el sentirse capaz de resolverla y la autodeterminación para superar la exigencia, dice <<siento que las clases no eran tan exigentes, el que se esforzaba, siempre sacaba buenos resultados, por lo que nunca tuve mayores problemas>>(B2-15M), generando con esto una disposición positiva hacia la práctica motriz.

El segundo caso, grafica la evaluación formativa como una oportunidad de preparación y superación de los resultados, la estudiante explica que realizaban una actividad de preparación a una serie de pruebas de condición física, donde debían formar grupos de trabajo y resolver diferentes etapas de una búsqueda del tesoro, lo cual servía como preparación de una prueba integrada de medición interna de educación física que se realizaba al final del semestre, al respecto señala, <<...me dejó más marcada porque en verdad era la actividad que esperaba siempre, [...] debíamos formar equipos y pasar por distintas etapas donde se realizaban distintas pruebas, se avanzaba de etapa en etapa...>>(C1-32M); como se puede apreciar se provoca una situación de placer e incertidumbre que emociona, y que permite ir superando con ayuda de sus pares las distintas pruebas solicitadas, generando el agrado de la resolución de la situación.

La tercera estudiante da a conocer la experiencia desarrollada en relación al desarrollo de la condición física y la forma en que fuera evaluada, <<...teníamos que hacer abdominales, flexiones, salir a correr grandes distancias, realizar test de resistencias, seguir circuitos; todo muy agotador y aburrido. Aunque siempre tuve promedio 6,8-6,9 en educación física>>(C1-7M); tal como se puede apreciar un desafío corporal exigente, la autodeterminación y el sentirse capaz de resolver lo solicitado, desencadenando en un buen rendimiento que es premiado con una calificación alta, lo cual genera agrado.

Las percepciones negativas, se expresan en el próximo relato que aborda la relación entre sensaciones corporales desfavorecedoras, condiciones desfavorecedoras de la motivación personal y el desagrado que queda de la experiencia.

- ***Sentirse capaz, condición evaluativa desfavorecedora y desagrado***

Evidenciando las condiciones de exigencia evaluativa, C1-13M nos manifiesta su desagrado, dice <<...realizábamos el Test de cooper, odiaba ese pitito cada vez era más rápido y yo estaba cansadísima, pero siempre me iba bien tenía harta resistencia>>.

- ***Condición evaluativa desfavorecedora y falta de éxito en el resultado evaluativo***

La siguiente estudiante recuerda la exigencia creciente de las evaluaciones <<...por ejemplo si en 5º nos hacía realizar 25 abdominales en 7º u 8º básico nos hacía realizar 60 abdominales, la verdad nunca he sido muy buena realizando actividad física, por lo que nunca rendí lo que la profesora me exigía>>(C2-5M).

#### **4.1.2.5.3. En el ciclo de enseñanza media**

Lo que más aparece en este ciclo es la evaluación de las capacidades físicas, las habilidades rítmicas expresivas y las habilidades deportivas; se insinúa la presencia de otros propósitos evaluativos tales como conceptos acerca de la práctica de ejercicio y deportes, así como de otros aspectos: evaluación diferenciada para eximidos, lesionados, asistencia a clases y puntualidad, presentación personal y vestuario y control de peso y estatura.

- ***Evaluación de las capacidades físicas***

Respecto a la evaluación de las capacidades físicas son las mujeres las que más referencias entregan en este componente evaluativo, y los estudiantes de establecimientos subvencionados, en el resto de los colectivos analizados no existen diferencias importantes. Se desprenden cuatro tendencias que aparecen en los relatos, al igual que en la enseñanza básica donde es posible apreciar tendencias asociadas al objeto de evaluación y las pruebas que se utilizan para evaluar, los sentidos atribuidos a la evaluación y las exigencias a las que se encuentran sometidos; aparece una cuarta tendencia donde los estudiantes reflejan los tipos de evaluación que son utilizados en la clase de educación física.

A continuación entraremos a revisar los propósitos evaluativos y las pruebas que se aplican para valorar la condición física, podemos apreciar que existe coincidencia en todos los tipos de establecimientos educativos que la resistencia cardiovascular es uno de los focos centrales de evaluación en la enseñanza media, esto se desprende de los relatos de los estudiantes que explican las pruebas que debían realizar; un estudiante de un centro educativo privado recuerda de <<...esta época los diversos test que realizamos como el de naveta y el cooper, principalmente en cuarto medio la asignatura era más de resistencia>>(C1-12M); otro estudiante de un centro público confirma lo señalado, relata que <<...al término del periodo de clases realizábamos test, como por ejemplo el test de naveta>>(C1-23M).

Además de la evaluación de la resistencia orgánica se evalúan otros aspectos de la condición física como la potencia y fuerza muscular, nuestra próxima estudiante proveniente de un centro educativo subvencionado, relata en detalle las pruebas que debía superar y las estrategias que utilizaba para resolverlas con éxito, dice:

<<nos hacían dar 13 vueltas a una manzana gigante en 13 minutos, es decir había que tratar de dar una vuelta en menos de un minuto, pero a la vez yo trataba de canalizar esa energía, pues si empezaba dándolo todo luego me cansaba y me ponía mucho más lenta, así que trataba de dosificar y así lo lograba, siempre me sacaba 7,0 en esas cosas al igual que en los abdominales que por lo general eran 50 por minuto, yo los lograba realizar y a veces lograba hacer más de 50 por lo cual obtenía buenas notas, en lo que no me iba muy bien era en salto largo, me costaba un poco llegar al límite de la línea>>(C1-10M).

Confirmando lo anteriormente relatado, otro estudiante de un establecimiento público explica que en la enseñanza media realizó actividades muy similares que en enseñanza básica, <<...aunque practicábamos actividades que igual tenían mayor dificultad. En ejemplo concreto de estos, están las flexiones de brazos, correr vueltas en un tiempo determinado para ver nuestra resistencia...>>(B2-13H).

En relación al sentido que los estudiantes construyen sobre la evaluación de este componente de la condición física se desprende que los estudiantes trabajan por la calificación; que lo asumen como un desafío personal de autosuperación y finalmente como un problema.

La comprensión de la evaluación por la calificación se aprecia en el relato de B2-15M, quien explica que en la enseñanza media de su establecimiento privado, las clases estaban más dirigidas hacia el acondicionamiento físico con actividades diferentes y de variada complejidad <<en donde se debía hacer el menor tiempo posible para obtener una buena calificación. [...] La mayoría de las veces hacía entre dos y tres minutos por vuelta, creo haber estado en un buen promedio...>>. Otra estudiante de un establecimiento público, relata que su profesor les <<hacía correr, solamente 15 minutos a la cancha, o nos hacía correr a la manzana, cierto tiempo en donde para obtener el 7 debíamos correr dos vueltas por minuto>>(B2-29M).

También se aprecia una tendencia en las narraciones de los estudiantes a concebir la evaluación como un desafío, lo podemos observar en las palabras de un estudiante de un establecimiento subvencionado que dice <<en cuarto medio hicimos una actividad de rendimiento físico donde creo hasta ahora tengo el record en velocidad del colegio en este año me lleve el diploma al mejor deportista del colegio>>(A1-8H). En este mismo sentido, otro estudiante recuerda que en cuarto medio de un establecimiento subvencionado <<me toco la prueba y no pude subir, me sentí muy mal, pero luego me dio una segunda oportunidad en la cual pude subir y así sacarme una buena nota y terminar con promedio siete>>(A1-11H).

Igualmente expresan el sentido de la evaluación como un desafío los siguientes estudiantes, uno proveniente de un establecimiento privado nos explica que <<...las pruebas que nos tomaban tanto física como de deportes me iba bien y siempre fui alumno ejemplar porque me gustaba hacer ejercicio>>( A2-19H) y otro proveniente de un establecimiento subvencionado, relata que les aplicaban el Test Naveta, <<...siempre me quedaba hasta más o menos los 14 minutos con una compañera, pero no eran 20 minutos

sino 15, ya que el patio medía eso aproximadamente, cuando hacíamos el Cooper salíamos fuera del colegio y dábamos vuelta la manzana>>(A1-4M).

El sentido de la evaluación como un problema es posible apreciarlo en diferentes matices en los próximos dos relatos; entender que la evaluación tiene una finalidad en sí misma como lo plantea un estudiante de un establecimiento subvencionado, <<este tipo de actividades no me gustaban pero aumentaban nuestra resistencia, luego de haber realizado estas actividades quedábamos exhaustas y muchas veces adoloridas hasta el otro día>>(C1-28M); otra estudiante de un establecimiento privado, demuestra su rechazo ante este tipo de evaluaciones, <<esas pruebas de resistencia, “test de Naveta” o de “Cooper” jamás me agradaron, ya que me cansaba enseguida, terminaba mareada, y colorada como tomate, por el hecho de ser muy blanca>>(B1-6M).

La tercera tendencia de los relatos está asociada a las exigencias de la evaluación, donde una estudiante de un establecimiento subvencionado realiza un detallado relato sobre las exigencias evaluativas que le ha tocado enfrentar:

<<En tercero y cuarto medio la exigencia fue mucho más aun la profesora ya no era la misma de los dos cursos anteriores era otra, y esta pedía mucho más de nuestra condición física nos hacía controles por mes donde evaluaba nuestra resistencia en el trote donde la primera semana había que trotar en círculo 10 minutos, la segunda clase 20, la tercera 30 minutos y la cuarta semana 40 minutos lo cual a mi parecer era exagerado y mucho requerimiento para personas que a lo mejor en sus vida nunca habían realizado tanto ejercicio y altas exigencia como esta, lo cual según la prestación de estos ejercicios en mis años anteriores no eran demasiado siendo esto un gran objetivo, [...] además nos hacía realizar todo tipo de abdominales, el test naveta cada dos semanas y miles de circuitos todas las semanas aumentando su complejidad en cuarto medio>>(B1-21M).

Otras estudiantes de establecimientos subvencionados también dan cuenta de las exigencias a las que se encontraban sometidos con las pruebas de valoración de la condición física. Nuestra próxima estudiante relata que <<en este periodo, una de las cosas que más me complicaba era el test de Cooper, terminaba prácticamente muerta, era mucho para mí, pero trataba de terminar lo mejor posible>>(B2-4M). Esta experiencia es compartida por la siguiente estudiante, quien declara que la clase de educación física la terminó detestando, porque sus profesores <<...eran demasiados exigentes y la profesora no cumplía con un estado físico óptimo para tanto nivel de exigencia, lo peor era que nos traían a correr alrededor de laguna Sausalito, quedaba muy cansada nunca logré terminar en el tiempo indicado>>(B2-24M).

Hemos identificado que en la realidad educativa se practican diferentes tipos de evaluación asociadas a la valoración de la condición física, según se ha podido apreciar en las descripciones anteriores, prima la evaluación normativa que es la que utiliza como referente el nivel estándar de un grupo para comparar el desempeño de un individuo determinado. El relato que presentaremos a continuación expresa la realidad vivida por una estudiante de un establecimiento subvencionado, nos explica que en la clase de educación generalmente partían con <<el test de cooper donde sólo se media en función de la tabla, no si había un avance o de acuerdo a tus condiciones; sólo a algunas que tenían certificado médico se les moldeaba la tarea o era cambiada por ejemplo en vez de abdominales se realizaba una disertación>>(A1-19M).

Sin embargo como contrapartida, también se manifiesta un tipo de evaluación personalizada, que es independiente de los resultados que alcanzan los demás alumnos; esto lo referencia una estudiante de un establecimiento privado, señala que la prueba que le aplicaban <<...consistía en trotar 12 minutos y cada cual daba las vueltas que alcanzara>>(A2-13M). Otro estudiante recuerda que en el segundo semestre de su cuarto medio recuerda que ellos mismos debían asumir la responsabilidad de definir sus rutinas de ejercicios <<...sin ninguna intervención del profesor, que incluso a veces ni siquiera iba a clases. Me gusto el cambio en el segundo semestre pero, fue difícil porque el profesor nunca nos explicó nada todo lo que hicimos era por muestra propia cuenta>>(A1-10H).

Aparece también reflejada la evaluación de proceso, la cual tiene una función especialmente formativa, donde la valoración se realiza como un proceso continuo y sistemático del desempeño que va alcanzando el alumno; esto queda graficado en las palabras de una estudiante proveniente de un establecimiento subvencionado, que nos informa que el test de cooper era realizado todos los años y nos explica su dificultad <<me costaban mucho los deportes, por lo cual los profesores evaluaban muchas veces mi proceso que el resultado final>>(C1-28M).; y la siguiente estudiante que informa que <<...el test de naveta era realizado todos los años, el profesor se encargaba de medir constantemente los progresos que se iban obteniendo>>(B1-14M).

- ***Evaluación de las habilidades rítmicas expresivas***

Pasando a la evaluación de las habilidades rítmicas expresivas no se aprecian diferencias significativas entre los diferentes colectivos. Se desprenden cuatro tendencias que aparecen en los relatos, al igual que en la enseñanza básica donde es posible apreciar tres tendencias asociadas al objeto de evaluación y las pruebas que se utilizan para evaluar, los sentidos atribuidos a la evaluación y exigencias a las que se encuentran sometidos; aparece una cuarta tendencia donde los estudiantes reflejan los tipos de evaluación que son utilizados en la clase de educación física.

A continuación entraremos a revisar los propósitos evaluativos y las situaciones de evaluación que se aplican en la evaluación de las habilidades rítmica expresivas física, se puede identificar bastante coincidencia entre los tipos de establecimientos educativos públicos y subvencionados, se cuenta con poca información de estudiantes de establecimientos privados.

En relación al objeto de evaluación se aprecia que las evaluaciones tienden a concentrarse en la cueca y bailes del folklore nacional y danzas de salón, tal como se manifiesta a continuación, nuestro primer estudiante de un establecimiento subvencionado, explica que entre el conjunto de pruebas que debía realizar en cuarto medio <<...segúan con la evaluación de cueca. En cuarto medio realizamos el baile de las fiestas patrias y me tocó bailar mapuche fue muy entretenido>>(B2-24M); otro estudiante que proviene de un

establecimiento subvencionado también plantea que <<realizaba bailes que eran parte de la clase y eran evaluados. Como bailar cueca o algunos bailes de la zona norte o sur, como el trote>>(C2-7M); y el siguiente estudiante que proviene de un establecimiento privado señala que <<algunos de los bailes obligatorios fueron: cueca, vals, salsa, twist y rock and roll>>(C1-1M).

La situación evaluativa y los tipos de instrumentos que son utilizadas en la clase de educación física, se aprecian en las coreografías que se transforman en una especie de prueba rítmica expresiva, dos estudiantes de un centro educativo público nos entregan mayores antecedentes, la primera relata que su profesora <<...al final de cuarto medio como una nota nos hizo realizar una coreografía en donde junto a mis compañeras creamos creo que una buena presentación me encanto trabajar en esos tipos de trabajos>>(A2-3M). Esta experiencia es similar a lo otro estudiante que nos explica que como curso debían crear coreografías del folklore nacional: en primero medio las coreografías eran de la zona norte, en segundo medio de isla de pascua, en tercero medio de la zona sur, y cuarto medio las coreografías eran de tema libre y la actividad se llevaba a cabo en la época de septiembre y <<...valía 3 notas que eran divididas; adelanto y dos el día de la presentación por lo realizado y por el vestuario. Además de la presentación de ésta actividad, todos los años debíamos bailar cueca>>(A2-17M).

Sobre los sentidos atribuidos a la evaluación, se aprecia que algunos estudiantes la comprenden como calificación o un trámite para aprobar el curso, tal como lo explica una estudiante que nos habla sobre las prácticas existente en un establecimiento educativo subvencionado, donde todos los años realizaban una gala gimnástica <<en donde era obligación participar ya que si no participaba colocaban 2 rojos en el ramo, esto lo hacían como amenaza, ya que si era sin nota la mayoría de los alumnos no participarían y no podrían realizar esta actividad>>(C2-7M).

También la evaluación es entendida como una posibilidad de superación, es el caso de algunos estudiantes de establecimientos subvencionados, informan que <<en la enseñanza media las clases tomaron un curso más detallado de la actividad física, antes

por ejemplo para eventos de aniversario del colegio bailábamos folclor pero después se evaluó con nota diferentes tipos de bailes, enriqueciendo nuestra expresión motriz>>(A1-8H); otra estudiante relata que en tercero medio vive las mismas exigencias coreográficas, pero esta vez <<no solo sería mostrada a la profesora sino al colegio entero. Me queda el haber podido enseñar a mi cuerpo sobre ciertas rutinas que podía seguir, y ver cuáles eran los límites de las cosas que podía realizar>>(C2-9M).

- **Evaluación de las habilidades deportivas**

Respecto a la evaluación de las habilidades deportivas tampoco existen diferencias significativas entre los diferentes colectivos del estudio. En este caso se identifican tres tendencias en los relatos de los estudiantes, se orientan hacia el objeto de evaluación y las pruebas que se utilizan para evaluar, a los tipos de evaluación que son utilizados en la clase de educación física, y a las exigencias a las que se encuentran sometidos.

En relación al objeto de evaluación se aprecia en los relatos que los estudiantes son evaluados en un amplio espectro de deportes, tal como lo indican dos estudiante de un centro educativo privado, la primera recuerda que <<en segundo medio me tocaba con un profesor, el cual evaluaba sólo enseñando deportes como baby fútbol, básquetbol, voleibol>>(B1-18M); y la segunda recuerda que <<algunos de los deportes que tuvimos que practicar y posteriormente fueron evaluados fueron: jockey, básquetbol, fútbol, voleibol, bádminton, atletismo, gimnasia rítmica y artística>>(C1-1M). En ambos casos no se manifiesta la forma ni los instrumentos con que son evaluados.

La próxima estudiante de un establecimiento subvencionado nos comparte alguno de los criterios evaluativos que fueron utilizados <<nos enseñaron dos deportes de manera completa lo que incluían las reglas detalladas, formas de tiro y el juego en práctica, puntos que la profesora evaluaba>>(C2-6M).

La segunda tendencia se asocia a los tipos de evaluación que son utilizados en la clase de educación física, entre los cuales se evidencia la mediación pedagógica que hace una profesora a través de la evaluación de proceso, tal como se parecía en la experiencia de

un estudiante de un establecimiento subvencionado, recuerda que <<...una vez en voleibol a todas nos fue muy mal en una prueba de recibir los balones, pero empezamos a entrenar más y la profesora repitió la prueba y todas pudimos subir las notas>>(A1-27M). También lo evidencia la experiencia de C1-28M, que explica el apoyo que le entregaban sus profesores de un establecimiento subvencionado <<...me costaban mucho los deportes, por lo cual los profesores evaluaban muchas veces mi proceso que el resultado final>>.

También se aprecia una línea de reflexiones sobre las exigencias de la evaluación. Los próximos estudiantes que estudiaron en un establecimiento subvencionado, expresan las principales exigencias motrices a los cuales se tuvieron que enfrentar en la evaluación de las habilidades deportivas. El primer estudiante recuerda que en la enseñanza media practicaron los mismos deportes que venían realizando en la enseñanza básica <<...pero ahora con distintos parámetros y marcas es decir seguimos dando vuelta en lo mismo con la diferencia que ahora las metas eran más exigentes congruente a nuestro desarrollo físico>>(A1-07H); la segunda estudiante plantea su disconformidad frente a las evaluaciones vividas:

<<...lo que si no me gustaba mucho era que teníamos que por ejemplo: aprender a sacar para un tiro de voleibol en dos clases, y teníamos que hacerlo prácticamente como una profesional, entonces era súper exigente y tal vez ilógico que aprendiéramos tan rápido, pero en fin, podía rendir aunque a veces no me sacaba excelente notas, pero podía pasar la prueba>>(B1-1M).

En este ciclo de enseñanza, también se hace evidente la existencia de otras formas evaluativas, entre estas podemos distinguir la evaluación diferenciada, la evaluación como control y la evaluación como un recurso según conveniencia.

La evaluación diferenciada atiende fundamentalmente a requerimientos específicos que tiene algunos estudiantes por motivos de enfermedad o por lesiones, los siguientes relatos dan cuenta de lo señalado, para A2-7M la educación física siempre se convirtió en un problema, dado que no podía enfrentar evaluaciones de alto esfuerzo, por ello le

realizaban otro tipo de pruebas, lo cual le <<...complicaba mucho, ya que debía realizar trabajos escritos y eso era muy aburrido, además siempre me sacaba malas notas, solo cuando había pruebas relacionadas con hacer abdominales las hacía (siempre me fue bien en eso)>>. Otra estudiante con una lesión en el tobillo, a consecuencia de ello explica, <<...no volví a hacer educación física ni a hacer deporte, mis notas en esta área eran por trabajos, que nunca tuvieron ninguna implicancia en mi educación, pues nunca encontré ninguna información relevante>>(B1-5M).

La evaluación como control de la disciplina, se aprecia en los relatos siguientes, una estudiante señala que <<ahora en las clases ponían nota por la asistencia, por lo que no se podía faltar>>(A1-28M), y otra estudiante que relata que en su centro educativo, también la evaluaban por <<...asistencia además de la puntualidad, además de la presentación personal ya que todo eso era parte de una de sus evaluaciones, por eso nunca falte a algunas de sus clases a no ser que estuviera muy enferma>>(A2-3M).

La evaluación como una posibilidad de evadir las clases, el siguiente relato hace visible que por razones médicas, algunas enfermedades respiratorias entregan los argumentos a los estudiantes para evadir las clases de educación física, tal como manifiesta su pretexto la siguiente estudiante <<...porque ya lo encontraba aburrido, inventaba ataques de asma o algo por el estilo, (el asma es real) después solamente realizaba las pruebas en las que me iba bien, en decir, no realizaba el entrenamiento pero después daba las pruebas y me iba bien>>(B2-25M).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con la evaluación de los aprendizajes?*

Se aprecia una baja presencia de fragmentos autobiográficos que abordan las percepciones relativas a la evaluación; sin embargo desde una lectura global de las evidencias, es posible apreciar una incipiente tendencia a la construcción de percepciones negativas sobre esta.

- ***Alta exigencia corporal, condiciones evaluativas adversas, desagrado***

A continuación presentaremos los aspectos que tienden a la construcción de una percepción negativa; el primer caso informa sobre el clima relacional en que se desenvuelve la evaluación, la exigencia impuesta en términos de sensaciones desfavorecedoras y las repercusiones en la calificación; la estudiante plantea que los dos primeros años de la enseñanza media, tenía un profesor extremadamente exigente, recuerda que les <<...hacía correr grandes distancias, bajo un sol que nos quemaba y él iba detrás lo más bien en su auto, y el que no cumplía el recorrido simplemente tenía mala calificación, su actitud nos indignaba a todos>>(B1-20M).

- ***Malestar corporal y desagrado***

El siguiente caso ocurre en primero de enseñanza media, donde la profesora aplicaba distintos tipos de pruebas evaluativas, entre ellas las de resistencia, la estudiante B1-18M recuerda que en el test naveta, <<<...no duraba mucho, porque me empezaba a ahogar, a marear o me dolía mucho el pecho al respirar, [...] esto me pasaba porque mi cuerpo ya no estaba acostumbrado a realizar ejercicios>>; demostrando la relación entre las sensaciones corporales desfavorecedoras como es el dolor al pecho, marearse y no poder respirar con la emoción de desagrado, y la percepción corporal negativa.

- ***Sentirse capaz, autodeterminación, malestar corporal y desagrado***

Otra experiencia, le ocurre a un estudiante en cuarto de enseñanza media, quien explica que realizando el test de Naveta <<...era el que más tiempo hacía dentro de mi curso. [...] Llegó un momento durante el test, en el cual me sentía muy agotado, pero igualmente no quise parar y me sobre exigí físicamente. El resultado, me desmayé>>(A2-4H); en esta experiencia se puede apreciar la relación entre la autodeterminación que es una motivación hacia el logro, sentirse capaz de dominar su cuerpo y la sensación de fatiga hasta desfallecer con una emoción de desagrado.

A modo de cierre de este **componente sobre la evaluación en la clase de Educación Física**, se puede evidenciar en el cuadro 5, que desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza media, son evaluadas las habilidades rítmicas y expresivas; luego en el ciclo de enseñanza básica y enseñanza media los principales propósitos evaluativos se concentran en la evaluación de las capacidades físicas y las habilidades deportivas; a excepción que en el ciclo de enseñanza básica los estudiantes declaran otros propósitos evaluativos como la asistencia, el vestuario, las habilidades sociales, entre otras.

CICLO		ENSEÑANZA INFANTIL	ENSEÑANZA BASICA	ENSEÑANZA MEDIA
EVALUACIONES UTILIZADAS EN LA CLASE QUE SON DECLARADAS POR LOS ESTUDIANTES		<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de las habilidades motrices y rítmicas expresivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de las capacidades físicas</li> <li>Evaluación de las habilidades predeportivas y deportivas</li> <li>Evaluación de las habilidades motrices y rítmicas expresivas</li> <li>Otras propósitos evaluativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de las capacidades físicas</li> <li>Evaluación de las habilidades rítmicas expresivas</li> <li>Evaluación de las habilidades deportivas</li> </ul>
PERCEPCIONES SOBRE LAS EVALUACIONES VIVIDAS EN LA CLASE	Positivas		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentirse capaz, autodeterminación y éxito en el resultado evaluativo</li> </ul>	
	Negativas		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentirse capaz, condición evaluativa desfavorecedora y desagrado</li> <li>Condición evaluativa desfavorecedora y falta de éxito en el resultado evaluativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta exigencia corporal, condiciones evaluativas adversas, desagrado</li> <li>Malestar corporal y desagrado</li> <li>Sentirse capaz, autodeterminación, malestar corporal y desagrado</li> </ul>

**Cuadro 5. Relación entre las estrategias evaluativas utilizadas en la clase declarado por los estudiantes y las percepciones que construyen en torno a esas experiencias**

Revisando las orientaciones evaluativas que entrega el Ministerio de Educación en los programas oficiales correspondientes al primer ciclo de enseñanza básica, se promueve la realización de una evaluación inicial que sirva de base para la definición de los aprendizajes esperados; evaluación formativa basada en registros y observaciones sistemáticas realizadas durante el proceso de enseñanza y una evaluación al finalizar cada semestre. Estas evaluaciones debieran considerar las diferentes dimensiones de la persona, donde se debería priorizar el criterio de superación y avance de cada alumno respecto de sí mismos; también se sugiere la utilización de los instrumentos y procedimientos evaluativos asociados a las técnicas de observación.

En el segundo ciclo de enseñanza básica, al igual que en el primer ciclo de enseñanza básica, los programas de Educación Física promueven las técnicas de observación para la evaluación de los aprendizajes esperados; en este nivel se proponen la definición de criterios de evaluación específicos para cada unidad temática. Llama la atención que los estudiantes aluden a la utilización de pruebas estandarizadas como el test de Cooper y el test de Naveta como instrumentos evaluativos que son utilizados regularmente.

En los programas de Educación Física del ciclo de enseñanza media, se coloca énfasis en la observación sistemática de las actividades de la clase, se establecen orientaciones para cada eje temático, se sugiere la evaluación por criterios más que normativa, así como la evaluación por logros individuales más que en la evaluación normalizada; sin embargo los estudiantes nos dan a conocer a través de sus relatos que especialmente en el eje de la condición física, persiste la utilización de pruebas estandarizadas que discrimina los resultados de los sujetos según una norma pareja para todos. En los otros ejes temáticos se aprecian evaluaciones que se centran especialmente en la ejecución técnica de habilidades deportivas y de habilidades rítmicas y expresivas, más que en la resolución de problemas motrices que demandan aplicar lo aprendido.

Al comparar las evaluaciones experimentadas con las percepciones que han construido los estudiantes sobre estas, se evidencia que los estudiantes manifiestan mayoritariamente percepciones negativas asociadas a las evaluaciones, estas percepciones se encuentran

relacionadas con condiciones evaluativas adversas y de falta de éxito, que generan sensaciones de falta de capacidad, malestar corporal y malos resultados, así como emociones de desagrado.

#### **4.1.2.6. Los docentes**

Si bien es cierto el docente no constituye un elemento curricular per se, es quien toma decisiones sobre el currículo, lo pone en acción y efectúa la mediación (Habermas, 1989; Litwinm, 1997) de los componentes curriculares para alcanzar los propósitos de aprendizaje que les han sido encomendados. En el ámbito de la Educación Física escolar se espera que el docente pueda ser capaz de crear en sus alumnos el interés y conciencia por la práctica permanente de la actividad educativa física y deportiva en su tiempo libre, como una de las maneras esenciales para alcanzar un estilo de vida activo y saludable. (Sánchez Bañuelos, 1996).

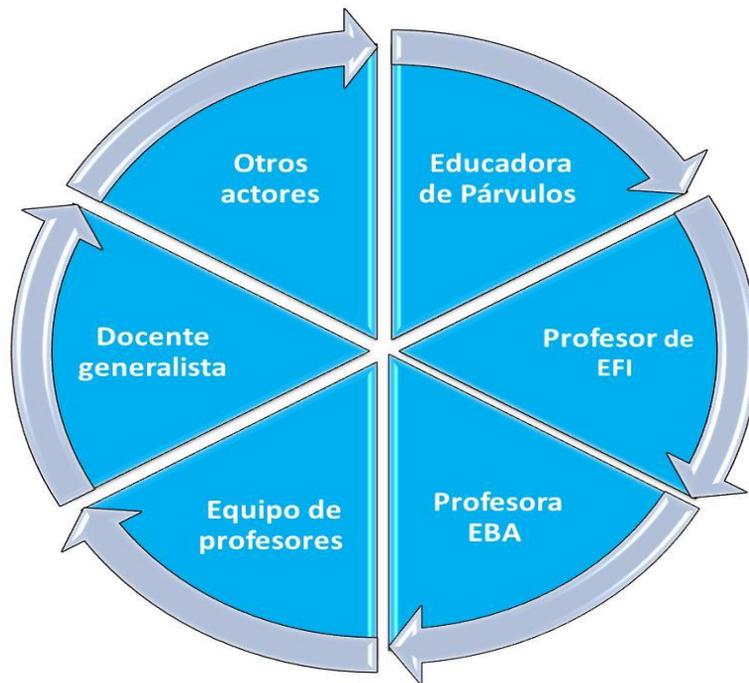
Realizando una mirada general, en la figura 21 se hace claramente visible la diversidad de docentes que intervienen en la clase de Educación Física, lo que es esperable dado que en el ciclo de enseñanza infantil las educadoras de párvulos tienen la facultad para entregar atención de formación en todas las áreas del desarrollo infantil; en enseñanza básica ocurre algo similar, puesto que los profesores de enseñanza básica que se desempeñan en el NB1 y NB2, vale decir 1°, 2°, 3° y 4° de enseñanza básica, tienen atribuciones para impartir todas las materias, entre las cuales está la del subsector educación física. (MINEDUC, 2003<sup>25</sup>).

##### **4.1.2.6.1. Tipos de docentes**

Se aprecian seis tipos de docentes en los relatos de los estudiantes, donde la gran mayoría identifica que las clases se las realiza el profesor especialista en educación física, luego hablan de su profesor sin identificar el título docente y posteriormente mencionan a los profesores de enseñanza básica y otros sin identificar.

---

<sup>25</sup> Decreto Supremo N°352, que Reglamenta Ejercicio de la Función Docente. Título II. De la autorización del Ministerio de Educación para ejercer la docencia en la educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media, ambas modalidades Párrafo 1º: Clases de Autorización; Artículo 10 y Artículo 11.



**Figura 21. Docentes que realizan la clase de Educación Física**

Tal como se exhibe en el gráfico 9, la realidad manifestada por los estudiantes según el ciclo de enseñanza al que refieren sus relatos, demuestra que en el ciclo de educación infantil son las educadoras de párvulos y en un caso una profesora de educación básica quienes les hicieron clases de educación física.

En el ciclo de enseñanza básica se hace más diversa la situación, puesto que la mitad de los estudiantes que hablan sobre sus experiencias en este ciclo, no mencionan el título del profesor; luego se observa que les hacen clases los profesores de educación física, seguido de su profesor de educación básica; ocho casos mencionan a un equipo de profesores, donde podríamos pensar que se refieren a un profesor de educación física para los niños y una profesora de educación física para las niñas.

Finalmente en el ciclo de enseñanza media la mayoría de ellos reconoce la figura del profesor de la disciplina, luego hablan de su profesor sin identificar el título y también de un equipo de profesores que les hacen clases, esta situación lleva a pensar que en la

enseñanza media los profesores de educación física son quienes tienen la responsabilidad de estas clases, situación que estaría en conformidad con lo dispuesto en el decreto de Ley General de Educación.

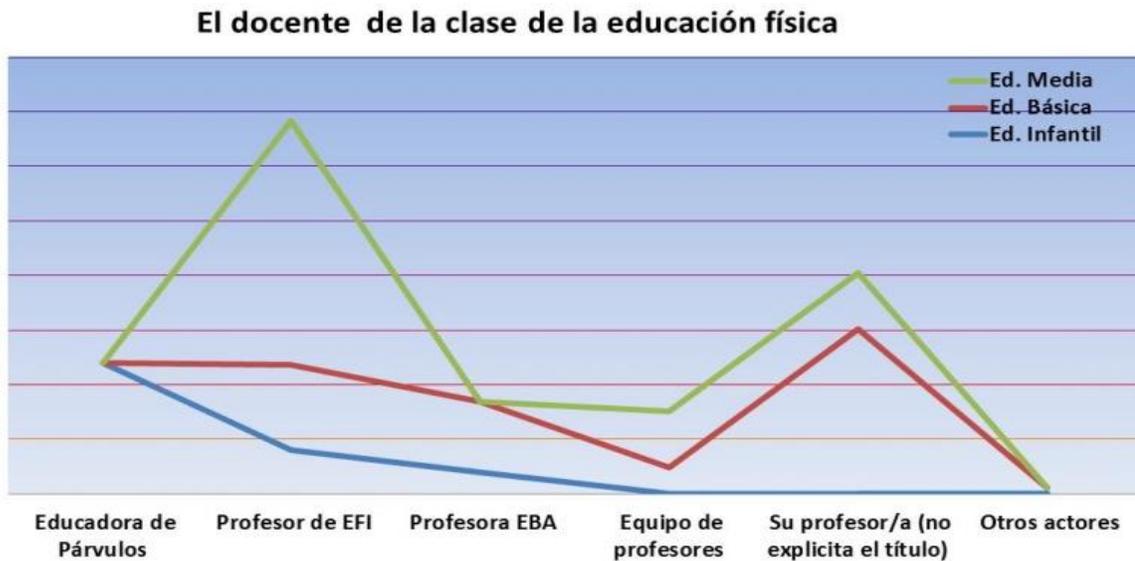


Gráfico 9. El docente de la clase de Educación Física

A continuación haremos una aproximación cualitativa acerca de la figura del docente que realiza las clases de educación física, que como ya se ha explicado anteriormente, en la enseñanza infantil y en el primer ciclo de educación básica, los profesores a cargo pueden ser diversos, desde el propio profesor de la especialidad correspondiente al ciclo de enseñanza que desempeña o de un profesor de educación física que puede dar atención en los tres ciclos de enseñanza.

*¿Qué especialidad tienen los docentes que realizan las clases en los diferentes ciclos educativos?, ¿Cuáles son sus prácticas pedagógicas?, ¿Qué piensan los estudiantes sobre su docencia?*

Este componente curricular es el segundo referenciado en las autobiografías, siete de cada diez estudiantes se refieren a sus docentes. Considerando los tres ciclos educativos, es el profesor de educación física es aludido por cuatro de cada diez estudiantes, luego tres de cada diez señala su profesor pero no indica la especialidad.

A continuación haremos una presentación globalizadora de las actuaciones pedagógicas de los profesores, puesto que en la quinta cara del modelo de análisis se tratará en extenso la Interacción en la Escuela, donde el profesor es una figura relevante.

#### **4.1.2.6.1.1. En el ciclo de enseñanza infantil**

- ***La educadora de párvulos***

Tal como se mencionara anteriormente, la educadora de párvulos es la más referenciada como la profesional que conduce la clase de educación física. No es posible determinar diferencias conforme al colectivo al cual pertenece, puesto que son sólo seis estudiantes que reseñan este componente. Entre los aspectos mencionados se identifica el reconocimiento que hacen los estudiantes al saber disciplinar y a la actuación pedagógica de sus profesores.

- ***Saber disciplinar de los profesores***

Sobre el saber disciplinar una estudiante de un centro educativo subvencionado recuerda que cursaba el Kindergarden y tenía educación física, manifiesta que <<...lo único que hacíamos era correr y saltar. Bueno, era lógico, ya que las que realizaban estas actividades eran las educadoras de párvulo>>(B2-7M).

- ***Actuación pedagógica de los profesores***

Sobre la actuación pedagógica, la experiencia vivida por un estudiante que proviene de un establecimiento subvencionado, da cuenta de la valoración que hace sobre la intervención formativa de la educadora de párvulos, dice <<...agradezco ya que desde chico me introdujo en el mundo de la sexualidad, ya que dio a conocer al tema y nos hizo reconocernos a nosotros mismo nuestros órganos reproductores sin esconderlos ni presentándolo como un tema Tabú ni malo>>(A2-19H).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre los docentes?*

No es posible responder a esta pregunta, dado que los relatos autobiográficos no hacen alusión directa a este componente, el que será tratado especialmente en la tercera cara del modelo de análisis por la cual se organiza este capítulo.

- **Conflicto en el rol de profesor y desagrado**

Sólo una estudiante describe las emociones vividas en relación a su profesora de educación física, expresa que cuando cursaba prekinder, kínder y primero básico, su madre fue su profesora, <<...recuerdo haber sido bastante 'taimada' pues, como tenía que obedecerle no solo como mamá sino que además como profesora, no me gustaba, por lo que muchas veces me negaba a hacer deporte>>(B2-17M), situación de excepcionalidad que produce una tensión que deja una emoción de desagrado.

#### **4.1.2.6.1.2. En el ciclo de enseñanza básica**

El tipo de profesor más referenciado en este ciclo, corresponde a la profesora o el profesor, sin especificar la especialidad; entendiendo que para este ciclo podría ser el profesor de Educación Básica o el profesor de Educación Física el profesional a cargo de la clase. Son los hombres los que tienden más a elaborar relatos de “el profesor o la profesora”; de la misma forma, considerando el tipo de carrera que estudian, existe una tendencia de los estudiantes de la Carrera de Educación Física a referirse al profesional responsable de la clase como “el profesor o la profesora”.

El segundo grupo de profesores más referenciados son los de Educación Física; el tercer grupo corresponde a los profesores de Educación Básica, en este último caso son los estudiantes adscritos a establecimientos educativos públicos los que más hacen referencias a este grupo de profesores, lo cual no sería extraño, puesto que en los establecimientos financiados directamente por el Estado, entregan a los profesores de Educación Básica la responsabilidad de intervenir pedagógicamente en todas las materias correspondientes a los cursos del primer ciclo básico, a diferencia del segundo ciclo básico donde intervienen pedagógicamente profesores propios de la disciplina.

- ***El profesor o profesora sin distinguir la especialidad***

En relación al primer grupo de profesionales, “el profesor o la profesora” sin identificar su especialidad, los estudiantes hablan sobre las situaciones administrativas relacionadas con el recurso docente y la actuación pedagógica de sus profesores.

Frente a las situaciones administrativas y gestión escolar los estudiantes hacen saber que a partir del segundo ciclo los estudiantes son divididos en grupos, las mujeres y los hombres con profesores específicos para cada clase, B1-19M puede recordar que <<...en 8vo básico, tenía una profesora que nos hacía clases a las niñas y un profesor que les hacía clases a los niños, cosa que me llamó mucho la atención>>; otra estudiante confirma lo señalado explicando que de <<quinto al octavo básico, la situación fue empeorando, ya que dividían el curso en grupo de hombres y grupo de mujeres, con un profesor y una profesora, respectivamente>>(B2-9M).

También se manifiestan sobre el cambio frecuente de sus profesores, la estudiante identificada como B2-18M, explica que desde quinto al octavo básico <<los profesores fueron muy variados, ya que fueron cambiando cada dos años o uno los profesores se iban y todo lo que hacíamos en los años anteriores lo volvíamos a repetir...>>, demostrando con ello que con estas decisiones de gestión se interrumpe la secuencia de los aprendizajes correspondientes al ciclo de enseñanza.

Frente a la actuación pedagógica, se desprenden cuatro ideas centrales, la primera en que los estudiantes comprenden el quehacer del profesor como un hacedor de actividades, tal como lo manifiesta la siguiente estudiante <<...el profesor que teníamos nos realizaba actividades como estar en fila, el último corría hacia adelante tomaba una pelota, la pateaba a una muralla, volvía al final de la fila y pasaba por debajo de todos los demás compañeros>>(B1-23M); esta mirada también se repite en otros estudiantes como B2-7M, quien dice <<...los profesores nos hacían bailar a todas las parejas en el patio e iban escogiendo a los mejores>>.

La segunda idea del profesor como generador de espacios diversos, recuerda que <<cuando comenzaba la temporada estival la profesora nos dejaba llevar traje de baño y botellas de agua y nos mojábamos en el patio y hacíamos competencias como correr a pillarse pero tirar agua cuando se pillaba>>(C1-28M).

La tercera idea se asocia a la comprensión que hacen los estudiantes sobre el saber enseñar del profesor, a continuación presentaremos cuatro relatos que nos han parecido aclaradores sobre este tema. Refiriéndose a su profesor, uno de los estudiantes reconoce que <<sus clases eran didácticas, no eran las típicas clases donde el profesor te pasa una pelota para que juguemos fútbol y listo>>(A2-14H); nuestra segunda estudiante también tiene buenos recuerdos de su profesora con la que estuvo hasta quinto básico y describe con detalle los aprendizajes alcanzados con ella, dice:

<<...aprendimos a realizar coreografías por nosotras mismas, las posiciones y figuras que se pueden lograr, nos realizaba circuitos; para Septiembre nos hacía juegos típico chilenos, aprendí a darme la voltereta hacia delante y hacia atrás, la rueda, posición invertida y jugábamos al cachipún alemán, muchas didácticas (el mata mosca y lo más innovador era que íbamos al parque de la ciudad a correr y a jugar con los juegos el balancín, columpio, resbalín...>>(C1-13M).

También la siguiente estudiante explica que <<no me atrevía a dar volteretas ni ruedas, ni rondat, puesto que me daba miedo que fuese a suceder lo mismo, la profesora fue la encargada de quitar ese miedo>>(C2-15M); finalmente nuestro próximo estudiante se refiere a la forma de programar las clases:

<<No obstante puedo decir que estas clases estaban bien formuladas por los profesores, recuerdo que siempre se mencionaban los objetivos y las tareas a realizar y no eran trabajos aislados sino que siempre se desarrollaban lo largo del semestre para luego evaluarlas al final y poner la nota, este es uno de los aspectos que puedo valorar de los profesores que me tocaron>>(A1-5H).

La cuarta idea asociada firmemente con la anterior, se refiere al profesor como motivador del aprendizaje, los dos relatos siguientes nos permiten apreciarlo. La estudiante C1-3M, reconoce las cualidades personales de su profesora como cariñosa y amorosa, pero también como una profesora que <<...ayudaba y estimulaba en todas las actividades, ahí subí mis notas considerablemente, me sacaba puros 7,0 e incluso ella me pidió que comenzara a participar en actividades extra aula, para que ayudara al colegio en los campeonatos...>>. Comparte esta visión A1-13H, quien explica que su profesor contaba con vasta experiencia en su centro educativo y que por esa razón <<...su trabajo siempre se mantuvo a los requerimientos que le hacía el colegio. Sólo puedo decir que sus clases siempre me animaron a esforzarme y seguir adelante con lo que siempre me ha gustado, que es el deporte>>.

Frente a esta idea de la actuación pedagógica también hay experiencias que dan cuenta de la falta de reconocimiento pedagógico de la actuación de sus profesores; a continuación presentamos una somera revisión de ello. Comenzando con la primera experiencia, se puede apreciar la falta de implicación pedagógica que tendrían algunos docentes, explica que la profesora no hacía nada <<...me llamaba la atención que se quedaba sentada mientras nos hacía trotar, o hacer volteretas o saltar el cajón, y me acuerdo de ella que gritaba mucho y que me daba susto>>(B2-17M); como igualmente ocurre con el relato de B2-9M, quien recuerda que en tercero y cuarto básico no aprendían mucho en la clase de educación física. <<...nos dedicábamos la mayor parte del tiempo a jugar a las quemadas [...] hacer volteretas, yo creo que se debía en gran parte, a que el profesor ya tenía bastante edad como para llevar a cabo esa clase>>.

Finalmente está la idea de aquel profesor que ignora las diferencias individuales, tal como lo relata la siguiente estudiante <<En ese tiempo, mi poca resistencia física se debía a que sufría de asma bronquial, situación que muchas veces era olvidada por mi profesora, por lo que me hacía rendir en las mismas condiciones que el resto del curso>>(C1-24M).

- **El profesor de Educación Física**

En relación al segundo grupo de profesionales que se pueden identificar en los relatos autobiográficos que especialmente de los estudiantes hombres, es el profesor de Educación Física; que tal como lo explicamos antes, en Chile generalmente ocurre en el segundo ciclo de enseñanza básica cuando asume en propiedad la responsabilidad de las clases de educación física. Luego mencionan algunas situaciones relacionadas con el recurso docente y con la actuación pedagógica de sus profesores.

Respecto a la primera idea sobre situaciones administrativas y de gestión escolar, uno de los estudiantes de este ciclo hace notar su conformidad con la calidad de su enseñanza, diciendo que su centro educativo <<se caracteriza en realidad por un muy buen plan de estudios y buenos profesores de educación física y de otros ramos también>>(A1-8H). También otros estudiantes hacen notar la separación de los cursos por géneros, <<...ya desde quinto básico en adelante había una profesora encargada de la clase de educación física y nos separaban en grupos por géneros...>>(C1-9M).

La segunda idea se encuentra relacionada con la actuación pedagógica, también es posible desprender algunas líneas de análisis muy similares a lo comentado en la sección anterior sobre las experiencias llevadas a cabo por los profesores que son aludidos sin su especialidad. Para el caso de los docentes que identifican como profesores de Educación Física, una de las líneas que aparecen en sus relatos corresponde a la del profesor como un elaborador de actividades; en uno de los relatos el estudiante recuerda que al cursar el quinto año básico <<...nos tocó con profesores distintos para cada ramo. Fue allí cuando conocimos lo que era resistencia física y algunos deportes como el volleyball, pero nunca jugué, más bien en general yo hacía trabajos de investigación...>>(C2-12M); en otro de los relatos un estudiante manifiesta que con sus nuevos profesores de segundo ciclo básico <<...fuimos desarrollando casi las mismas actividades que teníamos antes pero adaptadas a nuestra edad y también vimos una parte más de acondicionamiento físico donde nos hacía correr cierta número de vueltas abdominales, entre otros>>(A2-19H).

También lo manifiesta C2-5M, cuando explica que al pasar al quinto básico, <<tenía una profesora para cada asignatura, por lo que en educación física comenzaron a hacernos actividades diferentes, la profesora nos hacía hacer abdominales, saltar el caballete, o incluso una vez nos hicieron aeróbica...>>. Otro estudiante que recuerda que en quinto básico, <<...cambiamos todos los profesores, y el profesor correspondiente a esta disciplina me hizo cambiar la perspectiva de las clases de educación física, ya que empecé a hacernos ejercicios de acondicionamiento físico...>>(A1-11H).

Una segunda línea que se hace presente en los relatos, corresponde al docente como generador de un clima favorable de enseñanza, entre ellos se observa que es importante para los estudiantes que el docente sea cercano, sea persona agradable y mediadora, que entrega atención a las diferencias individuales; para cada uno de estas actuaciones presentaremos los relatos de los estudiantes. El profesor cercano en la experiencia de un estudiante, se manifiesta en <<...el cuarto básico, fue donde tuve un nuevo profesor de educación física, uno nuevo en el colegio también, pero para nuestro beneficio, era muy cercano a los alumnos a tal punto que dejaba que lo tutearan, estos años lo pase muy bien>>(A1-3H); luego la persona agradable lo describe un estudiante quien evaluando su experiencia en la clase de educación física, expresa que se queda con la <<...agradable persona que impartió esta clase. Tal vez no era el mejor profesor, tal vez no nos exigía lo que debía, [...] dejó una muy buena imagen de lo que representa un docente en la rama de la educación física>>(A2-20H).

La tercera línea de la actuación pedagógica, se asocia a la comprensión que hacen los estudiantes sobre el saber enseñar del profesor especialista y la exigencia que impone. La primera estudiante, manifiesta que su experiencia <<en el segundo ciclo la cosa cambió, con profesor especializado en el área los juegos, y los ejercicios realizados se tornaban más específicos a los requerimientos a la edad que teníamos, las exigencias eran mucho mayores>>(B2-11M). Esta idea del profesor estricto también la comparte el próximo estudiante quien manifiesta que cuando cursó el quinto básico cambió el sistema de enseñanza dado que comenzaron a tener profesores de especialidad <<...con esto un nuevo profesor de E.F. llegó a nuestra sala uno con verdadero título de profesor de

educación física, y como era de esperarse mucho más estricto que el anterior aunque eso para mí nunca fue un problema...>>(A1-21H).

Finalmente la apreciación C2-7M, relata que los cuatro primeros años de clases de educación física las realizaba su profesora de Educación Básica, <<...y por lo que recuerdo no era tan estricta. Bueno los profesores que realmente son de E.F. tienen por lógica más conocimientos sobre el tema y sabrán bien las actividades que pueden realizar>>; experiencia que reafirma B1-18M, quien dice que <<...a partir de quinto básico a octavo básico fue el cambio de profesor, porque ya nos realizaba educación física la profesora jefe, sino que un profesor de educación física, el cual era muy exigente>>(B1-18M). Entre todos los temas tratados, nos parece que esta apreciación que tienen los estudiantes entre el cambio de profesores de un ciclo a otro merece un estudio particular que profundice en el problema.

La cuarta línea de análisis de la actuación pedagógica del docente de Educación Física, considera la atención pedagógica diferenciada; el siguiente relato permite una aproximación, uno de los estudiantes cuenta que en un período de su infancia vivió una etapa de extremada energía y descontrol, y las clases de educación física no eran suficientes para tranquilizarse, <<tanto era la cosa que recuerdo que muchas veces el profesor de Educación Física me daba ejercicios extras en la clase para mantenerme calmado>>(A2-24H).

- ***El profesor de Educación Básica***

Respecto al tercer grupo de profesionales, que son los profesores de Educación Básica se son mencionados igualmente por hombres como mujeres, especialmente de establecimientos públicos y subvencionados. Se hace visible en los relatos autobiográficos que los estudiantes manifiestan situaciones administrativas relacionadas con el recurso docente y la actuación pedagógica de sus profesores.

Sobre las situaciones administrativas y gestión escolar se menciona claramente que su intervención pedagógica en la clase de educación física ocurre hasta el cuarto de

enseñanza básica, tal como se expresa a continuación, <<las clases de educación física las impartía nuestra profesora que nos hacía todas las asignaturas, esto ocurrió hasta más menos 5º básico, en donde cambiamos todos los profesores>>(A1-11H).

Un establecimiento público de una zona rural, confirma lo anterior, señalando que desde <<...primero a cuarto básico, sólo hacía educación física con mi profesora jefe, una profesora de Escuela Normal, quien me hizo clase durante mi primer ciclo: la que me hacía todos los ramos>>(C2-12M). Y el relato de A1-21H, recuerda que <<...cuando iba en la enseñanza básica teníamos un solo profesor para todas las asignaturas, incluyendo educación física>>.

Frente a la actuación pedagógica, se desprenden cuatro ideas centrales, la primera en que los estudiantes comprenden el quehacer del profesor como un hacedor de actividades, tal como lo manifiesta una estudiante <<...recuerdo además que como en cuarto básico mi profesora jefe era quien nos realizaba educación física y que por lo demás no sé si era educaron física por lo único que hacíamos era correr y jugar>>(B1-21M). También se relatan experiencias sobre la falta de actuación pedagógica de los profesores; los dos relatos siguientes nos dan una visión al respecto; B2-12M explica que <<...por lo general, nos hacía saltar la cuerda o sino cambiaba las horas de Educación Física para hacernos escribir copias o caligrafías>>, evidenciado de esta manera una decisión que interfiere en el currículo formal y una desatención educativa.

El próximo relato habla de un profesor que realizaba la asignatura de música y también la de educación física, <<...que sólo daba instrucciones, una vez me hizo saltar cajones y me caí y me pegué muy fuerte, después de eso no quise saltar más y me obligó hasta el punto de dejarme en vergüenza y me puse a llorar...>>(A1-25H).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con la figura del docente de la clase de educación física?*

Lo que presentaremos a continuación constituye una mirada general de las percepciones en torno a la figura del docente. Se aprecia una baja presencia de fragmentos

autobiográficos específicos de las percepciones tal como la hemos concebido en nuestro estudio; sin embargo se revela una tendencia a construir percepciones negativas respecto al conjunto de profesores que les han realizado clases de Educación Física en este ciclo de enseñanza.

- ***Enfrentamiento con el profesor y desagrado***

Este caso evidencia conflicto con su profesor de Educación Física <<...era muy barrero, molestaba a la gente que no era excelente para la actividad física, yo me enojaba y de las cientos de horas pedagógicas que estuve con él habré peleado con el 90% de esas horas>>(A2-15H); demostrando que la comunicación resulta vital en el proceso de enseñanza y aprendizaje; para este caso la emoción de desagrado queda claramente evidenciada en el roce constante con su profesor afectando la motivación interna.

- ***Trato distante con el profesor y desagrado***

El próximo caso, ocurre en el segundo básico, donde el estudiante expresa que su clase era monótona, nunca les cambiaban las tareas, <<se seguía un programa muy estricto creo yo. Aparte que el trato que teníamos con el profesor era muy limitado, pareciera que no le gustaba trabajar con niños pequeños. Siempre había compañeros a los que retaba constantemente>>(A1-13H); este relato expresa claramente la percepción que al profesor no le gustaba trabajar con niños, puesto que se generaba un clima de control y castigo desagradable, además de situaciones pedagógicas poco interesantes.

El tercer caso nos habla de una relación discriminatoria en favor de los más talentosos motrizmente, no sentirse reconocido implica desagrado y sensación de falta de capacidad, tal como lo expresa el estudiante, quien manifiesta que su profesor de Educación Física se <<...enfocaba en otros aspectos y no era tan cercano como el anterior lo cual no me gusto para nada ya que él tenía más confianza y podríamos decir que se fijaba más en los alumnos que el entrenaba como selección>>(A2-22H).

#### 4.1.2.6.1.3. En el ciclo de enseñanza media

El tipo de profesor más referenciado en este ciclo, es el profesor de Educación Física como el profesional a cargo de la clase. Son las mujeres las que tienden más a elaborar relatos sobre su profesora de Educación Física; no existen grandes diferencias entre el tipo de establecimiento educativo y la Carrera universitaria que cursan.

El segundo grupo más referenciado en este ciclo de enseñanza media son los “profesores” sin distinguir su especialidad, lo mencionan exclusivamente los hombres, por ende se puede deducir que cuando mencionan a *su profesor* o *el profesor*, se están refiriendo al profesor de Educación Física quien es el profesional que legalmente asume la responsabilidad de la asignatura de Educación Física en el desde el segundo ciclo de enseñanza básica al ciclo de enseñanza media. No se aprecian grandes diferencia según el tipo de establecimiento y por Carrera que cursan.

El tercer grupo de profesores referenciados en los relatos de los estudiantes corresponde al equipo de profesores; aunque lo hacen más débilmente; no se aprecian diferencias significativas en los diferentes colectivos.

- ***El profesor de Educación Física***

En relación al primer grupo del profesor o a la profesora de Educación Física, se distinguen dos líneas de análisis centrales, las que corresponden a situaciones administrativas relacionadas con la división de cursos por género, los cambios y ausencias de sus profesores; y la idea sobre la actuación pedagógica de sus profesores.

Ante a las situaciones administrativas y de gestión escolar los estudiantes reiteran sus relatos sobre las clases divididas por género, tal como se expresa los relatos siguientes, <<las clases siempre fueron separadas hombres de mujeres, un profesor para cada uno...>>(B2-15M); se reitera esta observación en el relato siguiente, cuenta que en la enseñanza media <<...el grupo de clases se dividía en dos uno de hombres y otro de mujeres, y cada uno tenía un profesor>>(C1-28M); también lo destaca B1-21M al explicar

que <<ya en la enseñanza media el tema cambio en primero y segundo medio era una profesora la que dirigía en el curso de educación física...>>.

Otro aspecto de la gestión educativa que se mencionan en los relatos son los cambios y licencias médicas de sus profesores; el primer aspecto es mencionado por A1-18M, quien relata que en la enseñanza media <<...cambiamos de profesora dos veces la primera había estudiado en esta universidad era súper simpática...>>, y la segunda estudiante que recuerda que las clases de educación física se volvieron algo inestables desde segundo medio en adelante por situaciones administrativas de su establecimiento educativo, dice <<...la profesora tuvo problemas y tenía licencia o se ausentaba, y por la reconstrucción del liceo en tercero medio había una falta de espacio considerable, tomando en cuenta que éramos 2.000 alumnos aproximadamente en el liceo>>(C1-16M), situaciones que finalmente provocarían la desmotivación de las estudiantes.

En relación a la actuación pedagógica, se distinguen dos ideas que los estudiantes mencionan, una relacionada con el reconocimiento de la labor docente y la falta de reconocimiento; también se refieren a la planeación del trabajo de aula.

La primera idea es acerca del reconocimiento de la labor docente para algunos estudiantes y para otros la crítica hacia la labor docente. El reconocimiento se manifiesta en las siguientes experiencias, <<...destaco en esta época de los 12-14 años a los profesores de educación física que tuve ya que sin ellos, no tendría el mismo cariño que tengo por la pedagogía en educación física>>(A1-22H); otro estudiante recuerda que en cuarto de enseñanza media <<...ese último año estuvimos con profesor Andrés era un excelente profesor exigente pero tiene buen roce con los alumnos>>(A2-15H); así también lo expresa la siguiente estudiante que releva la actuación docente de su profesora de Educación Física, dice <<aprendí mucho con ella y no solo de deportes también valores. Nos hacía todo lo que decía el programa (siempre de manera entretenida)>>(A1-16M).

En cambio los estudiantes que expresan su falta de reconocimiento a la labor docente del profesor de Educación Física sobre la mala disposición para enseñar, uno de los estudiantes explica que <<al comenzar la enseñanza media nos cambiaron al docente de

ese ramo, desde ahí las clases de educación física cambiaron considerablemente. Esto porque el profesor no tenía una buena disposición y se mostraba cansado de realizar este trabajo...>>(A2-14H). En esta misma crítica, la próxima estudiante relata que le enseñaban gimnasia y el profesor no les explicaba suficientemente lo que tenían que hacer, recuerda que <<...muchas compañeras habían sufrido lesiones por dichos movimientos, dado que el docente no se dedicaba a explicar detalladamente las actividades, [...] considero importante que los profesores de educación física se den el tiempo de estudiar las capacidades de sus propios alumnos>>(B1-10M).

Otra estudiante da cuenta de la negación de su profesora a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos, manifiesta que <<siempre con mis compañeras quisimos que nos hicieran danza o bailes ya que el otro curso lo hacía porque tenía a otra profesora, pero nunca lo hizo...>>(A2-1M).

La última estudiante reclama que en clases de educación física siempre era lo mismo, especialmente cuando comenzaban con deportes y sus pares hombres siempre hacían posesión de la multicancha para jugar fútbol y las mujeres no realizaban ninguna práctica por no contar con el espacio adecuado, expresa que <<el profesor no mostraba interés en arreglar esta situación, por lo que todo se tornó en una rutina sedentaria para las niñas del curso, y esto también creó una apatía hacia el profesor>>(B2-14M). Esta temática ya ha aparecido en secciones anteriores, pensamos que en próximos estudios debe ser un tema específico a abordar en mayor profundidad, tanto de lo que piensan los profesores como lo que piensan los alumnos al respecto.

La segunda idea se concentra en torno a la planeación del trabajo de aula, tal como se releva en el siguiente relato, donde una profesora joven que utiliza una metodología más democrática en la toma de decisiones sobre lo que se aprende, dice <<en media, volví a cambiar de profesora de EFI, ahora era una profesora súper joven, de hecho recién egresada, con ella las clases eran planeadas en conjunto, siempre proponíamos ideas de lo que preferíamos hacer>>(B2-17M); otra estudiante releva que <<...el profesor que tenía nos tenía las actividades fríamente calculadas>>(B2-18 M).

- **Los “profesores” sin distinguir su especialidad**

El segundo grupo los “profesores” sin distinguir su especialidad, lo mencionan exclusivamente los hombres, por lo cual inferimos que hacen alusión a los profesores de Educación Física del sexo masculino. En torno a esta figura, también son identificadas las mismas líneas de análisis que para el profesor de Educación Física, estas son las situaciones administrativas y la actuación pedagógica de los profesores.

Ante las situaciones administrativas y de gestión escolar los estudiantes mencionan el cambio de profesores, sobre lo cual un estudiante relata su experiencia en primero medio, cuenta que hubo problemas en la clase de educación física, <<...debido a que en el mismo año tuve tres profesores distintos, por lo cual siempre estábamos cambiando las actividades. Por ejemplo estábamos viendo basquetbol y no alcanzaron a tomar pruebas y ya habíamos empezado con otro deporte o unidad...>>(A1-10H).

En relación a la actuación pedagógica, se distinguen dos tendencias en lo que los estudiantes mencionan, una relacionada con el reconocimiento de la labor docente y la crítica a la actuación docente; las exigencias a las que se encontraban sometidos y la atención a las diferencias individuales.

Respecto del reconocimiento de la labor docente, el siguiente estudiante relata con profundidad su experiencia y la interpretación que hace de ella, señala que:

<<En enseñanza media estamos con un profesor que se transformó en un amigo para mí, hasta el día de hoy lo visito en la escuela y saludo frecuentemente y recordamos viejos momentos cuando él me hacía clase. [...] las técnicas que el enseñó hay varias a destacar pero principalmente es su actitud como docente la que llama más la atención y me provoca una profunda satisfacción de lo que se puede llegar a ser gracias a la formación que él recibió en su universidad, esto es lo que me motiva a seguir estudiando y terminar de buena forma mi carrera>>(A1-13H).

También se muestra la idea del profesor que sabe enseñar, nuestro próximo estudiante explica que su profesor respetaba fielmente las unidades de aprendizaje planificadas, donde <<...hacíamos juegos pre deportivos, deportes propiamente tal, el profesor nos enseñó cómo hacer planes de entrenamiento, hacíamos test los cuales, mediante el mismo plan, debíamos mejorar, hasta nos enseñó lo más básico de anatomía>>(A2-4H). Y la de aquel docente que sabe enseñar pero que realiza adaptaciones al currículo, obviando algunos aprendizajes del programa oficial nacional, tal como lo señala el siguiente estudiante <<el profesor se preocupaba de aumentar nuestra capacidad aeróbica realizando mucho trote y trabajos abdominales, el trabajo con los bailes eran nulos por no haber niñas en este colegio>>(A2-5H).

Pero también aparecen críticas a la labor docente, entre ellas un estudiante informa que su profesor era muy criticado <<...no era lo que todos esperaban, no era activo, no demostraba los ejercicios, solo decía ya hagan esto, y esto otro, y luego se sentaba y nos observaba, retándonos cuando no hacíamos los ejercicios>>(A1-11H).

La próxima idea que aparece en los relatos de los estudiantes es acerca de las exigencias impuestas también se pronuncian los estudiantes, uno de ellos explica que cuando pasaron de educación a educación media, las exigencias fueron mayores, dice <<...cada vez nos exigían más los mismos profesores sobre temas más específicos y dejando de a poco la parte lúdica de la educación física>>(A2-19H). Y la de otro estudiante que hace saber que el <<...profesor nos hacía trabajar muy duro, pero al final de clase teníamos como recompensa el jugar>>(A1-9H). También se evidencia la exigencia como control más que como aseguramiento del aprendizaje, <<...el profesor a las personas que no hacían esta clase las mandaba a la biblioteca para hacer algún trabajo relacionado con la educación física>>(A1-11H).

- ***Equipo de profesores***

Finalmente el tercer grupo corresponde al de aquellos profesores que desarrollan sus clases en equipos de trabajo; este grupo es referenciado mayoritariamente por las

mujeres, de establecimientos educativos privados y subvencionados; también son las estudiantes de Educación Parvularia las que proporcionan más información. En relación al profesor o a la profesora de Educación Física, se distinguen dos líneas de análisis centrales, las que corresponden a situaciones administrativas, la actuación pedagógica de sus profesores y las exigencias en la clase de educación física.

Sobre las situaciones administrativas y de gestión escolar los estudiantes dan a conocer la organización interna de los profesores para atender el ámbito de la educación física escolar, una de las estudiantes nos cuenta que cuando cursaba enseñanza media <<...las clases de educación física eran con todos los paralelos, y con varios profesores>>(A1-28M); otra estudiante que se cambia de centro educativo en cuarto medio, dice estar muy agradecida por las oportunidades brindadas, entre las cuales dice <<...de partida teníamos dos profesores distintos con 2 horas a la semana cada uno>>(A2-1M). Nuestra próxima comparte la misma experiencia de contar con un equipo de profesores y relata que cuando se cambió a un establecimiento privado en primero medio, encontró que <<...sí habían profesores de educación física, teníamos un profesor hombre y una mujer>>(C2-22M).

En relación a la actuación pedagógica, se distinguen dos ideas que los estudiantes mencionan, una relacionada tanto con el saber enseñar del docente; las falta de reconocimiento a la actuación de sus profesores; y finalmente, a las exigencias impuestas en la clase de educación física.

Sobre las actuaciones de saber enseñar se menciona la motivación y la toma de decisiones conjuntas con el alumnado; a continuación presentamos algunos relatos que vienen a dar cuenta sobre la motivación que generan los profesores. La siguiente estudiante explica que aunque no le gustaba el atletismo, ponía todo su esfuerzo por tener un buen desempeño en la clase, y los dos profesores que tenía los observaban y retroalimentaban constantemente, <<cada vez que pasábamos por donde ellos estaban nos gritaban cosas como: dale tu puedes! sigue así vas bien! Entonces eso nos daba ánimo para seguir trotando y terminar de manera eficiente y optima nuestra actividad>>(A2-13M).

La próxima estudiante muestra que en su experiencia de enseñanza media, sus profesores favorecían condiciones para cultivar la práctica deportiva, recuerda que <<...en esta etapa tuve una muy buena relación con mis profesores de educación física, pero siempre teniendo el respeto pertinente hacia mis profesores. Al igual que antes los profesores me incentivaron en el ámbito deportivo>>(A2-34M).

Otro factor del saber enseñar, se asocia a escuchar los intereses de los alumnos y tomar decisiones conjuntas sobre las actividades a realizar, una estudiante plantea que la clase de educación física <<...no sólo se destinó a entrenamientos aeróbicos o pruebas de medición física, también los profesores, nos preguntaban qué actividad nos gustaría realizar a fin de año, y por lo general el último mes se realizaban actividades organizadas por los alumnos>>(C1-2M).

La innovación aparece como otro elemento importante, tal como lo hace saber una estudiante, que recuerda la llegada de dos profesores nuevos de educación física, jóvenes y con otras iniciativas, que les dieron la posibilidad de realizar actividades distintas a las que realizaban habitualmente; estas nuevas experiencias <<...se componían principalmente de realizar acrobacias, adquirir técnicas y perfeccionar todo lo relacionada a la actividad que realizaban los Cheerleaders, ya fueran elevaciones, caídas...>>(C1-4M).

También se hace notar en los relatos, la crítica de los estudiantes hacia la actuación docente realizada. Se vislumbran dos tendencias, una crítica apunta hacia la desvalorización de la clase por parte de los profesores, tal como lo revela un estudiante que explica que en cuarto medio, los profesores aceptaban que los alumnos hicieran lo que quisieran en la clase, bajo el siguiente argumento:

<<...ya que “están con todo ese asunto de la PSU”. Esto puede tener algo de positivo, porque era un momento de “relajación”, pero claro, por otra parte, para aquellos que no practican deporte constantemente, y la clase de educación física es de los pocos momentos que tienen para cuidar su salud, les era perjudicial, aunque a ellos mismos no les pareciera así>>(A1-5H).

La otra crítica es hacia la actuación valórica de los profesores, un estudiante pone en evidencia la actuación docente que promueve antivalores en la clase, dice:

<<A nuestros profesores poco les importaba el fair play. [...] Algunos de mis compañeros eran muy brutos para jugar, y suplían su falta de resistencia o velocidad con un tackle y/o zancadilla ilegal, a la que solían recurrir para quitar el balón. Por donde se le mire, eran faltas, pero el profesor en vez de cobrarlas, se reía de la víctima que muchas veces era yo>>(B1-12H).

Finalmente la exigencia se convierte en otro tema que inquieta a los estudiantes, tal como lo revelan los siguientes estudiantes; la primera de ellas, refiriéndose a la enseñanza media piensa que sus <<profesores de educación física eran extremadamente exigentes, incluso en ciertas ocasiones los odie, porque uno sentía que daba lo mejor de uno pero ellos siempre pedían más y más>>(C1-1M).

El próximo estudiante coincide con la experiencia anterior, señalando que cuando ingresó a la enseñanza media las exigencias de la clase de educación física cambiaron, ahora los profesores <<...exigían el doble de lo que nos exigía la profesora de básica, nos hacían correr por todo el liceo, y el liceo en el que fui era bastante grande, comenzaron pidiéndonos dos vueltas, pero luego eran 3, 4 o 5>>(C2-5M).

*Respecto al interrogante sobre ¿Cuáles son las percepciones que se relacionan con la figura del docente de la clase de educación física?*

En este ciclo se aprecia una incipiente presencia de relatos en relación a las percepciones sobre los docentes; se presentan emociones de agrado, condiciones motivacionales desfavorecedoras y sensaciones corporales desfavorecedoras.

- **Despreocupación docente y desagrado**

A continuación mostraremos algunas experiencias, el primer caso manifiesta que su desagrado por su profesora de educación física, <<...nunca realizaba las actividades con nosotras, llegando al punto que las mismas alumnas eran quienes organizaban las clases,

en donde estas resultaban muy entretenidas ya que se realizaba lo que nosotras considerábamos que nos serviría>>(A1-13M); en este primer relato se hace visible que su desagrado obedece a su interés de participar como una condición motivacional personal importante, sin embargo la actuación de la profesora deprime tal motivación.

El siguiente caso comparte la idea anterior sobre la falta de involucramiento de la profesora directamente en la clase, expresa en su relato que <<...la profesora de educación física de mi colegio era poco “estimulante”, ya que ella no realizaba las actividades en conjunto con nosotras y a mi parecer ya estaba un poco mayor>>(C1-24M), dejando una idea instalada que su no participación se debía que era mayor.

- ***Falta de innovación docente y desagrado***

El tercer caso se asocia al desagrado por la falta de innovación de la profesora, que en términos motivacionales del estudiante implica la expectativa de romper con la monotonía, dice <<mi enseñanza media fue en un liceo de niñas de primero a tercero medio, fue una lata educación física, ya que la profesora los 3 años solo no hizo correr y correr y hacer abdominales y sería>>(A2-1M).

- ***Interés de aprendizaje insatisfecho y desagrado***

Finalmente el último caso se asocia la insatisfacción del interés de aprender, expresa que las clases vividas en la enseñanza básica y media con una profesora que tuvo por largos años, generó experiencias de aprendizaje limitadas, dice <<...ahora lo pienso y al parecer el aprendizaje esperado eran los mismos para básica y para media, porque siempre he hecho lo mismo en la clase. Por lo tanto si me preguntan ¿qué aprendí en media en la clase de educación física?, nada>>(B2-25M).

#### **4.1.2.6.2. Caracterización de los docentes**

Se identifican dos tendencias que aluden a características personales y profesionales de los docentes, las cuales se hacen difíciles desagregar. La primera tendencia de **un perfil desfavorecedor**, corresponde a 74 relatos que provienen de estudiantes de ambos sexos,

de 16 hombres y 58 mujeres, los cuales se reparten homogéneamente entre ambos ciclos de enseñanza; entre las principales ideas que surgen es pensar que el docente era intimidante dictatorial y distante, que era muy exigente o estricto(a), que era monótono(a) y no motivaba la participación, que no se involucraba motrizmente y que era selectivo(a) y discriminador(a).

El pensamiento más reiterado refiere a que el docente era intimidante dictatorial y distante y que era muy exigente o estricto(a), para ambos casos se menciona mayormente en los relatos de los hombres del ciclo de enseñanza básica y de las mujeres del ciclo de enseñanza media. La primera idea queda plasmada en el relato de un estudiante que recuerda que en el lapso del primer año a sexto básico, tenía clases con una profesora que les mantenía con prácticas corporales constantes, <<el problema era que el trato hacia nosotros era malo, en que siempre nos gritaba y amenazaba. El trato que tenía hacia mí no era el mejor, ya que siempre me recalca el sobrepeso que tenía>>(B1-8H).

La segunda idea se aprecia en el relato de una estudiante que expresa el miedo que le provocaba su profesora de Educación Física, quien además cumplía el rol de profesora Jefe de su curso, dice <<...sentía un miedo inmenso [...] porque era súper seria, además de ser profesora de educación física. Era muy exigente y si uno no podía realizar algún ejercicio, no comprendía y nos obligaba a hacerlo y eso influía en la nota>>(C2-7M); lo ratifica otra estudiante que evaluando su experiencia en el ciclo de enseñanza media, indica que no fue buena, considera que su profesor les <<...exigía demasiado, nos hacía correr grandes distancias, bajo un sol que nos quemaba y él iba detrás lo más bien en su auto, y el que no cumplía el recorrido simplemente tenía mala calificación, su actitud nos indignaba a todos>>(B1-20M)

Las ideas que el docente era monótono(a) y no motivaba la participación de sus estudiantes, que no se involucraba motrizmente y que era selectivo(a) y discriminador(a), es planteado preferentemente por las mujeres de ambos ciclos de enseñanza.

El primer aspecto mencionado se expresa en la experiencia de A2-3M, quien recuerda que su profesora de básica <<...no era muy buena [...], era un tanto monótono el realizar [...]

sus clases, si bien me enseñó la base de algunos requerimientos básicos no fue lo bastante llamativa para llamar mi atención, sentía que lo hacía de mala gana>>. Asociando la idea que la profesora no motivaba la participación con la idea que no se involucraba corporalmente en las actividades que se desarrollaban en la clase, una de las estudiantes señala que al ingresar a la enseñanza media, las clases <<...ya no me despertaban interés, además que la profesora de educación física de mi colegio era poco “estimulante”, ya que ella no realizaba las actividades en conjunto con nosotras y a mi parecer ya estaba un poco mayor>>(C1-24M).

Así también lo piensa B2-17M, quien reconoce que se recuerda de su profesora dado que <<...no hacía nada, probablemente era muy distinta a las clases y a la profesora que tenía en el otro colegio, porque me llamaba la atención que se quedaba sentada mientras nos hacía trotar, o hacer volteretas o saltar el cajón>>.

En cuanto a un comportamiento selectivo y discriminador, se expresa en el relato que hace B2-15M, quien señala que las <<...las profesoras que tuve en básica, eran discriminadoras, al menos así lo sentí yo, porque si no teníamos las capacidades o nos costaba un poco más, la profesora era la encargada de enseñarnos hasta que pudiéramos hacerlo en forma correcta>>. Por su parte, A2-22H que al cambiar de ciclo de enseñanza todo fue diferente, el profesor demostraba predilección por aquellos estudiantes que estaban en la selección deportiva, <<...se enfocaba en otros aspectos y no era tan cercano como el anterior lo cual no me gusto para nada ya que él [...] se fijaba más en los alumnos que el entrenaba como selección>>

La segunda tendencia de un **perfil favorecedor**, corresponde a 27 relatos que provienen de ambos sexos, 11 hombres y 16 mujeres, los cuales se reparten homogéneamente entre ambos ciclos de enseñanza; entre las principales ideas que surgen es pensar que su profesor o profesora era cariñoso(a), cercano(a) y simpático(a), se involucraba motrizmente y era practicante activo(a) y preocupado(a) de su aspecto.

Como la primera característica identificada como favorecedora de la comunicación entre el docente y sus estudiantes, es el reconocimiento de un trato cariñoso(a), cercano(a) y

simpático(a), lo cual es planteado preferentemente por las mujeres del ciclo de enseñanza básica y por las mujeres de enseñanza media. Entre las experiencias del ciclo de enseñanza básica, se valora la cercanía del profesor hacia sus alumnos, tal como se afirma en el siguiente relato, <<el profesor siempre era cercano a uno lo que hacia la clase más especial y entretenida ya que nos apoyaba y enseñaba de buena forma siempre nos estaba motivando y hacer la clase era como un gran desafío>>(A2-22H). Así también lo considera una estudiante que considera como una característica importante de una buena profesora es el trato acogedor; recordando su experiencia en el ciclo de enseñanza media; plantea que <<En primero y segundo medio tuve el agrado de tener clases con una buena profesora de educación física me gustaba sus clases y aunque era estricta también tenía su lado dulce y acogedor>>(A2-3M).

El pensamiento que el docente se involucraba motrizmente está más débilmente señalado, el cual es plantado tanto por hombres como por mujeres de ambos ciclos de enseñanza. Nuevamente se manifiesta como importante el que el profesor(a) se involucre motrizmente en las actividades de la clase, lo cual queda manifestado en los relatos siguientes; A2-14H refiriéndose a su profesor del ciclo de enseñanza básica y proyectándose profesionalmente, considera que <<Se notaba que le gustaba realizar sus clases, participaba con nosotros, era activo [...]. Me gustaba mucho el hecho de que participara con nosotros, se unía a las actividades, es lo que me gustaría hacer a mí también>>. Por su parte B1-29M queda con la idea que la participación activa en la clase se relaciona con la edad del docente, recuerda que en el ciclo de enseñanza media, tuvieron cambio de profesora, la cual <<...nos “sacaba el jugo” al máximo (era [...] más joven que nuestra primera profesora), quizás por esto mismo nos hacía realizar más actividad física, debido a que poseía más energía y podía controlarnos más (iba con nosotras mientras corríamos)>>.

Aunque se expresa débilmente, también surge la idea que el docente era practicante activo(a) y preocupado(a) de su aspecto, lo refieren hombres y mujeres de ambos ciclos de enseñanza. Una estudiante menciona que al cambiar al segundo ciclo de enseñanza básica tienen un cambio de profesor, con el título de profesor de Educación Física, lo

describe así, <<...era un señor promedio hombre chileno preocupado de su físico tenía músculos en sus brazos y de contextura no gruesa, él nos animaba siempre a hacer actividad física, quedábamos siempre muy cansados después de sus clases>>. (B1-21M). El otro estudiante releva el impacto que puede provocar un docente que se encuentra activo deportivamente:

<<Este nuevo profesor era un gimnasta muy destacado y un excelente deportista además de ser un excelente profesor. Recuerdo una clase en la que nos enseñó piruetas para gimnasia, todo el curso quedo boquiabierto por tamaña Azaña, creo que nunca había visto a mi curso tan atento en una clase de educación física lo que me dejó la idea de que para llamar la atención en un ámbito deportivo tienes que hacer algo impresionante para que te tomen atención al 100%>> (A1-2H)

#### **4.1.2.6.3. Disposición para enseñar**

Los estudiantes también mencionan en sus relatos la disposición que tenía el docente para enseñar; se releva en primer término la **disposición favorecedora**, la cual es indicada en 53 relatos que provienen de estudiantes de ambos sexos, de 15 hombres y 38 mujeres, los cuales se reparten homogéneamente entre ambos ciclos de enseñanza; entre las principales apreciaciones de los estudiantes, surgen las ideas que animaba la participación, ayudaba a superarse, que sabía enseñar, que demostraba interés por enseñar y capacidad de innovación.

La primera forma de actuación docente mayormente referenciada que demuestra la disposición para enseñar, es que animaba la participación, ayudaba a superarse, esta idea es relevada preferentemente por los hombres del ciclo de enseñanza básica y por las mujeres del ciclo de enseñanza media. Uno de los estudiantes del ciclo de enseñanza básica, explica que luego de cambiarse de colegio, se encontró con un profesor que les realizaba variadas actividades, <<...era más entretenido que antes, nos hacían disfrazarnos, jugábamos a la pelota, se realizaban ejercicios en las colchonetas y el trato con el docente mejoró en muchos aspectos..>> (A1-13H).

La retroalimentación que lleva a cabo el docente, se convierte en una forma poderosa de incentivar y superar el aprendizaje tal como lo hace notar B1-20H, quien sostiene que <<La retroalimentación era también muy importante, la profesora estaba siempre alentándonos a mejorar nuestras habilidades y nos guiaba en cómo hacerlo>>. Así mismo, el compromiso del docente y el apoyo durante el aprendizaje es otra manera de capturar el interés del estudiante en la clase, tal como lo expresa A2-25M, <<...él nos daba ánimo para alguna actividad ejercicio u otra cosa que nos resultara, tomándose como un reto personal el de ayudarnos en todo, es por esto que creo que realice todas las actividades requeridas con la mayor disposición.

Finalmente, la disposición que demuestra el docente al momento de enseñar asociado a la utilización de recursos de apoyo al aprendizaje, impulsan favorablemente la participación en la clase según lo explica B1-18M, <<Todos estos profesores realizaban las clases muy entretenidamente, se notaba que les gustaba lo que hacían, nos motivaban mucho y todas sus clases las hacían con música que nos daba ánimo de seguir esforzándonos cuando ya no podíamos más>>

Luego las ideas sobre que el docente sabía enseñar y que demostraba interés por enseñar y capacidad de innovación, es mayormente referenciada por los hombres de ambos ciclos de enseñanza. El saber enseñar se expresa en la experiencia de A1-13H, quien expresa que su profesor tenía una amplia experiencia profesional <<...su trabajo siempre se mantuvo a los requerimientos que le hacía el colegio. Solo puedo decir que sus clases siempre me animaron a esforzarme y seguir adelante con lo que siempre me ha gustado, que es el deporte>>.

La capacidad didáctica del docente se asocia al trato hacia sus estudiantes como lo afirma C1-2M, quien señala <<...tengo muy buenos recuerdos de las clases, los profesores eran muy didácticos y cariñosos>>; también se asocia a la utilización de diversos recursos, tal como se manifiesta en el próximo relato:

<<Sus clases eran didácticas, no eran las típicas clases donde el profesor te pasa una pelota para que juguemos fútbol y listo. [...] usábamos muchos

materiales distintos en cada clase y el docente sabía guiar la clase de manera que todos participáramos y fuéramos mejorando en cuanto a lo que se nos solicitaba>>(A2-14H)

Que el docente demuestre interés por enseñar, capacidad crítica y de innovación se asocia a al saber enseñar, tal como lo hace saber el próximo estudiante quien plantea que su <<...profesor de educación básica era muy bueno y constantemente cuestionaba las visiones que la escuela tenía con el deporte. Creo que él tenía la razón>>(B2-13H); así mismo otro estudiante evalúa su experiencia de Educación Física en enseñanza media que considera que ha sido una buena experiencia, puesto que tuvo la oportunidad de desenvolverse en lo que le gustaba <<...a ello sumándole un profesor apasionado y entregado hacia nosotros aunque a veces hasta el punto de colocarse bastante estricto con respecto a la dedicación en el entrenamiento, no deja de ser la mejor experiencia>>(A2-16H).

La **disposición desfavorecedora** se expresa más débilmente, entre las ideas que surgen de los relatos de los estudiantes esta la falta de capacidad para innovar, que el docente no demostraba interés por enseñar o no asumía su responsabilidad, y no eran pedagógicos al enseñar.

Ocupando el mismo lugar de presencia en los relatos se aprecia la falta de capacidad para innovar y que el docente no demostraba interés por enseñar o no asumiría su responsabilidad, surge principalmente de los hombres de ambos ciclos de enseñanza. La falta de capacidad de innovar se refleja en el ciclo de enseñanza básica con el relato de A1-1H, quien manifiesta que <<La clase de educación física no tenía mayores variantes, casi siempre era lo mismo y si nos portábamos bien como premio el profesor nos daba un rato corto para jugar a la pelota, todos esperábamos con ansias ese espacio>>. Así mismo otro estudiante que recordando su segundo año de enseñanza básica, plantea que <<...era un tanto monótona y nunca cambiaban las tareas, se seguía un programa muy estricto creo yo. Aparte que el trato que teníamos con el profesor era muy limitado>>(A1-13H).

En el ciclo de enseñanza media se aprecia que un estudiante considera que <<En general, la clase de educación física que tuve durante la época escolar no fue buena, debido a que por años se repetía lo mismo, los mismos deportes y las mismas actividades>>(A1-10H); lo que se ve reiterado en lo que manifiesta A2-14H, quien replica que <<...casi todas las clases eran iguales, no existía una gran variedad de actividades, mis compañeros ya estaban aburridos y casi nadie participaba lo que generaba que fueran clases más fomes todavía>>

Las opiniones que aluden sobre que el docente no asumiría su responsabilidad docente, se hace visible a través de una reclamación de una estudiante acerca de la falta de intervención pedagógica de su profesor en relación al apoderamiento del espacio físico que hacían sus compañeros hombres para jugar fútbol, explica que <<...mientras que las niñas nos quedábamos sin un espacio físico apto para hacer deporte, y nos sentábamos y no realizábamos ninguna actividad. El profesor no mostraba interés en arreglar esta situación, [...] esto también creó una apatía hacia el profesor>>(B2-14M); también lo manifiesta A2-14H, que recuerda que <<El profesor siempre nos pasaba la pelota y se iba a otro lado, no era una clase dirigida>>, dejando de manifiesto el descuido de su tarea docente.

Finalmente la idea que no eran pedagógicos al enseñar tienen una presencia bastante débil en los relatos, proviene principalmente de las mujeres de ambos ciclos de enseñanza; una de ellas recuerda que en el segundo ciclo de enseñanza básica los cursos se dividían en hombres y mujeres <<El problema, era que ambos profesores, no eran muy pedagógicos en su enseñar, ni tampoco tenían mucha psicología con sus alumnos, por lo que la clase de educación física se transformaba en una situación desagradable>>(B2-9M)

A modo de cierre se puede evidenciar en el cuadro 6, que **los docentes que realizan la clase de Educación Física**, emerge la figura del profesor de Educación Física desde el ciclo de enseñanza básica hasta la enseñanza media; así también se aprecia que en el ciclo de la enseñanza infantil es la Educadora de Párvulos la profesional responsable de la clase de

Educación Física, y que en el primer ciclo de enseñanza básica, queda bajo la responsabilidad del profesor generalista y del profesor de la disciplina.

CICLO		ENSEÑANZA INFANTIL	ENSEÑANZA BASICA	ENSEÑANZA MEDIA
DOCENTES QUE REALIZAN LA CLASE DECLARADAS POR LOS ESTUDIANTES		<ul style="list-style-type: none"> <li>Educadora de párvulos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El profesor(a) sin distinguir especialidad</li> <li>El profesor de Educación Física</li> <li>El profesor de Educación Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El profesor de Educación Física</li> <li>Los “profesores” sin distinguir especialidad</li> <li>Equipo de profesores</li> </ul>
PRECEPCIONS OBRE EL TIPO DE DOCENTE QUE REALIZA LA CLASE	Positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber disciplinar</li> <li>Actuación pedagógica</li> </ul>		
	Negativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conflicto en el rol de profesor y desagrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfrentamiento con el profesor y desagrado</li> <li>Trato distante con el profesor y desagrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Despreocupación docente y desagrado</li> <li>Falta de innovación docente y desagrado</li> <li>Interés insatisfecho y desagrado</li> </ul>
PERFIL DOCENTE	Desfavorecedor		<ul style="list-style-type: none"> <li>Era intimidante dictatorial y distante</li> <li>Era sumamente exigente o estricto(a)</li> <li>Era monótono(a) y no motivaba la participación</li> <li>No se involucraba motrizmente</li> <li>Era selectivo(a) y discriminador(a)</li> </ul>	
	Favorecedor		<ul style="list-style-type: none"> <li>Era cariñoso(a), cercano(a) y simpático(a),</li> <li>Era practicante activo(a) y preocupado(a) de su aspecto</li> </ul>	
DISPOSICION PARA ENSEÑAR	Favorecedora		<ul style="list-style-type: none"> <li>Animaba la participación, ayudaba a superarse,</li> <li>Sabía enseñar</li> <li>Demostraba interés por enseñar</li> <li>Capacidad de innovación</li> </ul>	
	Desfavorecedora	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de capacidad para innovar</li> <li>No demostraba interés por enseñar</li> <li>No eran pedagógicos al enseñar</li> </ul>		

**Cuadro 6. Relación entre el tipo de docente que realiza la clase, las percepciones que construyen en torno a sus experiencias, perfil docente y su disposición para enseñar**

Al comparar el tipo de docente con las percepciones que han construido los estudiantes de sus profesores, se hace visible una tendencia a construir percepciones negativas de sus profesores desde el ciclo de enseñanza básica al de enseñanza media. Entre las razones que se argumenta, surgen las formas de trato distante y de enfrentamiento con el profesor, así como la despreocupación docente, la falta de innovación y el interés insatisfecho.

Además surge una tendencia a elaborar un perfil docente favorecedor de la comunicación docente con sus estudiantes, se destaca que era cariñoso(a), cercano(a) y simpático(a); al contrario también se manifiesta un perfil desfavorecedor en que el docente era practicante activo(a), que era intimidante dictatorial y distante, que era sumamente exigente o estricto(a), era monótono(a) y no motivaba la participación.

En cuanto a la disposición para enseñar que reflejan de manera contradictoria que el docente sabía enseñar, que animaba la participación, que demostraba interés por enseñar y capacidad de innovación; en cambio la falta de disposición se ve reflejada en la falta de capacidad para innovar, demostrar desinterés por enseñar y falta de pedagogía al enseñar.

Finalmente, considerando la globalidad de los componentes que hemos desarrollado a lo largo de esta cara del modelo, podemos señalar que considerando los diversos componentes curriculares que han emergido de los relatos de los estudiantes consultados, se puede constatar que las formas de enseñar y aprender en la clase de Educación Física chilena, no han alcanzado el impacto esperado respecto a los lineamientos esperados por la Reforma Educativa, tendientes a transformar la forma de enseñar y aprender, de tal modo que se conjuguen ya no sólo el saber, con el saber hacer y el saber ser, sino también procurar una formación en habilidades intra e interpersonales en función de propósitos comunes para el grupo de alumnos y la consideración del contexto en que habitan.

Las evidencias que han sido comentadas, confirman lo señalado en el estudio realizado por Díaz (2005), que indaga sobre la forma en que se realizan las clases de Educación Física en el ciclo de enseñanza básica; en dicho estudio se demuestra que las clases se caracterizaban por un enfoque tradicional de enseñanza, que pone el acento en:

- Los contenidos de la condición física, la enseñanza de deportes y los juegos sin un objetivo claro;
- Los objetivos fundamentales y objetivos transversales muy generales y saberes fragmentados, que no se abordan en equipo de trabajo con otras disciplinas presentes en el currículo escolar;
- La estructura de clase rutinaria que generalmente considera tres etapas: una de calentamiento con un trote inicial y ejercicios de estiramiento; luego una parte principal donde se enseñan habilidades motrices y deportivas, y un cierre donde generalmente se realizan ejercicios de relajación;
- La metodología de enseñanza en que se destaca la explicación, demostración y posteriormente los alumnos reproducen por imitación;
- La evaluación centrada en la observación sin pauta y en test estandarizados.

En el mismo estudio realizado por Díaz (2005) en que consulta una muestra intencionada de 30 profesores, constata que el tipo de profesores que realizan las clases de Educación Física en el ciclo de enseñanza básica en la provincia de Ñuble, corresponden preferentemente a Profesores de Educación Física (53%), profesores de Educación Básica con mención en Educación Física (43%) y profesores de Educación General Básica (3%).

En cambio en nuestro estudio se identifica que el tipo de profesor más referenciado en el ciclo de enseñanza básica, es el profesor o la profesora, sin especificar la especialidad, de lo cual entendemos que en este ciclo podría ser el profesor de Educación Básica o el profesor de Educación Física el profesional a cargo de la clase; luego con claridad, son los profesores de Educación Física; el tercer grupo corresponde a los profesores de Educación Básica.

#### **4.2. EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA, LA SEGUNDA DIMENSION A REVELAR**

Este apartado atiende al tercer objetivo específico de la investigación, que procura *Revelar los principales tipos de prácticas corporales que cultivan los estudiantes fuera del contexto escolar y las organizaciones sociales que las propician durante la etapa escolar.*

Dado la diversidad de planteamientos que han sido formulados en torno a las prácticas formativas que se viven fuera de la Escuela, nos ha parecido importante plantear desde donde nos vamos a situar para abordar la temática.

Los conceptos para referirse a este tipo de experiencias son complejos y multivariados; bajo nuestro punto de vista, se entrelazan y en ocasiones se confunden; algunos autores la identifican como educación no formal o informal, aunque este tipo de actividades podrían ser incluso más formales, rigurosas y rígidas, que aquellas que se llevan a cabo en el quehacer de la Escuela, y que no se encuentran dirigidos a la obtención de certificaciones como las del sistema educativo institucionalizado; sin embargo, pueden darse procesos educativos no formales más sistematizados y más rigurosos que en la propia escuela.

Otros autores la denominan actividades extraescolares para subrayar que se llevan a efecto fuera de la Escuela; sin embargo podemos reconocer que hay actividades formativas que son parte de la Escuela y que se llevan a cabo fuera de sus instalaciones, con el propósito de favorecer la educación experiencial; o incluso como se conoce en Chile, a las actividades de libre elección cuyo propósito es complementar el currículum escolar y ofrecer nuevas alternativas de uso del tiempo libre para estudiantes secundarios. También encontramos otras designaciones como educación social y educación invisible que se entrecruzan con las anteriores denominaciones.

Intentando sortear este impase conceptual, utilizaremos la expresión de Experiencias fuera de la Escuela, para hacer visible todas aquellas prácticas corporales de ocio, que son cultivadas por libre decisión y que contribuirían en la formación de cada persona a lo largo de las distintas etapas de la vida.

Debemos aceptar que sin lugar a dudas, la escuela se convierte en un escenario de privilegio para el aprendizaje que alcanzan los niños y jóvenes; sin embargo también hay que decir, que en las actividades que viven fuera de la escuela, continuamente se ven inmersos en situaciones de aprendizaje valiosas y significativas para su vida. Si bien es cierto, que se hace difícil identificarlos por su carácter informal y por la diversidad de escenarios en que se originan, en un espectro que oscila entre el mismo núcleo familiar, el entorno del barrio en que se vive, el contexto social, cultural y de la naturaleza que ofrece la ciudad en que se habita y las propuestas de prácticas para el ocio, promovidas por organizaciones deportivas públicas y privadas, municipios, y comunidades de práctica (Sanz, et al., 2009<sup>26</sup>).

De esta manera queremos subrayar la relación indisociable entre los saberes disponibles en los ambientes familiares y comunitarios en que se desenvuelven y los procesos de apropiación de las prácticas sociales y culturales que se realizan; las que para este caso las actividades de ocio activo relacionadas con los hábitos de vida activa que se viven en el tiempo libre.

En esta investigación nos preocupa saber el tipo de prácticas corporales se realizan en tiempo de ocio; como también nos interesa saber el tipo de organizaciones sociales que alimentan dichas prácticas; también nos interesa poder identificar las principales percepciones y valoraciones que construyen los participantes del estudio, en torno a ellas; así como revelar las interacciones sociales que las apoyan.

Siguiendo la misma estructura de organización analítica de las caras anteriores, inicialmente daremos una visión global de la temática para luego profundizar en los sentidos que se construyen en torno a las prácticas fuera de la escuela.

*Respondiendo la pregunta ¿cuáles son las principales vivencias que recuerdan los estudiantes Fuera de la Escuela?* A continuación desarrollaremos la información relativa a las experiencias vividas fuera del sistema escolar.

---

<sup>26</sup> Explican que las comunidades de práctica hacen referencia a grupos de personas que desempeñan una misma actividad y comparten un interés común que los lleva a profundizar en un determinado conocimiento.

#### **4.2.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS CORPORALES REALIZADAS FUERA DE LA ESCUELA**

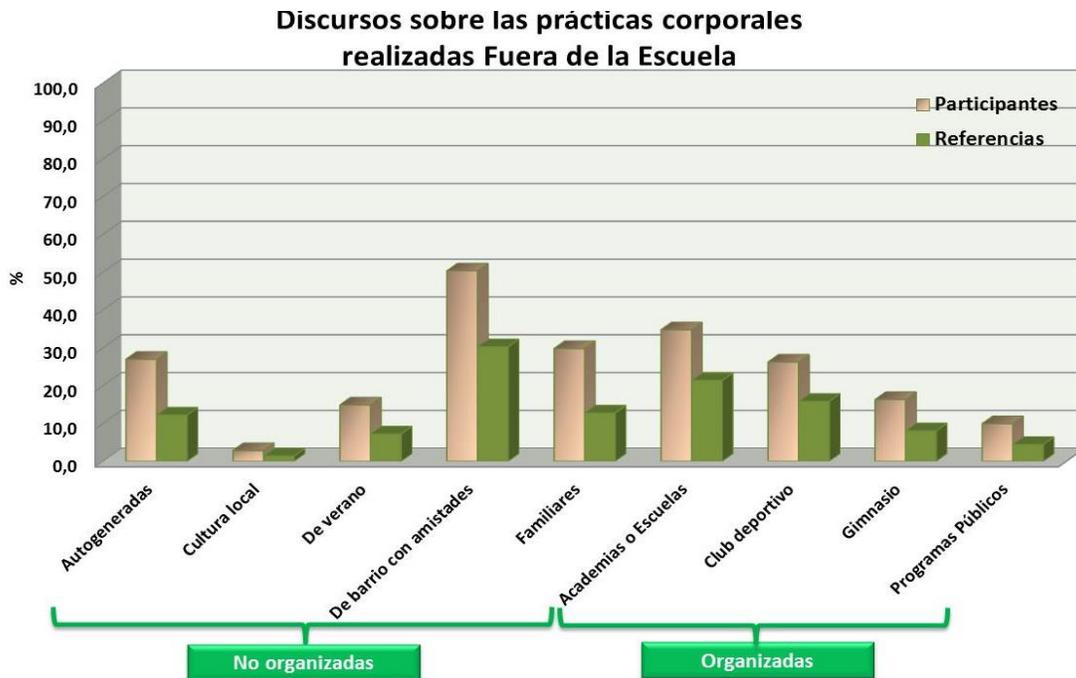
##### **4.2.1.1. Discursos sobre las experiencias Fuera de la Escuela, según el tipo de organización**

Las prácticas corporales fuera del ambiente escolar, emergen naturalmente del contexto cercano y otras se erigen desde organizaciones sociales públicas y privadas.

Los discursos elaborados en torno a esta temática por los estudiantes consultados, corresponden a 117 relatos de 141, lo que proporcionalmente significa que ocho de cada diez participantes dan cuenta de esta realidad; lo que viene a demostrar que corresponden a experiencias que forman parte importante en sus vidas, relacionadas a las prácticas corporales o de Educación Física si queremos extender el concepto.

El gráfico 10 muestra dos grandes categorías: las actividades no organizadas, que responden al interés más inmediato y espontáneo, y las actividades organizadas que responden a un propósito definido y a más largo plazo. Finalmente se distinguen nueve formas en que se originan estas prácticas corporales fuera del sistema escolar formal.

Los discursos más potentes hacen referencia a las actividades practicadas en el Barrio con sus amistades; lo que resulta ser muy significativo. En segunda posición se ubican las actividades generadas en Academias y Escuelas como instituciones en que se enseña una práctica específica de alguna manifestación deportiva o de corriente rítmica expresiva; en tercera posición las actividades realizadas al alero de la familia, que generalmente dan cuenta de prácticas que cultivan los padres, hermanos y tíos; en cuarta posición a las actividades autogeneradas ya sean de manera individual por autodeterminación o por acuerdos espontáneos con otros con los que se comparte un interés específico; y en quinta posición las actividades realizadas en Clubes deportivos, que se encuentran asociadas a los lineamientos de las federaciones deportivas.



**Gráfico 10. El discurso construido sobre las prácticas corporales realizadas fuera de la Escuela**

Más débilmente se evidencia en sexta posición los discursos relacionados a las actividades de servicios que se ofrecen en gimnasios; en séptima ubicación, se identifican las actividades de verano, que transforman el contexto cotidiano; en octavo lugar las prácticas que se ofrecen a través de programas gubernamentales, las que en esencia son de carácter público y sin fines de lucro; y en última posición, las actividades que ofrece la cultura local y ambiental en que se encuentran inmersos.

#### **4.2.1.2. Discursos sobre las experiencias Fuera de la Escuela, según variables estudiadas**

Nos ha parecido importante distinguir con mayor profundidad la asociación entre el tipo de prácticas corporales realizadas y las variables que hemos definido para identificar a los distintos colectivos que estarían representando al conjunto de la realidad chilena; lo cual puede ser apreciado en el gráfico 11.

Lo primero que podemos evidenciar es que en el espectro global del conjunto de las variables estudiadas, se aprecia que las tres prácticas más acentuadas en los discursos autobiográficos, corresponden a las actividades organizadas, representadas en color verde; luego se aprecian las actividades que se desarrollan en el barrio, que se

representan en color rojo; y a continuación son las actividades realizadas en el seno familiar, en color café. En forma posterior, y menos acentuadas se evidencia el resto de las actividades que se van entrecruzando entre sí.



Gráfico 11. Presencia del discurso de los participantes sobre el tipo de prácticas corporales según variables estudiadas

#### 4.2.1.2.1. Discursos de prácticas fuera de la escuela según sexo

Profundizando en cada variable identificada, podemos explicar que frente a la variable de sexo, ocho de cada diez estudiantes, tanto hombres como mujeres, proporcionan relatos sobre las actividades fuera de la escuela.

En el caso de los hombres las principales actividades aludidas corresponden las actividades en el barrio con amistades, en el club deportivo, las academias o escuelas, y con familiares; en el caso de las mujeres, las actividades más referenciadas corresponden a las realizadas en el barrio con amistades, lo cual coincide con los hombres; luego son las academias o escuelas, las actividades con la familia y las actividades autogeneradas.

A partir de lo señalado, se desprende que los hombres presentan una tendencia a realizar actividades organizadas, en cambio las mujeres presentan una tendencia a realizar actividades no organizadas.

#### **4.2.1.2.2. Discursos de prácticas fuera de la escuela según centro educativo**

En cuanto al tipo de centro educativo al que pertenecieron, que es un indicador social y cultural, podemos identificar que la mayoría de los discursos son alimentados por estudiantes que provienen de centros educativos privados, luego de centros subvencionados y finalmente de centros educativos públicos

Los estudiantes provenientes de centros privados indican que las principales actividades fuera de la escuela, las llevan a efecto en academias y escuelas, en el barrio con amistades, en el club deportivo y en actividades que se producen en el seno familiar.

Los estudiantes de centros subvencionados, evidencian relatos sobre actividades realizadas en el barrio con los amigos, en el club deportivo, actividades en academias o escuelas y actividades autogeneradas.

Por su parte los estudiantes que provienen de establecimientos públicos, manifiestan los mayores relatos en relación a las actividades en el barrio con las amistades, en academias o escuelas, actividades en el seno familiar, y actividades autogeneradas.

En esta cadena, se cumple la lógica que a mayor poder adquisitivo y mayor nivel social, la práctica de actividad física está más consolidada.

#### **4.2.1.2.3. Discursos de prácticas fuera de la escuela según contexto en que vive**

Podemos identificar que la variable más significativa es la del contexto, se demuestra que aquellos estudiantes que han vivido en un contexto semi urbano, son los que mayormente entregan información sobre todos los tipos de actividades identificadas. Lo cual podría ser explicado, sobre la base que las ciudades más pequeñas son más amables para vivir, favoreciendo de mejor manera el recuerdo de experiencias significativas en los niños y jóvenes.

#### **4.2.1.2.4. Discursos de prácticas fuera de la escuela según adherencia y orientación de las prácticas realizadas**

Cuando los participantes fueron consultados en la etapa de campo, además de la autobiografía sobre las experiencias de educación física en la etapa escolar, también se les solicitó que completaran una ficha con algunos antecedentes que pudiese dar cuenta, lo más preciso posible sus perfiles. Entre estos, el saber si en la actualidad ellos se encontraban practicando alguna actividad física; y si la hacían, qué tipo de actividad era; esto nos sitúa en las variables de adherencia y orientación de la práctica realizada.

Respecto de adherencia, se ha hecho posible distinguir que un poco más de la mitad de los participantes del estudio, informa alguna de las nueve prácticas corporales identificadas. Los estudiantes que reconocen una práctica sistemática, señalan que las principales actividades corporales que realizan fuera de la escuela, corresponde a: actividades realizadas en el barrio con los amigos, en el club deportivo, actividades en academias o escuelas y actividades autogeneradas.

Considerando la orientación por la cual realizan prácticas corporales, en general se encuentra que de cada diez estudiantes, cuatro realizan prácticas deportivas; tres realizan prácticas en forma recreativa, y tres realizan prácticas por salud.

Los estudiantes que realizan actividades con orientación deportiva, manifiestan que las principales actividades corporales que realizan fuera de la escuela, corresponden a actividades en el club deportivo, luego en el barrio con los amigos, y actividades en academias o escuelas.

Por su parte, los estudiantes que realizan actividades con orientación recreativa, manifiestan que las principales actividades corporales que realizan, son actividades en el barrio con las amistades, en academias o escuelas y en el club deportivo.

Finalmente los estudiantes que realizan actividades con fines de salud, identifican que las actividades realizadas fuera de la escuela, eran actividades en el barrio con los amigos, actividades en academias o escuelas y actividades autogeneradas.

#### **4.2.1.2.5. Discursos de prácticas fuera de la escuela según la Carrera universitaria a la que están adscritos**

Finalmente en relación a la variable estudios universitarios que realizan, se puede decir que los participantes que mantienen prácticas corporales activas, cuatro estudiantes corresponden a la Carrera de Pedagogía en Educación Física, tres corresponden a la Carrera de Educación Básica y tres estudiantes corresponden a la Carrera de Educación Parvularia.

Los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, denotan que las actividades fuera de la escuela realizada en su etapa escolar, corresponden a actividades en el club deportivo, actividades en el barrio con los amigos, y las actividades en academias o escuelas.

Por su parte, los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, denotan haber realizado actividades en el barrio con amistades, luego actividades en el seno familiar y actividades en academias y escuelas.

Finalmente las estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, las principales actividades realizadas fuera de la escuela, correspondían a las actividades del barrio con amigos, las academias o escuelas, y las actividades autogeneradas.

#### **4.2.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS CORPORALES QUE SE REALIZAN FUERA DE LA ESCUELA**

Desde una aproximación cualitativa de las prácticas corporales expresadas anteriormente, presentaremos los textos discursivos a continuación. *¿Cómo se manifiestan estas prácticas corporales Fuera de la escuela?*

En coherencia con los relatos de los estudiantes, tendríamos que decir que las prácticas fuera de la escuela, se manifiestan como juegos, deportes y otras actividades de orden recreativo realizadas en tiempo libre.

Iniciaremos con dos relatos que hablan fundamentalmente del juego como una de las prácticas más poderosas que se realizan fuera de la escuela, se pone en relieve que la

ocupación principal en la infancia y la niñez es jugar y poder establecer lazos de amistad. En el primer relato, la estudiante se acuerda que sus primeros acercamientos a las prácticas corporales, <<...se dieron de forma natural en el entorno en donde me crie. Juegos entre amigos, el pillarse, el elástico, la escondida, etc. Eran días en donde sólo te preocupabas por el aquí y el ahora, sólo jugar era importante>>(B2-15M).

Otro relato pone el acento en el juego como espacio para construir relaciones con los demás, alude que sus juegos eran en la calle, <<...siempre estaba en actividades físicas sin darme cuenta, corría, paseaba, jugaba en patines, en bicicleta, etc. (actividades extraprogramáticas), de verdad es maravillosa la posibilidad de compartir y a la vez realizar deportes con tus amigos de una forma divertida>>(C1-31M).

#### **4.2.2.1. Las actividades fuera de la escuela según etapas del desarrollo humano**

Desde un punto de vista más focalizado presentaremos algunos relatos desde la perspectiva de los hombres y de las mujeres, a través de los cuales nos dan a conocer las prácticas realizadas a lo largo de sus distintas etapas de desarrollo, así también, la manera en que se fueron transformando las experiencias en conformidad a los intereses. Profundizaremos en las prácticas realizadas en el contexto del barrio con sus amistades, dado que son las más referenciadas en ambos grupos.

##### **4.2.2.1.1. Las experiencias vividas por las mujeres**

En relación a la práctica vivida por las mujeres, encontramos relatos que grafican la forma en que se van transformando las actividades realizadas fuera de la escuela.

- ***De la infancia a la niñez***

El primer relato expresa la experiencia de C2-5 M, se remonta a los 3 o 4 años de edad, recuerda que en <<...el lugar donde vivía las calles eran de tierra, al vivir en Valparaíso obviamente habían cerros los cuales con mis amigos o hermanos jugábamos a escalar>>. Luego la estudiante A1-27M, recuerda que entre los 5 y 9 años de edad, se juntaba con los amigos que tenía en el pasaje donde vivía, con quienes jugaba casi todos los días antes de

irse y al volver de estudiar, recuerda haber jugado a la <<...escondida, escondida pareja, a las quemadas, a la pinta, al toambo, caballito bronce y muchos otros juegos. [...] Los días de lluvia nos juntábamos en alguna casa a jugar juegos de mesa o a bailar cuando éramos sólo mujeres>>.

La próxima estudiante que nos relata la cronología de sus juegos; se acuerda que en su etapa de infancia y de niñez, le gustaba salir a la calle para jugar con sus amigos, conformando un grupo de 3 mujeres y 8 hombres:

<<...a la edad de 6 años, lo único que hacíamos era correr, jugando a la pinta. A los 7 y 8 años comenzamos a jugar a la escondida y la escondida con pelota, en donde uno tiraba la pelota y el que se quedaba a pillar debía ir a buscarla. A los 9 años comenzamos a jugar al toambo, y al cocodrilo, en donde no debíamos dejar que nos pillara el niño que era el cocodrilo. También jugábamos al pillar y al Sol y Hielo>>(B2-7M).

Por su parte la estudiante B2-23M, explica que desde pequeña compartía con sus amigos del vecindario muchos juegos que realizaban en la calle, entre los juegos nombrados con los hombres y sólo con las mujeres, los relata así:

<<...jugábamos a ser los Power Rangers, a X-Man; con las niñas jugábamos con las palmas (sensen), a la guaracha, el corre el anillo, el luce. También jugaba a la escondida, a la pinta, competencias de carrera, salíamos a andar en bicicleta, a andar en patines, jugaba a la pelota con mis amigos, al toambo, las quemaditas, y al alto ahí. Recuerdo perfectamente que con mis amigas, siempre preparábamos “espectáculos”, de danza y canto para nuestros amigos. Además nos reuníamos a bailar y escuchar la música que estaba de moda: axé. Era muy entretenido. Evidentemente con la edad los juegos iban cambiando, después ya no bailábamos por bailar, sino más bien hacíamos fiestas. Dejamos los juegos concretos, y jugábamos cartas..>>.

Otro caso es el de C1-28M, que nos explica la transformación que tuvieron sus experiencias de juego, recuerda que en su etapa infantil, cuando llegaba de su Jardín, jugaba con sus vecinos de la población, entre las prácticas realizadas era <<...andar en bicicleta, al par, a la cuerda, etc. Lo que más me gustaba jugar con ellos era al pillar y a la escondida porque como que uno se ponía nerviosa y tenía más adrenalina>>. Luego concluye comentando la transición de sus intereses entre la infancia y la etapa de la niñez <<...en mi primera etapa de la vida, fui muy dinámica, y me entretenía jugando a correr, pero con el pasar de los años me comenzaron a gustar los juegos más tranquilos como jugar con muñecas, ver televisión, jugar con mis amigas dentro de la casa>>; poniendo en relieve la transformación de sus juegos activos por otros más pasivos.

Esta tendencia de actividades más pasivas, se entremezcla con el cambio de intereses, lo que es manifestada por B1-23M; explica que cuando cursaba el quinto año básico, a la edad aproximada de 10 a 11 años, luego de regresar de su centro educativo, realizaba sus tareas escolares y salía a la calle a juntarse con sus amistades, su actividad había cambiado, <<...no hacíamos tanta actividad física como antes, nos sentábamos a conversar de la vida, los chicos, de tonteras en general. Peor después, cuando llego un computador a la casa, ya ni siquiera salía a conversar con mis amigos, me volví sedentaria>>.

- ***De la niñez a la adolescencia***

Así lo denota también C1-13M, que explica que en su etapa de transición de la niñez a la etapa de la adolescencia, se divertían mucho con sus amigos del vecindario, realizando muchos juegos como las escondidas, al luche, a la cuerda, al elástico, al abecedario del amor, entre muchos más, pero aclara que intencionadamente <<al jugar al abecedario del amor siempre buscábamos y perdíamos cuando llegábamos a la inicial del niño que nos gustaba y ahí soñábamos un poco, que entretenido recordarlo>>; explicando con esto que los intereses también transformaban la forma de jugar con sus pares del sexo opuesto.

El próximo relato relativo a la etapa de la adolescencia, explica que luego de haber sido una persona muy activa a lo largo de las etapas anteriores, al llegar a la enseñanza media, se seguía juntando con su grupo de amigos del vecindario, <<...pero esto con el tiempo fue

disminuyendo y cada vez realizábamos menos actividades, ya que algunos comenzaron a ir al liceo, lo que hizo que nos comenzáramos a separar puesto que ya existía menos tiempo para jugar>>(C2-2M).

En otro relato de esta etapa, se demuestra lo circunstancial e imprevisto que puede llegar a ser la adscripción en alguna práctica deportiva, en este caso de poca masividad en la realidad chilena. La estudiante A1-15M, recuerda que en una ocasión en que andaba en bicicleta con sus amistades, llegaron casualmente hasta una laguna, allí se les acercaron un grupo de personas y les invitaron a participar de un deporte que para ella, era <<...nuevo para mí en ese momento, nunca lo había escuchado, el remo o boga. Aquí seguí durante dos años, en los cuales participe de regionales, nacionales femeninos, generales, y también y también en donde conocí lugares como concepción, Valdivia, Mendoza>>.

De los relatos de las mujeres podemos sintetizar algunos elementos que las distinguen; en la etapa de la infancia y la niñez, las mujeres reconocen juegos de pandillas, integrados tanto por hombres como mujeres; luego es posible darse cuenta que en la transición de la niñez hacia la juventud, las actividades realizadas en su tiempo libre, pasan del juego activo a otras prácticas sociales como las exhibiciones de bailes y otras menos activas como el conversar y entretenerse con el computador.

También se aprecia que los nuevos intereses cambian la manera de relacionarse con sus pares y los propósitos del juego, como es el caso de la estudiante que reconoce la manipulación del juego para lograr satisfacer los propósitos personales; también se aprecia una tendencia a realizar actividades más personalizadas y frecuentes con personas del mismo sexo.

En el caso de la adolescencia, se observan que las actividades de tiempo libre están asociadas a compartir en forma más personalizada con sus amistades, explorar nuevas situaciones y hacer algo de ejercicio.

#### 4.2.2.1.2. Las experiencias vividas por los hombres

En cuanto a las experiencias relatadas por los hombres, podemos apreciar la evolución de las prácticas corporales por medio de relatos que informan sobre los juegos y deportes que practicaban en el contexto del barrio y de sus amistades, que es la categoría más comentada.

- ***De la infancia a la niñez***

El primero trata la etapa de su infancia, menciona que en su barrio coincidieron varios niños de 3 a 6 años de edad, conformando un grupo aproximado de doce niños <<...con los que se compartían los juegos, recuerdo competencias de velocidad entre nosotros, carreras con camiones Goliat donde los más pequeños íbamos dentro del camión y los más grandes impulsaban>>(A2-5H).

Por su parte, B2-13H, informa sobre las actividades que realizaba junto a sus amigos en la etapa de la niñez, explica que a eso de los 5 a 7 años de edad, las actividades realizadas eran más básicas, tales como <<correr, trepar árboles, asociado muchos a juegos imaginarios>>, ya a los 6 y 7 años dice <<...comencé a jugar a la pelota de forma precaria en la calle del barrio con mis amigos, antes no hacía eso>>. Pero también recuerda que desde los 8 años, <<realizábamos actividades que no eran deportivas, pero que igual desarrollaban nuestros cuerpos. Eran juegos de contacto y de correr como a los comandos, los gladiadores...>>. Finalmente explica que desde los 8 a 12 años, <<...la actividad física que más recuerdo sin duda alguna fue jugar a la pelota, siempre lo hacía, [...] ya no solo en mi calle, sino en las canchas del sector u otros lugares interesantes.

El estudiante A2-18H, recuerda que sus experiencias fuera del sistema escolar a la etapa de 5 a 10 años, con sus amigos <<...inventábamos y desarrollábamos la creatividad con juegos que hacíamos en el pasaje donde nos juntábamos, jugábamos a la pichanga, al gol, al tombo, al 25, a los países, entre otros, donde compartíamos mucho tiempo del día, desarrollábamos relaciones personales entre nosotros>>.

Para el estudiante B1-12H, la actividad física era su mayor pasatiempo, vivía en un lugar con muchos niños lo que permitía fácilmente ponerse a jugar, <<...al baseball, además de fútbol. Tenis con un poco menos de frecuencia, porque jugar tenis implicaba cerrar la calle, [...] de mucha intensidad física eran las “guerras de agua” y “las escondidas”, donde muchas veces terminábamos más cansados que jugando fútbol>>.

- ***De la niñez a la adolescencia***

El siguiente caso, corresponden al del estudiante A1-5H, explica que sus aficiones deportivas, comienzan a los 9 años de edad, durante las vacaciones familiares un primo le enseñó andar en skateboard, al poco tiempo después consiguió su propia tabla <<...con la que salía a andar casi todos los fines de semana, [...] hice un amigo al cual también le gusto este deporte callejero y con el cual nos juntábamos mucho a realizar esta actividad después de clases...>>, dado que vivían en el mismo barrio. Luego a los 12 años de edad, con otro amigo que también vivía muy cerca de él, se juntaban casi todos los días al salir de la jornada escolar, y recuerda que:

<<...siempre salíamos a patear el balón de fútbol a la calle, a practicar pases a distancia en que el que recibía tenía que quedarse quieto, como forma de medir la precisión del pase, a modo de competencia. Otro de los juegos que realizábamos era hacer el recorrido de una casa a otra dándonos pases desde una vereda a otra>>.

Ya en su etapa de adolescencia, a la edad de 14 años, <<...comencé a participar de “pichangas” fuera del colegio los fines de semana, cosa que se mantiene hasta el día de hoy y que me mantiene siempre ligado al deporte y la actividad física no competitiva>>. A los 15 años, con un nuevo amigo vuelve a la práctica del skatboarding, debido a que le pidió que le enseñara:

<<...desde ese día volví a practicar este deporte hasta el día de hoy, dos, tres y hasta cuatro veces a la semana, en ocasiones durante todo el día, ya que es

una actividad en el que hay que explorar diferentes lugares y que requiere mucha práctica para alcanzar las piruetas que son cada vez más difíciles>>.

Con este último relato, hemos querido mostrar la forma en que se ha ido delineando las experiencias asociadas a las prácticas deportivas, así como la fuerte influencia que han tenido sus amistades en la exploración y mantención de prácticas en el presente.

Procurando sintetizar las experiencias manifestadas por los hombres podemos caracterizar algunos elementos que los representan, reconocen los juegos de pandillas, sin embargo a diferencia de las mujeres, no reconocen explícitamente jugar con ellas.

Entre las prácticas realizadas, jugar a la pelota es la actividad estrella, que se encuentra presente a lo largo de todas las etapas de desarrollo, lo que implica mantenerse con una práctica activa hasta el presente. También se aprecia en los relatos de los hombres, la práctica de juegos predeportivos de manera más permanente, que a diferencia de las mujeres en la edad de la transición entre la niñez y la adolescencia practican más baile.

En el caso de la adolescencia, se observan que las actividades de tiempo libre están asociadas a compartir en grupos, a realizar prácticas deportivas durante la semana y especialmente los fines de semana.

Considerando ambos grupos, en la infancia y niñez, los juegos en la calle son compartidos entre hombres y mujeres; también se aprecia la conformación de grupos de mujeres y hombres que comparten sus intereses en juegos y deportes.

Posteriormente, acercándose a la adolescencia, las niñas establecen relaciones sociales más selectivas e individualizadas y tanto sus juegos como su actividad física se transforman conforme a nuevos intereses; en el caso de los hombres se aprecia su intenso interés por jugar a la pelota (pichanga), en cualquier lugar y con el material que sea; también se observa la tendencia a proyectar el grupo de amigos de la pichanga hasta la juventud, aunque también identifican a su mejor amigo.

#### **4.2.2.2. Influencia del contexto en el tipo de actividades realizadas fuera de la escuela**

A continuación tomaremos algunos relatos que nos permitirán mostrar la realidad desde el punto de vista de los estudiantes que provienen de distintos contextos.

##### **4.2.2.2.1. Las prácticas fuera de la escuela en el contexto urbano**

Se aprecia que en el contexto urbano, los principales espacios utilizados para las actividades corporales que se realizan fuera de la escuela, se llevan a cabo en los espacios habilitados al interior de la población o urbanización del barrio como multicanchas y la calle, también se mencionan las plazas. En tanto, las experiencias corporales se asocian a juegos y deportes.

- ***En las calles del vecindario***

A continuación presentaremos algunos relatos que grafican lo señalado. En primer lugar nos encontramos con la experiencia de A1-29H, que recuerda que aproximadamente a los 13 o 14 años de edad, en su vecindario se organizaban actividades sistemáticamente, dice <<...en mi barrio se hacían campeonatos de fútbol, talleres de ajedrez, también habían viajes o paseos por la población que eran muy entretenidos, iba a nadar a lagunas, piscinas>>.

A través de las experiencias que ocurren en diferentes edades, queremos mostrar las distintas prácticas que se desarrollan en la calle, la primera habla de juegos en general, recordando la calle como uno de los lugares más habituales de sus juegos, <<mis primeras experiencias relacionadas al ámbito de la educación física se remontan en mi infancia, en donde solía jugar con amigas y hermanas en las calles de mi población>>(B2-5M). Otra estudiante, recuerda cuando jugaba en la calle era para <<...andar en bicicleta, en patines>>(B2-17M). Con más edad, la siguiente estudiante recuerda que hacía uso de la calle para hacer ejercicios junto a su pareja, lo relata de la siguiente manera, <<...decidimos comenzar a hacer ejercicios en las tardes y a andar en bicicleta, en realidad eso es lo que más me ha gustado siempre, hasta el día de hoy sigo andando mucho en bicicleta pero ya no practico ningún deporte>>(C2-1M).

- **En las plazas**

Las plazas de juego se convierten en un espacio frecuentado y apetecido en la ciudad, la siguiente estudiante recuerda que bajo el cuidado de sus padres <<desde pequeña mis padres me llevaban a los juegos infantiles que estaban cerca de la casa de mi abuelita, ahí me columpiaban, jugábamos en el resfalin y en el sube-baja>>(C1-30M).

#### **4.2.2.2.2. Las prácticas fuera de la escuela en el contexto semiurbano**

En el contexto semiurbano se distinguen como espacios de juego y de prácticas deportivas, las calles del vecindario, en los pasajes o el condominio como un espacio ideal de juego; también se encuentran las plazas o parque del barrio y los cerros con sus terrenos inclinados y quebradas.

- **En las calles del vecindario**

En relación a las calles del vecindario, la primera estudiante explica las bondades de hacer uso de ese espacio, <<la calle en donde vivo, es sumamente estrecha, por ende, jugar en ese lugar era muy adecuado. [...] Recuerdo pasar horas enteras jugando con mis amigos y vecinos>>(B1-10M). Otra estudiante, también manifiesta que en su niñez <<...jugaba en mi calle con los vecinos a la escondida, pinta, a saltar la cuerda, al luche, a diferentes juegos, [...] había una plaza en medio de nuestras casas y nos podíamos esconder fácilmente en los arbustos que rodeaban la plaza>>(B1-14M).

El condominio es un espacio protegido que facilita la interacción entre los niños, puesto que resulta más seguro que un espacio público; A2-8H, recuerda que en su etapa infantil, tenía muchos amigos en ese lugar, <<...siempre salíamos a jugar y compartir en torno a una piscina, juegos de balón, interacción con niñas, correr, saltar y hacer muchos juegos. Esto se dio por mucho tiempo, hasta tener cerca de 11 años>>.

- **En las plazas**

La plaza es otro espacio amable donde jugar, tal como lo manifiesta la estudiante B1-1M, explica que <<...donde yo vivía siempre nos juntábamos un grupo de amigos a jugar en la

plaza que queda al frente de mi casa. Me encantaba jugar a las escondidas, al béisbol, entre otros>>. Esto es compartido por A2-25M, cuando manifiesta que <<otro lugar que dio gran cantidad de posibilidades motrices juegos y otros fue el parque que quedaba cruzando la calle de donde vivía ahí pasaba largo tiempo junto a mis amigos y mis padres>>.

Los siguientes casos, ponen en evidencia la diversidad existente en los espacios semiurbanos, el primer caso, hace notar la diversidad geográfica existente en Chile, en especial en la V Región, que es de donde mayormente provienen los participantes del estudio; explica que los juegos se modifican conforme al terreno, <<...siempre jugaba a la pelota, a correr saltar, ir al cerro con mis primos y amigos, en realidad realizaba miles de actividades y sin darme cuenta realizaba deporte>>(C1-31M). Haciendo referencia a las oportunidades de jugar en los cerros, la próxima estudiante manifiesta, <<siempre tuve muchos lugares donde jugar ya que al ser un Cerro [...] bajábamos la quebrada corríamos y nos revolcábamos por el pasto y cuando se terminaba la tarde, agotados debíamos “escalar” la quebrada para llegar a nuestras casas>>(B1-23M).

El siguiente estudiante, argumenta que gracias al lugar en que vivía, tenía mejores condiciones para jugar jugaba con sus amigos, <<...más específicamente pichanga gol, en una de las calles cerca de mi casa, en un lugar donde había arena de playa lo que hacía más cómodo el poder tirarse al suelo>>(A1-21H).

#### **4.2.2.2.3. Las prácticas fuera de la escuela en el contexto rural**

El contexto rural ofrece un entorno con múltiples posibilidades espaciales que favorecen el juego y la puesta en práctica de variadas actividades motrices en la naturaleza.

- ***En la naturaleza***

Una estudiante releva las oportunidades que se le ofrecieron al hallarse en un contexto rural, dice <<por vivir en el campo y cerca del río, me gustaba ir a nadar en éste, me quedaba tardes enteras bañándome con mi hermano o con algunos amigos>>(B2-4M).

Así mismo, otra estudiante hace notar la diversidad de prácticas motrices que se llevan a efecto cotidianamente en las zonas rurales, recuerda que en su niñez, disfrutaba mucho andando en bicicleta, incluso <<...a veces me iba pedaleando a clases con una compañera vecina. También como vivía en el campo salíamos a pasear con un grupo de amigas los viernes después de salir de clases por los caminos aledaños al centro del pueblo>>(C1-12M).

Los próximos relatos, dan cuenta de las emociones vividas durante las prácticas corporales realizadas en contacto con el medio natural; una de las estudiantes, manifiesta que los paseos cotidianos por el campo junto con sus hermanas, es uno de los recuerdos imborrables para B1-18M, manifiesta que <<...han sido los mejores años de mi vida, siempre dejábamos planeado lo que íbamos a hacer al día siguiente, hacer tortas de barro, saltar la cuerda, hacer columpios en los árboles, andar en bicicleta, jugar al picnic>>. Por su parte, C2-12M también plantea el placer que sentía y que aún le produce andar en bicicleta por el campo, dice <<...sentir la brisa en la cara, recorrer a la velocidad que deseo, sentirme libre, [...] no oír más que los pajaritos y sentirme relajada: andando en bicicleta me olvido de todo, me siento en paz>>(C2-12M).

A continuación, abordaremos las prácticas corporales realizadas como actividades no sistematizadas y como actividades sistematizadas; para cada caso, seguiremos la idea de las actividades que tienen mayor presencia a las que tienen menor presencia en la vida de los estudiantes consultados.

#### **4.2.2.3. Prácticas corporales en Actividades no sistematizadas**

##### **4.2.2.3.1. Las actividades del barrio con las amistades**

Este tipo de actividades han sido ampliamente comentadas en los puntos precedentes, referidos a las actividades fuera de la escuela según etapas del desarrollo humano y contexto en que son realizados; razón por la cual presentaremos dos ideas, las de juegos y los deportes, para demostrar las prácticas que se realizan y la intervención de los amigos en la mantención de esas experiencias ligadas a lo corporal.

- **Los Juegos**

En relación a los juegos, podemos decir que las urbanizaciones o vecindarios que reúnen algunas condiciones de instalaciones, habitado por niños y jóvenes de similar edad y que cuentan con la tolerancia de los adultos, se hace posible incentivar el juego en las distintas etapas del desarrollo. El próximo relato aunque es extenso, describe con mucha precisión estos aspectos.

<<En cuanto a los juegos de calle desde los 5 años viví en un condominio, en el cual tenía muchos amigos y grandes espacios para jugar, generalmente en verano pasábamos toda la tarde en la piscina, jugábamos al paco ladrón, escalábamos, en general tenía mucha actividad física, esto fue más menos hasta los 14 años y luego mis actividades físicas se relacionaban sólo con lo que hacía en el colegio.

Con mis amigos de mi condominio éramos niños muy activos y en verano todos los días jugábamos e inventábamos nuevas formas de jugar, que sin darnos cuenta íbamos desarrollando capacidades de nuestro cuerpo, al ser un grupo grande de niños y niñas siempre propicio a que a través de los lazos fuéramos creciendo y desarrollando nuestro cuerpo juntos, además que nos apoyábamos mutuamente, ya que si alguien tenía alguna debilidad por ejemplo en el nado, nos ayudábamos entre todos para que lograra superar aquella debilidad>>(C1-21M).

En los relatos que se presentan a continuación, se demuestra que cuando no se reúne alguna de las condiciones antes señaladas, las posibilidades de jugar se ven afectadas; el primer caso explica que <<en relación a juegos de calles, nunca tuve vecinos así que no salía mucho a jugar, pero siempre me ha gustado caminar, hasta el día de hoy, o salir andar en bicicleta...>>(B1-6M). Experiencia que comparte el siguiente caso, lo explica de la siguiente manera, <<en el sector donde vivía no residían muchos niños de mi edad es por eso que mis juegos se concentraban más a juegos de roles más que de actividades físicas en sí, jugaba con barro, greda, hacía que cocinaba>>(C1-4M).

- **Los Deportes**

Respecto a los deportes, la mayoría de los hombres dan señales que el fútbol es el deporte más practicado en los barrios, surge de los simples juegos a la pelota con los amigos, y jugar una pichanga con grupos más extendidos; generalmente establecen rondas de encuentros los fines de semana y que obedecen a reglas menos estrictas que las del deporte propiamente tal. El próximo relato grafica la transición entre la práctica predeportiva más libre hacia la práctica más rigurosa del deporte, explica que sus amigos de su <<...infancia me inscribieron a un club de barrio cuando tenía más o menos 11 años, se llamaba Danger y aquí fueron las primeras incursiones en el mundo del fútbol ya algo más serio y no esas típicas “pichangas de barrio”>>(A1-12H).

#### **4.2.2.3.2. Las actividades con la familia**

Las actividades no organizadas que se realizan juntos a la familia, es referenciado en tercera posición por las mujeres, en cambio en los hombres está en cuarta posición. De los relatos hemos podido identificar dos dimensiones que facilitan las prácticas corporales con la familia, por un lado los actores que intervienen, que se manifiestan desde la familia nuclear a la familia extendida; y por otro, el lugar en que se habita.

- ***Prácticas corporales que facilita la familia nuclear***

Respecto de las figuras que intervienen, en la familia nuclear se hace visible que los actores principales son los hermanos o primos si se frecuentan y los padres que son facilitadores de oportunidades o aquellos padres que obstaculizan las prácticas corporales por diversas razones. A continuación presentaremos algunas de las experiencias que permiten tener una visión global de esta realidad estudiada.

Sobre la influencia que ejercen los padres, se puede apreciar en los siguientes relatos; el primero habla de la participación activa de los padres y de las oportunidades que ofrece el entorno, dice <<...con mi papá jugábamos a las escondidas y comenzábamos a escondernos en partes súper recónditas de la casa, también jugábamos en la playa; mi mamá siempre nos llevaba a jugar en la arena o andar en bicicleta por la costa>>(C2-5M).

El segundo relato hace notar el valor de las experiencias vividas para su desarrollo, manifiesta que sus primeras experiencias de actividad física las realice con mis padres mediante juegos donde poco a poco fui desarrollando mi habilidad motora. En ese tiempo también jugaba con mi perro “Canelo”, el cual me hacía correr, saltar por todos lados>>(A2-19H).

La próxima experiencia muestra que pese a tener hermanos más grandes y de no tener amigos de sus edad en el barrio, nos comparte su experiencia del apoyo de su madre para poder realizar algunas prácticas motrices; recuerda que <<al menos una vez a la semana salía con mi mamá y mientras ella caminaba yo andaba en bicicleta o iba en patines. Esto, al menos durante una hora y media o incluso dos horas>>(B2-3M). También está el caso de A2-13M, que recuerda cuando niña le gustaba mucho bailar:

<<...bailaba siempre, en mi casa, con mis 2 primas que son para mí como mis hermanas, poníamos música y estábamos tardes enteras bailando [...] Esta costumbre duró como hasta nuestro 12 o 13 años. No parábamos de crear, nos juntábamos a bailar e inventar cosas nuevas, nos encantaba y nos hacía tan felices que no nos aburríamos nunca de esto. Luego, como mi madre también es una aficionada a la danza, nos daba consejos, nos corregía y nos hacía sentir que cada vez mejorábamos>>(A2-13M).

También se dan otras prácticas corporales tales como el salir acampar, salir a trotar tal como lo dan a conocer los siguientes dos casos, la primera estudiante valora la experiencia desarrollada con sus padres, manifiesta que <<...junto con mis padres salíamos a trotar en las tardes durante los días de semanas, esto implicaba hacer elongación antes y después de correr. Esto fomentó mucho la relación padre e hijo ya que era una instancia entretenida y recreativa>>(C1-9M).

Y la próxima estudiante que manifiesta que también otra de las <<...actividades que realizaba eran salidas periódicas a terreno con mis padres, en las cuales salíamos a acampar a diversos lugares o sectores cercanos a mi pueblo>>(B2-5M).

También están aquellos padres que obstaculizan las posibilidades de prácticas motrices fuera de la escuela, es el caso de las siguientes estudiantes; la primera recuerda que tenía dos dificultades para jugar, la autorización de su madre y las malas relaciones con su hermana, lo relata de la manera siguiente, <<cuando chica mi madre no me dejaba salir a jugar con otros niños, mi hermana era mucho más mayor y no jugaba conmigo a veces peleábamos. Siempre jugaba sola, con muñecas>>(B1-27M). La segunda estudiante evaluando sus oportunidades para jugar, lo plantea de la manera siguiente, <<...debo decir que no tenía muchas, era muy inquieta y mi madre no me permitía salir a jugar con otros a la calle. En casa me dedicaba a saltar entre las camas, [] trepar los árboles que estaban en el patio...>>(B1-25M).

Para ambas situaciones, podríamos decir que es determinante del rol de los padres en materia de incentivar el juego y las prácticas corporales en general; la participación de los progenitores es altamente apreciada por los estudiantes consultados.

Jugar con los hermanos tiene sus bemoles, la edad, el género y los intereses resultan ser importantes, lo que podrá ser reconocido en el relato de las experiencias que presentamos a continuación.

El primer caso habla de la diferencia de edad, recordando que su mejor amiga se había cambiado de casa, le quedaban sus dos hermanos que tenían gran diferencia de edad con él, <<la felicidad al momento de hacer tonteras en la casa era inmensa, pero se hacía tormentoso cuando estábamos en desacuerdo en algún juego y se armaba la tremenda trifulca. Es por eso que no les gustaba jugar conmigo [...] casi siempre terminábamos peleando por diferencia de opiniones, y como yo era el más grande y tenía más fuerza, el ganador era yo>>(A1-6H).

Hay otras experiencias distintas como las de verano, <<...en el marco de calurosos días de verano, en el patio trasero de mi casa con mi hermano “manguereándonos” para “capear” el calor de una ciudad del interior...>>(A2-8H), donde se comparten intereses similares. Así mismo lo manifiesta la siguiente estudiante, cuando recuerda preferir jugar con su hermano mayor que con su hermana, con él practicaba algunos deportes como tenis,

<<...recuerdo también que jugábamos a los penales, basketball y realizábamos carreras de obstáculos por toda mi casa, al tener gustos similares pude compartir mucho más con mi hermano, con mi hermana no jugaba mucho porque teníamos diferentes intereses>>(A2-21M).

Y están las experiencia en que es necesario adaptarse para jugar, según lo manifiesta B2-14M, manifiesta <<en mi hogar, soy la única mujer, por lo que para entretenerme y jugar con alguien, debía adaptarme a los juegos de mis hermanos, y eso incluía fútbol y juegos físicos vigorosos [...] si no, no tenía con quién jugar>>(B2-14M).

- ***Prácticas corporales que facilita la familia extendida***

Las prácticas motrices también se encuentran influenciadas por la familia extendida, que la constituyen los abuelos, tíos y primos, a través de los cuales se favorecen condiciones de prácticas corporales en encuentros de fin de semana y en vacaciones.

Los abuelos, pueden convertirse en buenos promotores, tal como lo relata B1-9M, que recuerda <<siempre bailaba en mi casa, a veces sola, otras con mi mejor amiga [...]. Este gusto por el baile fue muy motivado por mis abuelitos, [...] me gustaba hacerlos reír y yo también me divertía mucho con ellos>>. Prosigue con su relato revelando los alcances de esta práctica corporal en la familia, estableciendo una tradición familiar, dice <<esta pasión sigue latente en mí, aún en mi casa pongo música y bailo. Le enseñé a mis sobrinos y a mi hija. Y ella salió con mi misma pasión>( B1-9M).

Otra estudiante recuerda que todos los fines de semana iba <<...a la casa de mis tatas a jugar con mis primos, allí hacíamos casitas, jugábamos a un juego que se llamaba “mi tía” que tenía muchos sub-juegos, en el que pasábamos toda la tarde haciendo cosas divertidas>>(C2-12M). Esto es compartido por C2-1M, quien cuenta que la familia se reunía en casa de sus abuelos, espacio compartido que invitaba a realizar prácticas corporales, dice <<mis primeros recuerdos en relación con la educación física son en la casa de mis abuelos, en donde junto a mis primos hacíamos competencias de atletismo en

la que generalmente terminaban participando los adultos>>(C2-1M); lo que favorecía no sólo la participación de los niños, sino también de los adultos.

Ligada a la experiencia anterior, los tíos también son promotores de prácticas corporales, en este caso una estudiante recuerda que a los 4 años de edad uno de sus tíos, le había enseñado a bailar cueca, dice <...gracias a él ya sabía lo que era hacer el ocho, dar las vueltas cuando correspondía, he incluso intentaba zapatear un poco, se lo agradezco tanto ya que creo que él fue quien me inculco el amor al folklore>>(A2-3M).

Al igual que los hermanos, los primos pueden substituir a los amigos del barrio, transformándose en grandes colaboradores de las prácticas corporales, tal como lo relata C1-15M, <<...pertenezco a una familia numerosa en cuanto a primos de mi edad, no tuve muchos amigos de infancia, pues nuestros juegos eran básicamente entre nosotros>>(C1-15M). Experiencia que comparte C2-8M, quien tiene pocos hermanos, pero <<somos muchos primos los cuales tenemos edades muy parecidas. Por esta razón mi educación física primeramente, está muy relacionada al juego realizado con mis primos cuando nos encontrábamos en alguna de nuestras casas...>>(C2-8M).

- ***Prácticas corporales que facilita el lugar donde se habita***

El lugar en que habita la familia, también es un factor determinante en el tipo de actividades corporales que se practican regularmente; las condiciones que ofrece el campo, la ciudad, la playa, el cerro, son espacios que favorecen algunas prácticas de manera especial. Hemos escogido algunos relatos que informan sobre las condiciones de contexto, que determinan las experiencias de juego y de otras prácticas corporales.

El primer relato da cuenta de las experiencias vividas en un espacio rural, la influencia familiar y las posibilidades de prácticas corporales activas. Tomaremos el relato en su totalidad, dada la claridad del escenario en que ocurre.

<<nuestra casa tenía salida a varios cerros y el montar a caballo era el medio de transporte por excelencia en aquellos entonces, cortábamos leña para hacer fuego y bebíamos leche ordeñada directamente de la vaca, me

encantaba esa vida. Desde esta temprana edad mi vida se vio rodeada de ejercicio, trepar árboles, correr por los cerros, ir a partidos de fútbol con mis primos y tíos (11 tíos por parte de mi madre y 5 por parte de mi padre, [...] con los cuales jugaba desde pequeño)>>(A2-24H).

A diferencia de B1-11H, que no tenía una familia numerosa, ni vecinos cercanos con los cuales poder divertirse, <<...así que solía andar en bicicleta por el campo, ir en ella al río, que estaba cerca de la casa y quedarme ahí todo el día [...]. Además, solía correr por entre medio de los parrones, saltaba las acequias>>(B1-11H), entre otros juegos.

Vivir en la ciudad también ofrece un abanico de posibilidades, tal como lo indica C214M, recuerda que los fines de semana, <<...salía con mis amigos y la compañía de mis padres a andar en bicicleta, patines, scooter por diferentes lugares como [...] la playa (camino costero), varias veces pasaba a los juegos que estaban en la plaza...>>.

A través de los relatos hemos podido mostrar las prácticas corporales que se realizan en el espacio familiar, así como la influencia de las distintas figuras familiares, favoreciendo u obstaculizando las prácticas corporales; que para el caso de los estudiantes objeto de investigación, resultan mayoritariamente positivas y trascendentes, lo que augura buenas posibilidades para los hijos que aún no llegan.

#### **4.2.2.3.3. Las actividades autogeneradas**

Las actividades autogeneradas según lo que ya hemos dado a conocer, corresponde a la cuarta actividad más realizada por las mujeres fuera de las actividades de la escuela; en el caso de los hombres se evidencia débilmente, razón por la cual se comentará sólo el caso de las mujeres; procurando dilucidar las razones que tienen para realizar estas prácticas corporales. Entre las prácticas autogeneradas se identifican tres tendencias: las prácticas motrices globales, específicas y de ejercitación de disciplinas deportivas.

- ***Prácticas que demandan la motricidad global***

Entre las más frecuentes encontramos aquellas prácticas corporales que demandan la

motricidad global tales como trotar, caminar, andar en bicicleta, bailar, patinar, nadar; a continuación mostraremos algunas experiencias.

El primer relato demuestra la toma de conciencia de una estudiante que desea contrarrestar el sedentarismo y cuidar su salud; con la práctica de ejercicio, procura evitar <<...problemas de salud graves, como diabetes o hipertensión, y no quiero tener ese tipo de problemas, por lo que ahora salgo a correr a diario por la playa para así dejar mi sedentarismo y mejorar mi calidad de vida>>(B2-14M).

Otra estudiante, explica que ha sido muy activa, que antes practicaba voleibol pero razones de tiempo de estudio dejó de practicarlo, pero quiere mantenerse activa, razón por la cual contando con el apoyo familiar <<...decidimos con mi madre y un prima salir a trotar todos los fines de semana por la costa, lo cual aún se realiza>>(C2-11M).

Otra estudiante aprecia el caminar como una actividad que le da la posibilidad de mantenerse activa, dice <<...me gusta mucho caminar, cada vez que tengo la oportunidad lo hago, y evito tomar una micro, [...] creo que también es una actividad física, por lo menos para mí, ya que no soy de lo más activa que digamos>>(C1-19M). Coincidiendo con este relato, otra estudiante comenta que ha tomado el hábito de caminar, manifiesta que <<...me ha encantado, sé que no es una actividad física fuerte, pero en el caminar puedo reflexionar y es encontrarme cada caminata nuevamente conmigo misma. Eso es una hora diaria más o menos de caminata>>(B1-3M).

La siguiente práctica más popular entre las estudiantes consultadas, son las rutinas de baile, que según explica la próxima estudiantes le permite ejercitarse en su casa sin complicaciones de tiempo; explica que en sus tiempos libres trota una media hora, aunque procura realizarlo diariamente, por razones de estudio, reconoce que sus metas no han sido cumplidas, por ello <<todos los fines de semana, al menos uno de los dos días que tenemos libres bailo. Mi deporte favorito es el baile, es a lo que más le dedico tiempo dentro de las actividades que podríamos llamar “deporte”>>(C1-18M).

Los paseos en bicicleta toman la tercera posición relativa a las prácticas de la motricidad global y menos estructurada; una deportista que tuvo que abandonar el voleibol por un quiste en su mano que le impidió seguir compitiendo; situación que la llevó a desmotivarse por las prácticas corporales, preocupándose de hacer ejercicios antes del verano; esto es lo que explica <<de ahí en adelante mis contactos con el deporte se volvieron sumamente esporádicos, cuando llegaba noviembre intentaba hacer un poco más de deporte, principalmente salir a andar en bicicleta, debido a que se acercaba el verano>>(B2-3M).

A continuación, aunque con menor fuerza se aprecian como prácticas el andar en patines, y nadar. La primera estudiante reconoce que siempre ha sido muy independiente gracias al apoyo de su padre, por ello <<...realizo deportes como patines (rollers) y ando en bicicleta por Viña del Mar y Valparaíso, en algunos casos llegando más lejos>>(C2-15M), revelando que para ella, este tipo de prácticas puede hacerlas sin compañía. La segunda estudiante, explica que las contrariedades de horario afectaron la continuidad de sus prácticas, dice <<...me metí a natación en un lugar aparte del colegio. Iba en las noches con mi mejor amiga. Estuve yendo como un año, pero me salí porque llegaba muy tarde a mi casa>>(A1-28M).

- ***Prácticas corporales específicas***

La segunda práctica más referenciada es la realización de ejercicios específicos, para fortalecer la musculatura y mantener la elongación; entre estas prácticas también se encuentra el yoga. Una de las estudiantes que aluden experiencias de prácticas autogeneradas, explica que uno de sus grandes problemas para mantenerse activa es el tiempo, dice <<... no he tenido el tiempo para hacerlo, solo algunas veces al día, le dedico algunos minutos para realizar algún tipo de baile o de elongación>>(C1-20M).

La siguiente estudiante recuerda que cuando cursaba octavo de enseñanza básica estaba obsesionada con su cuerpo y ser delgada, por ello dice <<...por mi cuenta tenía una rutina de una hora la que realizaba en mi casa, en la que realizaba ejercicios como abdominales, saltos con cuerda, bailes y ejercicios para cuidar el cuerpo>>(C2-9M).

- **Práctica de disciplinas deportivas**

La última práctica que aparece mencionada débilmente en los relatos de las estudiantes, se relaciona con la ejercitación de rutinas deportivas, en este caso se identifica la práctica de surf y de descenso en bicicleta. El primer caso demuestra que es una práctica permanente que viene realizando por años, <<actualmente sigo practicando surf y voy al gimnasio de vez en cuando, además realizo la actividad diaria de caminar desde mi casa hasta la universidad>>(C1-12M). En cambio, el segundo caso, explica que fue una práctica eventual, que abandona tras un accidente, recuerda que <<... salía a andar en bicicleta con mi pololo, hacíamos descenso, hasta que me lesione gravemente y nunca más pude realizar actividades deportivas por ese año>>(C1-3M).

#### **4.2.2.4. Prácticas corporales en Actividades sistematizadas**

##### **4.2.2.4.1. Las actividades en academias y escuelas**

Las actividades organizadas que se realizan en academias y escuelas deportivas, corresponde a la segunda actividad que hacen fuera de la escuela las mujeres; en cambio en el caso de los hombres ocupa la tercera posición.

En términos proporcionales, cuatro de cada diez mujeres hacen referencia a esta actividad, siendo las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia las que más experiencias relatan; en el caso de los hombres lo manifiestan tres de cada diez hombres. Cabe señalar que las academias y escuelas abordan un amplio espectro de prácticas motrices las cuales se focalizan en la enseñanza de manifestaciones deportivas y rítmicas expresivas. Como es una gran variedad de experiencias, tomaremos algunos ejemplos de todas, de tal manera de poder entregar un panorama global de la realidad estudiada.

- **Las actividades en academias y escuelas en las mujeres**

En relación a las prácticas que realizan las mujeres, se aprecian tres tendencias que se manifiestan bastante equitativas, las manifestaciones deportivas, las manifestaciones rítmicas expresivas y aprender a nadar. En relación a las primeras hay seis deportes más

habituales, la natación, gimnasia artística, basquetbol, tenis, fútbol y deportes varios: entre los cuales se mencionan la gimnasia rítmica, patinaje, surf y karate. Hemos seleccionado sólo algunos de los deportes nombrados.

A través de los relatos sobre los deportes más practicados, queremos poner atención en los aspectos que influyen en la mantención de tales prácticas. La primera estudiante, plantea que le encantaba la natación y asistía a clases un día a la semana, recuerda que en una ocasión su profesor le preguntó si quería competir <<yo le dije que no sabía, y mi mamá me presionó psicológicamente diciéndome que debía competir, porque yo podía lograrlo [...]. Accedí y no es muy difícil adivinar en qué lugar salí; obtuve el último lugar>>(B2-7M), situación que desmotivó dicha práctica.

La segunda estudiante, recuerda su experiencia en la gimnasia artística, en una ocasión en que estaba aprendiendo a realizar un ejercicio llamado puente, lo intentó tantas veces que finalmente logró su objetivo, dice <<...en ese momento de logro sentí una alegría y una satisfacción tan grande por el esfuerzo que había hecho y que me había traído frutos que de ahí en adelante continué con el deporte y no pare más>>(C2-13M).

Otra estudiante establece una comparación entre las prácticas deportivas realizadas y la clase de educación física; explica que entre los 7 a los 12 años de edad practicaba natación y de basquetbol, esto incidió en su desinterés por la clases de educación física, dice <<solo me atraía el deporte por fuera de las actividades escolares, ya que en el colegio solo nos hacían correr y jugar a las rondas, y yo solo quería nadar>>(B2-18M).

Relacionado a los deportes menos referenciados, nos encontramos con el relato de dos estudiantes que nos dan a conocer las razones que les permiten mantener o renunciar a sus deportes; en primer lugar la estudiante C1-12M, demuestra que son tantos los beneficios que le trae su deporte que aún mantiene su práctica, lo plantea de la siguiente manera, <<a los 17 años tuve una experiencia que también me marcó mucho, practique por primera vez surf, deporte que hasta hoy me encanta, me relaja y me hace sentir muy bien conmigo misma. Hasta hoy lo sigo practicando>>.

En cambio otra estudiante recuerda que le gustaba asistir a las clases de patinaje en línea, aunque <<...las caídas eran muy fuerte y siempre estaba moreteada o rasmillada, finalmente no me retire por eso, sino porque el lugar de entrenamiento quedaba demasiado lejos de mi casa y ya no pude seguir asistiendo>>(C1-7M).

Respecto de las manifestaciones rítmicas expresivas, se aprecia el ballet, danzas varias como bailes de salón, danza africana, danza flamenca, danzas españolas, breakdance, danza árabe; luego danza contemporánea y danzas del folklore nacional. Las principales edades en que se adhieren las mujeres, ocurre entre los 5 a los 13 años en una primera etapa y luego de los 14 a los 17 años, lo que coincide con el paso a la enseñanza media.

Las experiencias que se presentan a continuación, muestran las razones que tienen las mujeres objeto de estudio, para incorporarse a la práctica de manifestaciones rítmicas expresivas, el primer caso responde a una tradición familiar por la danza iniciando su práctica <<...desde muy pequeña, ya que por parte de la familia de mi madre, experimente lo que era la educación artista y la danza, puesto que ellas practicaban este deporte y mis tías comenzaron a involucrarme en esta arte>>(C1-20M).

El interés de la próxima estudiante, se inicia por una situación de mucho dolor para ella, buscando una estrategia para superarlo, dice <<...se me ocurrió tomar clases de salsa en una academia de baile. Aquí liberaba tensiones y me relajaba, olvidaba todo lo que había ocurrido y el estrés del colegio a fin de año>>(C1-28M).

También presentaremos tres casos que nos dan a conocer las valoraciones que hacen de las prácticas rítmicas expresivas. El primer caso, nos da a conocer que cuando tenía 11 años de edad, inicia el aprendizaje de danzas folklóricas junto a su hermana; tenían profesores especializados en los bailes de todas las zonas del país, sus prácticas eran los días sábados y recuerda que también hacían presentaciones y giras, destaca que <<...aparte de ir aprender, iba muy contenta, ya que veía a mis amigos, con los cuales compartía los mismos gustos. [...] Como grupo nos llevamos varios reconocimientos y la gratificación de aprender cultura propia de nuestro país>>(C2-14M).

El segundo caso, recuerda que tenía un gran interés por la danza, y que cuando tenía 4 años, se incorporó a una escuela de ballet, <<...de la cual guardo muy lindos recuerdos, puesto que gracias a esta disciplina aprendí a tener un mejor control de mi cuerpo, respeto por el mismo, y lo más importante a relacionarme con otras personas respetando sus diferencias>>(C1-20M).

El tercer caso nos muestra un recorrido por distintas manifestaciones de la danza, nos da a conocer que comienza con prácticas de ballet a los seis años de edad, desde allí se ha mantenido ligada a la danza, entre sus experiencias está la danza teatro de la cual manifiesta que <<...ha sido una de las experiencias más significativa en cuanto movimiento corporal se refiere [...] ayuda más aun a relacionarte con tu cuerpo...>>. Prosigue con su experiencia en breakdance, explica que esta nueva práctica le significó realizar un cambio rotundo en el ritmo, dice <<...me costó aprender y tuve que hacer mucha resistencia ya que es una actividad que exige mucho físicamente sobre todo en fuerza de brazos y piernas. Estas dos experiencias han sido las más significantes para mí ya que son algo que pude elegir...>>(C2-15M).

- ***Las actividades en academias y escuelas en los hombres***

En cambio, en los hombres se evidencia dos tendencias en estas prácticas, la participación en programas para aprender a nadar, y las prácticas deportivas; respecto de las prácticas deportivas, la más referida corresponde al básquetbol; luego existe un gran repertorio de otros deportes como el atletismo, boga, fútbol kung fu, polo acuático, tenis y el rugby. Las principales edades de participación se producen entre los 10 a los 14 años aproximadamente para el caso de los hombres

Sobre los programas para aprender a nadar, generalmente son instalados para que los niños aprendan a nadar, tal como lo recuerda el siguiente estudiante, <<...cuando llegaba el verano y todos nos inscribíamos en los cursos de natación que programaba la municipalidad [...] aprendimos cosas básicas como sumergirnos, aprendimos a flotar, y a movilizarnos brevemente...>>(A1-23H).

En relación al aprendizaje del Basquetbol, A1-5H que participaba en un club de tenis, recuerda que su profesor lo invitó a una escuela de verano de básquetbol, allí se dio cuenta <<...que tenía facilidades comparándome con los demás y eso me entusiasmaba más, lo que se reflejó luego ya que mi profesor me invitó a participar de un club de basquetbol en el cual, él era el entrenador>>. En cambio A2-8H, explica que se encontraba desarrollando dos deportes, <<...a pesar de obtener bastantes logros en el basquetball, me dedique un poco más al fútbol, [...] tuve que tomar la elección que más me gustara, por el deporte que más me apasionaba, que en ese entonces era el fútbol>>(A2-8H), abandonando finalmente la escuela de básquetbol.

En relación a la exploración en variados deportes tomaremos las experiencias que dos deportes que no han sido presentadas en secciones anteriores del informe; el Kung Fu y el polo acuático. La primera experiencia es motivada a muy temprana edad, su padre se lo <<había recomendado, por sus experiencias personales quizás, desde que tengo uso de razón el arte marcial chino “Kung Fu” el cual me ayudó a encontrar mi identidad y mi pasión por el deporte a tan temprana edad>>(A1-2H).

La segunda experiencia proviene de haber practicado antes natación, llegando a practicarlo hasta los 14 años aproximadamente, de allí dice <<...agregue otro deporte a practicar, el polo acuático, el que igualmente practico hasta estos días, lo que me hizo pensar en que he hecho poquísimos deportes, pero con una muy gran especializaciones cada uno de ellos>>(A2-6H).

Podemos decir que estas prácticas no son de experiencias masivas en el país, están fuertemente influenciadas por los ambientes sociales en que habitan las personas.

#### **4.2.2.4.2. Las actividades en los clubes deportivos**

Las actividades organizadas que se realizan en el club deportivo, como ya lo hemos dado a conocer corresponde a la segunda actividad más realizada por las hombres fuera de las actividades de la escuela; en cambio en las mujeres se manifiesta débilmente, razón por la cual sólo comentaremos las experiencias de los hombres.

Cabe hacer notar que proporcionalmente cinco de cada diez hombres consultados hacen referencia a esta actividad; la mayoría pertenece a la Carrera de Pedagogía en Educación Física a excepción de un estudiante que pertenece a la Carrera de Educación Básica. En este tipo de prácticas, podemos identificar cinco temáticas que se abordan: las modalidades deportivas realizadas, el tipo de club en que participaban, las motivaciones que animaban la participación, los actores sociales que les influenciaron, y algunas razones del abandono de tales prácticas.

- ***Modalidades deportivas practicadas***

En relación a las modalidades deportivas, los relatos dan cuenta de cuatro deportes, entre los cuales el fútbol es el deporte estrella; vale señalar que en términos proporcionales tres de cada diez hombres consultados lo mencionan como el principal deporte practicado a nivel de club. En segunda ubicación se encuentra el básquetbol, luego es el tenis y finalmente la gimnasia artística con un solo exponente.

A continuación presentaremos las experiencias vividas por los estudiantes, que si bien cumplen con el propósito de evidenciar los deportes mencionados, los relatos también van dando cuenta, de una u otra manera, las figuras que les influyen, las motivaciones y los obstáculos que impiden continuar con las prácticas.

El primer relato acerca del fútbol, además da cuenta de la influencia familiar y de darse de los logros alcanzados y querer desafiarse, <<mi papa para que yo botara toda esa energía me dijo que me inscribiera en un equipo de futbol, así fue como desde chico y nadie me lo negaba, comencé a jugar futbol amateur>>, prosigue recordando que luego de cambiar de posición de juego, esta vez en el arco, <<...poco a poco me convertí en titular de aquel equipo, todo empezó a marchar excelente yo cada vez jugaba mejor y ahora admiraba a arqueros de renombre [...] todos ídolos de Colo-Colo ya que en mi casa somos todos colocolinos...>>(A1-25H).

En relación a la práctica del básquetbol, el siguiente relato informa sobre la figura promotora de su deporte y el tipo de organización en la cual participó; manifiesta que

<<en sexto básico, gracias a un amigo, el cual me llevó a un club de basquetbol, comencé a practicar ese deporte en el Club Árabe de La Calera>>(A1-20H).

El próximo estudiante nos da a conocer su experiencia con el tenis, la forma como se incorporó a dicha práctica, el tipo de torneos que tuvo que enfrentar, las exigencias de entrenamiento de nivel competitivo y la motivación que tenía, recuerda que cuando estaba en séptimo básico, a eso de los 12 o 13 años, sus padres le incentivaron a tomar clases de tenis, <<mi negativa inicial fue total, pero a medida que iba desarrollando el deporte, me fue gustando cada vez más, primero fue con clases particulares el primer año, participando en algunos torneos de iniciación [...], en los torneos locales y de ciudades más grandes...>>; recuerda además, que sus entrenamientos de pretemporada, lo mantenía jugando tenis durante los meses del verano, cuatro horas en la mañana y cuatro horas en la tarde, dice <<yo me divertí al máximo durante estos meses y cuando llegué a la educación media, la motivación llegó a tal punto de que ya no solo era practicar en verano sino que a lo largo del año>>(A1-3H).

La experiencia siguiente sobre gimnasia artística, nos da la posibilidad de mostrar la relación entre las motivaciones personales, la influencia de un profesor y la negativa de los padres en el cultivo de ese deporte. El estudiante A2-24H, explica que estando en la clase de educación física conoció las habilidades de gimnasia y desde ese momento dice, <<...quedé maravillado con las volteretas, las ruedas, los saltos, etc., tanto me gustó que me fui a probar a una escuela de gimnasia del estadio nacional, comencé así a trabajar [...] unos 3 días a la semana durante unas 4 horas...>>.

Luego de un año su profesor le consiguió presentarlo en las pruebas para ingresar al Centro de alto Rendimiento de Chile, recuerda que tuvo la oportunidad de probarme en el CAR, pruebas que <<...aprobé, estaba listo para comenzar un camino de entrenamiento para convertirme quizás en un gimnasta profesional [...] mis padres no quisieron que yo continuase con una carrera deportiva y no dieron su consentimiento para que me integrara a los entrenamientos.

- ***Tipo de clubes deportivos en que participan***

Respecto a la segunda temática que es el tipo de club en el que participaban, el espectro es variado, desde la participación en clubes de barrio, clubes amateur de un determinado deporte, ligas inferiores del fútbol profesional, clubes profesionales y el Centro de Alto Rendimiento nacional.

El primer relato da cuenta del ingreso a un club amateur de una localidad rural y la relación con la influencia social, del tipo de práctica y la motivación que tenía para practicarlo; recuerda que ingresó al club <<...Chacota, por influencia de amigos hechos en el colegio [...] Es en este club de fútbol donde entro a conocer lo que es la competitividad de lleno, participando en numerosos campeonatos a nivel regional incluso nacional>>, prosigue su relato manifestando que <<ser parte de esa sociedad deportiva, me hizo aumentar mi número de amistades, y mi círculo social se amplió, junto con mi confianza a mí mismo y a los demás>>(A1-6H).

Otro relato muestra la experiencia en un club profesional de basquetbol y la motivación personal, explica que luego de estar algunos meses jugando <<...basketball por el colegio, decidí participar en un club de manera más competitiva y profesional. El club Árabe de Valparaíso ubicado en calle Colón con Uruguay. Donde me aceptaron gracias a mis condiciones empezando así a jugar más “seriamente”>>(A2-19H).

Este relato corresponde al único estudiante de la Carrera de Educación Básica que informa este tipo de experiencias fuera de la escuela; aquí podemos observar la relación entre el tipo de prácticas y la valoración que hace de su experiencia al integrarse al deporte profesional:

<<... formando parte del club de fútbol O’Higgins de Rancagua, [...] este proceso me sirvió para valorar el tema del deporte no sólo como desarrollo físico, sino que como integrar las emociones, adecuarse de mejor manera a la sociedad, adoptar una vida sana en todo ámbito de cosas...>>(B2-27H).

- **Motivaciones que animan la participación en las prácticas corporales**

La tercera temática obedece a las motivaciones que principalmente han animado las prácticas realizadas; se distinguen como relevantes el reconocimiento de los talentos motrices que hacen los demás y el darse cuenta por sí mismos y querer ser el mejor. Otra motivación que aparece como relevante es la constante participación en torneos, lo que permite representar a su club, junto con apreciar los progresos personales.

Si bien es cierto en la sección anterior hemos adelantado algunas motivaciones; las siguientes experiencias mostrarán más detalladamente la forma en que se van gestando. El próximo relato muestra la importancia del reconocimiento que hacen los demás al talento deportivo; recuerda que sus amigos fueron los que lo inscribieron en el club de fútbol del barrio, sin tener plena conciencia de lo que esto le iba a <<...implicar estar ligado al futbol, luego a los 12 años todos los niños en donde vivía me decían que era bueno para jugar futbol por lo que me decían que por qué no me metía a una escuela de futbol>>. Prosigue su experiencia, contando que desde ese momento se inscribe en una escuela de fútbol de un prestigioso club profesional, luego se prueba para las ligas más avanzadas, a nivel nacional y luego regional; finalmente a los 16 años el profesor de la escuela de futbol <<...me dijo que fuera a probarme a Santiago Wanderers y nuevamente quedé, estuve aproximadamente 3 meses, pero me salí porque mi madre me dijo o la escuela o el futbol y yo elegí la escuela>>(A1-12H).

También se encuentra el propio reconocimiento, tal como lo expresa A1-21H, que recuerda su incorporación a un club de fútbol a la edad de 8 años, de la siguiente manera:

<<...entre a un club amateur de futbol "Rio Maipo" en donde aprendí a jugar bien a la pelota, me enseñaron todo lo que se hasta ahora y de hecho sigo jugando ahora a mis 20 años en el mismo club.[...] me he considerado un buen deportista y todos me lo han corroborado siempre, siendo así que por el club de futbol que jugaba era el goleador del equipo esa época de deporte para mí fue personalmente muy buena y placentera>>.

Luego se evidencia como motivación la diversión, querer pasarlo bien y el placer por la actividad física; una cuarta motivación es el gusto por competir y la pasión que provoca el enfrentamiento deportivo; finalmente aparecen otras motivaciones como el salir de gira deportiva entre otras.

El siguiente relato, se refiere a la experiencia de un estudiante que después de sus clases escolares, se dirigía al club de tenis dos veces a la semana, lo que le entusiasmaba mucho ir <<...a las clases de tenis, donde lo pasaba muy bien y donde también comencé a desarrollar un gusto por la competencia y por querer ser el mejor [...], además que a mis padres les gustaba mucho que yo hiciera deporte>>(A1-5H).

- ***Actores sociales que influyen las prácticas corporales***

La cuarta temática que hemos podido distinguir, corresponde a los actores que influyen directamente la adscripción a un deporte determinado, entre los cuales se encuentra la influencia de las amistades, la figura de apoyo de los padres y familiares; la influencia de los entrenadores, y el apoyo de los directivos de sus establecimientos.

El próximo relato reúne la influencia de las figuras relevantes, la poderosa motivación que otorga el ser reconocido, pero también las razones de abandono del deporte; lo describe de la siguiente manera:

<<...por petición de mi padre y abuelo me inscribí en el club deportivo Tarapacá, que forma parte de la asociación de viña y el cual es el club de los amores de mi abuelo. En éste, también conseguí buenos resultados, en mi primer campeonato salí elegido como el mejor jugador de la tercera división infantil y el jugador más valioso del equipo. Con el tiempo seguí desempeñándome como jugador del club pero en menor medida y luego un poco más grande deje de asistir por falta de tiempo>>(A2-20H).

- ***Razones del abandono de las prácticas corporales***

La última temática que manifiestan corresponde a las razones de abandono de las

prácticas, entre las cuales se identifica con la necesidad de compatibilizar los estudios con los entrenamientos; la decisión si dedicarse al deporte o a la escuela y otras razones como lesiones, oposición de los padres y perder sus entrenadores. En los temas anteriores ya hemos podido presentar algunas de ellas; de modo tal que a continuación nos centraremos en la más reiterada que es la falta de tiempo.

En el relato siguiente se aborda la relación entre las motivaciones iniciales hacia la práctica deportiva y las decisiones de futuro; uno de los estudiantes que vive esta experiencia, informa que cuando tenía 13 años de edad, el profesor de la escuela de fútbol a la que asistía, gestionó la posibilidad de probarse en un club de fútbol profesional de la región, logrando ser aceptado; recuerda que aunque pudo entrenar un tiempo con ellos y procuró compatibilizar el estudio con el horario de entrenamientos, dice <<...fue un poco el detonante de mi salida de ésta. Al principio fue fuerte porque se había convertido en mi sueño poder ser futbolista, pero con el tiempo uno madura y reflexiona sobre sus decisiones logrando aceptarlas>>(A1-8H).

El siguiente estudiante vive una experiencia bastante similar, recuerda que se destacaba jugando fútbol, por lo cual decide ingresar a la escuela de un club profesional de la región; allí aprendió a relacionarse con otros y sentir pasión por el deporte, dice <<estuve durante 3 años defendiendo la camiseta de este club hasta que se me acabó el tiempo y tuve que tomar la decisión de irme, pero con muy buenos recuerdos y una experiencia increíble que me dejó amigos, viajes, derrotas y triunfos>>(A1-17H).

Retomando algunas ideas, y cerrando esta sección, al agrupar la información conforme a las dos categorías iniciales de **actividades sistematizadas** y **actividades no sistematizadas**, en que se generan las prácticas corporales fuera de la escuela, encontramos algunas tendencias que resultan interesantes atender. Considerando la variable sexo, se puede señalar que los hombres se adscriben más a las actividades que son organizadas por clubes y academias, en cambio las mujeres se adscriben más a las actividades que no

dependen de una organización o institución determinada, sino obedecen fundamentalmente a actividades autogeneradas.

También llama la atención que según el tipo de centro educativo al que pertenecieron, sean los participantes de centros educativos privados y subvencionados los que proporcionen mayores relatos sobre sus experiencias que aquellos participantes que provienen de establecimientos públicos. Al interior de estos dos grupos, podemos discriminar que los participantes de establecimientos privados, proporcionan mayores discursos acerca de las actividades organizadas, practicadas en academias y escuelas, en una relación de dos a uno. También se aprecia una tendencia de estos dos grupos a entregar más información sobre las actividades no organizadas, que sus pares provenientes de establecimientos públicos.

Respecto a la variable del contexto en que habitan, se aprecia que aquellos estudiantes que provienen de ciudades más pequeñas informan mayoritariamente actividades fuera de la escuela.

En relación a la adherencia actual de prácticas corporales, son los participantes activos los que más referencias entregan de prácticas organizadas; en cambio los estudiantes que declaran no mantener prácticas sistemáticas, entregan más referencias de actividades no organizadas. Las razones principales que tienen los estudiantes que mantienen prácticas corporales organizadas, es por finalidades deportivas; en cambio los estudiantes que declaran razones de recreación y salud son los participantes que no mantienen adherencia sistemática a prácticas corporales.

Finalmente, en relación a la variable Carrera que estudian, son los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, los que mayoritariamente reconocen participar en prácticas organizadas; en cambio los estudiantes de las Carreras de Educación Parvularia y Educación Básica, participan de actividades corporales no organizadas.

#### 4.3. LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, LA TERCERA DIMENSION A REVELAR

Tal como lo habíamos anunciado en la presentación del modelo teórico que nos ha servido de base para describir e interpretar las experiencias de Educación Física vividas durante la etapa escolar, en esta sección abordaremos el currículum extracurricular que se vive al interior de los distintos establecimientos educativos chilenos, lo cual viene a complementar el propósito del primer objetivo específico de nuestro estudio que es *Revelar las tendencias curriculares y pedagógicas dominantes en la Educación Física escolar*.

En este espacio educativo extraprogramático, que cumple una intencionalidad educativa a lo extenso de currículum escolar, se satisfacen determinados intereses<sup>27</sup> que se encuentran presentes en la vida de la escuela. En los relatos de los estudiantes se distinguen dos espacios formativos alternativos, en el sentido que ofrecen la posibilidad que sean elegidos, que corresponden a prácticas culturales que también contribuirían al desarrollo de experiencias formativas desde la dimensión corporal; nos referimos a los Talleres extraprogramáticos y a los Eventos culturales.

Los Talleres extraprogramáticos responden a los intereses de la Educación Extraescolar<sup>28</sup>, establecida por Decreto con Fuerza de Ley para la Educación chilena desde 1984. En este sentido, podemos decir que responderían a los fines de la educación chilena, y de manera particular al proyecto educativo institucional; la que también procura dar respuesta a los intereses de sus respectivos alumnos. Generalmente en estos talleres de libre elección se busca profundizar en algunos campos del saber, donde se pueden encontrar espacios para las ciencias, artes, deporte y recreación, medio ambiente y cívico sociales principalmente.

---

<sup>27</sup> Intereses que se ven reflejados en los proyectos educativos de cada establecimiento educativo, así como también las expectativas de formación que tienen tanto los alumnos como sus padres.

<sup>28</sup> La educación extraescolar, según el Decreto con Fuerza de Ley, N°290 de 1984, será entendida como: “el conjunto de acciones educativo-recreativas de tiempo libre que se originan por la práctica orientada y organizada de actividades deportivas, artísticas, científicas, cívico-sociales y en general de todas aquellas que, en función de los fines y objetivos de la educación nacional, contribuyan al desarrollo de la persona, mediante un proceso de creación y recreación permanente”. (Art. N°2, Decreto 290).

Respecto de los Eventos escolares podemos decir que responden a prácticas culturales propias de la vida de la escuela, donde se celebran algunos hitos como el cierre del año escolar, el aniversario del establecimiento, la vinculación con otros establecimientos educativos, y las celebraciones propias de la cultura nacional como fiestas patrias, Navidad, entre otras.

Al igual que en las presentaciones anteriores, estas experiencias referidas a las actividades extracurriculares que surgen de la realidad estudiada, la construiremos desde dos puntos de vista; primero desde un acercamiento cuantitativo de la información de tal modo de establecer el panorama global del fenómeno en estudio, y posteriormente nos introduzcamos a un análisis comprensivo de la realidad.

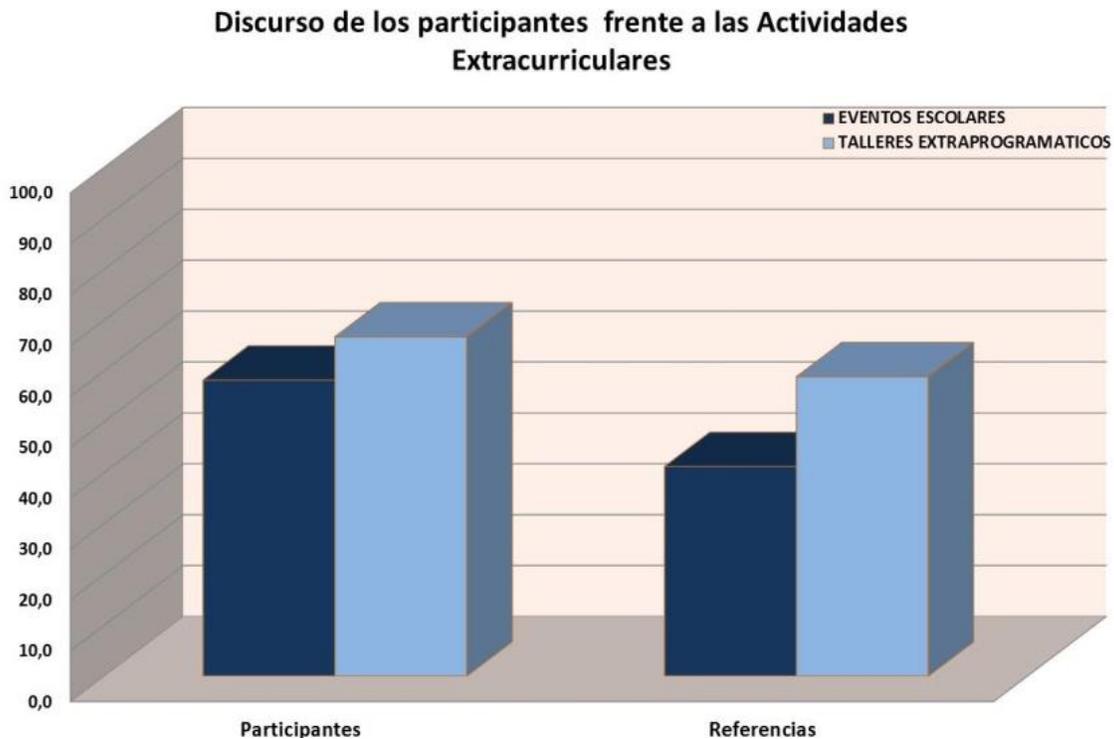
#### **4.3.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES**

Examinando el discurso que construyen los estudiantes sobre las actividades extracurriculares, se evidencia que junto con recordar sus experiencias de educación física en la etapa escolar, también recuerdan las actividades extracurriculares realizadas en la escuela, donde ocho de cada diez estudiantes elaboran relatos al respecto.

Según se puede apreciar en el gráfico 12, se distinguen dos grupos de actividades: los eventos escolares y sobre los talleres extraprogramáticos; se recogen mayores antecedentes de los Talleres extraprogramáticos que de los Eventos escolares, de un total de 141 estudiantes, 94 estudiantes entregan relatos aludiendo al primero y 82 para el segundo caso, lo que equivale a que seis de cada diez estudiantes lo manifiestan en sus autobiografías haber participado en los talleres extraprogramáticos, y 4 de cada 10 declaran su participación en los eventos escolares; demostrando que estas experiencias resultan relevantes en vida escolar de los estudiantes consultados.

Revisando lo que ocurre en los diversos colectivos participantes, se puede señalar que en los eventos escolares, tanto hombres como mujeres comparten similares experiencias; según el tipo de centro educativo, son los estudiantes de establecimientos privados los

que más relatos aportan. En cuanto al contexto donde se ubican estos establecimientos, son los estudiantes que provienen de centros rurales y rurales-urbanos los que menos información entregan; y según la Carrera que cursan, nuevamente son los estudiantes de la Carrera de pedagogía en Educación Física los que más información proporcionan al respecto.



**Gráfico 12. El discurso de los participantes acerca de las Actividades Extracurriculares**

En relación a los talleres extraprogramáticos, son las mujeres las que entregan más información a través de sus relatos autobiográficos; según el tipo de centro educativo se evidencia que son los estudiantes que cursaron sus estudios en centros privados los que proporcionan mayor información; conforme al contexto de estos establecimientos, son los estudiantes que provienen de establecimientos rurales los que menos información proporcionan; finalmente según la Carrera de pregrado que cursan, son nuevamente los estudiantes de Educación Física destacan estos relatos.

A continuación entraremos a profundizar en cada uno de estos aspectos, donde primero presentaremos una visión cuantitativa de las actividades realizadas a efectos de poder dimensionar la realidad observada, para posteriormente introducirnos en un nivel más comprensivo de las experiencias que nos han relatado los estudiantes consultados de las Carreras de Pedagogía en Educación Física, Pedagogía Básica y Pedagogía en Educación Parvularia, pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso.

Nos interesa identificar a través de los discursos que construyen los estudiantes *¿qué prácticas realizaban en las Actividades Extracurriculares, cuáles son sus vivencias, qué significados y argumentos construyen, qué posiciones toman respecto de la disciplina, cuáles son las figuras que promocionan o restringen la práctica de la Educación Física, qué valoraciones hacen de tales experiencias?*

#### **4.3.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES**

*Respondiendo a nuestra primera pregunta ¿cuáles son las vivencias que recuerdan de las Actividades Extracurriculares?*

Se presentan a continuación los espacios extracurriculares que propician los establecimientos educativos, especialmente hablaremos de los Eventos Escolares y los Talleres Extraprogramáticos como otros espacios formativos.

##### **4.3.2.1. Discursos acerca de los Eventos Escolares**

Como se puede apreciar en la figura 22, en los discursos producidos sobre los Eventos Escolares se hace mención a dos conjuntos de prácticas: los Campeonatos y Encuentros deportivos por un lado, y por otro lado a las Exhibiciones y Actos internos del centro educativo; para ambos casos se denotan los tipos de prácticas realizadas y las percepciones que quedan de esas prácticas.



Figura 22. Tipos de Eventos Escolares

**De los campeonatos y encuentros deportivos**, se puede señalar que proporcionalmente tres de cada diez estudiantes entregan información acerca de esta práctica; en el gráfico 13 se logra identificar que los relatos más recurrentes hablan del tipo de actividades realizadas en el caso de los Campeonatos deportivos, y de los tipos de Encuentros artísticos y deportivos efectuados; en segundo lugar hablan de las interacciones sociales; en tercer lugar de las valoraciones y en cuarto lugar de las percepciones que han tenido en sus vivencias. Cabe explicar que las interacciones sociales serán desarrolladas en profundidad en la Quinta cara de nuestro modelo de análisis.

Profundizando el análisis en los diferentes colectivos, se distingue que los hombres son los que proporcionan mayor información de los campeonatos deportivos y encuentros; y son los estudiantes de establecimientos privados los que hacen mayores referencias a este tipo de actividades; este mismo grupo, también es el que aporta con mayores relatos acerca de sus percepciones, interacciones y valoraciones frente a tales experiencias.



**Gráfico 13. El discurso acerca de los Eventos Escolares**

De las **exhibiciones y actos internos** que se realizan en los centros educativos, se puede apreciar en el gráfico anterior, que los estudiantes entregan mayor información sobre los tipos de prácticas realizadas tales como las exhibiciones y actos internos, luego se refieren a las percepciones, las interacciones sociales y finalmente las valoraciones que construyen acerca de esas experiencias; que como ya se dicho serán desarrolladas en profundidad en la Quinta cara de nuestro modelo de análisis.

Desde un análisis de las diferentes variables estudiadas, podemos identificar que son las mujeres las que entregan mayores narraciones; especialmente lo hacen los estudiantes que provienen de establecimientos públicos y de contexto rural; no se aprecian diferencias importantes en los otros grupos.

#### **4.3.2.1.1. Los tipos de Campeonatos y Encuentros**

En el gráfico 14 se presentan los tipos de campeonatos y encuentros que se realizan en los centros educativos; se observa que para el primer caso, los estudiantes hablan de los **Campeonatos deportivos escolares a nivel comunal, provincial y nacional**. Los deportes

que son mencionados en forma reiterada por los estudiantes, corresponden al Atletismo con sus pruebas de pista y pruebas de campo, luego en segunda posición se identifica a un conjunto de Otros campeonatos deportivos entre los cuales se cultivan prácticas de Cheerleaders, Gimnasia Artística, Handbol y Gimnasia Rítmica; en tercera posición el Básquetbol, en cuarta posición el Voleibol y en quinta posición el Fútbol.

Para el segundo caso, se identifican los Encuentros que tiene dos modalidades y sus respectivas actividades; la primera corresponden a los **Encuentros artísticos** y los **Encuentros deportivos interescolares**, entre las actividades mencionadas están los Encuentros deportivos amistosos, que generalmente son convocados por establecimientos de la Iglesia y de colectividades sociales; así como los Concursos de danzas folklóricas y Encuentros de danza y baile.

Y una segunda modalidad de encuentros que corresponden a **Encuentros internos** que se organizan exclusivamente al interior de cada establecimiento educativo; entre las actividades más reconocidas están las Jornadas Deportivas en deportes específicos, las Olimpiadas y Alianzas que movilizan a todo el centro educativo, y los Concursos de baile.

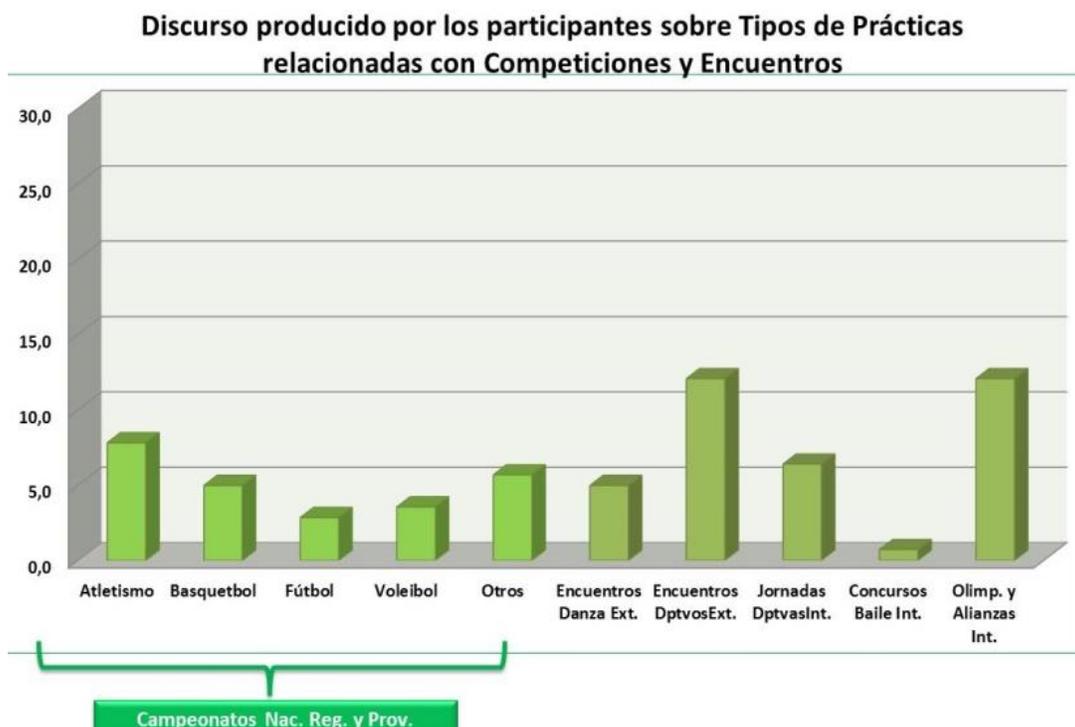


Gráfico 14. El discurso acerca de los Tipos de Campeonatos y Encuentros

- ***Campeonatos deportivos escolares a nivel nacional, regional y provincial***

Desde un análisis específico de la primera modalidad de se logra establecer algunas diferencias en los colectivos estudiados; para adentrarnos en la realidad desde los mismos actores, haremos una aproximación cualitativa de las experiencias relatadas, por medio de algunos textos discursivos.

En relación a los **campeonatos de Atletismo**, podemos identificar que ambos géneros participan de manera similar, siendo los estudiantes de establecimientos públicos y privados los que mayoritariamente lo mencionan. Recogemos relatos sobre la práctica de pruebas de pista que son las más tradicionales en el ámbito escolar y también encontramos relatos sobre las pruebas de campo.

Respecto de las pruebas de pista, una estudiante recuerda que entre las pruebas atléticas que realizaba, <<mi especialidad era velocidad, salto largo y schleuderball<sup>29</sup>, lo que me llevó a participar en campeonatos de atletismo interregionales de Colegios Alemanes de Chile y otros a nivel de la novena región>>(C1-1M).

Otro estudiante relata que en su período de enseñanza media se dedicó especialmente a las carreras de fondo y medio fondo de atletismo, para lograr destacarse que era su propósito, fue necesario que realizara entrenamientos muy rigurosos, al respecto cuenta que:

<<...entrenaba duro todas las semanas para prepararme para las numerosas carreras en que participaba, primero una vez por semana, luego 2 sesiones, y para luego entrenar de 3 a 5 sesiones semanales, gracias a los contactos de mi profesor del ramo, el colegio participaba en la mayoría de los eventos zonales, en Viña del Mar, Valparaíso y hasta Santiago>>(A1-3H).

Respecto de las pruebas de campo otra estudiante recuerda que sus participación fue promocionada por su profesores que la inscribían en campeonatos para que desarrollara sus capacidades, recuerda que en una ocasión <<...mi profesor me inscribió en una

---

<sup>29</sup> Término que utiliza la colonia alemana para referirse a la prueba de lanzamiento de pelota con asa

maratón en donde participaban todos los jóvenes de la comuna, la competencia se dividía entre hombres y mujeres de distintas edades, y gané, [...] fue extremadamente emocionante para mí y para mis padres>>(C2-1M).

En los **Otros campeonatos deportivos**, son las mujeres de establecimientos públicos y privados las que proporcionan mayores narrativas sobre campeonatos, encontramos un primer relato de una estudiante que realizaba prácticas de Barras o Cheerleaders en su centro educativo, explica su alto el interés en esta modalidad deportiva, puesto que además de los entrenamientos con su grupo también realizaban exhibiciones y <<...finalmente competencias a nivel Regional en donde sacamos segundo lugar; esta experiencia [...] fue muy enriquecedora, ya que el profesor estaba constantemente incentivándonos y creando bailes y elevaciones las que perfeccionábamos a medida que pasaba el tiempo me encantaba más>>(A2-25M).

Los próximos relatos dan cuenta de las experiencias realizadas al cultivo de la Gimnasia Artística y Rítmica deportiva; la primera estudiante informa que este deporte era muy atractivo para ella por la posibilidad de desafiarse, cuenta que esta práctica la mantuvo hasta séptimo básico, pudiendo participar en <<...campeonatos inter-escolares a nivel local, los que me gustaban mucho, porque veía en ellos la oportunidad de competir con otras niñas y conmigo misma. Recuerdo que los campeonatos eran los días sábados en la mañana...>>(C1-32M).

Otra estudiante recuerda que en su Taller de Gimnasia Rítmica participaban niñas las niñas de 8 a 12 años, enfatiza que <<...todas podían participar y su integración no tenía costo alguno, ya que representábamos al colegio para las olimpiadas comunales y si se llegaba a las regionales>>(B1-1M); en esta experiencia se hace visible el apoyo otorgado por su centro educativo para promocionar la práctica deportiva para todos.

De los relatos anteriormente presentados podemos desprender algunos elementos comunes, tales como el probarse a sí mismo, la dedicación sistemática y rigurosa hacia tales prácticas, el desafío que conlleva competir, y el deseo de superación.

Respecto de los **campeonatos de Básquetbol**, se puede señalar que no hay diferencias por género; sin embargo son mayoritariamente los estudiantes de establecimientos privados son los que mencionan este tipo de experiencias.

El primer caso nos informa que estando en el taller de básquetbol, constantemente asistían a encuentros amistosos con otros establecimientos educativos; recuerda que con su equipo <<...participamos como colegio en el nacional de basketball donde avanzamos partido tras partido hasta llegar a la fase de los regional donde tras un pésimo partido mío donde tanto el profesor [...] como yo nos vimos decepcionados>>(A2-19H).

El segundo caso, cuenta que el básquetbol la <<...muy interesada durante tres años, en los que me encontré viajando a campeonatos y entrenando 2 veces por semana, más un partido amistoso en tiempos de no campeonato todos los sábados contra cualquier equipo que quisiera jugar con nosotras>>(C2-13M).

En cuanto a los **campeonatos de Voleibol**, se distinguen mayores relatos de las mujeres que de parte de los hombres; no es posible hacer distinciones por tipo de establecimiento.

La próxima estudiante recuerda que aunque no le gustaba mucho el Voleibol ingresó a la selección de Voleibol en primero medio y lo practicó durante dos años, recuerda que entrenaba dos veces a la semana, dice <<...participábamos de campeonatos inter-escolares frecuentemente [...], realmente asistía un día a la semana, sumándole a este día, los tiempos que teníamos que dedicarles a los partidos amistosos y campeonatos a los que asistíamos en representación del colegio>>(C1-32M).

Otro estudiante explica que desde octavo básico a cuarto medio se mantuvo entrenando Voleibol, considera que sus experiencias en torno a sus <<... más o menos en 8vo año básico, se venían los campeonatos comunales escolares de diferentes deportes. Y aquí viene mi parte definitiva y en lo que sigo ahora, en el hábito deportivo del voleibol>>(A1-6H).

Los **campeonatos de Fútbol** son referidos mayoritariamente por los hombres, se constata que sólo una mujer lo reconoce el cultivo de este deporte; no se aprecian diferencias significativas entre las otras variables de análisis.

A continuación presentaremos algunos relatos asociados a las modalidades de fútbol y de la participación por género, nos encontramos con la primera experiencia, un estudiante cuando cursó tercero medio realizó prácticas deportivas exclusivamente en su establecimiento educativo, en cuarto medio participó en <<...el primer torneo de Fútbol que se relaciona mi colegio con otros de distintas regiones, hablo de la copa coca cola, esta copa no fue muy exitosa ya que es muy competitiva y no teníamos los jugadores necesarios para avanzar>>(A1-23H).

El siguiente estudiante recuerda que en la práctica del fútbol <<...participé activamente hasta cuarto medio, ganando un campeonato interno del Liceo y teniendo una participación importante en los torneos interescolares organizados por algunas instituciones universitarias>>(B1-24H).

Otra estudiante recuerda que en primero medio hizo su ingreso a las clases extraprogramáticas de fútbol y en segundo medio integró la selección de su centro educativo, lo que implicó participar en <<...campeonatos y jugar partidos amistosos con diferentes colegios, de esto rescato el compañerismo que aprendí a desarrollar con compañeras de diferentes curso y a relacionarme en cuanto a competencia y fraternidad con alumnas de otros establecimientos y el propio>>(C2-15M).

En la práctica de estos deportes colectivos se puede observar la existencia de rutinas de entrenamientos y torneos deportivos que son sostenidos en el tiempo y que van pasando por fases distintas hasta llegar a los campeonatos finales; así también se puede apreciar la riqueza de la periódica interacción con grupos semejantes y la valoración que hacen los estudiantes de éstas actividades.

- ***Tipos de Encuentros deportivos y artísticos***

Profundizando en el análisis del segundo caso de los se identifican tres modalidades de prácticas, que se llevan a cabo de junto a otros establecimientos educativos o al interior de la comunidad educativa.

En la primera modalidad que trata los **Encuentros deportivos interescolares**, en la que se puede decir proporcionalmente que tres de cada diez los hombres aluden a este tipo de experiencias, en cambio una de cada diez mujeres lo informan; según el centro se distingue mayores narraciones de estudiantes de los establecimientos subvencionados y privados; y según el contexto son los estudiantes de centros educativos situados en sectores urbanos los que lo referencian.

De los discursos de los estudiantes se puede identificar que este tipo de campeonatos, tiene diversos orígenes, el más destacado se asocia a establecimientos educativos de congregaciones religiosas que se encuentran presentes a lo largo del país, tanto en centros de tipo privado y subvencionados; a continuación presentaremos los relatos correspondientes.

Uno de los estudiantes informa sobre las semanas Marista, donde una vez al año se desarrollan competencias artísticas, culturales y deportivas, dedicadas a honrar al fundador del colegio y todo el movimiento de esa orden religiosa; recordando su participación dice:

“Yo participe activamente de esta semana, colaborando en las alianzas formadas. Mi más grande recuerdo fue haber ganado desde kínder a octavo básico esta semana, junto a mi curso, el que siempre estuvo unido en la educación básica. [...] Las competencias que se desarrollaban en esta semana eran colectivas, siendo los deportes más destacados el basquetbol y futbol, pero también había otras competiciones como atletismo, que yo no practicaba hasta ese momento>>(A1-3H).

Otra estudiante de un establecimiento correspondiente a la congregación victoriana, que también se encuentran en diferentes ciudades de Chile, realizaban una olimpiada anual llamadas Viatorias, en la que participaban todos sus asociados de las ciudades <<...de Santiago, Ovalle y Viña del Mar, participábamos compitiendo en diversas ramas como basquetball femenino y masculino, fútbol, voleyball y ping pong, en la que yo participe en basketball y voleyball durante mis 4 años de enseñanza media>>(A1-19M).

El siguiente estudiante proviene de un establecimiento de tipo subvencionado, perteneciente a una sociedad de cinco escuelas católicas Santo Tomás de Aquino, llevaban a cabo campeonatos interescolares entre los socios, se realizaba en todas las <<...ramas que poseía la escuela y uno de los colegios era sede para los eventos, por ejemplo si mi colegio tenía mejor infraestructura en basquetbol, éste era la sede de dicho deporte y así con los demás colegios>>(A1-23H).

Asimismo se identifica la existencia de este tipo de campeonatos, en asociaciones de centros educativos laicos de tipo privado y campeonatos concertados entre establecimientos de tipo subvencionado.

A continuación los casos que se presentan dan cuenta de estas actividades en el ámbito privado, la primera estudiante recuerda que <<Cuando pasé a 1ero medio, en mi colegio se realizó el INTERSEK cultural, el cual venían alumnos de los Sek de todo el mundo, para realizar actividades culturales, aquí se realizaban concursos de canto, fotografía, danza entre otros>>(A2-13M); para el caso de nuestra segunda estudiante informa que <<...los encuentros entre colegios [...] se hacían dos veces al año en distintas zonas (Constitución, Arauco y Cholguán)>>(C1-2M).

En cuanto a los campeonatos concertados entre establecimientos, se puede decir que los principales promotores de este tipo de actividades son los propios profesores de los talleres deportivos, quienes gestionan campeonatos amistosos con establecimientos similares, de modo de favorecer que sus alumnos puedan enfrentar sus aprendizajes deportivos con grupos similares.

Esto lo grafican claramente los relatos de estudiantes que provienen de un establecimiento subvencionado, nuestro primer estudiante recuerda que cuando estaba en quinto básico practicaba básquetbol y que <<...las clases siempre fueron divertidas, lo que era divertido en ese tiempo es que compartíamos con niños de otros colegios en campeonatos y actividades recreativas; deje el basketball en octavo básico>>(A2-16H). Del mismo modo, el próximo caso, se acuerda con mucho agrado de sus prácticas de fútbol en enseñanza básica, explica que su profesor les inscribía <<...en torneos con otros colegios cercanos al nuestro, campeonatos que eran todo un éxito personal, puesto que cuando iba en 3ro básico, junto a mi curso ganamos la copa y yo fui el goleador del equipo y del campeonato>>(B1-24H).

Además se aprecia en los relatos la importancia que tenía la preparación de estos campeonatos a continuación se presentarán las experiencias de estudiantes que provienen de establecimientos privados y subvencionados, adscritos a congregaciones religiosas, que se encuentran presentes en distintas zonas de Chile. Nuestro primer estudiante nos informa que cada año se realizaban olimpiadas que duraban una semana y la participación era opcional; una vez seleccionados <<...teníamos una exigencias ya de deportes dedicados y los que entrenábamos 3 días a la semana 1 hora 30 minutos por día y en fechas cercanas a las olimpiadas entrenábamos los 6 días a la semana aproximadamente 3 horas diarias>>(A2-16H).

La próxima estudiante de un establecimiento subvencionado, manifiesta la preparación que tenía para participar en los campeonatos, lo expresa de la siguiente manera:

<<A pesar de todo esta carga de actividad física, la profesora de educación física me pidió que participara en el campeonato “Pedro Poveda” que realizaba el colegio, pero en el equipo de handball y futbol, además de basquetbal y accedí. Los entrenamientos fueron cada vez más duros, no había tiempo de descansar, pero a mí me gustaba. Llegó el día del campeonato y mi desempeño fue bueno, tanto en basquetball como en futbol, que participaba como arquera>>(C1-3M).

A modo de síntesis, podemos desprender que este tipo de campeonatos, se cultivan preferentemente en establecimientos educativos de tipo privados o subvencionados, generalmente son instituciones que forman parte de alguna congregación religiosa; o porque son establecimientos laicos que comparten un proyecto educativo común; y finalmente en menor medida por la inquietud de los profesores que buscan ampliar las experiencias que llevan a cabo en los Talleres extraescolares; finalmente destacar la diferencia de género que se hace presente en este tipo de actividades.

La segunda modalidad de prácticas que es de **Encuentros de Danza interescolares o externos**, se identifica que esta actividad se encuentra presente en ambos géneros, aunque es superado por las mujeres. En cuanto al tipo de establecimiento educativo, son mayormente aludidos por los estudiantes que provienen de establecimientos privados y subvencionados, situados en sectores urbanos y rural-urbanos.

De los discursos de los estudiantes se identifica que este tipo de encuentros artísticos se refieren al cultivo de manifestaciones como la danza, el ballet y el folklore; junto con dar a conocer el tipo de prácticas realizadas, nos informan sobre las finalidades atribuidas a esas prácticas, tal como se presentan a continuación.

Una estudiante explica que su establecimiento educativo le ofreció la oportunidad de realizar <<...diversas actividades extraprogramáticas como: basketball, instrumental, ajedrez, bailes típicos y danza. En los dos nombrados últimamente participé. El pertenecer a estos talleres, me trajo consigo el participar en diversos encuentros interescolares, como también en diversos concursos del ámbito escolar>>(B1-15M).

Tal como lo indica esta estudiante, la posibilidad de participar en diversos encuentros interescolares es comprendida por otras estudiantes como una oportunidad para probar sus talentos y poder interactuar con otras personas, la próxima estudiante recuerda que durante la fase preparatoria de un gran evento internacional convocado por su centro educativo, debía audicionar para quedar elegida entre las personas que representarían a su establecimiento, explica que cuando llegó el día del encuentro estaba muy emocionada, recuerda que <<...estaba nerviosa, entusiasmada y feliz porque mi familia

había ido a verme. [...] y al final del día daban los resultados. GANAMOS!!! Me sentí feliz, me sentí orgullosa de mí y las demás niñas que bailaban>>(A2-13M).

Otra estudiante releva que mientras participaba de un grupo de baile conformados por 12 niñas, tuvo la oportunidad de competir muchas veces a nivel regional, experiencias en la cuales reconoce haberlo pasado <<...muy bien bailando o creando coreografías junto al “profe Pato”. Nunca ganamos nada sin embargo nos sirvió para conocernos con otras amigas de otros cursos y a mi especialmente para desarrollar algunas técnicas de baile desconocidas y algo difíciles>>(C1-14M); la siguiente estudiante destaca la posibilidad que le dio el taller de baile de viajar a distintos lugares, dice <<...estuve en ese taller hasta salir de 4º año medio. Siempre realizando actividades, yendo a encuentros y/o concursos de danza en distintos lugares, incluso una vez ganamos un premio y viajamos a Santiago>>(B1-6M).

La próxima estudiante plantea que frente a sus problemas de salud, el ballet fue una oportunidad para superarse, dice <<comencé a participar de diferentes presentaciones, siempre en un rol más pasivo, mas gracias a esta actividad física, mi enfermedad fue opacándose aún más, consiguiendo así grandes logros>>(C1-17M).

Finalmente un estudiante recuerda que su profesora jefe de curso fue quien les enseñó a cultivar el folklore nacional, llegando a conformarse un grupo folklórico del curso, situación que les llevó a participar <<...en actos del colegio, comunales y participando en concursos en otros colegios, éramos acto pegado en actividades de fiestas patrias, todo gracias a que se introdujo en la educación física la música folklórica>>(A2-18H).

A modo de cierre, podemos insistir en la idea que este tipo de eventos nuevamente son espacios que son facilitados a un sector estudiantil de mayor privilegio, donde en este caso son las mujeres las mayores beneficiadas a diferencia de los Campeonatos interescolares que benefician principalmente a los hombres.

Y la tercera modalidad de prácticas se encuentra referida a los **Encuentros internos** de los establecimientos educativos; esta práctica es referenciada por tres de cada 10 hombres y por una de cada diez mujeres. Se identifican tres tipos de eventos: Olimpiadas y alianza internas, Jornadas deportivas y Concursos de baile; en vistas de poder adentrarnos en la realidad desde las voces de los mismos actores, presentaremos algunos de los textos discursivos siguiendo el orden antes establecido.

Por un lado encontramos las **Olimpiadas y Alianzas internas**, se aprecia que son los hombres los que proveen más información; estudiantes de establecimientos subvencionados de sectores urbanos los que más lo mencionan. Y según la Carrera que cursan son los estudiantes de Educación Física los que más relatos entregan.

Se distinguen actividades que se encuentran claramente diferenciadas, las olimpiadas deportivas se realizan generalmente en torno a un conjunto de deportes y las alianzas entre cursos, que además de los deportes incorporan otros desafíos, se encuentran directamente relacionadas con las semanas de aniversario del centro educativo. En todas estas actividades se moviliza toda la institución.

En referencia a las **olimpiadas** los estudiantes nos dan a conocer que en este evento era posible participar en distintos deportes; el primero relata que en su centro educativo <<...teníamos olimpiadas y siempre participábamos en distintos deportes ya fueran básquetbol, fútbol y uno que era el más esperado por mí que era una corrida que salíamos a la calle y recorríamos un circuito el cual era muy agotador...>>(2-22H). El siguiente estudiante comparte la experiencia anterior, recuerda que <<era tradición de los cuartos medios realizar las olimpiadas del liceo, aquí se participaba por cursos desde octavo hasta cuarto medio y en las distintas ramas, esa era una fiesta como ninguna otra>>(A1-23H).

En cuanto a las **alianzas**, se aprecia en los relatos de los estudiantes un conjunto de ideas que giran en torno a ellas. El primer relato nos muestra que es una actividad altamente atractiva, donde los alumnos ponen sus mejores esfuerzos de participación, esto queda reflejado en el siguiente relato:

<<Finalmente otro espacio que quiero traer aquí son los aniversarios, épocas de grandes recuerdos, de hermosas experiencias y de tiempo reducido para realizar muchas actividades; rezábamos para que llegara octubre y comenzar con estos preparativos, no nos importaba lo cansados que pudiéramos quedar con esta semana de intensos programas; todo era bien recibido>>(C1-2M).

En el segundo relato se puede apreciar el compromiso de los alumnos por trabajar en una idea común; dice que recuerda que las alianzas se <<...realizaban entre los cursos, todos eran muy comprometidos y siempre querían ganar a toda costa cualquier tipo de actividad. [...] Era muy bueno a nivel de curso, nos uníamos para conseguir el objetivo que era ganarles a los otros cursos>>(A2-9H).

Asociado a la idea de tener la posibilidad de elegir, una de las estudiante manifiesta que <<lo que más me gustaba del colegio fueron los aniversarios, ya que, se constituía las alianzas y eran miles de actividades que uno podía elegir, yo intentaba participar casi de todo pero obviamente que jamás se puede rendir lo suficiente...>>(C2-6M).

Otro aspecto que se revela en el interés que ponen los alumnos en el desarrollo de las alianzas, es la posibilidad de asumir roles protagónico, tal como lo expresa la siguiente estudiante, quien dice <<...en la media como ya podíamos participar activamente en la organización de las alianzas del colegio, yo me ofrecía voluntariamente para enseñarles los bailes a los niños pequeños y siempre ganaban los que yo hacía>>(B1-1M).

En tanto los **Jornadas deportivas**, comparten la misma descripción de las olimpiadas y alianzas; los relatos provienen esencialmente de los hombres; provenientes de establecimientos subvencionados, de contexto urbano, nuevamente los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física es la que más relatos entrega.

Se distinguen jornadas deportivas que se desarrollan en torno a deportes específicos, en el caso de los hombres son torneos principalmente de fútbol y atletismo y para las mujeres son torneos de voleibol y demostraciones de las prácticas de cheerleaders.

Podemos apreciarlo en las palabras del primer caso, que al igual que lo vivido en la enseñanza básica, sus profesores les <<...inscribían en diversos torneos de baby fútbol o de ping-pong, siendo el baby fútbol donde participé activamente hasta 4to medio, ganando un campeonato interno del Liceo>>(B1-24H).

El segundo caso, explica que los torneos de atletismo era una de las actividades que se mantuvo sólidamente en el tiempo en su centro educativo; relata que su primera participación fue a la edad de nueve años, logrando en esa ocasión <<...ganar medalla de bronce en los 50 metros planos, compitiendo con jóvenes de categorías mayores [...] en sexto básico corrí los 80 metros planos donde saque medalla de oro, para esta ocasión estaba más preparado y con más confianza en mis capacidades...>>(A1-8H).

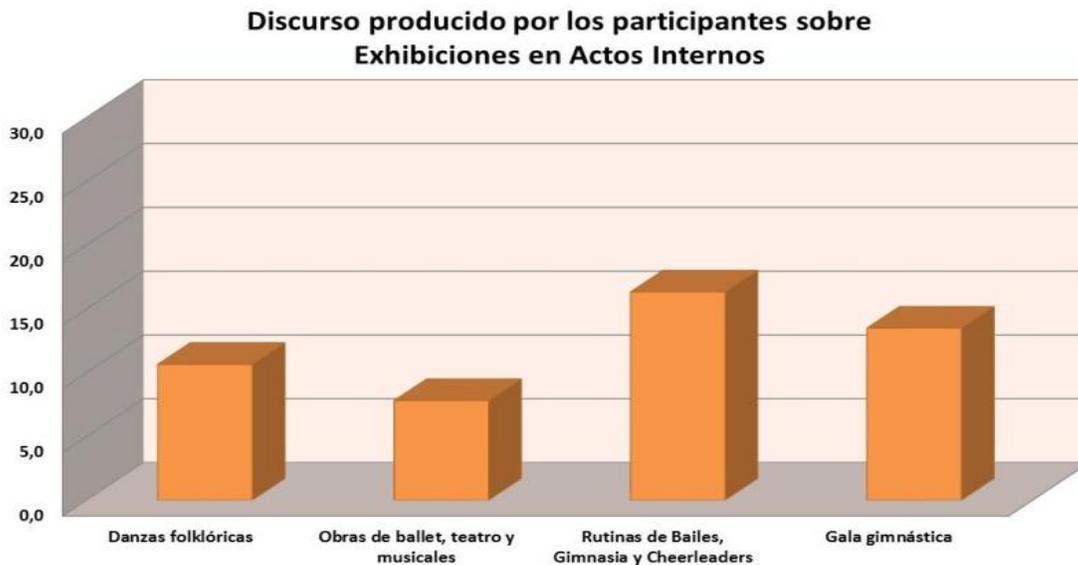
En cuanto a la experiencia que relatan las mujeres, se observa la presencia de torneos de voleibol, tal como lo manifiesta la siguiente estudiante que recuerda que dentro de los talleres extraprogramáticos de voleibol, <<...realizaban campeonatos cada cierto tiempo, [...] por lo que la educación física o actividad física realizada fue bastante activa>>(C2-8M). También se observa un segundo tipo de jornadas asociada a muestras de las rutinas de cheerleaders, tal como lo expresa la siguiente estudiante, <<una parte importante y que me marcó mucho fue cuando decidí integrarme a el conjunto de Cheerleader del colegio en sexto básico, aquí realizábamos con el profesor coreografías las que demostrábamos en el colegio en primera instancia...>>(A2-25M), para luego realizar presentaciones en otros establecimientos educativos y participar en competencias a nivel Regional.

Finalmente la tercera actividad son los **Concursos de Baile**, donde pese a encontrarnos con una sola estudiante que lo informa, nos ha parecido interesante presentarlo; corresponde a una mujer, perteneciente a un establecimiento privado, ubicado en sector urbano. Ella recuerda que en su establecimiento educativo <<...todos los años se desarrollaba un concurso de quinto al octavo básico y de primero a cuarto medio, llamado “conexiones”, donde competíamos entre los cursos, [...] Nos presentamos y sacamos el primer lugar...>>(C1-14M).

De las jornadas anteriormente comentadas, podemos darnos cuenta que son utilizadas como un recurso para el proceso de formación deportiva, que permite la selección de los participantes, así como la puesta en realidad de las situaciones deportivas antes de participar en campeonatos en que se representa a las instituciones educativas.

#### 4.3.2.1.2. Los tipos de Exhibiciones en Actos internos

Revisando los tipos de exhibiciones que se producen en los actos internos del centro educativo, quedan expresadas en el gráfico 15 las cuatro prácticas que aparecen reiteradamente en los relatos, las cuales se encuentran asociadas a las manifestaciones rítmicas expresivas. La mayor presencia la tienen las Rutinas de bailes, Gimnasia y Cheerleaders; luego se evidencia que son las Galas gimnásticas; a continuación son las Danzas folklóricas y en último lugar las Obras de ballet, teatro y musicales.



**Gráfico 15. El discurso de los participantes acerca de las Exhibiciones en Actos Internos**

Desde una mirada más específica según las variables estudiadas, es posible señalar que respecto a las Rutinas de Bailes, Gimnasia y Cheerleaders, son las mujeres mayoritariamente las que lo mencionan en sus autobiografías; según el tipo de centro son los estudiantes de establecimientos públicos y de zonas rurales los que más relatos producen. En las danzas folklóricas que son las que se posicionan en segundo lugar, se

evidencia que no existen diferencias importantes según género, ni por tipo de centro educativo; sólo se encuentran diferencias por el contexto, siendo las experiencias desarrolladas en los establecimientos ubicados en zona rural los que más lo reiteran.

Por otra parte están las Galas gimnásticas, en las cuales no se aprecian diferencias importantes, sólo que aparecen fuertemente mencionadas por los estudiantes del contexto rural. Finalmente están las Obras de ballet, teatro y musicales, aquí no se aprecian diferencias substantivas entre los grupos estudiados.

#### 4.3.2.2. Discursos acerca de los Talleres Extraprogramáticos

Haciendo un acercamiento a los discursos relativos a los Talleres extraprogramáticos, podemos observar en el gráfico 16 que hacen referencia a cuatro aspectos: el tipo de talleres, las percepciones, la interacción social y las valoraciones que realizan de estas experiencias. Desde una mirada general, se puede decir que se entrega mayor información sobre los tipos de talleres realizados, a continuación informan sobre las interacciones sociales que ocurren durante esas prácticas; luego hablan de sus percepciones y posteriormente de las valoraciones que hacen de estas experiencias.

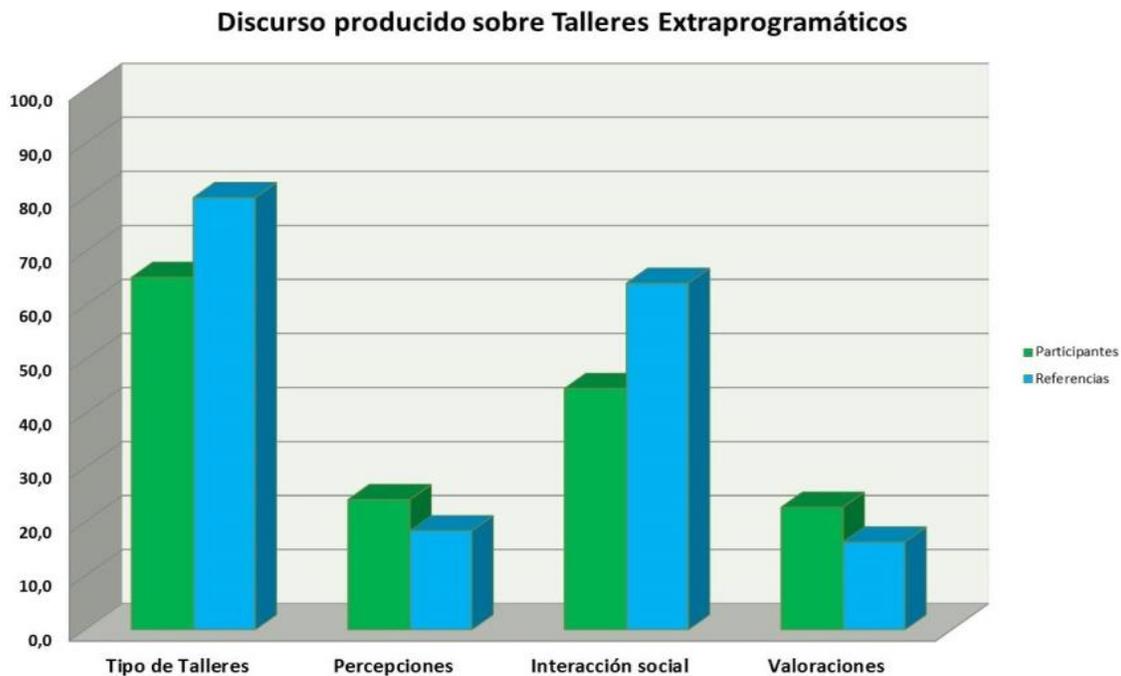


Gráfico 16. El discurso construido sobre los Talleres Extraprogramáticos

Explorando la práctica que ocurre en los diversos colectivos estudiados, se puede advertir que en relación al tipo de talleres declarados, proporcionalmente son las mujeres las que entregan más información sobre las prácticas a las cuales han asistido; son los estudiantes de centros educativos privados los que proveen de más información; según el contexto de los centros educativos los estudiantes de establecimientos rurales son los que menos información aportan; y según del tipo de estudios universitarios, los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Básica, son los que menos relatos nos proveen.



**Figura 23. Tipos de Talleres Extraprogramáticos**

Aislado el análisis por cada uno de los componentes y tomando en consideración la globalidad de los discursos, tal como se muestra en la figura 23 los Talleres Extraprogramáticos se pueden agrupar en tres campos del quehacer disciplinar: las actividades deportivas, las actividades rítmicas expresivas y de actividades en contacto con la naturaleza

El gráfico 17, muestra que la práctica que cobra la mayor fuerza es la de actividades deportivas, con menor fuerza las actividades rítmica expresivas y de manera incipiente las actividades en contacto con la naturaleza; en el conjunto de estas prácticas se observa que la práctica más recurrente en los relatos de los estudiantes es el Voleibol, seguido por otras manifestaciones rítmica expresivas; luego es la práctica del Atletismo junto al Fútbol y Babyfútbol los Talleres más reiterados.

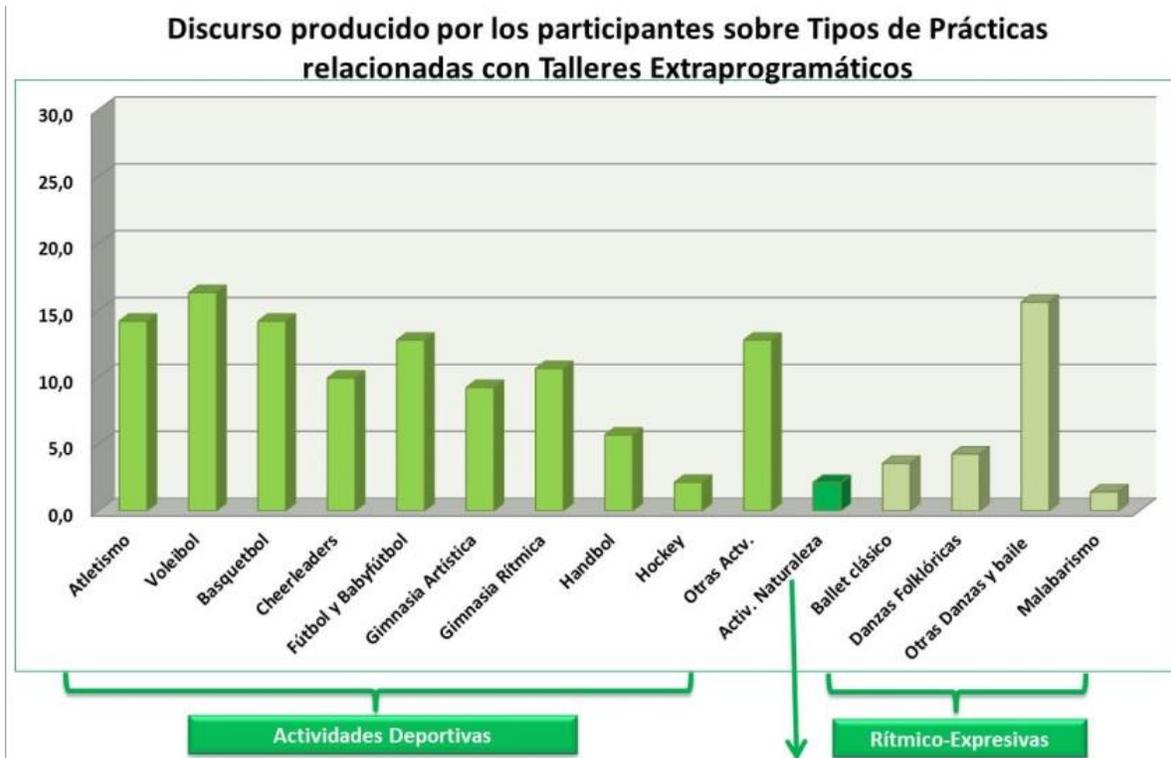


Gráfico 17. El discurso acerca de los Tipos de prácticas realizadas en los Talleres Extraprogramáticos

#### 4.3.2.2.1. Los tipos de Actividades Deportivas desarrolladas en los Talleres Extraprogramáticos

En el campo específico de las **Actividades deportivas** se destaca la práctica del Voleibol, luego es la práctica del Atletismo y del Básquetbol que son las disciplinas deportivas que ocupan la segunda posición de recurrencia en los relatos; la tercera posición la comparte el Fútbol y Babyfútbol junto a la práctica de Otras manifestaciones deportivas. De allí la

cuarta posición la tiene la Gimnasia Rítmica muy estrechamente cercana con Cheerleaders y la Gimnasia Artística; después aparecen más débilmente el Handbol y Hockey.

A continuación haremos una aproximación cualitativa de las experiencias relatadas por los estudiantes, tomando algunos de los textos discursivos que representan la realidad estudiada en los deportes mencionados. Entre las diferentes experiencias relatadas, queremos iniciar con el relato que nos ofrece una de las estudiantes perteneciente a un establecimiento público, ella da cuenta sobre la manera en que se van ofertando los distintos tipos de talleres extraprogramáticos, la acogida que tiene en los alumnos y aspectos administrativos que afectan las prácticas. Aunque el relato que presentaremos resulta extenso, grafica con claridad el modo en que se gestan.

<<...cada año se incorporaban nuevos talleres, que en mi colegio recibían el nombre de círculos artísticos o deportivos; y al comienzo de cada nuevo año todo el curso preguntaba por la lista de talleres. Por lo que pude darme cuenta que no solo era yo la interesada por estos nuevos ramos sino que esta lista de nuevos círculos era bien recibida por todos. En Octavo año básico, recuerdo que la lista aumentó considerablemente, esto se debió a que el año anterior (séptimo año básico), nos realizaron encuestas para ver que deporte o taller queríamos que el colegio tuviera>>. (C1-2M).

También hemos identificado algunos caminos que van actuando en favor de la participar en los talleres extraprogramáticos, reconocemos en los discursos de estos estudiantes, que es el período de la infancia donde los niños y niñas manifiestan su interés de experimentar y socializar con sus pares; el segundo camino detectado se relaciona a la poderosa motivación personal de un grupo de alumnos hacia la práctica motriz. También encontramos en los relatos que se hacen presente situaciones de contexto que inciden en las prácticas motrices.

Estos caminos quedan reflejadas en las experiencias que recuerdan algunos estudiantes en su período de infancia y niñez, la primera estudiante dice <<...siempre estuve muy ligada a los deportes, tratando de en cualquier momento libre, realizar actividades

deportivas, es por esto que me inscribí en cuanto taller de deporte hubiese; pasando por Básquetbol, Voleibol, Gimnasia artística y atletismo>>(C1-2M).

Por su parte otro estudiante recuerda que por motivos de la jornada escolar completa, su padre era quien lo retiraba de su centro educativo, recuerda haberse quedado muchas veces <<...en su oficina hasta tarde, entonces entre no hacer nada en la oficina de mi papá y compartir con mis compañeros, elegí compartir con mi amigos me integre al equipo de basquetball y al de atletismo>>(A2-15H). Estos tres elementos a nuestro juicio, deben ser analizados por las instituciones educativas de modo que permitan favorecer un estilo de vida activa y saludable.

En relación a los aspectos administrativos que afectan las prácticas, el próximo estudiante reconoce que en su centro educativo existían variadas ofertas deportivas, él se dedicaba más al tenis de mesa, plantea que <<uno de los grandes problemas que viví en esa escuela y que afectó a muchos alumnos, es que las actividades extra programáticas se hacían en horarios en que nosotros por las asignaturas no podíamos acudir, limitándolos para practicar dichos deportes>>(B2-13H).

A continuación iremos presentando los discursos de los estudiantes relacionados a cada deporte enunciado anteriormente:

- **Taller de Voleibol**

El Taller de Voleibol es la práctica más referenciada, en términos proporcionales cabe destacar que casi tres de cada diez mujeres reconocen su incorporación a este taller deportivo, en cambio en los hombres es casi imperceptible esta práctica. En conformidad a las otras variables de comparación que se han utilizado en este estudio, es posible distinguir que los estudiantes de establecimientos subvencionados y privados son los que más referencian, pertenecientes al sector urbano; y en conformidad al tipo de Carrera universitaria que cursan, son las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia quienes lo han practicado más, luego son los estudiantes de Pedagogía en Educación Física.

De los relatos referidos a este taller, se pudo identificar algunas tendencias como la edad de incorporación, la que se inicia habitualmente entre el último año de enseñanza básica y el primero de enseñanza media. Además se logra desprender que el ingreso a esta práctica es impulsada por figuras relevantes para los alumnos, como la familia, un profesor cercano y por pares influyentes, tal como se puede observar en las próximas experiencias.

El primer caso indica la influencia de sus padres, dice <<...gracias a mis padres conocí al voleibol desde muy pequeña y como a la edad de los once años comencé a practicarlo mi profesora era muy joven y fue la primera en enseñarme los conceptos básicos de tal deporte>>(A2-3M). El segundo caso recuerda que cuando cursaba el segundo medio, comenzó a practicar voleibol <<...motivada por el hecho de que mi hermana mayor practicaba este deporte y a mí me gustó. Ingresé a un taller en el mismo Liceo, [...] Era un deporte que me apasionaba, podía estar todo el día jugando>>(B2-23M).

Por su parte, el tercer caso pone en evidencia la influencia de su profesora de Educación Física, quien le <<...pidió que ayudara en el equipo de voleibol, no era lo mío pero le pegaba algo, así que empecé con dos equipos y más carga horaria de estudio, era mucho, pero hacer deportes era lo que más me gustaba>>(A2-2M). Finalmente el próximo caso expresa la influencia de los alumnos de cursos superiores, recuerda que cuando terminaba sus clases, frecuentemente se pasaba al patio en que se encontraban practicando voleibol los alumnos más grandes, y cuando se les escapaba lejos la pelota, él la iba a buscar, <<...entonces fui conociendo a los niños que estaban todos los días ahí, y de a poco me fueron metiendo en la cancha para pelotear con ellos, aprendiendo de a poco cómo se jugaba>>(A1-6H).

En cuanto a la principal razón del abandono de los estudiantes se encuentra ligada a situaciones de salud, tal como se manifiesta en las siguientes experiencias, el primer caso, explica que <<...en octavo básico encontré el deporte que me gustaba, volleyball, sin embargo, después de un año completo practicando me apareció un quiste en la mano. Me tuve que operar, lo cual me impidió ir al campeonato nacional de colegio alemanes>>(B2-

3M). Esta situación es compartida por otra estudiante, quien recuerda que <<...en primero o segundo medio decidí entrar a voleibol, pero dure bastante poco, pues el dolor de los brazos ya no lo aguantaba, además sentía que no me llenaba completamente así que decidí dejarlo>>(C1-10M).

- **Taller de Atletismo**

Este Taller es referenciado tanto por hombres como mujeres, según el tipo de establecimiento son los estudiantes de centros educativos particulares pertenecientes al sector urbano, los que mayoritariamente evidencian su práctica; en cuanto a la Carrera que cursan son los estudiantes de Educación Física los que más narraciones entregan a este respecto.

En relación a este taller deportivo, se distinguen algunas tendencias como la edad de incorporación, la mayoría de los estudiantes que entregan relatos sobre esta modalidad deportiva, coinciden en que su adscripción ocurre entre el tercero a octavo de enseñanza básica y en algunos casos se proyecta hasta la enseñanza media. También nos percatamos que en esos talleres los estudiantes aprenden las pruebas de pista. Igualmente observamos que su adscripción está asociada al darse cuenta de sus capacidades y poder explotarlas, como también a la influencia de figuras relevantes como un profesor cercano y por sus relaciones de amistad con sus pares, situaciones que se podrán apreciar en las experiencias siguientes.

El primer caso demuestra, el período en que inicia las prácticas de atletismo, el tipo de pruebas realizadas, la toma de conciencia de sus capacidades, y la influencia del docente; recuerda que estando en sexto de enseñanza básica, en las clases de educación física estaban tratando <<...la unidad de atletismo, y gracias a mis habilidades, el profesor me dijo que siguiera entrenando y participara de unas Olimpiadas que se iban a realizar el año siguiente (yo participaría en 100 metros planos y en la posta 4x100)>>(A1-20H).

El segundo caso, recuerda que en quinto de enseñanza básica estuvo participado en el taller de atletismo, manifiesta haber tenido <<...muy buenas experiencias, mi profesora

vio mis habilidades para este deporte, en correr. Iba a los campeonatos y obtenía buenos resultados, la profesora me felicitaba, además de mi papá que siempre me acompañaba y me apoyaba>>(B1-7M).

El tercer caso, grafica la relación entre el incentivo de las amistades, la motivación personal y causas de retiro; nos explica que debido a su ingreso a un nuevo establecimiento educativo, en su tercer año de enseñanza media se hizo de una amiga que practicaba el atletismo.

<<Fue así como me mantuve en ese deporte durante 3ro y 4to medio. La motivación que me tenía yendo 3 veces por semana era sentir los clavos de las zapatillas golpeando contra el piso, el viento corriendo contra mi cara y la adrenalina que se siente al correr. Pensando mientras corro que yo puedo y que debo llegar a la meta, que no debo bajar la velocidad y debo dar todo de mí. Esto me duró hasta que las rodillas me comenzaron a molestar de nuevo y me desgarré la pierna. Ahí fue que comencé a dejar de ir progresivamente>>(C2-13M).

- **Taller de Básquetbol**

En el Taller de Básquetbol, también se aprecia que es referenciado tanto por hombres como por mujeres, según el tipo de centro educativo no se aprecia grandes diferencias, aunque lo es el sector urbano donde mayoritariamente se practica.

Se puede desprender algunas ideas que se encuentran presentes en las diversas experiencias; el primer aspecto que se hace visible, es que este tipo de Taller deportivo **se extiende desde el primer ciclo de enseñanza básica hasta el último ciclo de enseñanza media**. Luego, dentro de las actividades programadas se aprecian actividades de enseñanza y actividades de competencia, las que generalmente se realizan con otros establecimientos. El tercer aspecto está referido a las influencias que reciben para adscribirse o no a la práctica sistemática. También aparecen los argumentos sobre el abandono, que corresponden principalmente a lesiones durante clases y entrenamientos.

El primer aspecto que se manifiesta corresponde al período en que se da comienzo a los talleres de basquetbol, se evidencia a través del siguiente relato, <<ya estaba en segundo básico, justo el curso en que comenzábamos a tener la posibilidad de elegir un deporte extra programático en el colegio, y yo elegí el basquetbol>>(A1-5H). Otra estudiante recuerda que cuando estaba cursando su segundo medio <<...decidí integrarme a taller de basquetball, allí fue una etapa muy entretenida para mí, fue duro sí el entrenamiento pero dio buenos resultados, ganamos primeros lugares en otros colegios y fue muy linda la experiencia de conocer gente nueva>>(C2-10M).

El segundo aspecto relativo a las actividades de enseñanza y de competición es graficado a través de los siguientes relatos, el primer caso explica cuando fue al taller de básquetbol la primera vez, <<...no lo recuerdo mucho pero tengo grabado que nos hacían botear harto, lanzar y cosas relacionadas, a medida que fue pasando el tiempo más me gusto este deporte>>(A2-19H).

El siguiente estudiante recuerda que <<en cuarto básico me integré a un equipo de básquetbol en la escuela, donde teníamos un profesor especial para esta actividad extraprogramática, solíamos jugar bastante y competir con otros colegios>>(C2-22M). Esta experiencia es compartida por otra estudiante, quien explica que en quinto básico <<...me cambiaron de colegio a uno subvencionado [...] estuve ahí hasta séptimo básico. Allí seguí asistiendo a básquetbol, pues formaron un equipo justo el año que yo llegué>>(B1-5M).

El tercer aspecto sobre las razones para adscribirse o no, se reflejan en las experiencias siguientes; el primer estudiante que realizó su enseñanza media en un Liceo Técnico Profesional, manifiesta que en este tipo de enseñanza no recibió clases sistemáticas de educación física, a excepción de <<...algunos talleres optativos de basquetbol al que recién en segundo medio me inscribí sin saber nada de este deporte solo motivado por alguno de mis compañeros y compañeras ya que yo era más alto que el promedio de alumnos>>(A1-1H).

Por su parte, otra estudiante revela que el taller deportivo que más le llamaba la atención era atletismo, además sus <<...profesores siempre me pedían que fuera a esas clases pero mi madre no me dejó participar de ella, ya que no le gustaba por lo que decidí inscribirme en basquetball>>(C2-11M); en ambos relatos se evidencia que son las condiciones contextuales las que han influenciado sobre la decisión de su práctica y no el interés personal.

Otro estudiante, hace saber que pese a haberse cambiado de centro educativo, fue su profesor quien influyó en la permanencia de sus entrenamientos, dice <<cuando me cambie de colegio en octavo básico el entrenador me llamó para que siguiera jugando por el colegio en los campeonatos y que siguiera entrenando con ellas. Como era de esperarse acepte la invitación>>(C2-13M).

El último aspecto, vinculado a las causas de abandono por motivos de salud, se reflejan en las palabras siguientes <<otra actividad extra programática que realicé fue Basquetball, en donde me tuve que retirar ya que me esguinzaba seguidamente los dedos>>(B2-7M).

- ***Taller de Fútbol y Babyfútbol***

Es la práctica más referenciada por los hombres, tres de cada diez hombres señalan haber participado en estos talleres, en cambio una de cada diez mujeres indican haber participado en estos. Conforme a las otras variables de comparación de este estudio, es posible distinguir que los estudiantes de establecimientos subvencionados y públicos son los que más lo indican, principalmente del sector urbano; y en conformidad al tipo de Carrera universitaria que cursan, son las estudiantes de Pedagogía en Educación Física los que mayoritariamente lo han practicado.

De las narraciones referidas a este taller, se pudo reconocer algunas tendencias como la edad de incorporación, las motivaciones personales, las influencias sociales de orientan hacia este tipo de prácticas, y algunas razones de su abandono. Respecto a la edad de ingreso a este tipo de talleres, se observa la diferencia entre géneros, los hombres comienzan con esta práctica al iniciar el segundo ciclo de enseñanza básica, en cambio las

mujeres inician esta práctica en la enseñanza media, luego de haber vivenciado otros deportes.

A través de los siguientes relatos graficaremos esta tendencia; la primera experiencia es de un hombre, que explica que cuando iba <<...en cuarto básico entré a la selección de mi colegio, iba a entrenar y todo lo que implica, y más me sentía 'futbolista' y siempre lo que quise ser cuando chico era ser un futbolista profesional, hasta la enseñanza media>>(A2-4H). El segundo relato corresponde al de una mujer, donde explica que cuando ingresó a la enseñanza media, <<...desde primero pertenezco al equipo de fútbol femenino representando al colegio [...] También pertenezco a voleibol mixto, pero solo realizaba taller nunca participé de ningún campeonato>>(C2-6M).

La siguiente tendencia, relativa a las motivaciones personales e influencias sociales que orientan a los alumnos hacia la práctica del fútbol y el babyfútbol, se relaciona con la autoimagen positiva, que en el caso de los hombres lo expresan directamente, en cambio en las mujeres lo manifiestan indirectamente. El primer estudiante explica que en la medida que iba avanzando en edad, fue desarrollando <<...capacidades que me permitieron destacar [...], que cumplía con los objetivos o marcas que proponía el profesor ya en enseñanza media estos avances me llevaron a participar en atletismo, scout, natación, ping-pong y selecciones de baby fútbol y fútbol>>(A1-17H).

En cambio en el relato de otra estudiante, explica que sufría de asma, pero que en octavo básico se integró a la selección de fútbol de su establecimiento educativo, dice <<...fue una experiencia muy significativa en mí ya que pude darme cuenta de que yo era capaz de realizar actividad física aun teniendo mi enfermedad de asma, pero siempre bajo el control y supervisión de mi médico...>>(C2-3M).

En cuanto a las influencias sociales que orientan hacia este tipo de prácticas, y algunas razones de su abandono. Sobre las influencias sociales distinguimos que los pares son figuras relevantes que fortalecen el interés hacia la práctica. El siguiente estudiante explica que era tímido y que con la reorganización de su curso, le resultó difícil relacionarse con sus compañeros de quinto de enseñanza básica, atribuye que un

facilitador para su socialización fue el deporte, <<...en especial con el fútbol me di cuenta que tenía condiciones y mis compañeros también, por esto mismo me llamaban siempre a jugar, me elegían primero o era capitán lo que fue forjando personalidad y confianza en mí>>(A1-8H).

Esta experiencia también la comparte otra estudiantes que recuerda que al cambiarse de establecimiento educativo en su tercer año de enseñanza media, <<...entré a la academia de fútbol, porque no sabía que otras academias existían y además no conocía a nadie. Fue por eso que entre a fútbol porque una niña del colegio me invito para conocer a gente>>(C2-13M).

Dado que refleja en gran parte la realidad escolar chilena, nos ha parecido necesario presentar, las razones que esgrime el próximo estudiante, relativas al abandono de su práctica, manifestando su desmotivación por las condiciones básicas de las instalaciones disponibles para la práctica deportiva en su centro educativo.

<<Otro de los problemas que durante la clase de educación física tuve, fue que el colegio no estaba techado, por lo tanto, si bien había canchas e implementos para realizar una buena práctica educativa, no estaban las condiciones para realizar la clase en un día de lluvia o simplemente en un día de extremo calor>>(A2-20H).

- ***Talleres de Otras manifestaciones deportivas***

Los hemos denominado de esta manera para agrupar los deportes menos masificados; entre estos deportes se distinguen cuatro clasificaciones: los deportes con raquetas, artes marciales, la natación, y otros. Respecto a la adscripción a estas prácticas, se puede decir que dos hombres y casi una mujer de cada diez estudiantes entregan relatos de participación estos talleres.

En cuanto a las otras variables de comparación, podemos decir que son los estudiantes de establecimientos subvencionados los que más reconocen estas prácticas, principalmente

proviene del sector urbano; en conformidad al tipo de Carrera universitaria que cursan, no se aprecian grandes diferencias.

Respecto de los talleres sobre **deportes con raqueta** como el Tenis de mesa y Tenis; encontramos que son practicados sólo por hombres; a continuación encontramos experiencias para cada deporte. Del primer caso se apreciaba una cierta intencionalidad para que sea enseñado a los hombres, tal como lo manifiesta el estudiante, <<...todos los sábados por la mañana nos hacía un taller de ping-pong para irnos perfeccionando a los hombres que mostrábamos un real interés por ese deporte>>(B1-24H). En cambio la segunda experiencia explica su interés personal, dice <<...terminando mi octavo básico encontré mi gran pasión deportiva: el Tenis>>(A2-8H).

Respecto de los talleres sobre **artes marciales** como Taekwondo y Karate; se aprecia que es practicado tanto por hombres como por mujeres; sus relatos nos dan una idea sobre estas prácticas y los elementos de motivación que inciden en su permanencia.

Un estudiante recuerda que dentro de la oferta de talleres que ofrecía su establecimiento educativo estaban las prácticas <<...de taekwondo, en la cual, yo participaba, iba a los torneos, el momento más feliz, fue cuando pase ser cinturón amarillo, fue genial>>(B1-11H); la siguiente estudiante hace notar el éxodo que ocurre en la práctica del Karate, expresa que en séptimo básico <<...comencé a tomar clases de karate, dentro de mi escuela. En un principio comenzamos muchos, pero luego poco a poco fueron desertando la mayoría>>(B2-4M).

- **Talleres de Cheerleaders, de Gimnasia Rítmica y de Gimnasia Artística**

Estos Talleres los presentaremos como un solo conjunto, dada la alta relación existente. Son las prácticas más aludidas por las mujeres, en términos proporcionales cuatro de cada diez mujeres reconocen su incorporación a este taller deportivo, en cambio sólo dos hombres declaran su adscripción a los últimos dos talleres.

Conforme al tipo de establecimiento, son los estudiantes de centros educativos subvencionados los que reconocen haber participado en estos talleres; la excepción es la

Gimnasia Artística, donde ningún estudiante de un centro público lo declara; según el sector en que se emplazan los establecimientos educativos, estas prácticas sólo se reconocen en el sector urbano. Finalmente según el tipo de Carrera universitaria que cursan, son las estudiantes de Educación Parvularia las que en su mayoría dicen haber participado en estas prácticas, especialmente en el taller de Cheerleaders.

En el conjunto de estos talleres hemos identificados algunas ideas como adscribirse en esta práctica en la enseñanza básica, el reconocimiento, las oportunidades y logros que ofrece su práctica; así como las razones de abandono.

En primer lugar, hemos querido presentar los relatos de los dos hombres que manifiestan haber realizado estos talleres, el primero recuerda que <<...sus experiencias deportivas fueron a eso de mis 6 o 7 años, practique primeramente gimnasia artística [...] Recuerdo que el ser parte de una selección escolar de cualquier tipo, era digno de orgullo personal y frente a mis compañeros>>(A1-7H); orgullo que también se ve reflejado en la experiencia de un estudiante que cuenta que hasta octavo básico <<...participe en el grupo de cheerleaders del colegio en donde siempre ganábamos en la ciudad y nos iba muy bien en los nacionales aunque el mejor resultado que obtuvimos conmigo participando fue un segundo lugar>>(A2-5H). En ambos casos llama la atención que su participación se concreta sólo en la enseñanza básica, asimismo llama la atención lo importante que resulta para ambos el reconocimiento.

En cuanto a las oportunidades y logros alcanzados, podemos apreciar en las próximas experiencias que se remontan a la enseñanza básica, que se releva los aprendizajes alcanzados en los talleres deportivos. Respecto al taller de Cheerleaders, la primera estudiante declara su aprendizaje, <<...aprendí a hacer cosas como la invertida, la rueda, a desarrollar mi coordinación ya que realizábamos bailes en la que debíamos ir todas la mismo ritmo, participamos en encuentros con otros grupos y compartíamos experiencias con ellos>>(C2-1M).

Respecto al taller de Gimnasia Rítmica, la próxima estudiante recuerda que <<...eso fue muy motivador para mí, siento que en cierto sentido me ayudó a aumentar mi

autoconcepto, y a través de los elogios de mis compañeros y pares; mi autoestima>>(B1-1M). La siguiente estudiante, adscrita en un Taller de Gimnasia Artística, recuerdo que sus primeras competencias <<...me ponía a llorar porque no ganaba nada, pero después al crecer me fui superando, tal vez no era la mejor, pero siempre me destaque por el esfuerzo y la auto superación>>(A2-21M).

En relación a las causas de abandono, se esgrimen el temor a tener accidentes y la falta de reconocimiento de sus profesores. La primera razón la refleja la experiencia de una estudiante que recuerda que alcanzó a estar un mes en el taller de Cheerleaders, porque cuando hacían elevaciones una compañera siempre la dejaba caer, <<... me salí porque no me gustó la experiencia y en esos momentos comencé a sentir miedo porque me pasara algo más grave como una fractura o cosas así, además comencé desde ese momento a temerle a las alturas>>(C2-9M).

La segunda razón sobre la falta de reconocimiento lo reflejan dos experiencias, la de una estudiante que recuerda que en su taller de Gimnasia Rítmica alcanzó a estar dos años, porque su profesora consideraba a algunas niñas y a otras las dejaba de lado, considera que <<fue una mala experiencia, ya que mis expectativas se vieron opacadas por el desinterés de la profesora, aunque tengo que admitir que aprendí muchas cosas, aún conservo la cuerda, la malla y las zapatillas de chicle.(C1-13M)

Asimismo, otra estudiante que recuerda que duró un par de meses en el taller de Gimnasia Artística, dice <<...me salí porque el profesor se notaba que no tenía vocación y sentido ya que le había indicado a mi madre que no tenía habilidad>>(C1-22M).

- **Talleres de Handbol y Hockey**

En relación a los **Talleres de Handbol y Hockey**, resulta atendible que ambos talleres sean informados casi absolutamente por mujeres de establecimientos educativos subvencionados para el primer tipo de taller, y en establecimientos privados para el segundo taller; ambos desarrollados en contexto urbano.

La excepción la constituye un hombre proveniente de un centro educativo subvencionado, que relata su experiencia en Handbol, recuerda la forma que ingresó a esta práctica, estando en séptimo básico el arquero de la selección se había lesionado y <<...el profesor me pidió que yo lo reemplazara. Yo no tenía muchos conocimientos respecto a ese deporte, pero con la ayuda de mis compañeros, me pude preparar y ayudar al equipo para obtener el campeonato>>(A1-20H).

En el caso de las mujeres, se aprecia en el conjunto de los relatos que la forma de ingreso a la práctica de este taller, es luego de haber experimentado en otros deportes, tal como lo expresa la siguiente estudiante, <<...practique voleyball como taller en donde competíamos con los otros cursos y hacíamos campeonatos. Luego de practicar hasta octavo básico voleyball, me aburrí y quise probar con handball en donde estuve hasta segundo medio en el colegio practicándolo>>(C2-10M).

En el caso de Hockey, es practicado en establecimientos educativos muy específicos donde se construyen redes de relaciones sociales estrechas, tal como lo menciona nuestra próxima estudiante, recuerda que en segundo medio se cambió de establecimiento educativo y allí <<...me costó un poco porque como no conocía a las niñas que entrenaban conmigo no tenía pareja para los ejercicios y siempre me quedaba con alguna pero que claramente no quería ser conmigo porque no me conocía>>, prosigue con su relato advirtiendo que en tercero medio retornó a su anterior centro educativo y como tenía hockey, <<...seguí entrenando por mi colegio y ahí cambio todo porque conocía a mi equipo porque no solo las veía en entrenamiento si no que en clases, en los recreos, etc. Esto me ayudó mucho>>(A1-16M).

Sintetizando algunas de las consideraciones, es interesante observar que en cuanto a género que los hombres sólo declaran preferentemente tres deportes: el fútbol y babyfútbol, el atletismo y el Básquetbol; en cambio las mujeres dan cuenta de su participación en los diez deportes que se anuncian en este campo.

Considerando el tipo de establecimiento educativo, se aprecia que en los establecimientos privados y subvencionados se ofrece una amplia gama de deportes; en cambio en los

establecimientos públicos destaca el fútbol y baby fútbol, pareciera que el atletismo no es practicado en los centros educativos públicos; como asimismo los establecimientos ubicados en sectores rurales no dan cuenta más que de la práctica del voleibol y de otros deportes.

Las razones de ingreso y permanencia en la práctica de algunos deportes como el Voleibol, Atletismo, Básquetbol, Fútbol-Babyfútbol y Hockey, es impulsada por figuras relevantes como la familia, los profesores y los pares. El abandono se debe fundamentalmente a causas de lesiones

Las principales motivaciones hablan de la autoimagen positiva, el darse cuenta de sus capacidades y poder explotarlas, el reconocimiento esfuerzo y la auto superación.

#### **4.3.2.2. Los tipos de Actividades Rítmica Expresivas desarrolladas en los Talleres Extraprogramáticos**

Luego en el campo de las actividades rítmico expresivas, los talleres que se ofertan en los establecimientos educativos, se concentran en las Otras danzas y bailes, las que cobran mayor peso que el resto de las prácticas, dado que se agruparon varias actividades, tales como danza contemporánea, danza moderna, danza griega, danza árabe, bailes típicos de Italia. Luego en segunda posición se revelan las danzas folklóricas, en tercera posición el ballet clásico; finalmente el malabarismo se manifiesta incipientemente.

En cuanto a las variables estudiadas, se aprecia que mayoritariamente son las mujeres las que cultivan estas prácticas, proporcionalmente lo declaran tres de cada diez mujeres, a excepción de un hombre que participa de un conjunto folklórico y otro en baile; respecto del tipo de establecimiento educativo, son los estudiantes de centros subvencionados y particulares los que más lo mencionan, preferentemente del sector urbano. En cuanto al tipo de Carrera universitaria que cursan son las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia las que más lo destacan.

- ***La cultura escolar en la oferta de actividades***

A continuación nos aproximaremos a la realidad a partir de los textos discursivos en torno a las prácticas motrices antes mencionadas. El caso de C1-5M, grafica la idea de la cultura escolar que fundamenta la presencia de las Actividades rítmica expresivas en los ofertas de talleres, aunque no recojan el interés de todos sus alumnos.

<<En toda mi enseñanza básica, fui siempre en colegio donde habían sólo mujeres, por lo que las actividades extra programáticas siempre estaban relacionadas con temas femeninos, como gimnasia artística, baile entretenido, baile con cintas, etc. Sin embargo, a mí me gustaba jugar a la pelota, o básquetball, deportes que en el colegio no podía practicar>>.

- ***Adscripción a las prácticas***

La segunda idea está referida a la adscripción a estos talleres, los que se originan principalmente en la enseñanza básica a través de dos canales, el de figuras influyentes como profesores y la familia, y por el interés personal por la danza. En relación a las figuras influyentes los relatos siguientes dan cuenta de esa influencia; una estudiante expresa que su ingreso a uno de los talleres extraprogramáticos en su primer año de escolaridad, se debe a la influencia de su madre, dice <<...a esta edad comencé a tener mis primeras clases de baile italiano, ya que mi mamá me incitó a practicar esto en mi colegio>>(A2-21M).

Por su parte, otra estudiante explica la forma en que se adscribió a la práctica de folklore en su octavo básico, fue por la solicitud de la profesora de folklore de personas voluntarias para reemplazar a dos alumnas que se habían lesionado antes de una presentación, recuerda <<...yo misma levante mi mano y decidí colaborar con tan esforzada preparación desde ahí que seguí toda mi enseñanza media practicando folclor los 5 años que estuve en el colegio y ahora que salí de él>>(A2-26M).

El interés personal, se ve reflejado en la experiencia que relata la próxima estudiante, vivida en su taller de danza contemporánea a partir de su octavo año de enseñanza básica,

<<...era lo mejor que podía estar pasándome, esperaba ansiosa las clases y en ellas lo pasaba demasiado bien, inventábamos coreografías y creamos un lazo muy cercano con nuestra profesora de danza, que era una de las profesoras de educación física de mi colegio>>(A2-13M.)

La próxima estudiante, comparte la pasión por la danza, la que en su caso era la práctica de ballet clásico, expresa <<...tengo solo recuerdos lindos, ya que a pesar de que la música clásica no es una de mis favoritas, puedo decir que el bailar me producía una sensación fascinante, sentía que yo era la única y la mejor>>(C1-12M).

- **Mantención de las prácticas**

La tercera idea que identificamos corresponde a las exhibiciones que se convierten en una forma de mantener la práctica de la danza, el primer estudiante señala que <<...a partir de los 7 a 11 años, o sea de segundo hasta sexto básico, fui parte de la escuela de danza griega del colegio, participe en muchos actos>>(A1-29H). Lo que confirma otra estudiante, que recuerda que se mantuvo en el taller de folklore en sus dos últimos años de enseñanza básica, recuerda que <<...bailábamos dos veces por semana a parte de lo que refería a presentaciones dentro y fuera del colegio, lo pasaba muy bien me divertía bastante y a su vez dejaba de lado mi vida sedentaria>>(B2-24M), luego el ciclo de enseñanza básica lo cursa en otro establecimiento, donde no se ofrecía el taller de danzas folklóricas.

#### **4.3.2.2.3. Los tipos de Actividades en Contacto con la Naturaleza desarrolladas en los Talleres Extraprogramáticos**

Las actividades en contacto con la naturaleza se revelan efímeramente; dado los pocos relatos con los que se cuentan, no es posibilidad denotar diferencias más allá que es práctica donde participan hombres y mujeres, las que se asocian a excursionismo y scoutismo. Hemos querido rescatar estos relatos, dado que representan la opinión de ciertos grupos de talleres que se ofrecen en los establecimientos educativos chilenos.

El primer caso recuerda haber participado del taller de excursionismo cuando cursaba su octavo básico, <<...en donde subíamos a los cerros [...] acampábamos allí y realizábamos juegos. También salíamos a acampar a otros lugares para juntarnos también con otros grupos de excursionistas>>(C2-1M).

El segundo caso recuerda que en sexto año de enseñanza básica se integró al Taller de Scout, plantea que el principal aporte de esta actividad en su formación, es que le <<...ayudó a mejorar mi estado físico, desarrollar la autonomía, poder valerme por mi solo, aprender a vivir en contacto con la naturaleza, así como afrontar las diversas dificultades que esta nos ponía...>>(A1-3H).

*Respondiendo a nuestra segunda pregunta ¿qué percepciones y valoraciones hacen los estudiantes sobre las experiencias vividas en las Actividades Extracurriculares?*

#### **4.3.2.3. Percepciones que se manifiestan respecto a las Actividades Extracurriculares**

Después de haber presentado el tipo de actividades extracurriculares que se realizan en la realidad escolar, en conformidad a las distintas características que traen los estudiantes consultados, haremos un acercamiento a las percepciones que quedan en los estudiantes después las experiencias vividas en los distintos espacios de las Actividades Extracurriculares

De las percepciones es necesario decir que los estudiantes aportan con información sobre sus emociones, motivaciones y sensaciones corporales asociadas a cada actividad extracurricular.

##### **4.3.2.3.1. Emociones vividas en las Actividades Extracurriculares**

Desde un análisis particularizado de las emociones, se advierte en el gráfico 18, que las experiencias en los talleres extraprogramáticos ocupan la primera posición de agrado; la segunda posición la ocupa las exhibiciones y en tercer lugar se destacan los campeonatos y encuentros interescolares. Las emociones de desagrado, son claramente inferiores, y mantienen la misma tendencia anterior.



**Gráfico 18. El discurso acerca de las emociones vividas en las Actividades Extracurriculares**

- ***Emociones vividas en los Campeonatos deportivos y encuentros interescolares***

Aislado el análisis por cada una de las actividades extracurriculares, comenzaremos revisando los campeonatos deportivos y encuentros interescolares, respecto de los cuales no se aprecian diferencias por género; por tipo de establecimiento educativo son nuevamente los estudiantes de establecimientos privados los que manifiestan el mayor agrado. Tomando en cuenta la Carrera que cursan, en este caso son las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia las que manifiestan el mayor agrado, luego lo hacen los estudiantes de Educación Física.

A continuación iremos entrando a los relatos de los estudiantes, de modo de poder dar cuenta de la realidad desde los propios actores sobre las emociones de agrado y desagrado frente a los distintos eventos extracurriculares.

Entre los estudiantes que han participado de campeonatos y encuentros interescolares, presentaremos tres experiencias que dan cuenta de las emociones vividas; el primer estudiante, un cultor del atletismo manifiesta su emoción de agrado por haber

representado a su establecimiento educativo a través del siguiente relato, <<...quedo contento de haber dejado bien puesto el nombre del colegio en donde me tocara participar, como también así en el más grande campeonato a nivel escolar de colegios maristas a nivel nacional>>(A1-3H).

Una estudiante comparte la emoción de agrado al ganar una competencia de básquetbol, <<recuerdo que una vez competimos con un colegio de Quillota que nos decían que era bueno, y cuando llegamos allá y competimos, les ganamos. Era emocionante poder meter la pelota al canasto...>>(C2-7M).

En cambio otra estudiante, frente a la pérdida de las finales de un campeonato de básquetbol donde se disputaban el primer lugar, expresa su emoción de desagrado de la siguiente manera<<...yo recuerdo haber estado al límite y con la adrenalina al cien por ciento. El resultado final fue que a pesar de todo perdimos. Ese momento quedó grabado en mi memoria. Sonido del silbato que indicaba el final del partido, luego el apretón de mano con las contrincantes y finalmente mirarnos las caras de decepción con mis compañeras de equipo y largarnos 2 o 3 a llorar>>(C2-13M).

- ***Emociones vividas en las Exhibiciones***

Se puede mencionar que son las mujeres las que manifiestan el mayor agrado; según el tipo de centro, son los estudiantes de establecimientos públicos los que manifiesten su menor agrado. Considerando la Carrera universitaria que cursan, manifiestan mayor agrado los estudiantes de Educación Física.

La primera estudiante pone en relieve que las presentaciones de baile y actuaciones que hacían en su establecimiento educativo, provienen de su propio interés, relata que la<<...actuaciones que hacían en ocasiones especiales, como el día del colegio, fiestas patrias, día del alumno. Era de carácter obligatorio participar, y a mí me encantaba así que era lo que más esperaba en el año>>(A1-28M).

Otro estudiante recuerda que fue invitado por su profesor a realizar una exhibición de gimnasia, lo cual aceptó puesto que <<...volví a hacer lo que me gustaba y podía enseñar a

mis compañeros que participaron y también aprendí cosas nuevas, al igual que me comencé a interesar en la capoeira y en el break dance...>>(A2-24H)

El desagrado por este tipo de actividades lo manifiesta un estudiante que recuerda que la participación en las galas de gimnasia de su establecimiento educativo, <<...era obligatoria si no participaba colocaban 2 rojos en el ramo, esto lo hacían como amenaza, ya que si era sin nota la mayoría de los alumnos no participarían y no podrían realizar esta actividad>>(C2-7M)

- **Emociones vividas en los Talleres Extraprogramáticos**

Finalmente en relación a este evento no existen diferencias en cuanto a género, sí ocurre conforme al tipo de establecimiento educativo, llama la atención que se manifiesta la siguiente cadena, menor agrado lo manifiestan los estudiantes de establecimientos públicos; luego sean los estudiantes de establecimientos subvencionados y el mayor agrado sea mencionado por los estudiantes de establecimientos privados. Tomando en cuenta la Carrera de pregrado que cursan, manifiestan mayor agrado los estudiantes de Educación Física y el menor agrado los estudiantes de Educación Básica.

El agrado por las actividades lo expresa una estudiante inscrita en el taller deportivo de hándbol, dice <<recuerdo que en octavo teníamos un taller extra programático de hándbol y con mi mejor amiga decidimos inscribirnos, fue la mejor decisión la pasábamos muy bien aprendimos demasiado con la profesora>>(A1-18M).

La siguiente estudiante recuerda su ingreso al taller de básquetbol, siguiendo los pasos de su hermana mayor que <<...también integraba el equipo, sin embargo no le producía el mismo agrado que a mí. Me gustaban mucho más los partidos que los entrenamientos, pero como el profesor los organizaba constantemente no representaba ningún problema para mí>>(B1-5M)

El desagrado queda graficado en el relato de un estudiante con gran afición al fútbol, que lo llevó en primer año de enseñanza media a inscribirse en el taller de fútbol; recuerda que <<allí me encontré con jóvenes mucho más grandes y no me daban pases y casi ni

jugaba, al punto que ya desistí y no quise jugar más>>(A1-25H). Y la experiencia de una estudiante que quiso explorar en uno de los talleres ofrecidos por su centro educativo, dice <<recuerdo que también en el colegio estaba el taller de taekwondo, pertencí solo unos meses, ya que después no me gustó>>(A1-4M).

#### **4.3.2.3.2. Sensaciones corporales vividas en las Actividades Extracurriculares**

El conjunto de los discursos de los estudiantes aporta una débil información sobre este aspecto de la percepción; sin embargo igual procederemos a presentar lo que ocurre en relación a los eventos extracurriculares.

- ***Sensaciones corporales vividas en los Campeonatos deportivos y encuentros interescolares***

Respecto de las sensaciones corporales, se aprecia una leve tendencia donde los estudiantes manifiestan el sentirse capaz y relevar los buenos resultados obtenidos; esto se evidencia principalmente en el discurso de los hombres.

A continuación iremos integrando los relatos de los estudiantes, de modo que sean los mismos actores los que puedan dar cuenta de las sensaciones vividas.

La sensación de sentirse capaz, proviene de una experiencia vivida en cuarto de enseñanza básica, recuerda que a esa edad <<...practicaba activamente el futbol, participando en campeonatos organizados por el colegio, logrando destacadas participaciones>>(A1-3H), lo cual le entusiasmaba a seguir practicándolo. Otro estudiante de un taller de voleibol, queda con la idea que <<...los entrenamientos no eran en vano pues cada vez jugaba más en los partidos, desplazando a aquellos que ya tenían varios años en el plantel, y en eso se reflejaba mi esfuerzo y mis grandes capacidades deportivas>>(A1-6H).

- ***Sensaciones corporales vividas en los Exhibiciones***

En relación a este evento, sólo un estudiante lo manifiesta y está referido a la sensación de nerviosismo antes de una presentación.

- ***Sensaciones corporales vividas en los Talleres Extraprogramáticos***

En tanto en los talleres extraprogramáticos, no se aprecia relatos que den cuenta sobre las sensaciones corporales vividas.

#### **4.3.2.3.3. Motivaciones hacia las Actividades Extraprogramáticas**

Se debe señalar que las motivaciones a las que haremos referencia, corresponden a las motivaciones internas que se gestan al interior de cada individuo, impulsadas por los intereses y motivos que orientan favorable o desfavorablemente las actuaciones de una persona hacia la práctica motriz.

- ***Motivaciones que surgen en los Campeonatos deportivos y encuentros interescolares***

Se aprecia que dos de cada diez estudiantes hombres y mujeres consultados, expresan motivaciones positivas ante estos eventos, entre los motivos que se declaran está: el interés de participar, la autoexigencia por rendir bien y lograr éxito en la tarea asumida, el asumir un rol protagónico que es manifestado sólo por las mujeres, el ganar junto a su grupo que es manifestado sólo por los hombres.

Los relatos siguientes nos entregan la visión que construyen los diversos actores. El primer caso, grafica el interés de un grupo de estudiantes por participar activamente en los campeonatos de básquetbol, dice <<estuve en el equipo de básquetbol que se formó en mi curso en ese entonces y participábamos de campeonatos dentro del establecimiento, pasando a la semifinal en una ocasión>>(B2-10M).

La autoexigencia se ve reflejada en la experiencia de un estudiante dedicado al atletismo que al enfrentarse a las exigencias de su nuevo establecimiento educativo, recuerda que <<...las competencias de velocidad y resistencia eran medidas por cronómetro, por lo que era más interesante correr para lograr una nota y ser el mejor del colegio>>(A2-5H).

También se evidencia la motivación favorable hacia las competencias, a través de la experiencia siguiente, dice <<...cuando al llegar a séptimo básico cambie de actividad extra

programática y comencé a practicar voleibol, recuerdo que fui capitana del equipo de mi colegio gane varias medallas y jugaba como centro>>(A1-10M).

Se evidencia además, que otra fuente de motivación lo constituye el ganar junto a su equipo, tal como lo expresa el relato de una estudiante que recuerda durante la enseñanza media, en la asignatura de educación física por varios años se realizaban<<...unas olimpiadas de atletismo, en donde fue partícipe, en varias de las competencias lo que me ayudo a desarrollar mi sentido de competencia, a trabajar en equipo ya que nos organizamos para hacer una buena carrera en la posta>>(A2-18H).

Frente a estos dos últimos motivos llama la atención la tendencia manifestada, pero además, se agrega el hecho que no hay ningún estudiante de establecimientos públicos que haya expresado ninguno de estos motivos; esta realidad deja abierta una puerta a nuevas interrogantes sobre las actitudes que estamos favoreciendo en el espacio curricular formal e informal, especialmente relacionado a los roles femenino y masculinos y a la perpetuación de desigualdad social.

Finalmente también surge el placer de moverse y divertirse como un motivo asociado a los campeonatos y encuentros.

- ***Motivaciones que surgen en las Exhibiciones***

En relación a este tipo de evento, dos de cada diez estudiantes expresen sus motivaciones, entre las cuales prevalecen motivaciones positivas tales como el interés de participar, asumir un rol protagónico y de responsabilidad que nuevamente lo refieren sólo las mujeres; a continuación se evidencia la autoexigencia que es referida sólo por un hombre.

Una poderosa fuente de motivación de la participación en torno a las prácticas motrices, la constituyen las alianzas de los grupos cursos en la instancia de celebración del aniversario de la institución escolar, según se manifiesta en el siguiente caso, <<...también en las alianzas del colegio siempre era muy participativa y estaba encargada de bailar y crear coreografías>>(A2-21M).

También resultan relevantes las galas de gimnasia, en algunos establecimientos educativos se convierten en la culminación anual de las clases de educación física, donde los alumnos los que asumen el rol protagónico, tal como se detalla en el siguiente relato, <<...en donde todos los cursos debían presentar una representación artística, ya sea con bailes, o con implementos de la asignatura, [...] Pasábamos casi un mes trabajando en eso, y ponía de todo mi empeño para poder lograrlo>>(B2-19H).

La autoexigencia como motivo, se ve demostrada en el relato de un estudiante que recuerda la última experiencia que le correspondió vivir antes de su egreso de enseñanza media, por tradición realizaban un baile de salida que preparaban con sus profesores de educación física, recuerda

<<...participamos todos los alumnos de la generación el cual nos perdió mucho tiempo, ya que nunca nos lográbamos coordinar todos los alumnos llegando a ensayar mañana y tarde a veces para aprender una coreografía de solo dos o tres minutos, que finalmente logro los resultados esperados presentándonos en la revista de gimnasia de ese año todos muy bien y muy felices por ser nuestra última participación en el colegio y hecha por la asignatura de educación física>>(A2-18H).

- **Motivaciones que surgen en los Talleres Extraprogramáticos**

No se logra apreciar relatos donde se manifiesten explícitamente sus motivaciones.

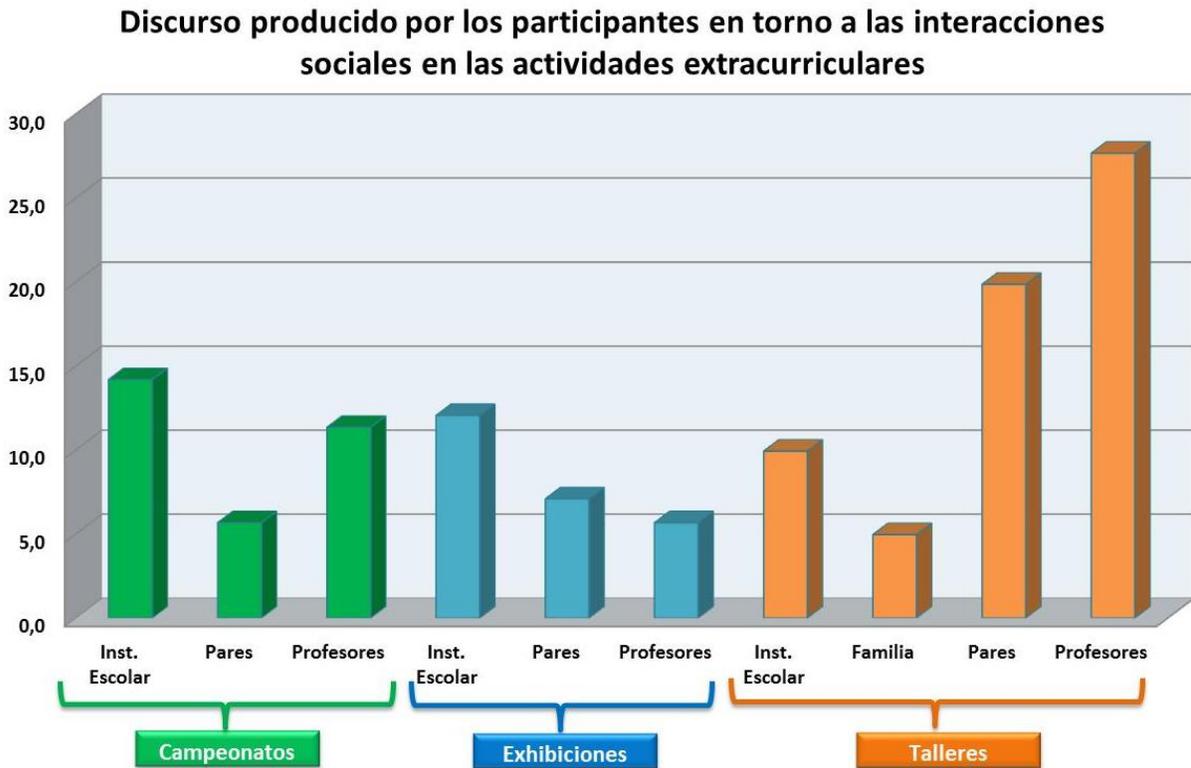
#### **4.3.2.4. Interacciones sociales que se manifiestan respecto a las Actividades extracurriculares**

De las interacciones sociales que ocurren en estos espacios extracurriculares, los estudiantes informan sobre las relaciones positivas y negativas que se construyen en torno a las prácticas motrices. En el gráfico 19, se aprecian los tres tipos de actividades extracurriculares comentadas, de éstas podemos apreciar los agentes con los que interactúan y construyen relaciones positivas o negativas que inciden directamente en las

experiencias vividas y en la construcción de las representaciones sociales acerca de la educación física.

Desde un análisis global de la relación entre las interacciones sociales y las actividades extracurriculares comentadas; podemos apreciar que para el caso de los **campeonatos y encuentros interescolares**, surge con fuerza la figura institucional; luego son sus profesores, y a continuación sus pares.

Continuando con las **exhibiciones**, se advierte nuevamente la importancia que se asigna a través de los relatos a la figura institucional; luego a los pares y finalmente los profesores; entendiendo que en este conjunto lo constituyen interacciones positivas y negativas. En relación a los **talleres extraprogramáticos** cobra gran fuerza la figura del profesor; luego en segundo lugar los pares; más débilmente se aprecian relatos asociados a la interacción con la institución escolar y luego con la familia.



**Gráfico 19. El discurso acerca de las interacciones sociales en las Actividades Extracurriculares**

El análisis específico será desarrollado a continuación, estableciendo la relación entre el tipo de evento extracurricular y las figuras con las cuales se relacionan socialmente.

#### **4.3.2.4.1. Interacciones sociales construidas en torno a los campeonatos y encuentros**

- ***Interacciones que se construyen con la figura institucional***

Aislado el análisis por cada una de las actividades extracurriculares, y las interacciones sociales específicas que se construyen, podemos decir que en los campeonatos deportivos y encuentros interescolares y su relación con la figura institucional, dos de cada diez estudiantes releva positivamente alguna de las siguientes acciones: políticas de difusión del deporte y oportunidades que ofrece su establecimiento educativo, el reconocimiento de la comunidad y de ser premiados por su actuación, y la posibilidad de participación de los padres que sólo lo mencionan las mujeres. Según el tipo de Carrera universitaria que cursan, son principalmente los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física quienes relevan positivamente la figura institucional.

En cuanto a las políticas institucionales para apoyar y difundir el deporte a través de campeonatos y encuentros, se evidencia en la experiencia de un estudiante que en sus seis últimos años de escolaridad su establecimiento <<...marca una etapa fundamental en mí adolescencia. Se realizan muchas actividades como por ejemplo: campeonatos de fútbol entre los cursos, natación, pesas en el gimnasio>>(A1-13H).

También el reconocimiento público que realiza la comunidad educativa es un factor relevante en la promoción de las prácticas motrices y en el autoestima, tal como se expresa B1-3M, <<era la seleccionada de mi generación hasta que me fui de aquel colegio cuando tenía 12 años. Además al finalizar el trimestre nos premiaban y yo salía generalmente cómo la mejor jugadora de volley y hockey de mi generación>>.

Otro aspecto que es relevado positivamente por una estudiante, era la posibilidad que existía en su establecimiento para incorporar a los padres en los diversos eventos extracurriculares, favoreciendo un clima positivo al interior de la comunidad educativa, dice <<en este colegio cuando estaba de aniversario cada curso podía participar en

campeonatos de voleibol donde los papis podían hacer ejercicio y destacar, donde se generaban lazos entre las familias y ayudaba a la unión de curso...>>(A2-3M).

- ***Interacciones que se construyen con la figura de los profesores***

En cuanto a la relación que se establece entre campeonatos y encuentros con la figura de sus profesores, se observa que en términos proporcionales, prácticamente que dos de cada diez estudiantes construyen discursos positivos, donde se destacan las acciones de apoyo y actuar pedagógico, las acciones de reconocimiento y las acciones de buen trato que hacen sus profesores; vale señalar que son los estudiantes de ambos sexos, que provienen de establecimientos subvencionados los que mayormente lo enuncian en sus discursos. Según la Carrera que cursan los que más lo evidencian son los estudiantes de educación física y luego las estudiantes de Educación Parvularia.

En relación a las acciones de apoyo pedagógico vinculado a la participación en campeonatos, lo ejemplifica la experiencia de un estudiante que recuerda que en tercero de enseñanza media, se encontraba participando en su última olimpiada escolar; al presenciar la autoexigencia que se estaba imponiendo para ganar, le entregó el siguiente consejo, <<“descuidar su salud por una competencia no tiene sentido, de que les sirve entrenar hasta no dar más, si después no podrán seguir haciendo lo que les gusta como es entrenar”>>(A2-16H).

Otra forma de interacción que demuestran los profesores, son las acciones de reconocimiento que hacen a sus alumnos en el ámbito deportivo, esto se aprecia con en el siguiente relato, <<...los profesores de educación física me incentivaron a participar, también me destacaban lo que hacía bien y siempre trataron de resaltarme los deportes que me gustaban o para los que era buena>>(A2-34M).

Finalmente las acciones de buen trato, se ven reflejadas en la siguiente descripción, <<mis profesores de educación física fueron los mismo de primero a cuarto medio así que siempre hubo la mejor de las relaciones>>(C2-11M).

- **Interacciones que se construyen con la figura de los pares**

En tanto, la relación campeonatos y encuentros con la figura de sus pares, sólo uno de cada diez estudiantes construyen discursos positivos, en los cuales se destacan las acciones de asociatividad y apoyo y acciones de reconocimiento, esta última es más referenciada por mujeres; según el tipo de centro son los estudiantes de establecimientos privados los que más lo indican.

El grupo de pares, es otra figura importante que se encuentra relacionada a la actuación en campeonatos y encuentros; lo que hace notar en el siguiente relato, <<otra cosa que puedo recordar es que en cuarto medio junto con mi grupo organicé una especie de olimpiadas de atletismo, las cuales abarcaban todas las pruebas de esa disciplina, como las pruebas de velocidad, bala, pruebas de fondo, saltos>>(A2-4H), demostrando que los alumnos pueden proponerse una meta común y superarla.

También resulta vital el reconocimiento que hacen los pares, frente a un desafío o prueba a superar, que en este caso es la competencia por alianzas. Una de las estudiantes recuerda que cuando se organizaban en alianzas, se distribuían en las distintas actividades en las que competían, a ella le encantaba <<... participar en todas, era feliz, era tanto mi gusto por el aniversario que una vez me eligieron ser la jefa de alianza, y a pesar de tener que estar corriendo de un lado a otro, me encantó la experiencia>>(C2-1M); asumir el rol de ser jefe de su alianza, constituye entonces una forma de reconocimiento.

#### **4.3.2.4.2. Interacciones sociales construidas en torno a las exhibiciones**

- **Interacciones que se construyen con la figura institucional**

Prosiguiendo con el análisis de las relaciones sociales que se generan positivamente en las presentaciones, se puede señalar que los discursos asociados a la interacción con la institución escolar, prácticamente dos de cada diez estudiantes construyen discursos positivos, donde se mencionan: el incentivo y reconocimiento público, que lo mencionan sólo las mujeres, especialmente de centros públicos y de Pedagogía en Educación Física; luego mencionan las políticas y oportunidades ofrecidas por el establecimiento que lo

relevan estudiantes que provienen de centros subvencionados y que pertenecen a Pedagogía en Educación Básica especialmente; y finalmente el incentivo familiar que lo mencionan estudiantes que provienen de establecimientos públicos y que se encuentran adscritos a Pedagogía en Educación Física.

El reconocimiento público es una forma de interacción social que fortalece la participación individual y colectiva; nuestra próxima estudiante recuerda que en un acto de cierre anual de ACLES<sup>30</sup>, donde ella era una de las alumnas destacadas, merecedora de una premiación, recuerda que en esa jornada pública se hacía entrega de los premios y además se hacían <<...varias presentaciones de cada taller, en donde fui premiada por cada uno de los extra escolares en los cuales participe y de forma destaca en el de Team dance que era lo que más me apasionaba>>(A2-3M).

En cuanto a las oportunidades ofrecidas por los establecimientos educativos, la consideración sostenida de los actos escolares como exhibiciones, se convierte en una tradición aceptada y apreciada, según lo expresa la próxima estudiante, recuerda que <<en tercero año básico, a los 8, 9 años tuve mi primera participación en un acto escolar de gimnasia, los que eran tradición del cierre escolar>>(B2-28M).

El incentivo familiar al interior de la escuela es una poderosa influencia en la apreciación positiva y mantenimiento de las prácticas corporales, especialmente en la enseñanza básica. La experiencia siguiente lo denota con claridad, <<en tercero básico recuerdo que tuvimos que realizar una serie de bailes tradicionales no se me olvida ya que esa vez fueron muchos familiares a verme me sabía todo y salió muy bien incluso recuerdo hasta con quien bailaba>>(A2-22H).

- ***Interacciones que se construyen con la figura de los pares***

Las relaciones sociales en las exhibiciones con los pares, proporcionalmente un estudiante de cada diez evidencia discursos positivos; se menciona las acciones de asociatividad y

---

<sup>30</sup> ACLES es la denominación que se utiliza informalmente para las actividades curriculares de libre elección que corresponden al conjunto de posibilidades de desarrollo que se ofrecen como actividades optativas en los establecimientos educacionales en Chile.

aceptación de sus pares, es más referenciada por mujeres, provenientes de establecimientos subvencionados.

Este componente se ve reflejado en la experiencia que relata una estudiante que explica que <<en Tercero Medio, estuvimos preparándonos para la Revista de Gimnasia (que se efectúa cada cuatro años). Nuestro curso decidió hacer un acto en simulación de “Mayumana” [...] nuestro gran show>>(B1-9M).

- ***Interacciones que se construyen con la figura de los profesores***

Posteriormente, en relación a la vinculación entre las exhibiciones y las relaciones construidas con los profesores, se aprecia la presencia esencialmente de relaciones positivas, las cuales se expresan por medio de acciones de aprecio o reconocimiento y de acciones de apoyo y actuar pedagógico; estas acciones son referenciadas principalmente por las mujeres de establecimientos públicos y subvencionados.

Las acciones de aprecio y de reconocimiento por parte de los profesores, produce el acercamiento de los alumnos hacia las prácticas motrices; tal como lo expresa un estudiante de cuarto año básico al que le pidieron que formara parte de una obra típica chilena, <<... la pérgola de las flores. Puesto que cuando era niño no era muy entregado para hacer algo, de hecho cuando me dijeron que tendría ese papel, siempre me rehusé, pero como los profesores insistieron tanto, les dije que sí>>(A2-4H).

Sobre la actuación pedagógica, una estudiante recuerda que su profesora de Educación Básica reconocía sus capacidades y le dejaba preparar presentaciones de gimnasia; dice <<...a partir de esta experiencia, y que se vio fomentada tanto por la profesora como por mi familia, llevó a generar un interés más grande en gimnasia>>(B2-12M).

#### **4.3.2.4.3. Interacciones sociales construidas en torno a los Talleres extraprogramáticos**

- ***Interacciones que se construyen con la figura del profesor***

En los talleres extraprogramáticos sobre alta relevancia las relaciones sociales que se construyen en torno a la figura del profesor, donde cinco estudiantes de cada diez

entregan referencias sobre ello, destacan las relaciones positivas sobre las negativas.

Las relaciones positivas se dan en una relación de cuatro cada diez opiniones de los estudiantes; en los relatos se destacan las acciones de aprecio o reconocimiento, acciones de buen trato y cercanía, acciones de apertura a las demandas, acciones que incentivan a involucrarse motrizmente y acciones de apoyo y actuar pedagógico, lo relevan especialmente las mujeres.

Entendiendo que los talleres extraprogramáticos son actividades optativas, se entiende la importancia que cobra la figura de los profesores. A continuación presentaremos algunos relatos que representan los distintos componentes observados.

Las acciones de aprecio de parte de los profesores constituyen uno de los aspectos que favorece la participación y mantención de las prácticas motrices. La próxima estudiante recuerda que nunca pensó en inscribirse en los talleres de atletismo <<...sino hasta que el Profesor encargado de la actividad me observó corriendo y rindiendo una prueba de educación física, fue ahí que me dijo que tenía las aptitudes para estar en atletismo, es por esta razón que me inscribí>>(B2-16M).

Las acciones de buen trato, propician un ambiente agradable de comunicación que facilita la adscripción y mantenimiento de algunas prácticas, tal como lo recuerda un estudiante en la enseñanza media <<...poco a poco me fui ganando mi lugar [...] Esto junto a mi personalidad hizo que me relacionara mucho más con el profesor que hacía basket y mi entrenador [...] creando un lazo muy fuerte de amistad>>(A2-19H).

Las acciones de apertura del profesor para acoger las demandas de los estudiantes, es un aspecto que facilita la permanencia en las prácticas motrices, esto se evidencia en la experiencia de una estudiante que en su quinto año de enseñanza básica le solicita a una profesora que le permita <<...entrar al grupo de danza contemporánea del colegio - aunque era más pequeña, ya que el taller se daba para niños de 7º en adelante- lo cual aceptó. Estuve en ese taller hasta salir de 4º año medio>>(B1-6M).

Por otra parte las acciones que hace el profesor para involucrarse motrizmente en las actividades que realiza con sus alumnos, es una buena alternativa para entusiasmar a los alumnos frente a una determinada práctica motriz. Lo que se evidencia en el relato de A1-18M, recordando un taller de voleibol, <<lo divertido y bueno es que hicimos lazos super fuertes con la profe, ella se metía en el equipo jugaba con nosotras y eso fue bueno porque nos enseñaba mostrándonos desde la práctica...>>.

Las actuaciones pedagógicas y de apoyo son bien recibidas por los alumnos, una estudiante recuerda que tomó la decisión de ingresar al taller de básquetbol, que se realizaba tres veces a la semana, recuerda que su entrenadora <<...era súper amorosa, ya que nos ayudaba a hacer los ejercicios; esto iba sin nota, aparte de ser algo que me gustaba e iba con otra disponibilidad y nos indicaba cada uno de los movimientos, también competíamos con otros colegios>>(C2-7M).

Las relaciones negativas se evidencian en una proporción de uno de cada diez estudiantes; éstas se refieren a acciones que desincentivan, acciones de falta de reconocimiento y a las acciones de obligatoriedad y exigencia; no se aprecian diferencias importante en los colectivos estudiados

También se muestra la otra dimensión, aquella en que las acciones de los profesores obstaculizan o influyen negativamente en la permanencia de los talleres extraprogramáticos; los dos testimonios que se presentan a continuación, son buenos ejemplos.

Para las acciones que desincentivan, es planteado con mucha fuerza por un estudiante, piensa que en la escuela no se crea el gusto por el deporte, expresa que <<...los profes de EFI son los encargados de fomentar y traspasar las virtudes que se adquieren y la real importancia (en la salud) que conlleva la práctica deportiva y no se está ejerciendo esta obligación por parte de los profesores>>(A1-7H).

Así mismo, otro aspecto que influye negativamente en la mantención de la práctica activa por parte de los estudiantes, lo grafica el siguiente relato de una estudiante cuando tenía

seis años de edad, <<...ingrese a gimnasia rítmica, como actividad extra programática, [...] dure solo dos años, ya que me aburría porque la profesora solo consideraba a algunas niñas y a las otras las dejaba de lado>>(C1-13M).

- ***Interacciones que se construyen con la figura de los pares***

En cuanto a la relación de los talleres extraprogramáticos con la figura de los pares, dos de cada diez estudiantes lo mencionan en sus relatos; se destacan las relaciones positivas sobre las negativas. Las primeras aluden a acciones de aceptación y asociatividad, denotadas especialmente por los estudiantes de establecimientos privados, y las acciones de reconocimiento y apoyo que la relevan los estudiantes de establecimientos subvencionados.

Los pares en las prácticas extraprogramáticas también son figuras relevantes que favorecen u obstaculizan la práctica sistemática; las acciones de aceptación y de asociatividad con los pares, se refleja en la experiencia de una estudiante que recuerda que cuando cumplió 17 años de edad, retomó la práctica deportiva aunque en el centro educativo al que había ingresado no incentivaban el deporte, <<...pero junto con unas amigas y la profesora de arte, hicimos un equipo de futbol femenino. Ahí jugábamos dos veces por semana, y era entretenido poder compartir en un equipo>>(B1-2M).

Las acciones de apoyo y reconocimiento de los pares, se ve reflejada en la experiencia de una estudiante en quinto de enseñanza básica, en un taller predeportivo, recuerda que <<...es una de las actividades extra-programáticas que más me gustaban, en la relación con mis pares siento que pude desarrollar un mayor vinculo en las actividades como equipo ya que todas dependíamos de todas>>(C2-9M).

En tanto, las mujeres hacen notar la presencia de relaciones negativas, aluden a las acciones de enfrentamiento y a las acciones de no aceptación de parte de los pares.

También se manifiesta lo opuesto, las relaciones sociales que se establecen con los pares, pero que afectan la permanencia de la práctica, tal como le ocurrió a una estudiante que ingresó al taller de Cheerleadrs, reconoce que <<esta actividad me causó muchas peleas

con mis pares, y por lo mismo dejé de participar. No me gustaba estar peleando todo el tiempo con mis compañeras por alguna equivocación en la rutina de ensayo>>(B2-14M).

- ***Interacciones que se construyen con la figura institucional***

Por otra parte, en la vinculación talleres extraprogramáticos con la figura de la institución escolar, uno de cada diez estudiantes construyen sólo discursos negativos, en los cuales se destacan las políticas obstaculizadoras y la falta de infraestructura e recursos disponibles; los relatos provienen principalmente de estudiantes de establecimientos subvencionados y que siguen Pedagogía en Educación Física.

Relacionado a la figura institucional, se aprecia la existencia de políticas que desincentivan el cultivo de algunos deportes, el que en este caso es el básquetbol; recuerda que su establecimiento educativo no se podía pertenecer a la selección de dos deportes a la vez, hace notar su punto de vista al respecto, dice <<...cosa que aún me cuestiono, ya que es una regla que imposibilita a aquellos que quieran explorar sus talentos en los diferentes deportes, especialmente a edades menores en las que no se practican tan competitivamente>> (A1-5H).

La falta de recursos también es un aspecto denotado negativamente por los estudiantes; una estudiante recuerda que <<...sólo tenían un equipo de básquetbol, de los que integraban niñas que jamás en sus vidas habían pensado jugar básquetbol, y en lo que es voleibol tenían un equipo, no muy bueno, pero por lo menos entrenaban>>(A2-2M).

- ***Interacciones que se construyen con la figura de los padres***

Finalmente, las interacciones sociales que se manifiestan entre el desarrollo de los talleres extraprogramáticos y la figura de los padres, se dirigen esencialmente al establecimiento de relaciones negativas de desincentivo de las prácticas motrices por parte de la madre; esto es evidenciado sólo por mujeres pertenecientes a establecimientos subvencionados y públicos.

Esto queda registrado en la experiencia que relata una estudiante, quien pese a contar con una amplia oferta de escuelas deportivas en su centro educativo, a ella manifiesta que <<...me gustaba el voleibol y el atletismo, por no tener el apoyo de mi madre fue muy poco lo que pude aprovechar esas instancias>>(B1-17M).

### 4.3.3. VALORACIONES QUE SE MANIFIESTAN RESPECTO A LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

#### 4.3.3.1. Perspectiva general sobre las valoraciones de las Actividades Extracurriculares

En nuestra presentación hemos pretendido hacer visible la relación entre las experiencias vividas, las interacciones sociales que se dan en los diversos espacios extracurriculares y las valoraciones construidas, tal como se muestra en el gráfico 20.



**Gráfico 20. El discurso acerca de las valoraciones sobre las Actividades Extracurriculares**

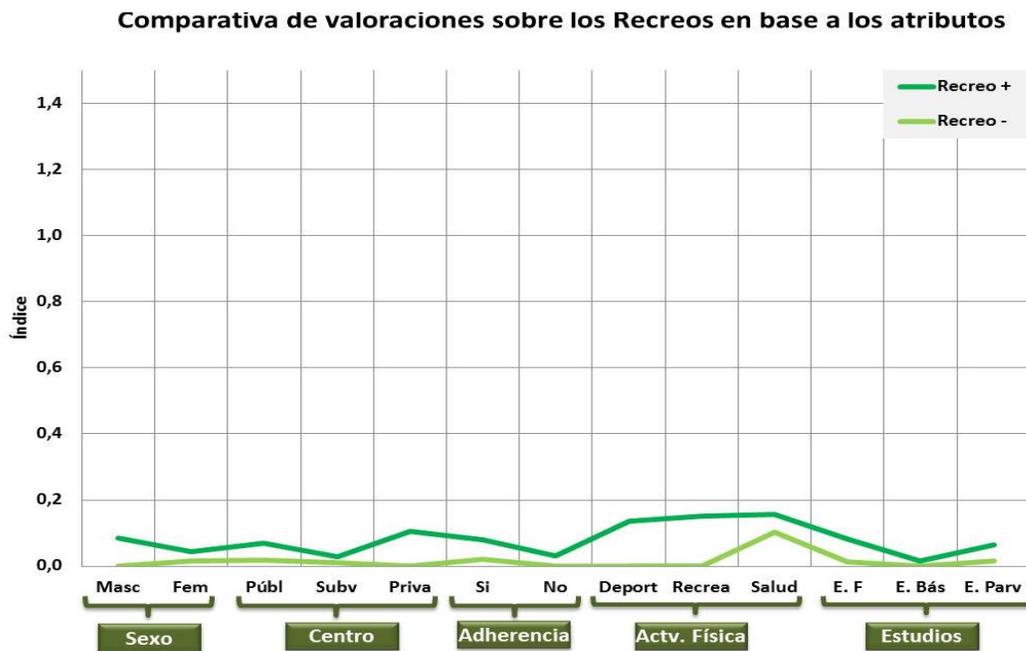
Se recogen 114 referencias que son expresadas en forma de opiniones positivas y negativas, donde uno de cada diez estudiantes entregan referencia sobre **los Talleres Extraprogramáticos**, y dos de cada diez hace alusión a **los Eventos**; en general se puede apreciar que los estudiantes manifiestan una tendencia a declarar más opiniones positivas que negativas, preferentemente asociadas a los Eventos.

En general, las principales valoraciones positivas que se hacen en torno a los Talleres Extraprogramáticos aluden a que les han favorecido la autoestima, la autoevaluación, a encontrar su vocación, que ha sido una experiencia enriquecedora, que han favorecido la socialización y la superación; en tanto las valoraciones negativas que son incipientes, aluden a diversos tópicos.

Las principales valoraciones positivas de los Eventos refieren a que han favorecido la autoestima, la autoevaluación, que han sido una experiencia enriquecedora, que han favorecido la socialización y superación; las valoraciones negativas refieren a las dificultades en la preparación y en la puesta en escena.

#### 4.3.3.1.1. Valoraciones relacionadas a las Actividades Extracurriculares según sexo

Considerando el factor sexo, se puede apreciar en el gráfico 21, que en general las opiniones positivas son sensiblemente superiores que las negativas para ambos sexos; respecto a **las Actividades Extraprogramáticas**, se aprecia que los hombres tienden a valorarlas más positivamente que las mujeres. En cambio para el caso de **los Eventos** son las mujeres las que aportan más referencias positivas que sus pares hombres.



**Gráfico 21. Comparativa de valoraciones sobre las Actividades Extracurriculares en base a atributos estudiados**

#### **4.3.3.1.2. Valoraciones relacionadas a las Actividades Extracurriculares según centro educativo**

Considerando el tipo de centro educativo, se aprecia que en general las principales valoraciones provienen de los estudiantes de establecimientos privados, en cambio las valoraciones más bajas surgen de los estudiantes de establecimientos educativos públicos, tanto para **las Actividades Extraprogramáticas** como para **los Eventos**.

#### **4.3.3.1.3. Valoraciones relacionadas a las Actividades Extracurriculares según adhesión y orientación de las prácticas corporales realizadas**

Considerando la adhesión y el tipo de prácticas corporales que son realizadas en la actualidad, se aprecia que en relación **a las Actividades Extraprogramáticas y Eventos**, los estudiantes en general manifiestan una tendencia a entregar valoraciones positivas, prevaleciendo las opiniones de los estudiantes que mantienen su adhesión a prácticas corporales. Considerando la orientación de las prácticas realizadas, se observa que los estudiantes que realizan prácticas con orientación deportiva entregan mayores opiniones positivas tanto sobre **las Actividades Extraprogramáticas** como de **los Eventos**; en cambio los estudiantes que realizan prácticas corporales orientadas a la salud y la recreación presentan una tendencia a valorar positivamente, principalmente **los Eventos** y en menor medida **las Actividades Extraprogramáticas**.

#### **4.3.3.1.4. Valoraciones relacionadas a las Actividades Extracurriculares según la Carrera universitaria a la que están adscritos**

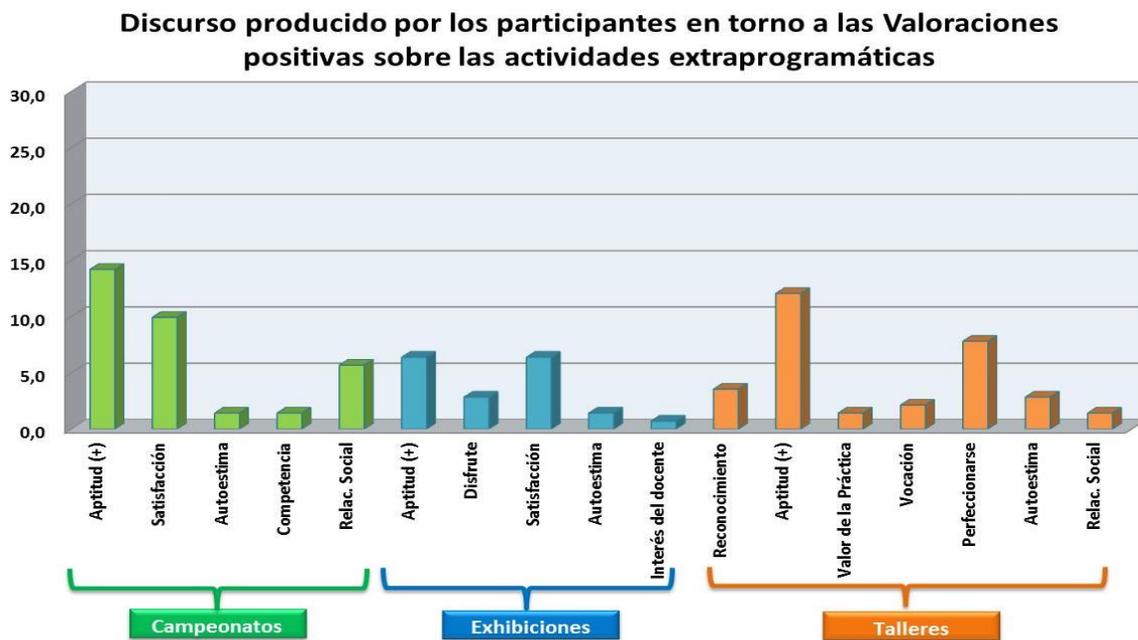
Conforme al factor estudios universitarios que realizan, se puede decir que los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia, manifiestan una tendencia a valorar positivamente los Eventos y luego las Actividades Extraprogramáticas; en cambio los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica son los que proporcionan menores valoraciones a las diferentes actividades extracurriculares.

### 4.3.3.2. Tipos de valoraciones que se manifiestan en las diferentes Actividades Extracurriculares

A continuación se informa sobre las valoraciones positivas y negativas que formulan los estudiantes acerca de las experiencias vividas en los tres tipos de actividades extracurriculares comentadas; comparativamente se puede apreciar que las valoraciones positivas son altamente superiores que las valoraciones negativas.

#### 4.3.3.2.1. Valoraciones positivas respecto a las Actividades extracurriculares

En el gráfico 22 se presentan las valoraciones positivas que hacen los estudiantes sobre los Campeonatos y Encuentros deportivos interescolares, Exhibiciones que generalmente se realizan al interior de las escuelas y los Talleres Extraprogramáticos.



**Gráfico 22. El discurso acerca de las valoraciones positivas sobre las actividades extracurriculares**

- **Valoraciones positivas de los Campeonatos deportivos y encuentros interescolares**

Se puede apreciar que las valoraciones positivas se dan en una proporción de cuatro a diez en los hombres y de tres a diez en las mujeres; lo mencionan especialmente los estudiantes que cursan la Carrera de Pedagogía en Educación Física.

A continuación iremos profundizando en los relatos, en vistas de acercarnos a las valoraciones que han construido sobre las diversas prácticas extracurriculares.

Las principales valoraciones se relacionan a: una autoevaluación positiva de su aptitud; la satisfacción acerca de una experiencia que fue enriquecedora por los aprendizajes alcanzados, los lindos recuerdos y el disfrute; así como por las relaciones sociales, en el sentido que los talleres fueron una buena oportunidad para conocer y aprender a compartir con otras personas, esto lo mencionan especialmente las mujeres.

Las aptitudes dan cuenta de la mirada que hacen los estudiantes sobre las propias actuaciones que han tenido a lo largo de su etapa de escolaridad. El siguiente relato no sólo da cuenta de lo que piensan sus profesores, sino de lo que piensa acerca de sí mismo, de su aptitud; recuerda que comenzó a competir a nivel escolar de su ciudad, porque su <<...profesora consideraba que era de los mejores, resulta que en velocidad no perdí ninguna competencia en toda la básica, siendo considerado como el más veloz de mi ciudad en mi edad; lo que fue muy halagador>>(A2-5H).

La satisfacción se refleja en la experiencia vivida por una estudiante que participó en un campeonato nacional de atletismo, recuerda que <<...nos hospedamos en un hotel; ha sido una de las experiencias más gratas de mi vida, ya que si bien no ganamos ninguna medalla gane experiencia y conocí a personas significativas>>(A1-19M); poniendo en evidencia que estos espacios de campeonatos y encuentros, también posibilitan otros aprendizajes que se proyectan más allá que el resultado de ganar o perder, sino se pone el relieve en el proceso comunicativo.

Asociado a la experiencia relatada, las relaciones sociales aparecen como un elemento de valor de la experiencia, tal como lo expresa una estudiante que explica el proceso de preparación para un encuentro rítmico expresivo, recuerda que preparando una coreografía, <<...aprendí a bailar, a alongar, a soltar mi cuerpo. Además de conocer a grandes personas, a compartir mucho más en grupo, y a ser más responsable [...], si bien no ganamos, nos sirvió para vivir una gran experiencia>>(C1-5M).

Luego se enuncian débilmente otras valoraciones referidas a la autoestima, así como la oportunidad de competir y probarse así mismo.

- **Valoraciones positivas de las Exhibiciones**

Acerca de las valoraciones relacionadas a las exhibiciones, se puede señalar que proporcionalmente las realizan dos de cada diez estudiantes; son mencionadas especialmente por los estudiantes que provienen de establecimientos subvencionados, y que actualmente cursan la Carrera de Pedagogía en Educación Física.

Las principales valoraciones que efectúan los estudiantes, refieren a: la satisfacción de una experiencia enriquecedora, que les ofreció la posibilidad de aprender y tener lindos recuerdos y la autoevaluación positiva de su aptitud; Posteriormente se declaran más débilmente, valoraciones acerca del disfrute por la práctica y la participación activa, el fortalecimiento de la autoestima, además del gran interés de la profesora.

En relación a la satisfacción alcanzada en las exhibiciones internas, la siguiente estudiante recuerda que <<...salí bailando con mi grupo de amigas el baile del momento “la Macarena”, de sólo acordarme de los videos que tiene mi mamá me río, me creía la muerte. Guardo muy lindo recuerdos de esta etapa de mi vida>>(C1-13M)

En relación a la autoevaluación de una aptitud positiva, la siguiente experiencia acerca de una presentación de gimnasia rítmica, evidencia la valoración positiva acerca del propio desempeño, <<...estuve en varias presentaciones tanto grupales como individuales en las que me fue bastante bien, también cada vez que se hacía algún acto en el colegio participaba realizando algún squetch con la cinta, con cuerdas o con distintos elementos>>(C1-10M).

- **Valoraciones positivas de los Talleres Extraprogramáticos**

Finalmente, las valoraciones relacionadas a los talleres extraprogramáticos manifestadas por los estudiantes, se dan en una proporción de cinco a diez para los hombres y de dos a

diez en las mujeres; lo mencionan especialmente los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física.

Las valoraciones más importantes se refieren a la autoevaluación positiva de su aptitud, y al hecho que los talleres les permitieron aprender y perfeccionarse. También se insinúan más débilmente otras valoraciones como el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima, poder encontrar su vocación, tener la oportunidad de establecer relaciones sociales con otras personas, y el valor de la práctica motriz.

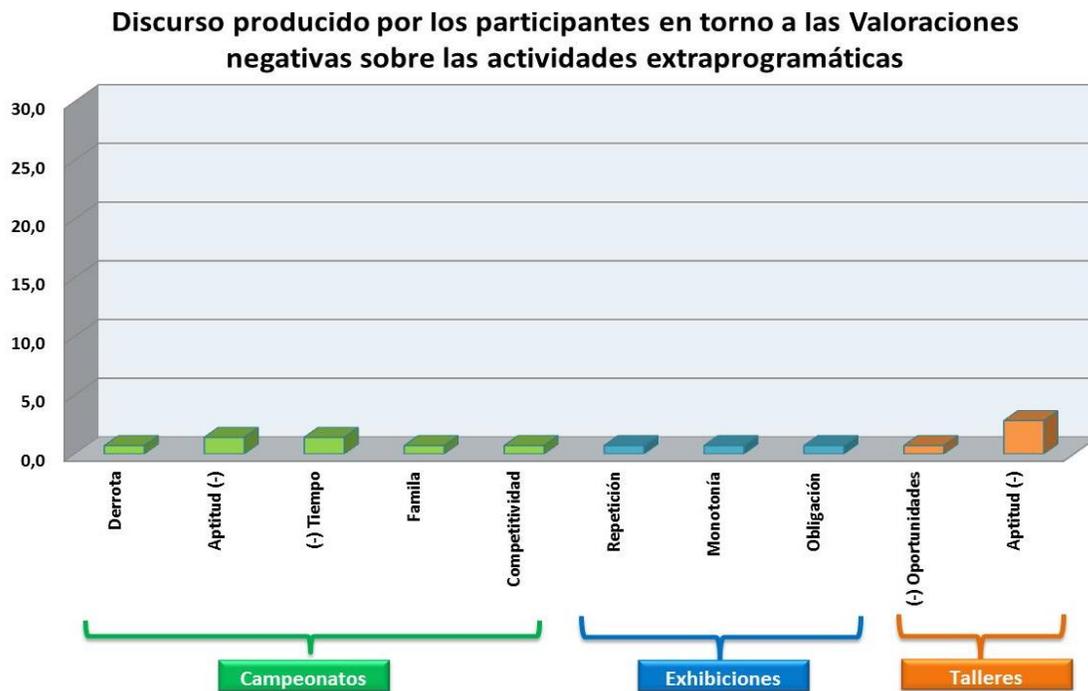
En relación a la aptitud positiva, un estudiante relata que en sus inicios de la práctica del tenis, sólo llevaba algunas semanas de taller y ya había ganado un mini torneo; evaluando su desempeño, recuerda que <<estaba bien contento por mi logro y me motivé a seguir practicando más. Con el paso de las semanas desarrollé un saque bastante potente [...], mi estrategia se basaba en tratar de ganar en la menor cantidad de intercambios posibles...>>(B1-12H).

En cuanto al segundo elemento de valoración positiva que se evidencia, es la posibilidad de aprender y perfeccionarse; un estudiante que comienza en cuarto de enseñanza media a incursionar en la práctica del Karate-do, explica que su interés inicial fue la curiosidad, pero después se transformó en una experiencia placentera que siguió cultivando y perfeccionado, dice <<...me quedó gustando, [...] seguí entrenando con el profesor de artes marciales y de ir a mi primer torneo la cual no me fue muy bien, pero me sirvió como experiencia. Después al año siguiente seguí entrenando>>(A1-29H).

El tercer elemento que presentaremos, corresponde al auto concepto y estima positiva por sí mismo, explica que en su enseñanza básica se incorporó al taller de danza el cual aportó a su desarrollo, dice <<...gracias a esto no tuve problemas de personalidad o timidez. [...] La profesora aparte de hacer que fuéramos coordinadas y así lograr una sincronización de grupo frente a espejos, nos incentivaba a reírnos frente a público>>(C2-6M).

#### 4.3.3.2.2. Valoraciones negativas respecto a las Actividades extracurriculares

Las valoraciones negativas deben ser entendidas en este caso como los aspectos que obstaculizan las experiencias vividas. Si bien es cierto, las valoraciones negativas son claramente inferiores que las positivas, nos ha parecido necesario evidenciarlas en el gráfico 23, en consideración que pueden convertirse aspectos que son posibles contemplar en el desarrollo de los diversos eventos extracurriculares, de tal manera de aminorarlos.



**Gráfico 23. El discurso acerca de las valoraciones negativas sobre las actividades extracurriculares**

- **Valoraciones negativas de los Campeonatos deportivos y encuentros interescolares**

Las valoraciones negativas que mencionan los estudiantes estarían afectando la participación, entre los cuales se identifican la falta de tiempo de preparación para enfrentar los eventos, así como la falta de aptitud.

Surgen dos elementos de valor que afectan las prácticas motrices y las valoraciones que se hacen en torno a ellas; en primer lugar se revela la falta de tiempo, esto es expresado en

la experiencia de una estudiante que practicaba gimnasia artística, quien para complementar su entrenamiento y mejorar sus logros también entrenaba fuera de su centro educativo, lo cual le trajo consecuencias de tiempo, no dure mucho tiempo en este gimnasio, porque no tenía tiempo para cumplir con los requerimientos del colegio y menos para jugar libremente, así que mi madre decidió sacarme del gimnasio>>(C1-32M).

En cuanto a la falta de aptitud, la siguiente estudiante recuerda un campeonato de básquetbol realizado en condiciones desiguales, <<...las niñas de estos equipos, sobre todo las de Parral eran a mi perspectiva enormes. Finalmente perdimos casi todos los partidos, pues éramos demasiado pequeñas y el equipo no estaba tan organizado como el de los demás>>(B1-5M).

Más débilmente se aprecia la oposición de la familia, en especial por parte de la madre; la derrota luego de haberse esforzado y perder en las finales; y los torneos excesivamente competitivos.

- ***Valoraciones negativas de las Exhibiciones***

Frente a las valoraciones negativas relacionadas a las exhibiciones, se pueden observar algunas opiniones como el haber sido una experiencia monótona; realizada por obligación; y la falta de innovación al repetir las mismas actividades.

Las experiencias monótonas también se transforman en un aspecto de valor que influye negativamente en las experiencias de los estudiantes; un estudiante lo hace saber a través del siguiente relato, <<...en clases de educación física el plan era éste: practicar para la presentación de fin de año, algo totalmente robotizado>>(A1-6H).

Participar en presentaciones por obligación y junto a prácticas repetidas constituyen una muy mala combinación; esto puede ser revisado en el relato siguiente, recordando las presentaciones de Fiestas Patrias, recuerda que <<los bailes eran para todos los años los mismos, en primero me tocó bailar Sur, en segundo Pascuense, y en tercero Cueca. A veces aburría el tema ya que nunca cambiaban los bailes, y uno siempre sabía lo que le iba a tocar en el otro año, ya que no innovaban>>(B1-1M).

- **Valoraciones negativas de los Talleres Extraprogramáticos**

En los talleres extraprogramáticos, se evidencia débilmente la falta de aptitud en su desempeño y las pocas oportunidades para ampliar sus experiencias.

Las siguientes experiencias dan cuenta de un juicio de valor acerca de la influencia de lo que se piensa acerca de sí mismo y acerca de lo que se piensa de su entorno social; la falta de aptitud en los talleres extraprogramáticos, se aprecia en el relato de una estudiante que practicó atletismo en la escuela, <<recuerdo que me gustaba ir a practicar atletismo, porque iba con mis amigas. Sin embargo, nunca fui muy buena, o al menos tengo esa concepción>>(B2-3M).

Así mismo, el siguiente estudiante reflexiona sobre las posibilidades que tuvo frente al contexto social donde se desarrolló en sus primeros años, reconoce se interesó <<...más en el fútbol como deporte para mí, y ahora que estoy grande, me doy cuenta que no tenía otro para elegir porque era el deporte más popular en ese momento, por el cual estaba rodeado, familia, amigos, colegio>>(A1-6H).

Los espacios extracurriculares que son propiciados por los establecimientos educativos se concentran en dos ámbitos: los Eventos Escolares y los Talleres Extraprogramáticos.

Los **Eventos Escolares** se manifiestan principalmente en Campeonatos y Encuentros deportivos, Exhibiciones y Actos internos del centro educativo. Los Campeonatos deportivos escolares a nivel comunal, provincial y nacional, se caracterizan por gestarse con otras instituciones, bajo el alero de prácticas deportivas como el atletismo y otros deportes como cheerleaders, gimnasia artística, handbol y gimnasia rítmica; y deportes colectivos tradicionales como básquetbol, voleibol y fútbol; en cambio los Encuentros interescolares se orientan tanto hacia prácticas artísticas como los concursos de danzas folklóricas y encuentros de danza y baile, como también hacia prácticas deportivas de deportes tradicionales; finalmente los Encuentros internos se llevan a cabo al interior de la comunidad educativa, entre las cuales se realizan jornadas deportivas en deportes

tradicionales, olimpiadas, alianzas y concursos de baile. Por otra parte, las Exhibiciones y Actos internos también corresponden a prácticas que se lleva a cabo para generar la participación de toda la comunidad educativa, las cuales tienen un componente de difusión cultural; las prácticas más comunes se asocian a las manifestaciones rítmicas expresivas como las rutinas de bailes, gimnasia y cheerleaders; luego se evidencia que son las galas gimnásticas; a continuación son las danzas folklóricas y en último lugar las obras de ballet, teatro y musicales.

Por su parte, los **Talleres Extraprogramáticos** corresponden a prácticas corporales más formalizadas en el currículo escolar, las cuales se ofrecen especialmente para ampliar el bagaje cultural de los estudiantes en su tiempo de ocio; estos talleres se agrupan en Actividades Deportivas, las Actividades Rítmicas Expresivas y en Actividades en contacto con la naturaleza; entre las prácticas más habituales por orden de relevancia en los relatos, se destacan las Actividades deportivas como el voleibol, atletismo y básquetbol; luego surge el fútbol y babyfútbol así como otros deportes con raquetas, artes marciales, natación, deportes sobre ruedas. Por su parte las Actividades Rítmicas Expresivas se ven expresadas en prácticas como la gimnasia rítmica, cheerleaders y gimnasia artística; más débilmente surgen las prácticas de handbol y hockey. Finalmente las Actividades en contacto con la Naturaleza son desarrolladas más débilmente, entre las cuales se reconoce las prácticas de excursionismo y scoutismo.

Para ambos tipos de prácticas extracurriculares prevalecen las valoraciones positivas de la experiencia, tales como haber favorecido aspectos como la autoestima, la autoevaluación, la socialización, superación, que han sido enriquecedoras y que les han permitido encontrar su vocación; en tanto las valoraciones negativas que son incipientes, aluden a diversos tópicos.

Cerrando esta sección, se puede decir que todos los elementos de valor señalados, tanto positivos como negativos, se convierten en un conjunto de representaciones acerca de la educación física y su práctica; constituyendo un habitus como diría Bourdieu, que va dando forma a una manera de vivir, comprender y valorar la dimensión corporal; lo cual se

vehiculiza a través de estas prácticas más o menos formalizadas que se hacen presentes en las actividades extracurriculares.

#### **4.4. LOS RECREOS ESCOLARES, LA CUARTA DIMENSION A REVELAR**

Tal como lo anunciáramos en la presentación del modelo que organiza nuestro análisis, en esta sección abordaremos el Recreo escolar, el que comprendemos como un espacio en que convive el currículum formal con el currículum no formal, que establece un puente entre lo que ocurre dentro de la escuela y lo que sucede fuera de ella.

Aunque en los contextos educativos y en teoría, los recreos pueden ser considerados como espacios de juego semi formal, capaces de favorecer tanto el desarrollo motor y socio-motor del alumnado en general, como las interacciones sociales entre pares, lo que no siempre ocurre así. Son muchas las condicionantes, más o menos visibles, existentes que determinan, la distribución de los espacios de juego y el tipo de actividad, según el sexo, la edad, el contexto social entre otras.

Por otra parte, también influye el contexto cultural en que se encuentran inmersos, en la manera en que se permite a uno u otro género su participación en los recreos, la condición de centro educativo mixto o no, la cultura escolar y su ideario educativo y, cómo no, la propia cultura de género aprendida por cada alumno y cada alumna en su ámbito familiar. Por tanto, la práctica de actividades lúdicas, deportivas, recreativas, artísticas y expresivas, entre otras, no siempre se comparten en igualdad de condiciones entre el alumnado de ambos sexos.

Con el análisis de los relatos autobiográficos de los participantes objeto de esta investigación, nos proponemos conocer más a fondo sus vivencias en estos espacios de juego y de interacción social, procurando dar respuestas a las siguientes interrogantes: a qué juegan, cuáles son sus comportamientos de género, qué motivaciones les lleva a realizar actividades de todo tipo en los recreos, cómo manifiestan sus emociones, cómo van construyendo o reforzando su autoestima y qué mensajes encierran sus relatos en forma de anécdotas.

Del mismo modo que hemos procedido a presentar los relatos de los participantes en torno a las distintas experiencias asociadas a la Educación Física en la etapa escolar, los recreos que son parte de la cultura escolar, los abordaremos desde un acercamiento cuantitativo de la información de tal modo de tener una visión global del objeto de estudio, para luego posicionarnos desde un análisis comprensivo de la realidad.

*Respondiendo a ¿cuáles son los tipos de vivencias que recuerdan de los Recreos escolares?*

#### 4.4.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE EL RECREO ESCOLAR

Según se puede apreciar en el gráfico 24, los relatos autobiográficos abordan cuatro temas asociadas a los recreos escolares, estas corresponden al tipo de prácticas que se realizan, las percepciones que forman los estudiantes sobre estos espacios, las interacciones que ocurren y las valoraciones que finalmente se construyen respecto de los recreos.

De un total de 141 estudiantes, 63 estudiantes entregan relatos sobre los recreos, lo que equivale a que cinco de cada diez estudiantes proporcionen información a este respecto.

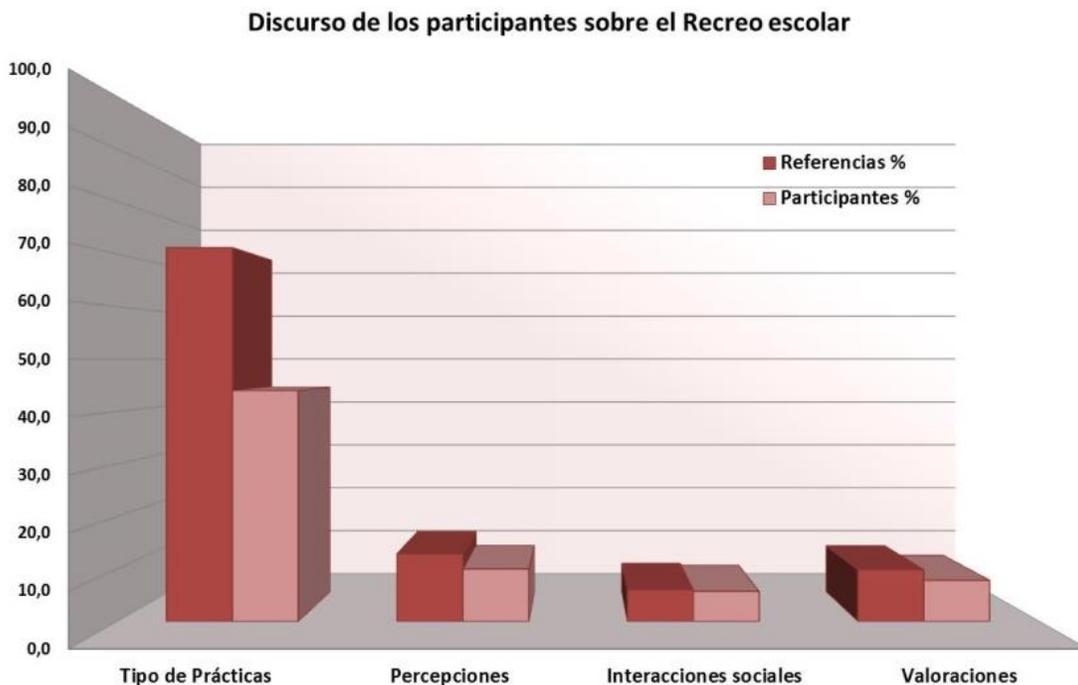


Gráfico 24. El discurso de los participantes frente al Recreo escolar

Entrando a los datos más específicos, podemos apreciar que cuatro de cada diez estudiantes informan distintos tipos de prácticas y uno de cada diez entrega antecedentes sobre las percepciones; las interacciones sociales y las valoraciones son mencionadas débilmente.

Revisando lo que ocurre en los diversos colectivos participantes, se puede señalar que en relación a los **tipos de prácticas**, seis de cada diez hombres proporcionan información, en cambio cuatro de cada diez mujeres lo hacen. Según el tipo de centro educativo, son los estudiantes de establecimientos subvencionados los que más relatos aportan, y conforme a la Carrera universitaria que cursan, son los estudiantes de la Carrera de pedagogía en Educación Física los que más información elaboran.

En cuanto a las **percepciones**, podemos decir que principalmente son los hombres los que proveen de información, no existen diferencias en cuanto al tipo de centro del que provienen y son los estudiantes de Educación Física los que entregan mayores relatos.

De las **interacciones sociales** y las **valoraciones** que quedan registradas en la memoria de los estudiantes, como hemos dicho, son débilmente manifestadas en los relatos; sin embargo, podemos decir que provienen esencialmente de los hombres.

A continuación comenzaremos con una presentación global de las experiencias vividas en el espacio del recreo escolar, luego profundizaremos en la realidad específica de cada género.

- ***Tipos de prácticas y juegos en el Recreo escolar***

Haciendo un acercamiento a los tipos de prácticas que se realizan en el espacio del recreo escolar, identificamos seis tipos de actividades: rutinas de bailes y Cheerleaders, conversar, deportes, Fútbol, juegos diversos, rondas y torneos.

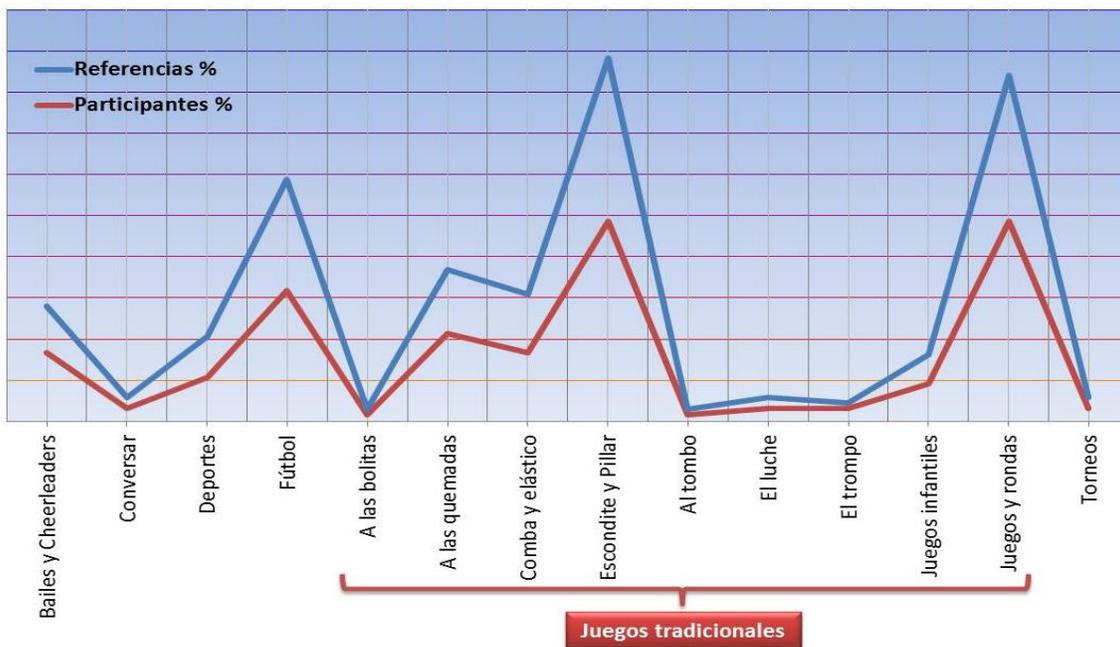
Como es posible observar en el gráfico 25, estas actividades se mueven en un espectro variado; donde las principales corresponden a los **juegos tradicionales** que son indicados especialmente en la etapa de la niñez; se encuentran presentes tanto en los relatos de los

hombres como en el de las mujeres, proporcionalmente equivale a cinco estudiantes de cada diez que lo mencionan en sus relatos.

Entre los juegos más nombrados está el pillarse y las escondidas, tanto para el caso de los hombres como para las mujeres; a continuación son las rondas y juegos en general, que no son identificados con un nombre específico, sin embargo son reiterados en los relatos tanto por hombres como mujeres. Posteriormente se ubican las quemadas y saltar la cuerda o al elástico, los que se mencionan casi exclusivamente por las mujeres

Luego la segunda posición la ocupan los **juegos en general y rondas**, practicados especialmente en la etapa infantil; los cuales también son aludidos por hombres y mujeres. La tercera posición en general, pero la primera para los hombres, es la práctica del fútbol; esta práctica se manifiesta en las distintas edades. La cuarta posición la tienen las **rutinas de bailes y Cheerleaders** que sólo son informadas por mujeres. Más débilmente, se aprecia la práctica de **deportes** en los recreos, que ocupa la cuarta posición; y posteriormente se informan como actividades el **conversar** y **torneos de juegos y deportes** en el tiempo de recreo.

**Tipos de Prácticas y juegos en el recreo escolar**



**Gráfico 25. Tipos de prácticas en el Recreo escolar**

Profundizando en el tipo de prácticas realizadas, presentaremos las experiencias desde un enfoque cualitativo, de tal manera de reflejar lo más fielmente posible, las experiencias vividas, las percepciones, las interacciones sociales y las valoraciones que finalmente hacen los estudiantes.

#### **4.4.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS REALIZADAS EN EL RECREO ESCOLAR**

##### **4.4.2.1. Tipos de prácticas según género**

###### **4.4.2.1.1. ¿A qué juegan los hombres?**

Recogiendo el sentir más generalizado manifestado por los hombres en sus relatos, la actividad realizada por excelencia de sus recreos era el fútbol, las pichangas de fútbol, al que dedican todo el tiempo posible, antes o después de las clases, en los recreos, haya o no balón, pues para ello se podían utilizar pelotas de tenis, fabricadas de papel o pateando botellas de plástico, el caso era chutear con el material que fuera.

Hasta tal punto ha vivido los deportes, que fueron algunas veces motivo de evadir sus responsabilidades académicas o de “sacar la vuelta”, tal como se evidencia en el siguiente relato<<recuerdo que muchas veces no íbamos a clases solo por el hecho de quedarnos jugando fútbol por horas>>(A2-9H).

Los deportes y juegos más habituales, además del mencionado fútbol, fueron: basquetbol, handball, quemadas, pilladas, escondida, pinta, cachipún gigante, sol y hielo, ronda, macha patada, trompo, tombo, bolitas, entre muchos otros juegos. Uno de los estudiantes hace notar que la práctica de deportes en los establecimientos escolares de curas, sin chicas, suelen ser <<juegos de hombres>>(A1-9H).

###### **4.4.2.1.2. ¿A qué juegan las mujeres?**

Entre otros juegos que iremos comentando, en los relatos de las mujeres se destaca que juegan a las quemadas, que también es un juego que practican los hombres. Aunque

según sea el contexto, podía servir para medirse con el otro sexo, para jugar frente a otros cursos o para jugar de manera mixta.

Se evidencia que el juego es una fuente de autoestima asociada a determinadas capacidades y habilidades motrices como la rapidez para esquivar, lanzamiento de precisión, reflejos, resistencia, entre otros; o tener la ventaja de ser más o menos alto o alta que sus pares. También es un juego que sirve para las primeras experiencias de competición en equipo.

Saltar a la cuerda o jugar al elástico, son otros de los juegos preferidos de las mujeres, que combina habilidad, coordinación y el ritmo aportado por las canciones como la “Manzanita del Perú”, que motivan y marcan la frecuencia, así como las características de los saltos. Posee el atractivo de ser un juego muy social y colaborativo.

Jugar a las pilladas y a las escondidas, también es bastante frecuente en el repertorio de las mujeres, la mayoría de las veces entre ellas y en otras ocasiones desafiándose con los hombres.

Las rondas, las danzas, las coreografías, el Axé, las Cheerleaders y el hecho de poder bailar en los recreos, como lo manifiesta una de las estudiantes, <<...fue muy importante para mí ya que ir al colegio era más que una obligación una diversión>>(C1-12M); que les permitía conectarse con la música de moda, llegando a convertirse en algún contexto, en una práctica habitual de los recreos a petición de las mujeres que contaba con la autorización de los directivos del centro educativo.

Podemos afirmar que los juegos de las mujeres en los recreos, dependían bastante de los contextos educativos, pues así como en establecimientos educativos de mujeres podía jugarse a un abanico muy limitado de juegos de género, en otros en cambio, por el simple hecho de no haber hombres, se podía jugar a muchos juegos de pelota al entender que se corría menos riesgos.

No obstante, en algún contexto de establecimiento educativo femenino, una estudiante pone en duda si se habría compartido el espacio y los juegos con los hombres, o si lo habrían acaparado ellos; tal como lo manifiesta a continuación, <<...no sé si el colegio hubiera sido mixto esto hubiera sido diferente, aunque pienso que si porque en este caso serían los hombres que estarían jugando y no las niñas>> (A2-1 M). “Cuando el río suena...”

Pero también era cierto de que las mujeres siempre tuvieron conciencia de que en los colegios mixtos no se solían hacer tantas diferencias de género, tal como se menciona en la siguiente experiencia, en que se expresa que <<al haber estado siempre en colegios mixtos, los juegos eran diversos y por lo que en general contemplaban el correr o el pillar>>(C1-9M). Este es un relato que contrasta con los discursos de otros participantes, donde se pone en evidencia la división de género en las clases de educación física como en otras prácticas lúdicas o deportivas, que finalmente provocan el mismo efecto que aquellos establecimientos de educación diferenciada por sexo.

A pesar de que pueda parecer una ventaja para la práctica de las actividades lúdicas y deportivas no discriminatorias, estudiar en un colegio mixto no da garantías de igualdad, tal como lo expresa una estudiante en su relato, <<volví a cambiarme al mismo colegio de un principio que es mixto, ahí ya los que jugaban en los recreos eran solo los hombres>>(A2-1M).

Otra tendencia observada en las mujeres, es la disminución progresiva de juegos activos, que se van transformando en otras ocupaciones del recreo; los siguientes relatos dan cuenta de ello, la primera estudiante haciendo un repaso de sus experiencias en enseñanza básica, dice <<con el pasar de los años, los juegos activos durante el recreo fueron disminuyendo>> (C1-28M). Esta tendencia es compartida por la siguiente estudiante que reconoce que <<durante séptimo octavo y primer año nuevo, los recreos eran más monótonos, y las actividades recreativas se hicieron pocas, nos sentábamos a conversar y definitivamente llegábamos con pocas ganas de seguir pasando materia>>(C1-2M).

Con relación a esta progresiva tendencia, no se aprecia una edad concreta en la que las mujeres empiezan a cambiar sus juegos más activos por permanecer conversando en los recreos como actividad relevante, lo manifiestan a partir de cuarto o quinto y otras entre séptimo y octavo de la enseñanza básica; lo evidente es que esta ocupación social aparece sólo en las mujeres o al menos sólo ellas lo expresan en sus relatos.

#### **4.4.2.2. Comportamientos de género**

##### **4.4.2.2.1. Juegos “de hombres”**

Los juegos llamados de “hombres” son una categoría o denominación que está arraigada en algunos contextos educativos y que asigna género a aquellos juegos de pelota, pilladas, trompos, que la sociedad considera menos apropiados para las féminas, sin una argumentación clara y convincente. Así lo manifiesta un estudiante que recuerda que <<en el patio juegos de “hombres” como se les llama, y en estos juegos trataba de participar diariamente ya que claro jugábamos todos los días, aunque sea solo al pillarse o por último al trompo>>(A1-9H); espacio que además, como se puede desprender del relato, se resguarda haciendo presencia.

Una muestra de la actitud y percepción de género que termina calando en los hombres, puede observarse en sus relatos de juegos como el “libre”, donde al explicarlo mencionan que es <<un juego donde los hombres capturaban a las mujeres y cuando las atrapábamos a todas, nos tocaba arrancar a nosotros>>(A1-25H), puede observarse cómo acuñan verbos con un significado que podría asociarse a una motivación adicional frente al género contrario.

##### **4.4.2.2.2. Juegos “de mujeres”**

Los recreos no siempre están libres de adoctrinamientos de género ni de censuras. Desde la asignación de roles de género, se puede apreciar que en algunos centros la forma para restringir los juegos de las mujeres, bajo el argumento que jugar con pelotas o correr, involucraba peligro para los demás. Cabe preguntarse si en el caso de los hombres, los juegos suponían el mismo o más riesgo para los demás.

A veces, hay quien rompe las barreras culturales y de género para terminar jugando a fútbol. En este caso, con una motivación extra por la influencia de su entorno familiar, una estudiante cuyo padre destacó en ese deporte, perseveró hasta lograr jugar al fútbol con sus pares en el recreo, pero manifiesta su queja en estos términos, <<...aunque lo que nunca me gustó es que la tía siempre me retaba porque decía que era juego de hombres y no de niñitas así que tenía que jugar a las muñecas y no a la pelota>>(C2-3M); sin embargo <<...fui bastante convincente en mi pensamiento e igual lo seguía realizando hasta el día de hoy>>.

Seguramente las edades más tempranas de la etapa pre-básica son muy dadas a juegos en forma de cuentos motores, conducidos por todo tipo de historias, pero son las mujeres las que expresamente aluden a estas formas de jugar.

En este caso, aprovechando, quizás, un perfil de género más creativo y fantástico para contar que su escuela, <<la que en un inicio pertenecía a las monjas era un edificio bastante amplio pero muy antiguo por lo que nuestros juegos consistían en recorrerlo, e inventar historias acerca de fantasmas y duendes>>(C1-7M).

*Respondiendo a ¿Cuáles son las percepciones, interacciones sociales y valoraciones que recuerdan de los Recreos escolares?*

#### **4.4.2.3. Percepciones del Recreo escolar**

Profundizando en los relatos, se puede apreciar en el gráfico 26, que las percepciones que quedan de las experiencias del recreo, se mueven en un abanico diverso, que habla de las emociones, las motivaciones y las sensaciones corporales. Proporcionalmente dan cuenta de las percepciones, un estudiante de cada diez; destacan el placer de la motricidad y las emociones vividas.



**Gráfico 26. Percepciones del Recreo escolar**

Desde una mirada preliminar, queremos plasmar las vivencias más relevantes que han manifestado los estudiantes, por encima de su condición de hombre o mujer, que nos sitúa ante conductas y formas de vivir un recreo más natural y espontáneo.

Quizás haya que considerar que la motivación inicial por la práctica lúdica “per se”, puede explicarse a través del comentario de esta estudiante (A2-1M) cuando manifiesta que <<me gustaba mucho correr porque no lo sentía como una exigencia, sino que lo sentía como una gratificación al ser un juego...>>. Es decir, que el “leitmotiv” para que tanto alumnos como alumnas jueguen en los recreos, es tan sencillo como entender la natural satisfacción que ello proporciona, independientemente de otras motivaciones.

Es innegable que aparecen motivaciones y se exteriorizan emociones asociadas a juegos concretos de género, como es el fútbol en los hombres y el baile o el elástico en las mujeres, pero abundando en la idea del placer intrínseco por jugar, compartida por ambos sexos, también se puede observar en la siguiente experiencia, la entrega incondicional a los requerimientos del juego:

<<En los recreos jugábamos sin parar, esperábamos con cierta inquietud el toque de la campana para salir de la sala de clases y aprovechar al máximo el recreo, me acuerdo que quedábamos muy sudados y con muy pocas energías para prestarle atención a la profesora en la sala de clases después de cada recreo. Esto sucedió en mi infancia aproximadamente cuando tenía entre 6 a 10 años>>(A1-12H).

A continuación, quisiéramos señalar algunos aspectos generales que han caracterizado la actividad lúdica presente en los relatos de los participantes estudiados en esta investigación.

Los juegos realizados en estos espacios semi formales permiten un enriquecimiento recíproco con actividades de otros contextos y también la posibilidad de aportar modificaciones desde la libertad de experimentar de forma creativa.

Por lo general, los juegos más libres de calle y de los recreos coinciden y se enriquecen de manera recíproca. Del mismo modo, <<muchas de estas actividades, que fueron realizadas en la clase de educación física para iniciar la clase, fueron aprendidas e incorporadas en los recreos o paseos, e incluso fueron modificadas>> (B1-5M), pero también la clase de educación física se nutre de los juegos tradicionales y populares de distintos entornos, acomodándolos a los espacios escolares.

Observando este hecho, cabe preguntarse ¿si son los currículos son reproductores de los significados sociales de género? ¿si se pueden corregir aquellas diferencias, poco consistentes argumentalmente, por las que se asignan determinados juegos y roles a hombres o a mujeres?.

Jugar en espacios y tiempos, libres de la orientación del profesorado, no siempre es posible, pero cuando puede hacerse tiene sus ventajas; entre ellas, según se declara en el siguiente relato, implica la posibilidad de realizar <<...juegos creados por nosotras como el monstruo, que consistía en escapar del que la pillaba que era el monstruo y la base era una banca larga>>(C1-2M).

Otra forma de juego es aprovechar las características del espacio como un patio o un jardín, incorporando <<los elementos que se encontraban en este. Como por ejemplo juegos para hacer equilibrio, resbalines, puentes movedizos...>>(C1-28M).

#### **4.4.2.3.1. Percepciones en los hombres**

- ***Emociones que manifiestan***

Las emociones se manifiestan de muy diversas maneras, en función de la condición de hombre o mujer, de la actividad que se realiza, del protagonismo individual o colectivo en su práctica y en su desenlace, el reconocimiento externo ante una buena ejecución. Pero también, cuando se enuncia de la manera siguiente, <<el grupo de amigos que me acompañaron en esta etapa eran lo máximo, ya que rayábamos con el deporte y sobre todo con las pichangas después de clases>>(A1-22H). En este caso, se releva genéricamente el hecho de practicar deporte y competir con los amigos de siempre.

En relación con la motivación adversa, por la que los hombres se sienten especialmente satisfechos cuando ganan en un juego a las mujeres, es aún más significativa cuando se expresa en forma de emoción, diciendo que <<lo divertido del juego es que siempre las mujeres arrancaban por a lo máximo 2 minutos y el resto del recreo arrancábamos los hombres...>>(A1-25H), evidentemente lo divertido de la situación era el tiempo que se permanecía en el rol de ser perseguido.

- ***Motivaciones para jugar***

Sin lugar a dudas, el ganar es la motivación fundamental del juego y aunque se exterioriza con más claridad en los hombres que en las mujeres, su presencia se evidencia desde los juegos más elementales, como el pillar y casi siempre, apoyándose argumentalmente en la valoración de las propias capacidades. Un breve relato grafica la cadena lógica que opera en el juego de pillar, dice <<esto me gustaba mucho porque yo era rápido, corría mucho y me gustaba ganar>>(A1-1H).

La posibilidad de lograr mediante el juego una buena relación con los compañeros en un contexto distinto al espacio formal del aula, es otra motivación claramente expresada por los hombres en sus relatos autobiográficos, aunque podría generalizarse del mismo modo a las mujeres.

Como hemos podido apreciar en relatos anteriores, que aparece entre los hombres una motivación un tanto perversa, que radica en el hecho de sentirse especialmente satisfechos por sentirse superior que las mujeres en un determinado juego. Sin embargo, también encontramos el reconocimiento que hace un hombre al jugar con sus pares mujeres, dice:

<<Probablemente el juego más común en el curso eran “las quemadas”. Las niñas en particular eran más habilidosas en este juego que los hombres, pero siento que a pesar de que perdimos la mayoría de las veces, fue una experiencia entretenida, además de que ayuda mucho a mejorar los reflejos, y por cierto que puede ser muy agotador en ocasiones, sobre todo cuando quedas de los últimos jugando>>(B1-12H).

Entre las motivaciones más válidas desde el punto de vista de las interacciones sociales, está el sincero reconocimiento de uno de los estudiantes, cuando al compartir juegos de pelota con sus compañeros en el recreo, declara lo valioso que fue para él, <<esto significó para mí mucho, ya que pude empatizar más con mis compañeros de curso, en un ambiente que no fuera el aula de clases o el patio del colegio>>(A1-2H).

#### **4.4.2.3.2. Percepciones en las mujeres**

- ***Emociones que manifiestan***

Las emociones de las participantes han sido variadas, pero las tres que más claramente se han manifestado, se asocian a lo gratificante que es desafiarse motrizmente; el saberse reconocidos por sus pares; y la búsqueda de estrategias para conseguir practicar lo que más le gusta hacer.

Una estudiante recuerda que en los recreos se había puesto de moda <<...entre las niñas jugar al elástico, por lo que pasaba gran parte de mi tiempo en este juego, tomando siempre como desafío llegar más alto. Mi gran logro fue aprender a saltar cuando el elástico va en el cuello>>(B1-5M).

La siguiente estudiante releva la importancia del reconocimiento en la etapa infantil, recuerda que <<...les mencionaba a mis compañeritas a que jugáramos al luce o cosas de ese tipo, juegos que aprendí junto a mis amigos de barrio, me sentía líder entre las niñas, siendo aún muy pequeña>>(A2-3M).

Otra estudiante, para poder practicar en los recreos lo que más le gustaba hacer, tuvo necesariamente que inscribirse en otro deporte; de esta manera podía ingresar a su establecimiento educativo en buzo (chándal); explica que <<el volleyball para mí no fue algo muy relevante ya que iba por obligación. Sabía que si dejaba de ir ya no tenía derecho a asistir con buzo y eso no me permitía hacer cheerleaders>>(C2-13 M).

- **Motivaciones para jugar**

Las mujeres al igual que los hombres, reconocen que su mayor motivación es la de ganar, bajo la argumentación que les resultaba bien y que disfrutaban ganando; dicho de otro modo, <<...en los recreos jugábamos a las quemadas, era lo mejor del mundo esperábamos con ansias el recreo para jugar con el otro curso y vencerlas, casi siempre ganábamos, yo era muy buena y como era la más alta del curso siempre me ponían al final para poder alcanzar la pelota que lanzaba el equipo contrario>>(A1-18M).

La moda del Axé Bahía, grupo brasileño que combinó la lambada y el aeróbic, contagió de esa fiebre de danza a todo Chile y se promocionó todo tipo de baile y coreografía como actividad especialmente atractiva para los recreos.

También la motivación de relacionarse con sus pares resulta atrayente, tal como manifiesta en las próximas experiencias. La primera estudiante, expresa que en los recreos le <<...encantaba jugar con mis compañeras, teníamos una cuerda enorme donde habíamos muchas saltando, recuerdo que no sentía cansancio, también jugábamos a otros

juegos que incluía a casi todas mis compañeras, aquí comencé a adquirir el sentido de unidad y grupo>>(A2-3M).

La próxima experiencia es la de una estudiante que en sus dos últimos años de escolaridad, nuevamente comenzaron a jugar en los recreos con sus compañeros, lo que especialmente les sirvió para fraternizar entre los distintos cursos, explica que <<...antes de empezar a jugar en los recreos solo nos saludábamos, pero estos juegos nos permitieron unirnos, conocernos un poco más, reírnos, pasar un rato agradable y compartir con los cursos más grandes o más pequeños>>(C1-2M).

En ambos relatos se demuestra la motivación por jugar de forma amigable e inclusiva, pudiendo estar por encima de otras motivaciones más obsesionadas con la competición o con el goce puramente motriz.

#### 4.4.2.4. Interacciones sociales en el Recreo escolar

Profundizando en los relatos, se puede apreciar en el gráfico 27, que las principales interacciones a las que aluden los participantes, se corresponden con la relación institucional en términos positivos y negativos; estos últimos con más presencia. También se mencionan las relaciones positivas con sus pares.

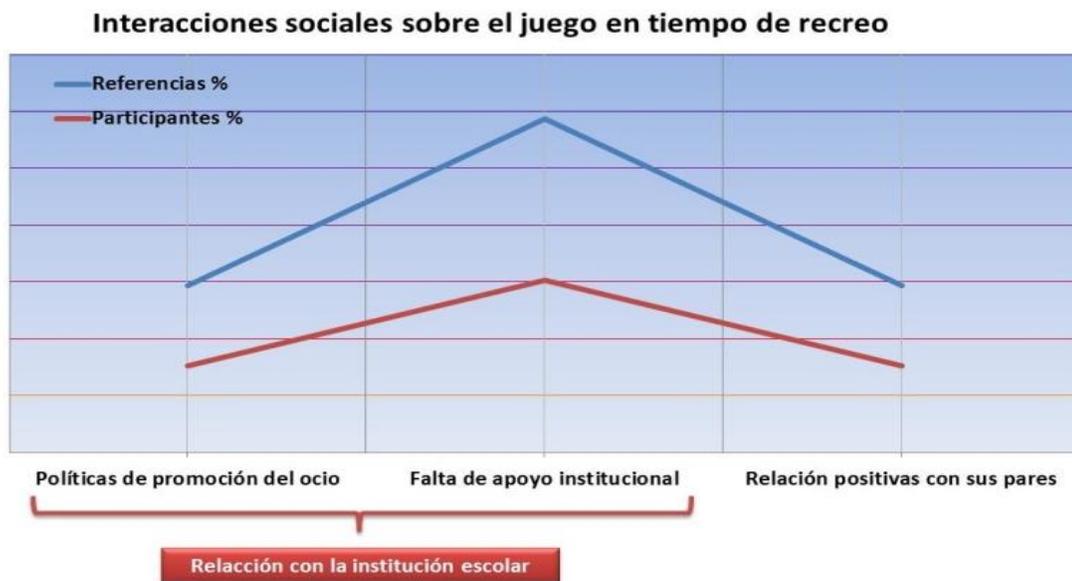


Gráfico 27. Interacciones sociales en el Recreo escolar

#### 4.4.2.4.1. La institución escolar en el espacio del recreo escolar

Los relatos autobiográficos también demuestran que las políticas que toma la escuela, determinan el ambiente y orientan las prácticas motrices que se hacen presentes en los recreos escolares. Distinguimos posiciones encontradas, donde se favorecen o se limitan las actividades de juego y de prácticas motrices.

- ***Decisiones institucionales que favorecen los espacios de juego en la Escuela***

Respecto de las oportunidades, encontramos dos relatos que nos sirven para ejemplificar el clima relacional que se construye cuando se favorecen las condiciones de esparcimiento; una de las estudiantes recuerda como tradición que después de las presentaciones de cierre del año escolar, los directivos del establecimiento educativo, abrían las puertas de un refugio para que se pudiesen encontrar como grupo curso, allí <<podíamos jugar a libertad y en general como curso pasábamos harto tiempo en la piscina se compartía con compañeros y los padres siempre estaban ahí para apoyarnos, era una bonita época donde todo era juego, alegría, diversión>>(A2-1H); favoreciéndose de esta manera los lazos de convivencia entre los alumnos y la familia.

El segundo relato evidencia el apoyo institucional en que se favorece la iniciativa de un grupo de alumnas, la estudiante recuerda que gestionaron los permisos correspondientes y finalmente la <<...iniciativa duró aproximadamente 4 meses y una vez finalizado todo esto, el personal a cargo nos felicitó, ya que esa idea logró que niñas de diversos cursos pudieran compartir, era una buena práctica de relajación y contribuimos a disminuir los accidentes>>(C1-14M).

- ***Decisiones institucionales que limitan los espacios de juego en la Escuela***

También encontramos algunas de las limitaciones que se hacen presentes en los relatos autobiográficos; podemos agruparlas en tres tendencias, la primera que se sostiene en la protección al bien material del establecimiento y que además da cuenta de una forma de comportarse en la escuela; el siguiente relato resulta ser un buen ejemplo de ello, nuestro estudiante recuerda que en los recreos <<...jugaba al tombo, pero [...] una vez, rompimos

un vidrio del casino, y nos llamaron a nuestros apoderados, y no nos dejaron jugar más al tomo, el cual era nuestro juego favorito>>(B1-11H), situación que a nuestro juicio fue desmedida, truncando un tipo de práctica favorecedora de las habilidades motrices y el trabajo en equipo.

La segunda restricción se asocia a las acciones para mantener el orden y devolver a los alumnos a la disciplina de la sala de clases, tal como lo expresa el siguiente estudiante, dice <<...me di cuenta que lo mío solo era el futbol, pasábamos tardes con mis compañeros jugando, e incluso en los recreos a veces nos quitaban los balones pero de alguna manera nos conseguíamos alguno y seguíamos jugando>>(A1-9H).

Y la tercera limitación se encuentra asociada al argumento de evitar accidentes, pero que en realidad demuestra una concepción de lo que se puede o no se puede jugar en los recreos, nuestra próxima estudiante lo expresa con las siguientes palabras:

En los recreos, siempre jugábamos a saltar la cuerda y a saltar con las “pantys” viejas de nuestras mamás. Eran casi los únicos juegos que podíamos realizar, ya que nos tenían prohibidas las pelotas y cualquier elemento que pudiese dañar o golpear a otra niña. Por lo mismo, si no teníamos cuerda, nos teníamos que quedar sentadas, ya que ni correr podíamos porque podíamos botar a alguien>>(C1-5M).

#### **4.4.2.4.2. Los pares en el espacio del recreo escolar**

- ***Los pares en la construcción de la autoestima en los hombres***

El contexto de juego permite ir descubriendo las aptitudes físicas y las habilidades motrices personales y sus respectivas posibilidades de desarrollo. Pero es la comparación con los demás, la que informa de las posibilidades de éxito de estas capacidades en su aplicación al juego real.

Este elemental proceso por el que se va construyendo la autoestima, es expresado elocuentemente en el siguiente relato, <<jugaba con todos pero no demostraba ningunas

aptitudes físicas fuera del promedio de todos mis compañeros, como sería después>>(A1-6H); relato que concluye con la asignación de valor al progreso que alcanzó en forma posterior.

Es curioso observar, en la experiencia del próximo estudiante que aceptando su realidad física, percibida por debajo de la media, hace una lectura positiva de ella y la convierte en fuente de autoestima, al decir <<además yo era uno de los más difíciles de pillar ya que era pequeño y escurridizo>>(A1-25H).

- ***Los pares en la construcción de la autoestima en las mujeres***

Hay un tipo de liderazgo transitorio que se otorga, con el reconocimiento a quién posee y aporta al grupo, el material del juego. En el siguiente relato se evidencia de manera muy interesada, <<recuerdo que esperábamos con ansias cada recreo para jugar al elástico. La que llevaba el implemento era la que mandaba y todas querían ser su amiga para poder jugar>>(B2-15M).

Jugar desde una alta autoestima al saberse hábil, puede expresarse del siguiente modo, <<en los recreos del colegio con mis compañeras jugábamos a las “quemaditas” donde me tocaba ser generalmente capitana ya que era bastante ágil en movimientos rápidos y con la pelota. Jugábamos tres veces al día (en cada uno de los recreos)...>>(C1-14M), y ello nos indica, que no sólo sirve el juego en los recreos para ir construyendo la autoestima, sino que también ayuda a autoafirmarla y fortalecerla.

#### **4.4.3. VALORACIONES QUE SE MANIFIESTAN RESPECTO DEL RECREO ESCOLAR**

##### **4.4.3.1. Perspectiva general sobre las valoraciones del Recreo escolar**

Se recogen sólo 13 referencias valorativas acerca de los recreos escolares, lo que implica que proporcionalmente uno de cada diez estudiantes lo declaran en sus relatos autobiográficos; en general se puede apreciar que los estudiantes manifiestan una tendencia a entregar principalmente valoraciones positivas, las cuales refieren a diversos aspectos.

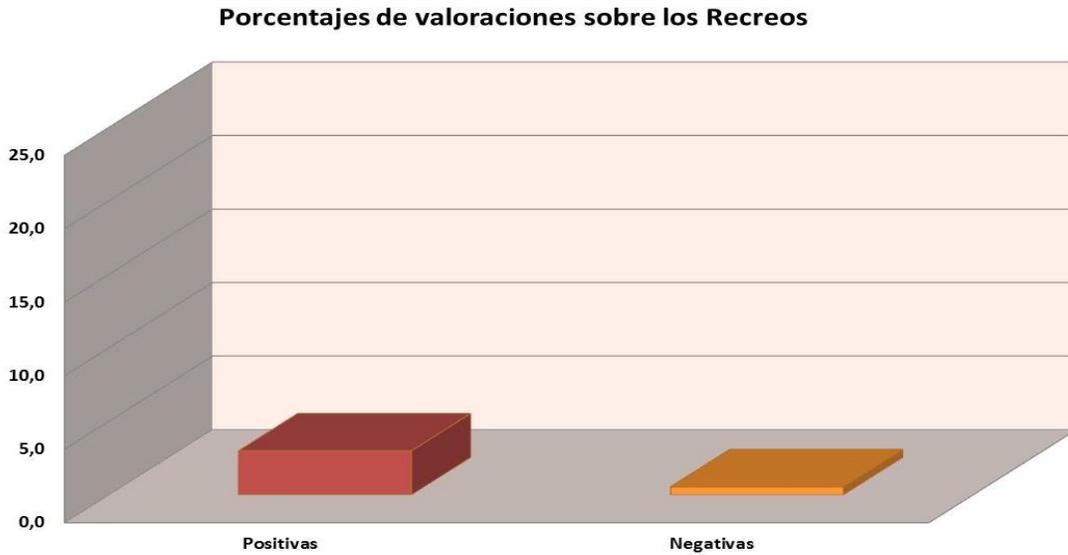


Gráfico 28. El discurso construido sobre las valoraciones del Recreo escolar

#### 4.3.3.1.1. Valoraciones relacionadas a los Recreos escolares según sexo y centro educativo

Considerando el factor sexo, se puede apreciar en el gráfico 29, que en general las opiniones positivas son sensiblemente superiores que las negativas para ambos sexos. Considerando el tipo de centro educativo, se evidencia que los estudiantes de centros privados son los que mayormente entregan valoraciones positivas acerca del espacio de recreos escolares.



Gráfico 29. Comparativa de valoraciones sobre el Recreo escolar en base a los atributos estudiados

#### 4.3.3.1.2. Valoraciones relacionadas a los Recreos escolares según adhesión y orientación de las prácticas corporales realizadas y Carrera universitaria a la que están adscritos

Considerando el factor adhesión y orientación de las prácticas corporales, se aprecia que en general las principales valoraciones provienen de los estudiantes que mantienen su adhesión a prácticas corporales y que se asocian a los tres tipos de orientaciones: de salud, recreación y deportes. Considerando el factor Carrera universitaria que estudian, se aprecia que las principales valoraciones positivas provienen de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y de los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia; siendo los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica lo que menos valoraciones se recogen.

#### 4.4.3.2. Tipos de valoraciones sobre el Recreo escolar

Los tipos de valoraciones que se construyen en torno al recreo escolar como un tiempo de ocio, tal como podemos evidenciar en el gráfico 30, dan cuenta de las barreras culturales, la pérdida del juego según se avanza en edad, el valor de ejercitarse, la oportunidad que otorga el juego para relacionarse positivamente, y el placer del juego motor; estos últimos son los que más han sido referenciados.



Gráfico 30. Tipo de valoraciones presentes en el Recreo escolar

Podemos desprender de estos aspectos, una trama multidimensional que se va entretejiendo en conformidad a los distintos contextos culturales en que se desenvuelven las personas a lo largo de su existencia, tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

Considerando que ya hemos abordado las interacciones sociales con los pares y el placer del juego motor; sólo profundizaremos en las barreras culturales, puesto que nos permite mostrar con mayor claridad el complejo entramado de lo que ocurre dentro como fuera de la escuela en este espacio de ocio.

#### **4.4.3.2.1. La cultura familiar**

Como bien sabemos, la mayoría de los contextos familiares son ambientes de convivencia muy significativos, donde se trasmite un perfil de género asociado a esquemas de comportamientos conservadores y diferenciadores; cuando esto ocurre y coincide con los modelos sociales de convivencia y educativos de los centros de enseñanza, es fácil entender la forma en que se va instalando y reproduciendo la distribución de roles en el juego y en el deporte; roles que posteriormente serán traspasados a otras esferas de la convivencia social.

#### **4.4.3.2.2. La cultura escolar**

Paralelamente existe una concepción de género, que se transmite a través de la escuela; y que se adiciona con la noción que se cultiva desde una relación más igualitaria, y que se expresa cotidianamente en los recreos escolares.

Las relaciones con la familia, la escuela y los pares, van delineando una concepción de género que favorece u obstaculiza las prácticas corporales que se cultivan en el sistema escolar; el siguiente relato grafica la tensión entre lo que se piensa en la escuela con las emociones y creencias de una estudiante aficionada a jugar fútbol:

<<Lo que más me gustaba era jugar a la pelota con mis compañeros hombres, de hecho participaba continuamente, aunque lo que nunca me gustó es que la “tía” siempre me retaba porque decía que era juego de hombres y no de niñas así que tenía que jugar a las muñecas y no a la pelota. Lo que siempre

me tenía muy frustrada en ese sentido ya que en mi familia siempre hemos sido participe del fútbol>>(C2-3M).

Excepcionalmente, dada la fuerza del contexto familiar, el caso presentado, fue capaz de rebelarse ante disposiciones que les impiden participar en actividades etiquetadas como de “hombres”; en otros casos no ocurre lo mismo.

Cerrando esta cara del modelo, podemos decir que los relatos autobiográficos estudiados nos han dado la posibilidad de comprender las prácticas corporales que se hacen presentes en los recreos, pero también ha sido muy revelador para aproximarnos a los significados que sobre los comportamientos de género se tienen.

Entre los tipos de prácticas que se realizan en el espacio del recreo escolar, se identifican que las prácticas más comunes, en términos de presencia obedecen principalmente a rutinas de bailes, prácticas de cheerleaders, dedicarse a conversar, prácticas deportivas, jugar fútbol, juegos diversos, realizar rondas y realizar torneos deportivos; estas prácticas se encuentran asociadas a una distinción de género.

En el caso de los hombres la actividad por excelencia es el fútbol y las pichangas de fútbol, al que dedican todo el tiempo posible; jugar basquetbol, handbol, jugar a las quemadas, escondida, pinta, cachipún gigante, sol y hielo, ronda, macha patada, trompo, tomo, bolitas, entre muchos otros juegos. En el caso de las mujeres, es jugar a las quemadas, saltar a la cuerda, jugar al elástico, al pillarse y a las escondidas; también a hacer rondas, danzas y coreografías; aunque según avanzan en edad, estos juegos se van transformando en actividades más pasivas como dedicarse a conversar y en ocasiones a bailar. Para ambos casos la principal motivación para jugar es la de ganar.

Las principales valoraciones positivas que se asignan a este espacio de recreo y juego es la posibilidad de relacionarse positivamente con sus pares, el valor de ejercitarse y el placer del juego motor; en cambio, las valoraciones negativas dan cuenta de barreras culturales y de la pérdida del juego según se avanza en edad.

La mayoría de las razones que aquí enumeramos son extraídas del contexto informal del recreo, son motivos con mucho peso que nos permiten advertir, que lo que ocurre en los recreos es la prolongación de otras experiencias y representaciones que traen los alumnos desde dentro de la escuela como fuera de ella. Finalmente queremos manifestar que nos parece curioso constatar, que los estudiantes que han sido sujetos de análisis en esta investigación, continúen sometidos a una presión social, que les impide en sus relatos, salirse del rígido perfil de género establecido culturalmente.

Sin lugar a dudas, el recreo escolar reproduce prejuicios y estereotipos de género, haciendo visibles las representaciones acerca de los roles socialmente construidos, donde las prácticas, en este caso en el espacio del recreo escolar, también se encuentran cruzadas por los estereotipos de género tradicional.

#### **4.5. LA INTERACCION EN LA ESCUELA, LA QUINTA DIMENSION A REVELAR**

La quinta dimensión de nuestro modelo de análisis, busca terminar de responder al segundo objetivo específico del estudio que es poder *Revelar las principales formas de interacción que ocurren en el aula*; esto implica abordar la Interacción social que ocurre durante la puesta en práctica del currículum formal de la Escuela, en nuestro caso son los programas de la asignatura de Educación Física en los diferentes ciclos educativos,

Se trata de aquellas formas de interacción comunicativa que se construyen en forma directa al interior del aula, entre los profesores con sus estudiantes y de los estudiantes entre sí, que facilitan el aprendizaje dialógico y construido colaborativamente (Habermas, 1987<sup>31</sup>; Freire, 1973<sup>32</sup>, 1997; Flecha, 1997) o donde se privilegian formas de relación

---

<sup>31</sup> Habermas, plantea la existencia de diferentes tipos de acción en los que interviene la comunicación; distingue los tipos de acción según el contexto social en que se realizan y los objetivos que procura la acción; con esto establece tres tipos de acción: *la acción instrumental*, que es aquella que está orientada al éxito en un contexto no social, *la acción estratégica*, cuando orientada al éxito pero en un contexto social, y *la acción comunicativa*, que se manifiesta en aquellos contextos sociales en que el objetivo es la comprensión mutua.

<sup>32</sup> Para Freire el *diálogo* juega un papel primordial en la creación de nuevas posibilidades, al superar la idea de sujeto-objeto en la educación y también los límites de la individualidad: "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización" (Freire, 1973, p. 88).

autoritaria e instrumental que no favorecen el diálogo y la apropiación (Vygotsky, citado por Moll,<sup>33</sup>) respecto de aquello que se aprende.

Estas interacciones comunicativas y el aprendizaje que ocurren en el aula, también se encuentran mediatizadas por la organización social del centro educativo, por las condiciones estructurales con las que cuenta y por los modos de interacción humana que se privilegian cotidianamente en su interior (Enguita y Sastre, 2005; Carda y Larrosa, 2007).

La estructura organizacional representativa de la entidad educativa se revela como un actor relevante en el aula, que tiene un ideario acerca de la disciplina y que toma decisiones respecto de ella, las que finalmente apoyan u obstaculizan las experiencias de la Educación Física escolar; a nivel de aula obviamente emergen la presencia de sus profesores y compañeros de clase como figuras relevantes en la experiencia vivida; también aparece la figura familiar, aunque en un plano más discreto.

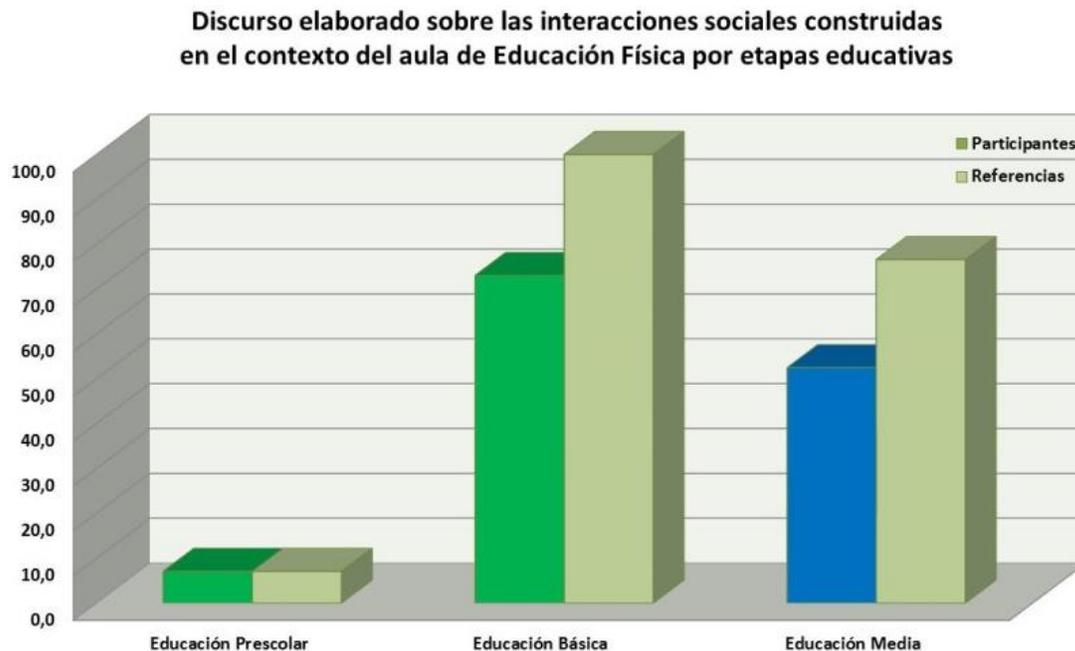
La presentación de los datos la exhibiremos desde dos puntos de vista, desde una perspectiva cuantitativa podremos dimensionar el peso que tiene esta dimensión en los discursos global de los estudiantes; luego presentaremos las experiencias desde un punto de vista comprensivo, que nos permita introducirnos al aula de Educación Física, mientras transcurren las diversas experiencias desarrolladas en clase; esta mirada engloba las prácticas que ocurren en la enseñanza básica y en la enseñanza media.

#### **4.5.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

En el gráfico 31, podemos apreciar que los estudiantes consultados elaboran en sus relatos autobiográficos, discursos sobre las interacciones sociales que han construido en las clases sistemáticas de Educación Física en los tres ciclos educativos escolares.

---

<sup>33</sup> La idea fundamental que plantea Vygotski es que la construcción del conocimiento en los humanos puede explicarse en términos de la interacción social y cultural del individuo, donde un otro toma una posición privilegiada en ese proceso, el ambiente en que ocurre, las acciones que realiza, y las emociones vividas durante el proceso de aprender.

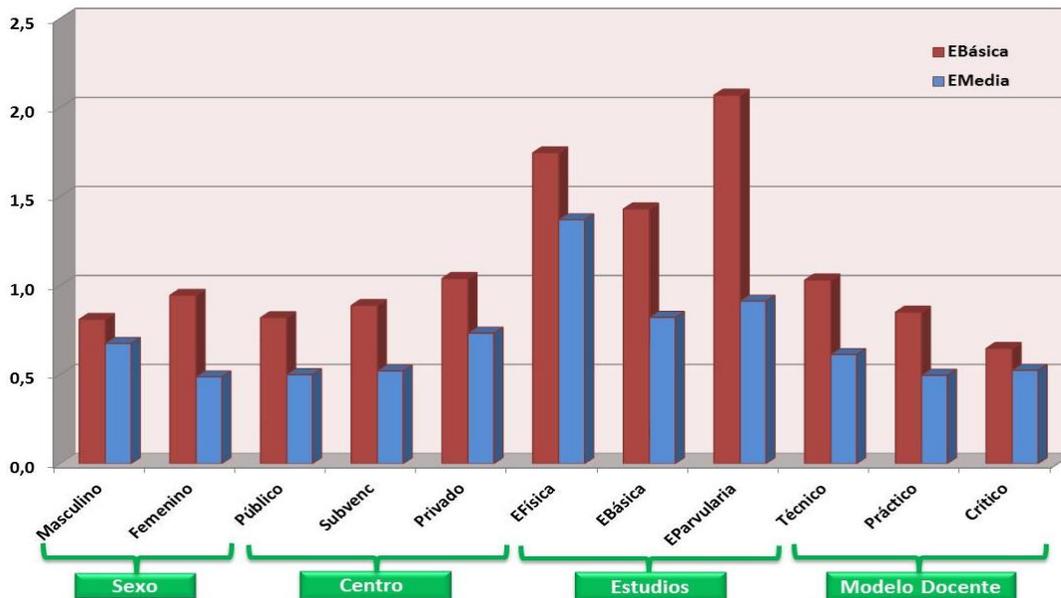


**Gráfico 31. El discurso construido sobre las interacciones sociales en el contexto del aula de Educación Física por etapas educativas**

Del total de estudiantes, se recogen sólo 10 fragmentos en la etapa de enseñanza infantil, 103 relatos en la enseñanza básica y 74 en la enseñanza media; esto significa que proporcionalmente siete de cada diez discursos son de experiencias de enseñanza básica y cinco de cada diez a la enseñanza media; para ambos casos este es un tema relevante para los estudiantes donde dan a conocer las interacciones que son favorables y desfavorables durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde un análisis más particularizado de los discursos sobre las interacciones sociales que ocurren en el contexto escolar, es necesario aclarar que presentaremos sólo la información proveniente de las experiencias vividas en los ciclos de Educación Básica y de Educación Media, en consideración a que disponemos de poca información sobre los relatos autobiográficos del ciclo de Educación Infantil. Estos datos los comentaremos siguiendo la lógica de los atributos que hemos seleccionado para este estudio, según se puede apreciar en el gráfico 32.

**Gráfica comparativa ponderada en base a atributos de las interacciones sociales construidas en el contexto escolar**



**Gráfico 32. Comparativa en base a los atributos de las interacciones sociales construidas en el contexto escolar**

#### 4.5.1.1. Interacciones sociales en el contexto del aula de Educación Física según variables estudiadas

- **Sexo**

Diferenciando según sexo, en términos globales los hombres tienden a proporcionar mayores relatos que las mujeres; en términos más específicos, podemos apreciar que las mujeres de enseñanza básica tienden a entregar mayores antecedentes sobre las interacciones sociales que ocurren en el aula de Educación Física, en cambio los hombres proporcionan mayor información en la enseñanza media.

- **Tipo de centro educativo**

Conforme al tipo de centro educativo del que provienen, se observa que los estudiantes de establecimientos privados proporcionan mayor información sobre las interacciones sociales que ocurren en el aula, tanto en el ciclo de enseñanza básica como en el ciclo de enseñanza media, en cambio los otros dos ciclos de enseñanza lo hacen en menor medida.

- ***Tipo de estudios***

Revisando el tipo de estudios de pregrado que cursan actualmente, los estudiantes que menos discursos elaboran sobre las interacciones sociales en la clase de Educación Física, son los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica; en cambio los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, proveen de mayores relatos en la enseñanza básica y los estudiantes de Pedagogía en Educación Física lo hacen en relación a la enseñanza media.

- ***Paradigma acerca del profesor***

Sobre la base del paradigma de profesor que poseen los estudiantes consultados, podemos apreciar que en los relatos prima el modelo de profesor técnico, tanto en los relatos de la enseñanza básica y en los de la enseñanza media. Luego se desplazan hacia el modelo práctico y crítico.

#### **4.5.1.2. Comparación de las interacciones sociales que se construyen en el contexto escolar con el docente, los pares y la institución**

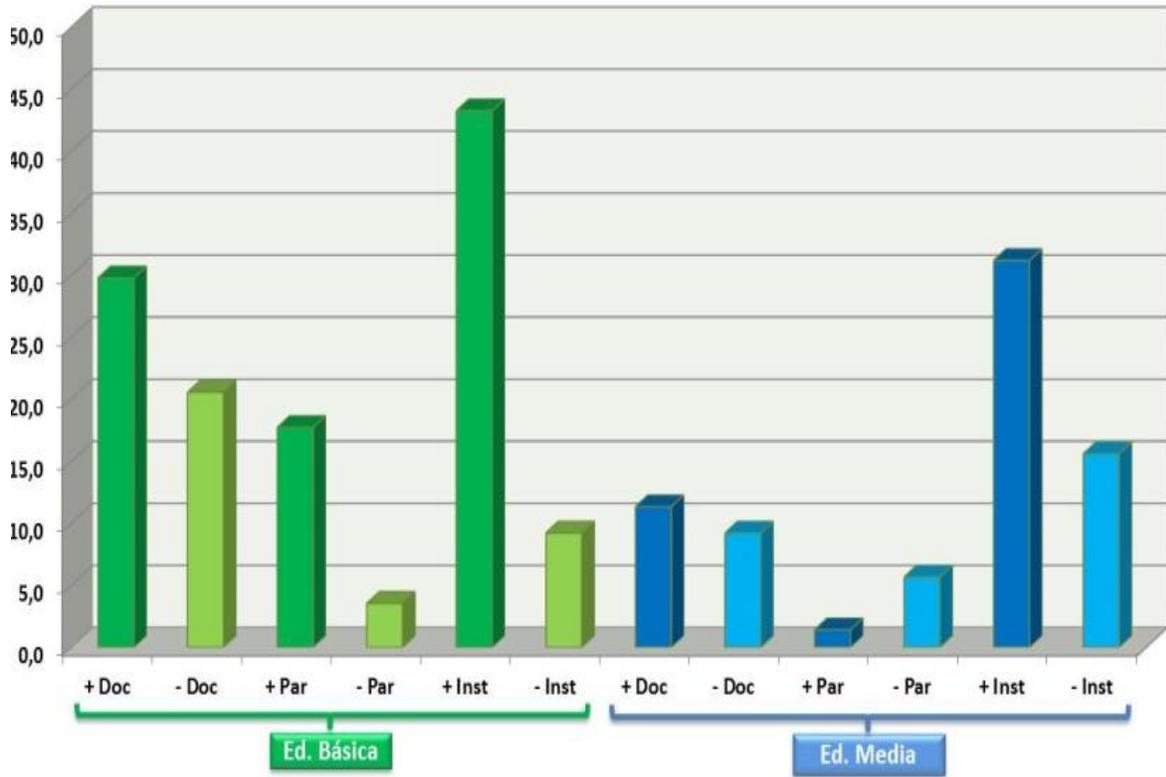
Procurando entregar una idea de conjunto sobre las interacciones sociales positivas y negativas que ocurren en el aula con los distintos actores, en conformidad al gráfico 33, presentaremos diversas comparaciones analíticas según el ciclo de enseñanza y los atributos de sexo, tipo de centro, carrera de pregrado y modelo docente.

##### **4.5.1.2.1. Comparación de las interacciones sociales según el ciclo de enseñanza**

- ***Interacciones con los directivos institucionales***

Se puede apreciar que en ambos ciclos de enseñanza, se presentan mayores discursos sobre las relaciones con la figura de los directivos institucionales de su centro educativo, siendo las relaciones sociales positivas las que prosperan; llama la atención que en la enseñanza media disminuyen las valoraciones positivas y aumentan las negativas; situación que podría ser entendida por el mayor nivel de madurez y de crítica que poseen los estudiantes del ciclo de enseñanza media.

**Comparativa porcentual en base a las tres grandes categorías: Interacciones sociales en el contexto escolar con el docente, los pares y la institución**



**Gráfico 33. Comparativa de interacciones sociales con los actores que intervienen el contexto del aula de Educación Física**

- **Interacciones con el docente**

Luego podemos decir que en relación a la figura del docente, en los dos ciclos de enseñanza aparece en segunda posición, donde los discursos de las interacciones positivas son los que prevalecen, aunque en la enseñanza media disminuyen notablemente. Examinando los discursos acerca de las interacciones negativas, se aprecia que en el ciclo de enseñanza básica tienen la mayor fuerza y posteriormente en la enseñanza media disminuyen notablemente. Para ambas situaciones es posible pensar que los estudiantes en la enseñanza media se manifiestan menos críticos.

- **Interacciones con los pares**

La tercera figura de importancia que aparece en los relatos sobre las interacciones sociales con los pares, donde se manifiesta una situación curiosa, los relatos referidos de interacciones sociales positivas en la enseñanza básicas ocupan la cuarta posición, en tanto en la enseñanza media se manifiesta débilmente en la última posición. En tanto, en los discursos que hablan de las interacciones negativas con los pares, se aprecia que en el ciclo de enseñanza básica se ubican en la última posición, en cambio en la enseñanza media se presenta en quinta posición, un lugar más arriba de las interacciones positivas con sus pares.

Esta situación nos demuestra que en el ciclo de enseñanza media, los estudiantes tienen recuerdos de una relación más compleja con sus pares, la cual estaría afectando el clima de la clase, por situaciones de agresividad, burla y rechazo entre pares; en cambio en la enseñanza básica las relaciones positivas se dan en el marco de acciones de reconocimiento, buen trato y colaboración entre los pares.

#### **4.5.1.2.2. Comparación de las interacciones sociales según sexo de los participantes**

Buscando poder establecer algunas directrices que nos permitan identificar diferencias entre las clases de los hombres y de las mujeres, las cuales generalmente desde el segundo ciclo de enseñanza básica: de quinto al octavo básico, se realizan en forma separada hombres de mujeres.

- **Interacciones con el docente**

Podemos visualizar en el gráfico 34, que en relación a la figura docente los relatos son bastante homogéneos entre hombres y mujeres, donde la tendencia general es relevar la interacción social positiva; la mayor diferencia ocurre en la enseñanza básica, donde los relatos negativos se acentúan más en las mujeres.

**Comparativa ponderada por sexo  
con las interacciones sociales construidas en el contexto escolar**



**Gráfico 34. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según sexo**

- **Interacciones con los pares**

En relación a los pares, se aprecia una tendencia en las mujeres a relevar la interacción positiva con sus pares, en cambio en la enseñanza media se homogeniza con la de los hombres; en la enseñanza básica las mujeres tienden a elaborar menos discursos acerca de las interacciones negativas con sus pares, luego en la enseñanza media ascienden, en cambio los hombres elaboran más discursos en que manifiestan las interacciones negativas con sus pares; esto pareciera evidenciar que las mujeres viven experiencias más positivas con sus pares que en el caso de los hombres que experimentan más acciones de burla y rechazo con sus compañeros.

- **Interacciones con los directivos institucionales**

Respecto a las interacciones con la institución escolar, se observa que las mujeres hacen notar una tendencia de interacciones positivas en el ciclo de enseñanza básica, luego en la enseñanza media disminuye, llegando a igualarse con los hombres. De manera global, los

discursos sobre interacciones negativas, para ambos grupos son más bajos en la enseñanza básica y más elevada en la enseñanza media, pero en las mujeres se manifiesta más discretamente, demostrando entonces que las mujeres son menos críticas que los hombres sobre las condiciones que ofrece la figura institucional. En el caso de los hombres prácticamente igualan sus relatos positivos y negativos en la enseñanza media, demostrando ser más críticos en este sentido.

#### **4.5.1.2.3. Comparación de las interacciones sociales según el tipo de centro educativo**

- ***Interacciones con el docente***

En el gráfico 35, se puede reconocer que en la figura docente existe una tendencia bastante homogénea en los discursos que elaboran los estudiantes consultados, los estudiantes de establecimientos privados manifiestan una tendencia a elaborar mayores discursos positivos en relación a sus profesores; sin embargo en la enseñanza media desciende considerablemente. En cuanto a las interacciones negativas, se aprecia bastante homogeneidad entre los grupos, demostrándose menos críticos los estudiantes de centros subvencionados.

- ***Interacciones con los pares***

Revisando las interacciones sociales con los pares, de manera general se aprecia una tendencia bastante uniforme en las relaciones sociales positivas establecidas en los ciclos de enseñanza básica y media, declinan levemente en enseñanza básica los relatos de los estudiantes de establecimientos privados.

En los relatos sobre interacciones negativas, se aprecia en los tres tipos de establecimientos educativos que van en aumento, especialmente los recuerdos sobre interacciones negativas vividas por los estudiantes de establecimientos privados en la enseñanza media.

En la enseñanza media se aprecia una leve tendencia de los estudiantes de establecimientos subvencionados a enunciar relatos de interacciones más negativas que positivas; llama la atención que los estudiantes que menos se pronuncian, son los que provienen de establecimientos públicos.

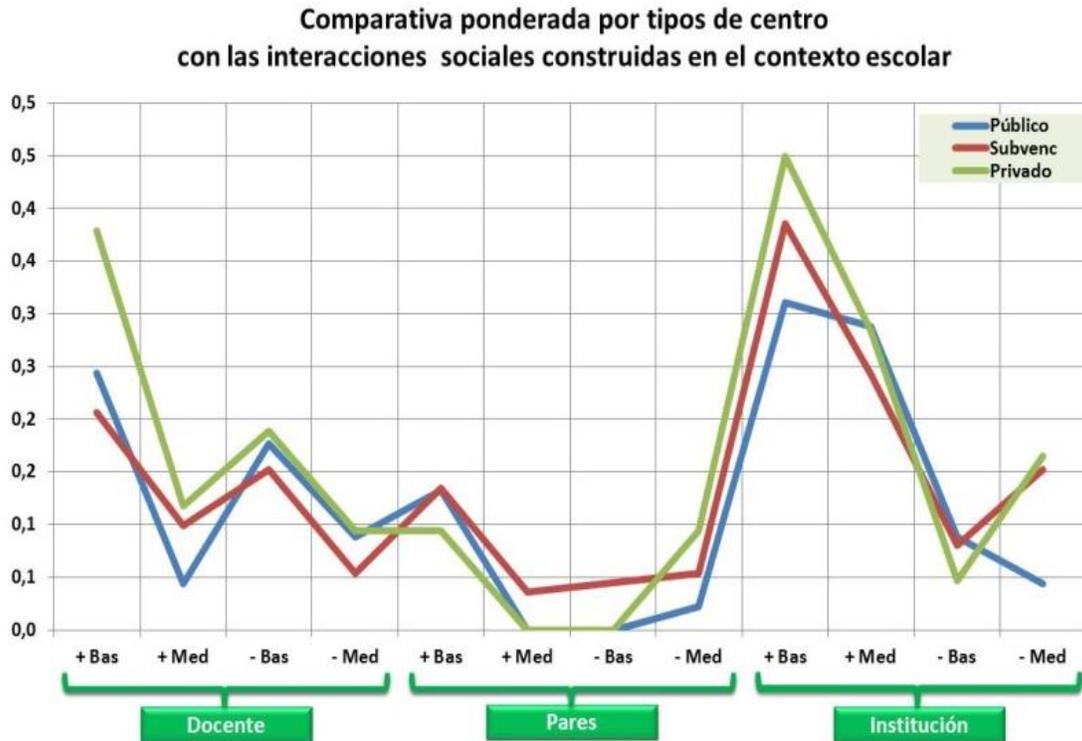


Gráfico 35. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según tipo de centro educativo

- **Interacciones con los directivos institucionales**

Sobre las interacciones sociales con los directivos de la institución escolar, los discursos positivos son claramente superiores que los negativos; se evidencia que los estudiantes de establecimientos privados, manifiestan una mayor tendencia a construir interacciones positivas con su centro educativo, a la vez que manifiestan una menor tendencia negativa en el ciclo de enseñanza básica.

Resulta interesante observar que en el ciclo de enseñanza media, los estudiantes de centros educativos privados y subvencionados son más críticos en su interacción con la institución; sin embargo, los estudiantes de centros públicos tienden a ser menos críticos que sus pares de otros tipos de establecimientos educativos.

#### **4.5.1.2.4. Comparación de las interacciones sociales según estudios de pregrado**

Nos ha parecido importante identificar algunas tendencias en los discursos de los estudiantes de tal manera de descubrir algunas asociaciones entre las interacciones vividas en el contexto de la clase de Educación Física escolar y la carrera que cursan.

- ***Interacciones con el docente***

En el gráfico 36, se puede observar que en relación a la figura del docente, los estudiantes de las tres carreras formulan mayores relatos de interacciones positivas en la enseñanza básica, luego disminuyen en la enseñanza media; diferenciando el tipo de estudios, se aprecia con claridad una tendencia más acentuada en los estudiantes de la Carrera de Educación Física, esta postura más positiva acerca de las interacciones con sus profesores, podría haber influenciado la carrera que cursan; luego de Educación Parvularia y finalmente de la Carrera de Educación Básica.

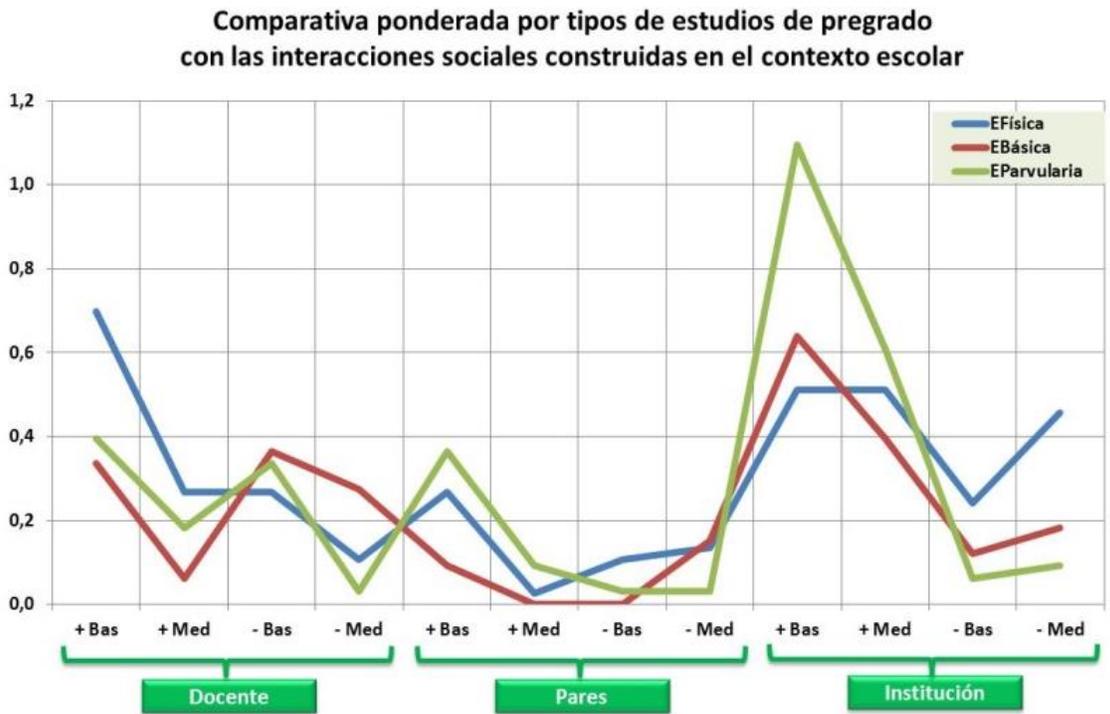
Luego en términos de los relatos sobre interacciones negativas con su profesor, se aprecia bastante uniformidad en la enseñanza básica y mayor diferenciación ocurre en la enseñanza media, donde los estudiantes de la Carrera de Educación Básica, demuestran mayores relatos de interacciones negativas.

- ***Interacciones con los pares***

En relación a la figura de los pares, desde una apreciación global entre las tendencias que se muestran en la enseñanza básica y en enseñanza media, se demuestra que las mejores interacciones las han construido las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia, luego siguen los estudiantes de la carrera de Educación Física; finalmente los

estudiantes de la Carrera de Educación Básica son los que han vivido las peores interacciones sociales en la clase de Educación Física.

Relacionando las figuras del docente y los pares, las peores interacciones vividas son la de los estudiantes de Educación Básica; luego los estudiantes de Educación Física han construido mejores interacciones con los docentes y las estudiantes de Educación Parvularia han construido mejores relaciones con sus pares.



**Gráfico 36. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según estudios de pregrado que cursan**

- **Interacciones con los directivos institucionales**

Respecto a la figura institucional, se manifiesta una fuerte tendencia a construir interacciones positivas en la enseñanza básica y luego desciende en la enseñanza media; siendo los estudiantes de la Carrera de Educación Física los más críticos en los dos ciclos de enseñanza.

#### 4.5.1.2.5. Comparación de las interacciones sociales según el modelo de profesor evocado

Según el tipo de modelo de profesor, que evocan los estudiantes al ser consultados por la razón principal para cursar estudios pedagógicos, tal como se muestra en el gráfico 37, en términos globales que los discursos presentan una tendencia similar.

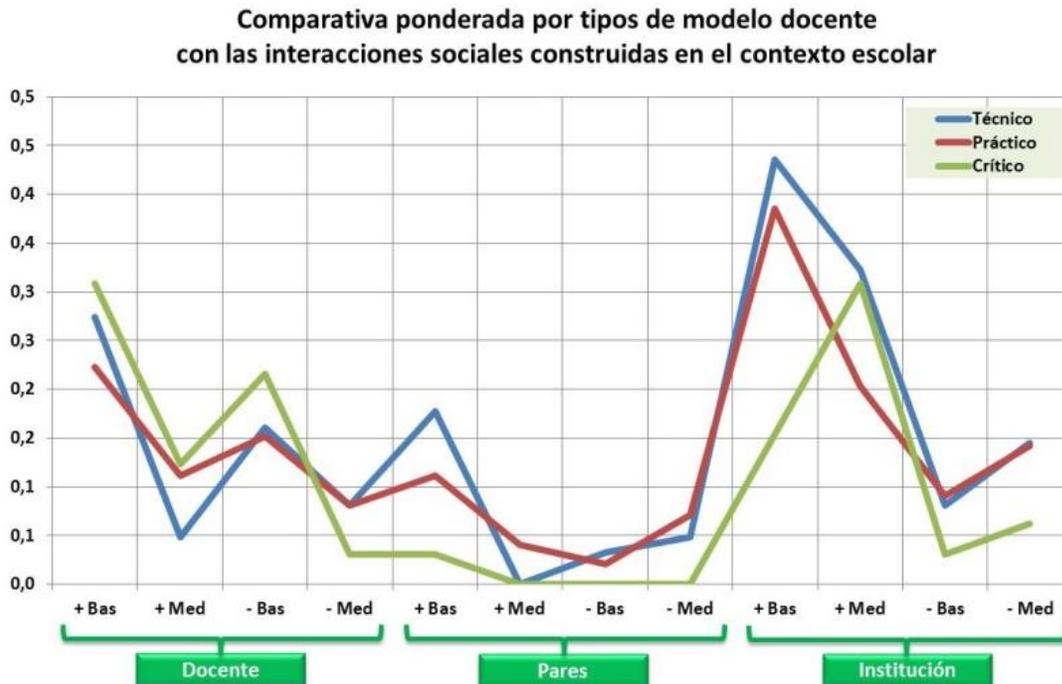


Gráfico 37. Comparativa de interacciones sociales en el contexto escolar según modelo docente

- **Interacciones con el docente desde un modelo de profesor técnico**

En términos más específicos, se puede decir que los estudiantes con un modelo de **profesor técnico**, entregan menos relatos acerca de la interacción positiva y negativa con la figura docente. En términos de la figura de los pares, es el grupo que entrega mayores relatos de interacciones positivas con sus pares, y entrega menos relatos acerca de las interacciones positivas con sus pares de enseñanza media, en cambio en ese mismo ciclo, manifiesta mayores relatos de interacciones negativas con sus pares.

Finalmente, la figura institucional, manifiesta los mejores niveles de interacción positiva en los dos ciclos de enseñanza, y en términos de interacciones negativas, manifiesta un perfil más cuestionador que los estudiantes con un modelo crítico.

- ***Interacciones con el docente desde un modelo de profesor práctico***

En relación a los estudiantes con un modelo **docente práctico**, podemos apreciar que proporcionan menores relatos sobre la interacción social positiva y negativa con la figura docente en ambos ciclos de enseñanza; lo mismo ocurre con la figura de los pares. Respecto de la figura institucional, se aprecia una tendencia similar a tipo de docente técnico, que otorga mayores relatos positivos en la enseñanza básica y media, siendo más cuestionadores en el ciclo de enseñanza media.

- ***Interacciones con el docente desde un modelo de profesor crítico***

Por su parte, los estudiantes con una concepción o modelo **de profesor crítico**, proporcionan mayores relatos sobre interacciones positivas y también de interacciones negativas con sus profesores. Luego en relación a la figura de los pares, prácticamente existe una tendencia muy baja de relatar interacciones positivas y negativas. Posteriormente, relacionado a las interacciones institucionales, se aprecia una tendencia más deprimida que la de sus pares con otros modelos de profesor.

#### **4.5.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Profundizando en los discursos de las interacciones sociales en el aula, podemos identificar tres grupos de actores que interaccionan cotidianamente en la clase de Educación Física: los docentes, los pares y la propia organización de la escuela.

##### **4.5.2.1. Interacciones sociales construidas con los Docentes**

Respecto de las interacciones que se construyen con los docentes, podemos evidenciar en la gráfica 38, la existencia de dos focos de atención: las interacciones sociales positivas,

que van en ayuda del clima de la clase y del aprendizaje, y las interacciones negativas que afectan las relaciones sociales y lo que se aprende en la clase.

En una mirada de conjunto, se puede evidenciar que las interacciones sociales positivas son superiores a las interacciones negativas, esto equivale a que cuatro de cada diez estudiantes consideran que han tenido buena comunicación con los docentes, en cambio tres de cada diez no considera lo mismo.

**Las interacciones positivas** que ocupan los tres primeros lugares, corresponden al actuar pedagógico, el buen trato y el reconocimiento que les hacen sus profesores en las actuaciones de la clase.

Desglosando esta información por ciclo de enseñanza apreciamos que en la enseñanza básica la primera posición la alcanza el actuar pedagógico y luego es importante el buen trato y el reconocimiento. Luego en el ciclo de enseñanza media, resulta más importante para los estudiantes el buen trato, el actuar pedagógico y el reconocimiento de su profesor.

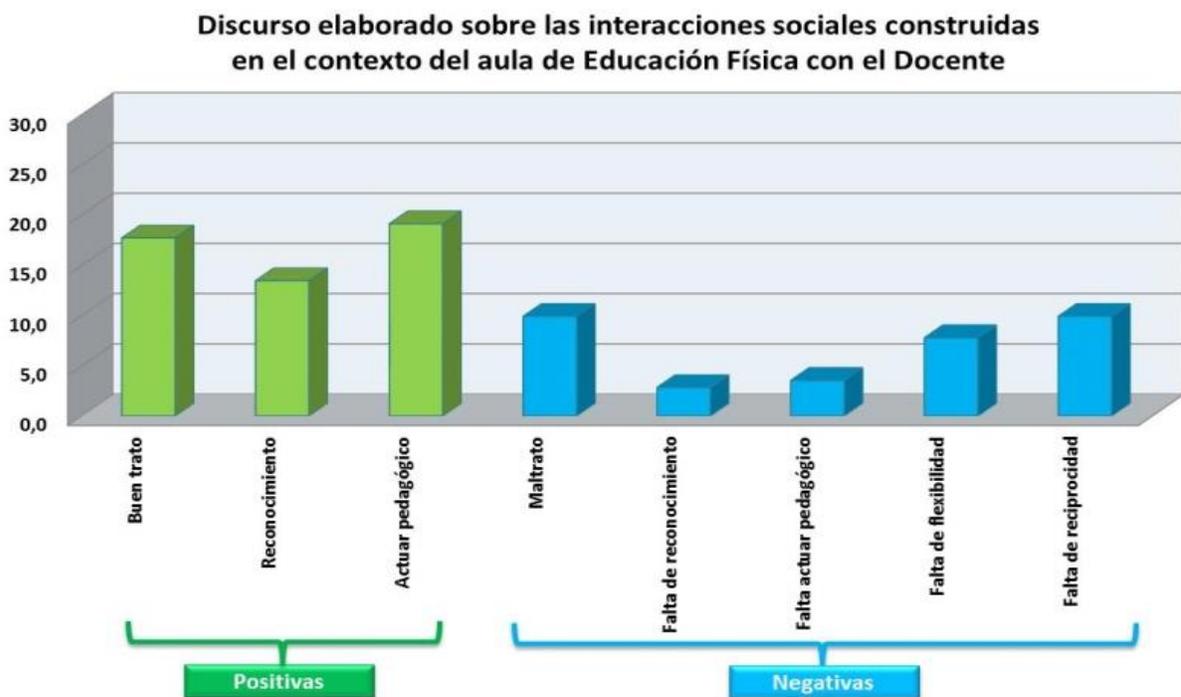


Gráfico 38. El discurso construido sobre las interacciones sociales con el Docente en el contexto del aula de Educación Física

En tanto, en las **interacciones sociales negativas**, podemos apreciar que aparece el maltrato verbal y la falta de reciprocidad de los profesores; en tercera posición la falta de flexibilidad, luego la falta de actuación pedagógica y la falta de reconocimiento.

Desde información específica por ciclo de enseñanza, se observa que en el ciclo de enseñanza básica resultan declarados por orden de importancia, el maltrato, la falta de reciprocidad, la falta de flexibilidad, la falta de actuación pedagógica y la falta de reconocimiento. En el ciclo de enseñanza media se muestra en primer lugar la falta de reciprocidad, el maltrato, la falta de flexibilidad, la falta de actuación pedagógica y la falta de reconocimiento.

Desde una perspectiva comprensiva de la realidad, a continuación presentaremos los relatos de los estudiantes, dando cuenta desde sus propias palabras la realidad vivida en las clases de Educación Física; cabe señalar que abordaremos las principales interacciones sociales construidas con las figuras que se interactúan en el aula; el docente, los pares y la institución.

#### **4.5.2.1.1. Interacciones positivas relacionadas a la figura docente**

- ***Actuar pedagógico***

Iniciando con la presentación de las interacciones positivas del docente, específicamente el actuar pedagógico de los docentes, encontramos algunas tendencias en los discursos de los estudiantes; preferentemente relevan las diferentes formas de apoyo que han recibido de sus profesores, tales como incentivarles, decirles que eran capaces, ser didácticos, entregarles consejos, auxiliarles; también relevan la enseñanza de valores, tener prácticas innovadoras y flexibles, recibir atención individualizada, respeto por las diferencias individuales, ofrecimiento de mayores oportunidades evaluativas y recibir retroalimentación.

Entre las experiencias vividas por los estudiantes durante el ciclo de enseñanza básica, se manifiesta en forma relevante el apoyo que proporcionan los profesores para favorecer el aprendizaje; el primer estudiante recuerda que en octavo básico tuvieron un cambio de

profesor que facilitó nuevos aprendizajes en la clase, dice <<...este profesor venía con una mentalidad diferente y nos hacía practicar deportes tras deporte, así aprendí que existía el vóleybol, el basquetbol, y una serie de deportes más, fue así como ya en octavo se formó la selección de futbol y me nominó>>(A1-25H).

Así mismo, lo plantea el próximo estudiante que recuerda que <<...el profesor siempre era cercano a uno, lo que hacía la clase más especial y entretenida ya que nos apoyaba y enseñaba de buena forma siempre nos estaba motivando y hacer la clase era como un gran desafío>>(A2-22H). Experiencia que también es compartida por la siguiente estudiante, que recuerda de su profesor les apoyaba durante la ejecución de las diversas actividades, dice <<...nos daba ánimo para alguna actividad ejercicio u otra cosa que nos resultara, tomándose como un reto personal el de ayudarnos en todo, es por esto que creo que realice todas las actividades requeridas con la mayor disposición>>(A2-25M).

Respecto al dar atención de las diferencias individuales, los relatos muestran el cuidado de los profesores respecto de las exigencias, a la consideración de alguna enfermedad y a la personalidad de sus alumnos. En torno al primer aspecto que hemos identificado, uno de los estudiantes afirma que <<el profesor siempre se preocupaba de nuestro bienestar, y todas las exigencias que pedía eran coherentes con la capacidad de cada uno, por lo que siempre esta clase me era de harto agrado...>>(B1-8H).

La siguiente estudiante, plantea que su condición de asma crónica, afectaba su participación en la clase de Educación Física, en este sentido hace notar que durante su enseñanza básica, <<...siempre sentí el apoyo de mi profesora e igual participaba de la clase de educación física, pero en menor grado en comparación a mis demás compañeros, esto duro muchos años y estuve en tratamiento por bastante tiempo>>(C2-3M). Así también lo hace saber un estudiante que recuerda su vitalidad, donde incluso las clases de Educación Física <<no calmaban para nada mi energía y descontrol, de hecho creo que solo me avivaban a seguir queriendo hacer actividad física, [...] muchas veces el profesor de Educación Física me daba ejercicios extras en la clase para mantenerme calmado>>(A2-24H).

Finalmente sobre la evaluación, se muestran dos actuaciones docente que permiten favorecer el aprendizaje que alcanzan los alumnos en la clase de Educación Física, la primera experiencia habla de las oportunidades evaluativas, una de las estudiantes recuerda que <<...una vez en voleibol a todas nos fue muy mal en una prueba de recibir los balones, pero empezamos a entrenar más y la profesora repitió la prueba y todas pudimos subir las notas>>(A1-27M). Y a través de la siguiente experiencia, un estudiante nos informa sobre los procesos evaluativos para el aprendizaje, dice <<la retroalimentación era también muy importante, la profesora estaba siempre alentándonos a mejorar nuestras habilidades y nos guiaba en cómo hacerlo>>(B1-12H)

Por su parte, las experiencias vividas por los estudiantes en el ciclo de enseñanza media, se reflejan en los siguientes relatos; el primer relato habla del apoyo recibido, recuerda que cuando cursaba primero medio, el profesor les preparaba un calentamiento <<...exigente; pero a la vez nos motivaba a seguir, siempre nos decía que nosotros podíamos dar más, que todos éramos capaces de hacer bien las cosas, fue ahí que yo comencé a desarrollar un mayor gusto por la actividad física>>(B1-14M).

Otra estudiante explica que su profesora no se limitaba sólo a la enseñanza deportiva, dice <<aprendí mucho con ella y no solo de deportes también valores. Nos hacía todo lo que decía el programa, siempre de manera entretenida, pero a la vez llegaba con “sorpresas” y rompía el esquema>>(A1-16M); sino que también se preocupaba de ofrecerles otro tipo de aprendizajes y actividades variadas.

En cuanto a las oportunidades brindadas por los profesores en la clase de educación física, lo manifiesta una estudiante que recuerda que en tercero de enseñanza media, se encontraba mucho más interesada en las clases que en años anteriores, <<...ese año, le ponía más empeño, pero recuerdo una vez en voleibol a todas nos fue muy mal en una prueba de recibir los balones, pero empezamos a entrenar más y la profesora repitió la prueba y todas pudimos subir las notas>>(A1-27M).

El recibir auxilio preciso y oportuno es otra forma de apoyo que hace notar el siguiente estudiante, quien recuerda que en cuarto medio, en una ocasión que realizaban el test de Naveta, quería superar su desempeño y se sobre exigió físicamente hasta desvanecerse.

<<Cuando ya no podía más, me tiré al piso y me sentía muy mareado, mis piernas las sentía muy pesadas y en realidad todo mi cuerpo lo sentía así. El profesor rápidamente acudió a mi ayuda, me compró dulces, bebidas, para que mi organismo volviera a la normalidad, puesto que estaba muy fatigado. Esto quiere decir que el profesor que tenía estaba preparado para instancia así, lo que habla muy bien de él y de su formación que tuvo como pedagogo de educación física>>(A2-4H).

- **Buen trato docente**

Respecto al buen trato que otorgan los docentes, encontramos dos tendencias en los discursos acerca de las experiencias vividas por los estudiantes; la primera referida a las actuaciones favorecedoras de la comunicación, que realizan los docentes tales como un trato cercano, cariñoso, positivo, que invita a integrar a todos los alumnos. Y la segunda tendencia, referida a la incidencia que alcanzan estas actuaciones de buen trato en el agrado que experimentan los alumnos en la clase de Educación Física.

Las experiencias vividas en el ciclo de enseñanza básica, quedan expresadas en los relatos que presentamos a continuación; respecto de las actuaciones favorecedoras de la comunicación, podemos apreciar que el trato cercano resulta relevante para el siguiente estudiante, quien recuerda que en cuarto básico, <<...tuve un nuevo profesor de educación física, uno nuevo en el colegio también, pero para nuestro beneficio, era muy cercano a los alumnos a tal punto que dejaba que lo tutearan, estos años lo pase muy bien>>(A1-3H).

La siguiente estudiante recuerda que tuvo una buena experiencia en Educación Física durante la niñez, puesto que sus profesores siempre buscaban posibilidades para <<...integrar a todos los alumnos a la clase, aunque los alumnos muchas veces no se

sintieran cómodos o muchas veces sin ganas de participar de la clase, esto me gustaba ya que nunca me sentí apartada del grupo curso>>(A2-34M).

La próxima estudiante, destaca la posibilidad que tuvo de poder superar sus miedos, por la intervención de su nueva profesora en el segundo ciclo básico, explica que su anterior profesora la había obligado a realizar un ejercicio gimnástico que nunca pudo controlar, a raíz de lo cual terminó con un esguince en una muñeca y con mucho miedo; en cambio la nueva profesora <<...era muy simpática y nos daba ánimo a seguir. Como ella sabía mi “trauma” con la voltereta, nunca me obligó a hacerla, sin embargo para reemplazar la nota, me hacía escribir trabajos extensos de investigación acerca de deportes>>(C1-5M).

En tanto, el buen trato que proporcionan los profesores, favorece la disposición hacia la clase, esto queda evidenciado en los próximos relatos. El primero ocurre en los primeros años de escolaridad, donde un estudiante recuerda que le <<...gustaban mucho las clases de educación física, debido a que tenía buenas relaciones con mis compañeros y el profesor. Sus clases eran didácticas, no eran las típicas clases donde el profesor te pasa una pelota para que juguemos futbol y listo>>(A2-14H).

La próxima experiencia ocurre en un tercero básico, uno de los estudiantes luego de haberse cambiado de establecimiento educativo y comparando con la experiencia anterior, recuerda que el nuevo profesor constantemente les posibilitaba variadas actividades, así como el poder disfrazarse en los juegos de la clase, considera que:

<<el trato con el docente mejoró en muchos aspectos, era mucho más positiva su actitud. Era un gusto asistir a sus clases y varios compañeros comentaban que esperaban con ansias que llegara el día en que nos tocara educación física para relajarnos y disfrutar. Con este profesor estuve cuatro años y puedo decir que su plan de trabajo era eficiente y se notaba que hacía su trabajo con ganas>>(A1-13H).

Otra estudiante explica que cuando cursaba el sexto básico, se integra una nueva profesora al centro educativo; entre los aspectos favorecedores de una comunicación más cercana al interior del aula, es tener la posibilidad de llamar a su profesora por su nombre, recuerda que <...le gustaba que le digieran por su nombre en enseñanza media. Con ella todo volvió a ser color de rosa, ya que, me sentía muy motivada de asistir a sus clases>>(B1-15M).

En relación a las experiencias vividas en el ciclo de enseñanza media, las narraciones que se muestran a continuación, dan cuenta de las buenas relaciones construidas con sus profesores, el primer caso manifiesta que en la <<...adolescencia al igual que en la niñez tuve una muy buena experiencia, en esta etapa tuve una muy buena relación con mis profesores de educación física, pero siempre teniendo el respeto pertinente hacia mis profesores>>(A2-34M). Experiencia que también comparte el siguiente estudiante que recuerda haber realizada las clases de Educación Física <<...con un profesor que se transformó en un amigo para mí, hasta el día de hoy lo visito en la escuela y saludo frecuentemente y recordamos viejos momentos cuando él me hacía clase>>(A1-13H).

Remontándose a las experiencias de juegos colaborativos y predeportivos que realizaban en la clase, otra estudiante explica que aunque no era muy hábil, igual se divertía jugando con sus pares, dice <<...me acuerdo que siempre terminábamos haciendo tonteras, en las que incluso la profesora se reía con nosotras o compartía algunas, y eso lo hacía ser más divertido, pues el ambiente que se generaba era bastante agradable>>(C1-19M).

La influencia que ejercen las buenas relaciones en el interés y satisfacción por la clase de Educación Física, puede verse expresado en los dos casos que se presentan a continuación. El primer caso, explica que en primero medio tuvo que adaptarse al ritmo de trabajo de su nuevo centro educativo, dice <<...extrañamente educación física no me costó demasiado. Recuerdo que tenía una muy buena relación con la profesora y en cierto modo le estaba tomando el gusto a correr y ejercitarme>>(C1-12M).

El segundo caso, revela que en las clases de Educación Física, su profesor les asignaba muchas tareas de grupo, donde ellos tenían preparar algunas actividades para sus compañeros, lo cual favoreció relaciones más estrechas entre profesor y alumnos, y de alumnos entre sí, recuerda que <<...hacíamos paseos o asados que los invitábamos y compartíamos. Muy buena relación muy satisfactoria este año de educación física y yo creo que la disfruté más, [...] sirvió bastante para unirnos como curso ya que realizábamos hartas actividades en grupo>>(A2-1M).

- ***Reconocimiento del profesor***

Las experiencias referidas al reconocimiento que otorgan los docentes a sus alumnos, hemos llegado a distinguir algunas maneras de reconocimiento como el felicitar los desempeños individuales, asignar mayores responsabilidades dentro de la clase y actuar de modelo para sus pares.

En el ciclo de enseñanza básica, las felicitaciones que realizan los docentes se expresan en forma directa en torno a los buenos desempeños motrices, tal como se evidencia en el relato de un estudiante, que en su octavo básico le aplicaron el test de Naveta, recuerda haber alcanzado el mejor rendimiento de su curso, a partir de lo cual dice, <<el profesor me felicitó por los resultados y me comentó que hablaría con el profesor responsable de atletismo para ver la posibilidad de integrarme al equipo>>(A1-3H). Este tipo de reconocimiento también es compartido por una estudiante que recuerda que en el primer ciclo de enseñanza básica, <<...el profesor siempre me dijo que tenía condiciones para [...] gimnasia y yo la realizaba con gusto, intentando realizar nuevos ejercicios, logrando antes de 4º básico realizar bien la rueda con una sola mano, hacer rondat, entre otras cosas>>(B1-5M).

Otra acción de reconocimiento que efectúan los docentes, se vincula a la entrega de responsabilidades de mayor importancia dentro de la clase, como es enseñar lo que han aprendido a sus compañeros y asignarles algún rol de conducción en algunas actividades de la clase; el próximo relato expresa la responsabilidad de enseñar, esto ocurre al segundo y tercer año de enseñanza básica, época en que las clases de Educación Física se

las realizaba una profesora de Enseñanza Básica que era su profesora Jefe, en esa época también practicaba gimnasia artística, razón por la cual, la profesora le pedía que <<...hiciera la clase y que les enseñara a mis compañeras alguna parte de lo que yo había aprendido, recuerdo que en un principio se negaron ya que estaban acostumbradas de que esa hora se usara solo para jugar>>(A2-17M).

En esta misma línea, otra estudiante da a conocer su experiencia en la enseñanza básica, explica que siempre fue muy participativa en la clase y reconocida por sus pares, siempre le <<...decían que era súper buena en todo y mis compañeras al formar equipos siempre me elegían de las primeras o la profesora me asignaba como capitana para elegir al equipo>>(A1-18M); lo que pone en evidencia una forma de reconocimiento a sus talentos, tanto por parte de sus pares como de la profesora al asignarle roles de conducción del juego de su equipo.

La tercera tendencia de reconocimiento hacia el alumno es tomarlo en cuenta y seleccionarlo entre sus pares, considerando sus talentos; selección que se realiza para que sean modelos de ejecución motriz para el aprendizaje de sus compañeros, para representar al establecimiento educativo, y para desafiarlos motrizmente.

La primera situación corresponde al reconocimiento que hacen los docentes al escoger dentro de un grupo, a una o dos personas para demostrar motrizmente el ejercicio a realizar, de tal modo que el resto de los alumnos puedan aprender una determinada ejecución motriz; a este respecto, una de las estudiantes recuerda que <<...cuando les tocaba a los hombre hacer la rueda o la invertida los profesores me usaban como modelo para indicar el procedimiento para lograr hacer una rueda o una invertida y no que se doblaran los brazos y caer con la cabeza>>(C1-4M).

En la línea de seleccionar para representar al establecimiento educativo, se ubica el caso siguiente, <<...los profesores nos hacían bailar a todas las parejas en el patio e iban escogiendo a los mejores. Siempre era una de las escogidas>>(B2-7M).

Otra experiencia es la que relata C2-11M, que al cursar el quinto de enseñanza básica les fue aplicada una prueba de resistencia, recuerda que su profesor la desafió durante la aplicación de una prueba de resistencia, <<...el profesor al ver que llevaba un buen tiempo, me pidió hacer una vuelta más, al final terminé haciendo la misma cantidad que realizaban los hombres>>, desempeño que la sitúa en un nivel de privilegio frente a sus pares de ambos sexos.

En el ciclo de enseñanza media, surgen relatos que confirman las tendencias visualizadas en el ciclo de enseñanza básica. El primer relato pone en evidencia el reconocimiento a través de las felicitaciones que se expresan a nivel de aula; a este respecto, una de las estudiantes recuerda que en la enseñanza básica no le agradaba mucho la clase de Educación Física y además le provocaba temor jugar con balones, sin embargo igual se empeñaba en participar; manifiesta que al cursar el primero de enseñanza media, vivió un cambio substancial, expresa que:

<<...el cambio más sustancial o significativo fue cuando me dijeron que era muy buena en defensa, [...] siempre me elegían cuando teníamos que jugar fútbol, claro que no era de las mejores, ni lo soy, pero le ponía empeño y algo resultaba, que a veces hasta la profesora me decía que lo hacía bien, y en ese momento empecé a disfrutar del fútbol, algo que nunca sucedió en básica>>(C1-19M).

Demostrando en su relato que el reconocimiento de sus pares y del docente, le han favorecido el disfrute de la práctica corporal.

Otro tipo de reconocimiento es ser escogido como modelo, tal como lo manifiesta el siguiente estudiante, recuerda que le iba excelente en la clase de Educación Física y que <<la relación con mis maestros de la asignatura siempre fue buena, a pesar de que a veces era un poco hiperkinético, siempre los profesores me tomaban en cuenta para las actividades de demostración frente al curso>>(A1-9H).

Ser escogido para enseñar lo aprendido, se convierte en otra forma de reconocimiento tal como lo señala A2-13M, <<muchas veces yo era la encargada de enseñarle a mis compañeras los pasos que teníamos que realizar en la gala folklórica>>.

El próximo relato aporta un elemento nuevo a los ya comentados, que es ser recordado por quienes han sido sus profesores, distinguiéndose del grupo de pares; manifiesta que desde octavo de enseñanza básica hasta el cuarto año de enseñanza media, siempre se destacaba, alcanzando la calificación máxima de siete; razón por la cual es recordada por sus profesores, dice <<creo que de todos los profesores que he tenido con los que aún sigo hablando y se acuerdan de mí son los profesores de educación física e inglés. Ya que me destacaba en los deportes>>(C2-13M).

Los relatos presentados nos demuestran la influencia positivas que tiene el actuar docente desde la orientación pedagógica que entrega, el trato amable que favorece el diálogo y el reconocimiento que requieren los alumnos para producir un clima de aprendizaje favorables y gratificante.

#### **4.5.2.1.2. Interacciones negativas relacionadas a la figura docente**

- ***Maltrato del profesor***

Entre las interacciones sociales negativas, encontramos el reclamo que formulan los estudiantes sobre el maltrato que provocan los docentes en el aula; en los relatos se revelan dos tendencias, la primera que se manifiesta en acciones de enfrentamiento directo con sus alumnos, tales como propinar retos, amenazas, gritarles, obligar la realización de ejercicios, imponer castigos, ridiculizar e incluso insultar.

También se aprecia como una segunda tendencia, acciones de maltrato más encubiertas, tales como discriminarlos, ser poco tolerante e ignorar a los alumnos menos hábiles, privilegiando a los más talentosos.

Las acciones de enfrentamiento directo con los alumnos, vividas en el ciclo de enseñanza básica, quedan expresadas en los relatos que presentamos a continuación; la primera

experiencia habla sobre los retos e intolerancia de la profesora asociados al aprendizajes de las manifestaciones rítmicas expresivas, donde uno de los estudiantes recuerda el desagrado que le provocaban las clases de Educación Física en la época de <<...fiestas patrias se nos enseñaban los bailes típicos como la cueca, lo que no me agradaba mucho porque la profesora era muy exigente y retaba si uno no hacía bien los pasos>>(A1-1H).

También una de las estudiantes alude que en primero básico, su profesora era bien activa y los mantenía en constante movimiento, sin embargo, <<...el problema era que el trato hacia nosotros era malo, en que siempre nos gritaba y amenazaba. El trato que tenía hacia mí no era el mejor, ya que siempre me recalca el sobrepeso que tenía>>(B1-8H); anulando con ello, todo lo bueno que podían tener las actividades de la clase. Otra estudiante haciendo una revisión de las experiencias vividas en el segundo ciclo de enseñanza básica, hace notar que <<...el profesor dejó una huella en mi experiencia, ya que este era muy cruel con las alumnas, las trataba de obesas, se burlaba de todas por su condición física, lo que hizo decaer mi agrado por la gimnasia>>(B1-14M).

Respecto de las actividades que han sido obligadas y que se relacionan con un mal desempeño motor, producen grandes frustraciones en los alumnos, tal como lo comenta el siguiente caso.

<<la experiencia desagradable con la educación física la tuve cuando luego del recreo nos tocaba la hora de educación física, y el profesor era el mismo profesor que realizaba música, un hombre pequeño, gordo y “fofo” que solo daba instrucciones, una vez me hizo saltar cajones y me caí y me pegué muy fuerte, después de eso no quise saltar más y me obligo hasta el punto de dejarme en vergüenza y me puse a llorar>>(A1-25H).

En tanto, las acciones que realizan los docentes para ridiculizar a los alumnos se manifiestan en burlas o poniéndoles sobrenombre, así como lo expresa B2-9M, ella piensa que sus profesores no eran pedagógicos, ni tampoco aplicaban conocimientos de psicología con sus alumnos, haciendo que la clase de Educación Física fuera desagradable para ellos, recuerda que:

<<...muchos asistíamos con miedo ya que la mayoría éramos víctimas de burlas y sobrenombres por parte de los profesores, de los cuales no podíamos defendernos debido a que era considerado, por su parte, como una falta de respeto el responderles y si esta situación se daba, éramos enviados a la inspectoría. [...] Así y debido a esto, durante ese período de tiempo desarrollé una gran adversidad frente a esa clase, ya que era excluida de ella y me llevaba mal con ambos profesores, llegando al punto de que me citaran apoderado>>.

En relación a las acciones de maltrato más encubiertas, nos encontramos con relatos, que ponen en evidencia la discriminación de la que son sujetos los alumnos menos aventajados; una de las estudiantes recuerda que tanto la profesora que le hacía clases en el primer ciclo como en el segundo ciclo de enseñanza básica, actuaban selectivamente privilegiando a las niñas más delgadas, lo que consideraba injusto puesto que era una alumna que tenía mejor desempeño académico. Esta misma circunstancia la experimenta en su octavo básico, en que le habría encantado <<...participar como “porrista”, lo veía en televisión a las niñas de faldita corta y las elevaban, lo encontraba fantástico, pero la profesora eligió, como siempre, a las más populares, dejándome una vez más afuera con [...] mis amigas>>(B2-25M).

Así también lo piensa C1-3M, que desde el primer año básico no le gustaba la asignatura, su profesora <<...no estimulaba mi aprendizaje, por el contrario sólo prestaba atención a las niñas que si podían realizarlo bien y a las demás las ridiculizaba>>.

En tanto, las experiencias del ciclo de enseñanza media, son bastante menores en cantidad, sin embargo, nos ha parecido necesario expresarlas para llamar a la conciencia docente.

Para percibir de mejor manera la situación que plantearemos sobre la indolencia docente, debemos recordarle al lector que las clases de Educación Física en Chile se realizan al aire libre comúnmente, con esta aclaración presentamos el relato de una estudiante que recuerda que el día anterior a la clase había llovido, lo que para ella, hacia evidente que no realizarían la clase de Educación Física por la humedad existente, sin embargo su profesor

les aplicó una evaluación de resistencia, llevándoles a correr a un cerro cercano, dice que <<...debíamos subir y bajar en dos ocasiones para tener la nota máxima. Comenzamos a correr y todo estaba embarrado, pero eso no le importo, así que nos exigió que teníamos que seguir, [...] después muchos de mis compañeros andaban enfermos...>>(B1-20M).

Por su parte, la siguiente estudiante al evaluar la trayectoria vivida en Educación Física, considera que no ha sido buena, dado que la profesora que le hizo clases durante toda la etapa escolar, estableció malas relaciones con ella, recuerda que <<...no era muy agradable conmigo y solía retarme, castigarme y obligarme a ordenar las colchonetas, incluso cuando no hacía deporte por motivos de salud, tengo recuerdos de esto desde que era pequeña, hasta salir de cuarto medio>>(C1-21M).

El último estudiante, recuerda que en primero medio se encontró en problemas con uno de los profesores de ese año, <<...debido a que había veces que nos trataba mal o nos insultaba. Ese año ya no me gustaba ir a la clase de educación física, ya no lo pasaba bien>>(A1-10H).

- ***Falta de reciprocidad del profesor***

En las experiencias referidas a la falta de reciprocidad docente, podemos apreciar algunas tendencias tales como el aspecto serio del docente y trato formal, provocando en los alumnos que no los quieran escuchar, tengan miedo de acercarse a su profesor y a las exigencias que impone. Como una segunda línea, apreciamos la falta de comprensión hacia los alumnos cuando manifiestan estar enfermos y cuando su falta de talento motriz les impide realizar la tarea exigida; una tercera tendencia visualizada es obligar la ejecución motriz cuando los alumnos manifiestan tener miedo.

En el ciclo de enseñanza básica, podemos ver plasmadas las vivencias relativas a la percepción de seriedad de sus profesores, en los casos siguientes, el primero explica que en la clase de Educación Física <<a veces jugábamos y se hacía más amena la clase pero la profesora no era muy simpática, entonces no me daban ganas de escucharla>>(A1-16M). El segundo caso, explica que las clases de Educación Física en su segundo ciclo de enseñanza básica fueron muy complicadas para ella, puesto que la profesora jefe de curso

era también la profesora de Educación Física, recuerda que <<sentía un miedo inmenso cuando me tocaba con ella porque era súper seria [...]. Era muy exigente y si uno no podía realizar algún ejercicio, no comprendía y nos obligaba a hacerlo y eso influía en la nota>>(C2-7M).

En relación a la segunda tendencia, de la falta de entendimiento cuando los alumnos manifiestan sentirse enfermos o no sentirse capaz de resolver las tareas requeridas por el profesor, lo podemos evidenciar en los próximos relatos. El primero habla de sentirse enfermo y no ser escuchado por su profesor, se remonta a la época en que se encontraba cursando el octavo básico y al día en que tenía que rendir el test de Cooper, coincidiendo con su período de menstruación, recuerda que se <<...sentía muy mal, estaba indispuesta. Hablé con la profesora tratando de explicarle que no me sentía capaz ni física ni emocionalmente para hacerlo, no obstante ella me obligó a hacerlo, pensando que yo solamente quería darle excusas>>(B2-3M).

El caso de B2-7M, nos hace ver la dificultad que tenía con la clase de Educación Física y la falta de comprensión de la profesora hacia su falta de talento corporal, ella recuerda que era un suplicio participar de la clase, esperaba con ansias que la profesora les digiera que se había terminado la sesión, dice:

<<sé que soy mala para la actividad física [...] la profesora pensaba que era una cuestión de ser floja, pero realmente me sentía mal por no realizar esas actividades, por una cuestión de que siempre he sido una persona que le gusta hacer todo bien, soy perfeccionista y me gusta el éxito. Al saber que no puedo hacer las cosas bien en Educación física me frustraba, ya que sabía que si lo intentaba estaría más cerca del fracaso que del éxito>>.

El próximo relato nos habla de sus miedos y a la exposición que fuera sometiera por su profesor, al tener dificultad para enfrentar las tareas motrices solicitadas; esta experiencia transcurre en segundo básico, en una situación de demanda motriz que implicaba el despliegue de distintas habilidades motrices, explica que cuando no era capaz de resolver alguna estación de trabajo solicitada, su profesor la obligaba a intentarlo nuevamente,

aunque eso le provocase miedo, manifiesta que <<...no me gustaba que el profesor se concentrara en que no era capaz, porque esto llamaba la atención de mis demás compañeros, los mismos que después se reían al observar cómo me costaba pasar el circuito>>(C2-19M)

En el ciclo de enseñanza media, la falta de reciprocidad docente se ve reflejada en las formas de trato que dan los profesores a sus alumnos; identificamos dos tendencias en los relatos, las prácticas evaluativas exigentes y rígidas que pueden llegar a atentar contra la integridad de los estudiantes, y la falta de consideración para ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos.

Los dos relatos que presentamos a continuación, nos revelan que las prácticas evaluativas que realizan algunos docentes pueden atentar contra la integridad de los alumnos; el primer caso, hace ver que las evaluaciones vividas eran extremadamente exigentes y frustrantes, a raíz de las cuales algunos alumnos terminaban llorando, puesto que además de la dificultad motriz impuesta, <<...la gente que no era capaz de realizarla era víctima de burlas, y la indiferencia del profesor ante éstas. Se les obligaba a repetir la prueba y al cabo de unos intentos fallidos, la nota igualmente terminaba en roja>>(B1-12H), exponiéndolos ante sus compañeros.

También desde la perspectiva de favorecer condiciones mínimas de evaluación, una de las estudiantes explica que en primero y segundo medio tenía un profesor que aplicaba evaluaciones demasiado exigente, al momento de evaluar, <<...hacía correr grandes distancias, bajo un sol que nos quemaba y él iba detrás lo más bien en su auto, y el que no cumplía el recorrido simplemente tenía mala calificación, su actitud nos indignaba a todos>>(B1-20M).

La próxima tendencia tiene que ver con la **omisión o indiferencia de los docentes para atender condiciones de igualdad** para todos los alumnos de la clase, privilegiar a ciertos grupos, en desfavor de otros, tal como se manifiesta en la experiencia relatada por la siguiente estudiante; explica que no le gustaban sus clases de educación física, porque era siempre lo mismo, un calentamiento de trote, luego la práctica de un deporte y

finalmente un espacio para practicar lo que más les gustaba; allí comenzaba el conflicto, puesto que los hombres se apoderaban del espacio sin dejarle oportunidades de práctica deportiva a las mujeres; frente a lo cual dice <<...las niñas nos quedábamos sin un espacio físico apto para hacer deporte, y nos sentábamos y no realizábamos ninguna actividad. El profesor no mostraba interés en arreglar esta situación, por lo que todo se tornó en una rutina sedentaria para las niñas>>(B2-14M).

Las experiencias que nos han manifestado los estudiantes a través de sus relatos autobiográficos, permiten comprender con mayor claridad el clima de la clase y de la influencia adversa que puede llegar a generar el docente que maltrata verbalmente a sus alumnos, cuando no es capaz de ponerse en el lugar del otro y acoger sus necesidades, como así la falta de flexibilidad durante el acto de enseñar.

#### 4.5.2.2. Interacciones sociales construidas con los Pares

Las interacciones que se construyen con los pares durante la clase de Educación Física se puede ver en el gráfico 39, que las interacciones positivas son superiores que las negativas; es equivalente a dos de cada diez estudiantes que demuestran haber construido relaciones positivas con sus pares, en cambio uno de cada diez no lo considera así.

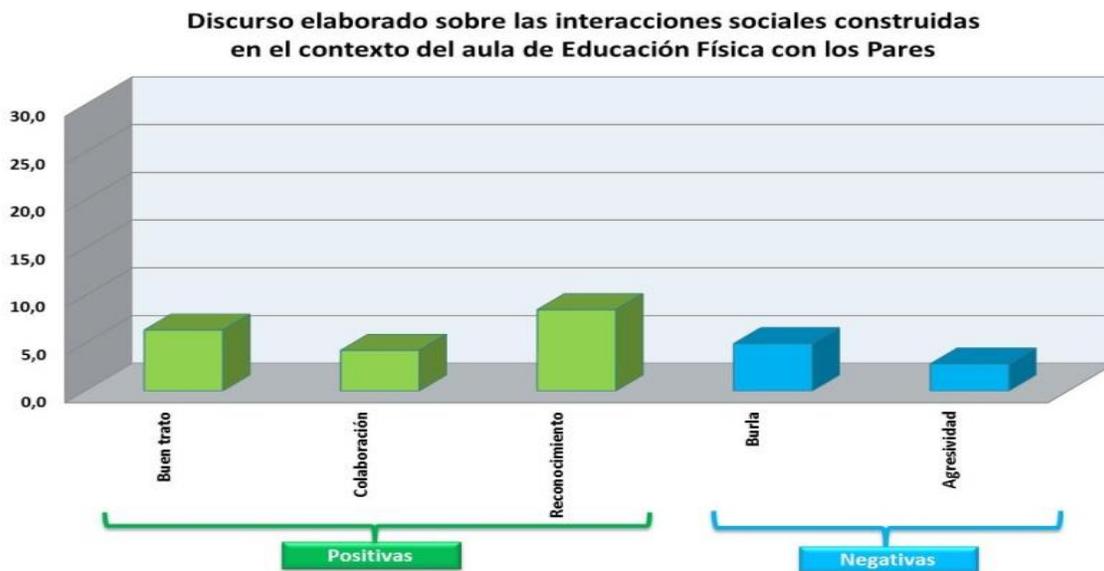


Gráfico 39. El discurso construido sobre las interacciones sociales con los Pares en el contexto del aula de Educación Física

Las **interacciones positivas** ocupan los dos primeros lugares, se destaca el reconocimiento y el buen trato que han construido con los pares durante la clase de Educación Física; luego en cuarto lugar se manifiesta la colaboración.

Realizando un acercamiento a las posiciones que ocupan estas interacciones en los ciclos de enseñanza, se observa que en el ciclo de enseñanza básica, resulta importante el reconocimiento de los pares, el buen trato y la colaboración; en el ciclo de enseñanza media resulta importante el reconocimiento y el buen trato.

En las **interacciones sociales negativas**, la burla de los pares ocupa la tercera posición general; de allí en el quinto lugar se encuentra la agresividad.

Desde una mirada particularizada por ciclo de enseñanza, apreciamos que resulta importante en los relatos del ciclo de enseñanza básica, la burla y las muestras de desinterés por la Educación Física. En el ciclo de enseñanza media, surgen la agresividad, la burla y el rechazo.

#### **4.5.2.2.1. Interacciones positivas relacionadas a la figura de los pares**

- ***Reconocimiento de los pares***

Profundizando en las interacciones positivas asociadas a la figura de los pares, hemos señalado que aparece el reconocimiento como uno de los aspectos más significativos que influyen el aprendizaje al interior de la clase de Educación Física.

Entre las experiencias vividas por los estudiantes durante el ciclo de enseñanza básica, sobre el reconocimiento que hacen los pares, se distinguen algunas tendencias como ser elegidos y felicitados por sus logros, estar ubicado entre los primeros lugares, y la enseñanza de alguna habilidad motriz.

La primera tendencia de los discursos, corresponde a ser elegidos y felicitados por el grupo de pares por sus actuaciones motrices; a continuación, presentamos algunos relatos que nos permiten acercarnos al pensamiento de los estudiantes sobre el estar o ubicarse en los primeros lugares; una de las estudiantes remontándose a su primer año de

escolaridad, explica que <<...empecé a destacarme un poco en lo que es enseñanza básica, destacarme por tener mayor capacidad que mis compañeras en el ramo de educación Física>>(A2-2M). En este mismo sentido, la siguiente estudiante recuerda que en el segundo ciclo de enseñanza básica <...la clase de educación física me comenzó a agradar, corríamos mucho por alrededor de la gruta, siempre era de las primeras y me gustaba eso. Tampoco era la mejor, pues aun soy un poco floja para eso>>(A2-13M), en ambos relatos se puede apreciar la importancia de la comparación con su grupo de pares, lo que indirectamente al tener conciencia de su propia ubicación, puede estimar lo cercano o distante que se encuentra de los más talentosos.

Otra estudiante al rememorar sus primeros años de escolaridad, explica que en los juegos que realizaban en las clases, ella generalmente perdía, pero con el avanzar del tiempo, comenzó a adquirir mayores habilidades y también ganar en los juegos de enfrentamiento, recuerda en particular el juego de “las quemadas”, <<...en ese juego al principio las capitanas deben elegir a sus compañeras de equipo y a mí nadie me quería, pero cuando comencé a mejorar hasta se peleaban por tenerme en sus equipos>>(C2-5M), demostrando con ello la gratificación personal que le entregaban sus compañeros. También A2-20H, nos hace notar el reconocimiento alcanzado, dice <<...siempre me desempeñe bien en la clase, no era problemático, seguía bien las instrucciones y era bastante querido y reconocido por mis compañeros de curso>>.

Entregar felicitaciones por el desempeño corporal es otra forma de reconocimiento, tal como lo explica una de las estudiantes, ella recuerda que ya en quinto de enseñanza básica se aplicaban dos test de resistencia, donde cada alumno quería demostrar que era el mejor o que poseía una buena condición física, dice que <<...la mayoría de las veces cuando durábamos muchos nos felicitábamos entre hombre y mujeres debo decir que dentro de mi curso el tener buen estado físico, practicar algún deporte, te hacía resaltar de entre los demás>>(C2-11M).

La tercera tendencia habla de la enseñanza de otros ejercicios que se han aprendido fuera de la clase; la primera experiencia la relata una estudiante que al llegar a primero de

enseñanza básica y contando con la enseñanza de una familiar, ya sabía realizar algunos ejercicios gimnásticos básicos, lo cual concitó el interés de sus pares, dice <<...cuando iba en Primero Básico, recuerdo que mis compañeras me pedían que les enseñara a hacer estos ejercicios, y yo feliz les trataba de enseñar>>(B2-12M).

De las experiencias vividas en el ciclo de enseñanza media, no son muchos los relatos que podemos comentar; sin embargo se ven confirmadas las directrices identificadas en la enseñanza básica; para este caso observamos la presencia del reconocimiento de los pares a través de felicitaciones o palabras de respeto hacia sus desempeños motrices, lo cual queda expresado en el relato de una de las estudiantes, que en su etapa de enseñanza básica recuerda que no tenía buenos resultados jugando deportes colectivos, sin embargo en la etapa de enseñanza media empezó a controlar mejor su cuerpo y a poner mayor empeño; producto de lo cual en una ocasión en que estaban haciendo un partido de fútbol, jugando de defensa logró evitar el avance del equipo contrario hacia el arco, recuerda que su <<...mi equipo me animaban mucho por eso, y también la profesora, y mis otras compañeras, que pertenecían al otro equipo, me decían que les daba un poco de miedo acercarse, porque yo les quitaba la pelota un poco fuerte y rápido>>(C1-19M), situación que la gratificó mucho.

- ***Buen trato entre pares***

El segundo tipo de interacciones positivas asociadas a la figura de los pares, es el buen trato entre pares, aspecto que influye en el clima de la clase.

En el ciclo de enseñanza básica, se diferencian algunas tendencias en los relatos de los estudiantes, tales ser apoyado y acogido por los compañeros y extender las relaciones más allá de la clase propiamente tal. La primera tendencia queda expresada en las palabras de una estudiante que en su memoria queda las malas experiencias asociadas a la enseñanza de la gimnasia artística que le provocaba mucho temor; pese a ello, reconoce que:

<<En mi colegio, siempre se me dieron las posibilidades de no sentirme excluida y de hecho mis compañeras siempre me apoyaban y me ayudaban a lograr los objetivos que debíamos desarrollar en la clase. Recuerdo que cuando chica me aplaudían y me gritaban para que yo pueda superarme. Esto fue hasta cuarto medio. Jamás pase por burlas, por estar inferior a mis compañeras en esta disciplina>>(B2-7M).

La extensión de los vínculos más allá del espacio de la clase, demuestra la posibilidad de disfrutar de un ambiente de cercanía y respeto que favorece el placer por la práctica corporal. El primer caso, <<...se remontan a los 5 años, en primero básico, al colegio que asistía es particular subvencionado es de la Villa donde vivía, y a su vez es relativamente pequeña, así que todos los que asistíamos a ese colegio éramos conocidos>>(A2-16H), lo que pone en evidencia que el conocerse fuera del establecimiento educativo, es un facilitador al interior del aula.

El segundo caso habla de la importancia de contar con espacios de encuentro con sus pares y poder participar en actividades extracurriculares que promueve el centro educativo, recuerda que en sexto básico se marca para él una etapa fundamental de su adolescencia, recuerda que:

<<Se realizan muchas actividades como por ejemplo: campeonatos de futbol entre los cursos, natación, pesas en el gimnasio. Además el grupo curso es super unido y siempre participamos en bailes o actividades extra programáticas los fines de semana, era un gusto ir a este colegio, siempre había algo que hacer, a veces me quedaba todo el día en la escuela jugando a la pelota y compartiendo con compañeros de otros cursos>>(A1-13H).

De esta experiencia podemos entender el valor y aporte de una escuela que mantiene sus puertas abiertas para acoger a los alumnos fuera del tiempo curricular formal para construir comunidad.

En el ciclo de enseñanza media, no se obtiene mucha información de los estudiantes consultados; sin embargo se hace posible señalar que al igual que en el ciclo de enseñanza básica, el ser acogido y sentirse apoyado es un favorecedor del clima de la clase, y por tanto del agrado por la actividad vivida. Esto lo hace notar el siguiente caso, recuerda que en el primer año de enseñanza media, no sentía agrado por la clase de Educación Física y le tenía mucho miedo a los balones, aun así participaba, expresa que <<...aunque era mala para algunos deportes, igual le hacía empeño, y lo mejor de todo era que mis compañeras no me retaban porque lo hacía mal, al contrario, aprendíamos todas juntas y cuando nos equivocábamos hasta no reíamos de ello>>(C1-19M).

- ***Colaboración entre pares***

El tercer tipo de interacciones positivas que se generan en torno a la figura de los pares, es la colaboración entre compañeros, aspecto que también favorece el clima de la clase y la disposición por participar activamente.

En los relatos del ciclo de enseñanza básica, se hacen visibles dos tendencias, una forma intencionada por el docente de situaciones de aprendizaje colaborativo, y otra tendencia vinculada al enriquecimiento de las experiencias vividas al resolver con el otro los desafíos y problemas motrices.

En torno a la primera tendencia, se puede apreciar la incorporación de metodologías colaborativas para favorecer el logro de las tareas de aprendizaje de la asignatura, así lo explica la siguiente estudiante, dice:

<<...los trabajos se tornaron a grupales, los cuales sí disfruté mucho, porque los realizaba con mi grupo de amigas. Los temas eran libres, se utilizaba música y algún implemento como aros, cintas o cuerdas y se realizaban esquemas de unos pocos minutos. Esos fueron buenos tiempos, pues compartir mucho con mis compañeros, nos juntábamos en casas a ensayar y nos iba muy bien en las calificaciones>>(B2-15M).

Esta experiencia es compartida por otra estudiante, que recuerda que parte de las tareas a resolver al finalizar su segundo ciclo de enseñanza básica, era la preparación de bailes que luego mostrarían a otras personas, dice que <<estos bailes consistían en crear grupos e idear una coreografía de tema libre. Es así como, en compañía con mi grupo, realizábamos presentaciones tanto en los recreos como en actividades que implicaban la presencia de público en kermeses, fiestas, etc>>(C1-23 M).

En relación a la segunda tendencia del enriquecimiento de los aprendizajes al poder resolver las tareas y desafíos junto a otro, se refleja en la valoración que hace una de las estudiantes; recuerda que en sus clases les organizaban actividades donde debían competir en grupos, recuerda que cuando un grupo ganaba los profesores <<... le daban un premio, por lo que nos incentivaban a cada vez realizar mejor las actividades porque siempre queríamos ganar, las actividades me permitieron ir afianzando lazos con compañeras ya que siempre trabajábamos las mismas en los grupos>>(C1-30M).

Otra estudiante reconoce su interés por hacer deportes pero tenía miedo de no ser capaz de resolver los desafíos motores, aunque siempre contaba con el apoyo necesario, tenía:

<<...miedo a no poder realizar las cosas, pero a pesar de esto, y con la ayuda de mis compañeros que tenían mayor facilidad y en conjunto con los profesores de la asignatura, siempre pude lograr las metas que me imponía>>(C1-1M).

En otra experiencia, una estudiante hace saber que la asociación con sus mejores compañeras y amiga, que era muy talentosa, pudo fortalecer su interés por la clase de Educación Física, así lo manifiesta <<...ganar en alguna de estas competencias que se realizaban en la clase de educación física, me impulsaba a seguir con la clase y de cierto modo “creerme el cuento” de que yo, si podía ser seca en la asignatura>>(C1-12M).

En el ciclo de enseñanza media, no se hace mención a la colaboración entre pares como un aspecto que favorezca la interacción entre pares.

#### **4.5.2.2.2. Interacciones negativas relacionadas a la figura de los pares**

- ***Burla de los pares***

Entre las interacciones negativas que se manifiestan en los relatos autobiográficos, relacionadas a la figura de los pares, se hace presente con la mayor fuerza la burla, actuación que afecta innegablemente el equilibrio emocional y por ende la autoestima.

De las experiencias vividas por los estudiantes durante el ciclo de enseñanza básica, logramos distinguir dos orientaciones de las acciones de burlas, la primera es sobre las características físicas de los alumnos como es el sobrepeso; la segunda razón de burla es no poder cumplir con las ejercitaciones o desafíos motrices que coloca el profesor.

Estas orientaciones de la burla quedan graficadas en los relatos siguientes; el primer caso manifiesta que <<en mi curso los niños eran muy burlones, era difícil ser natural en todo, porque al más mínimo detalle ellos se podían burlar de cualquier cosa, tanto durante la clase como fuera de ella>>(A1-1H), limitando con ello, la posibilidad de poder explorar nuevas formas de realización y equivocarse.

El segundo relato recuerda que las clases que hacia el profesor las organizaba en base a circuitos y estaciones, lo cual influía en que algunos alumnos se excluyeran de participar en las clases; al respecto nos manifiesta su punto de vista, dice <<...este tipo de clases era bastante extenuante, por sobre todo creo yo, que a los compañeros con problemas de peso no les gustaba esta clase porque muchos se burlaban de ellos por no realizar los ejercicios que el profesor proponía>>(A1-11H).

Durante el ciclo de enseñanza media, la burla se convierte en la tercera forma de interacción negativa entre pares. Se aprecia que se mantienen las mismas razones de burla, por situaciones físicas y por no poder cumplir con las exigencias que imponen los profesores, tal como se expresa en los siguientes relatos. El primero es más global, sin embargo nos indica que es una práctica habitual que los pares vienen realizando con ella durante largo tiempo, <<ya no era lo mismo de antes las cosas costaban mucho, y la vida escolar era muy dolorosa, en el ámbito de los sentimientos, el tema del bullying que

siempre ha estado presente en mi vida escolar>>(A2-7M); refiriéndose a situaciones de salud que le impiden realizar actividad física forzada. Experiencia que también es compartida por la siguiente estudiante, que recuerda que <<...mis profesores me ayudaban a evitar la burla de mis compañeros porque me desmayaba cuando me ahogaba o porque me caía constantemente, aunque mi elongación no era mala>>(C2-12M).

- **Agresividad de los pares**

La segunda tendencia observada es la agresividad, la cual se hace visible sólo en el ciclo de enseñanza media; en los relatos de los estudiantes se aprecian cuatro tendencias en que se manifiesta la agresividad: suplir la falta de talento con la utilización del impacto corporal para ganar; otra de las justificaciones es que no es violencia sino la forma en que se debe jugar; también aparece el despliegue de agresividad de los más fuertes sin pensar que provocan daño a los más débiles, y finalmente se aprecia que el controlar el espacio para jugar, también es una forma de agresión.

Otro relato muestra la justificación que el deporte es violento y se naturaliza con la explicación que se juega así, tal como podemos apreciarlo en el discurso siguiente, <<también en la media recuerdo que cuando nos tocaba deportes colectivos, en especial Handball, muchas compañeras se enojaban con mi equipo ya que nos decían que éramos muy brutas, pero en realidad así se jugaba>>(A1-4M).

En el caso de los juegos mixtos, una estudiante recuerda que <<...al jugar con pelotas mis compañeros eran muy agresivos, más de alguna vez salí dañada al igual que mis compañeras. Un día mientras jugábamos voleibol [...] me llegó un pelotazo en la cara, directo al ojo...>>(B1-23M); demostrando la falta de cuidado por el otro

- **Falta de interés por la asignatura**

Aunque es incipiente, esta tendencia la señalan sólo los hombres; en el ciclo de enseñanza básica, un estudiante plantea que <<mis compañeros no eran tan aficionados a la clase como yo y como a lo que estaba acostumbrado más que todo no les gustaba>>(A2-22H).

En el ciclo de enseñanza media, se aprecian tendencias que reflejan la falta de interés en la asignatura; la primera corresponde a la actitud que asumen los alumnos, tal como lo hace saber uno de los estudiantes, cuando recuerda que al llegar un nuevo profesor de Educación Física a hacerse cargo de la asignatura, se dio cuenta que sus compañeros no tenían el mismo interés que él en la clase de Educación Física, dice <<...lo único que quieran hacer era o jugar football o basquetbol, en el momento no le tome importancia pero con el paso del tiempo ya se volvió molesto y monótono>>. A1-2H

La segunda tendencia se refiere a la falta de motivación de los alumnos frente a clases; plantea que <<... no existía una gran variedad de actividades, mis compañeros ya estaban aburridos y casi nadie participaba, lo que generaba que fueran clases más fomes todavía. [...] en cuarto medio, prácticamente nadie asistía a esas clases, o mostraban justificativos para no participar>>(A2-14H).

De los relatos antes presentados podemos comprender la importancia que revisten las interacciones sociales positivas con los pares, en consideración a que son un aporte al aprendizaje de los alumnos, los cuales se proyectan según pudimos constatar, también fuera del aula; el reconocimiento, el buen trato y la colaboración, además son actitudes que se proyectan hacia otras personas de la sociedad; en cambio la burla y la agresividad desplegada en las actividades prácticas de la clase, deben convertirse en un desafío para los docentes, de modo que puedan orientar pedagógicamente a sus alumnos en este sentido, no sólo para favorecer el clima de la clase, sino para que puedan proyectarlo como un saber: el saber de convivir.

#### **4.5.2.3. Interacciones sociales construidas con la Institución escolar**

Como ya lo hemos explicado al inicio de esta temática, también hemos podido identificar en los relatos de los estudiantes, que mencionan reiteradamente en forma explícita o de manera indirecta, las decisiones y condiciones estructurales que definen los directivos de la escuela y que influyen en las experiencias vividas en el aula de Educación Física.

En el gráfico 40, se muestra una tendencia más positiva que negativa en las interacciones sociales con los directivos de la escuela en que han realizado los diferentes ciclos educativos. Siete de cada diez estudiantes menciona la construcción de relaciones positivas con su escuela en el ámbito de la clase de Educación Física; en cambio dos de cada diez estudiantes mencionan aspectos que por decisiones institucionales, afectan sus oportunidades de aprendizaje al interior de la clase de educación física.

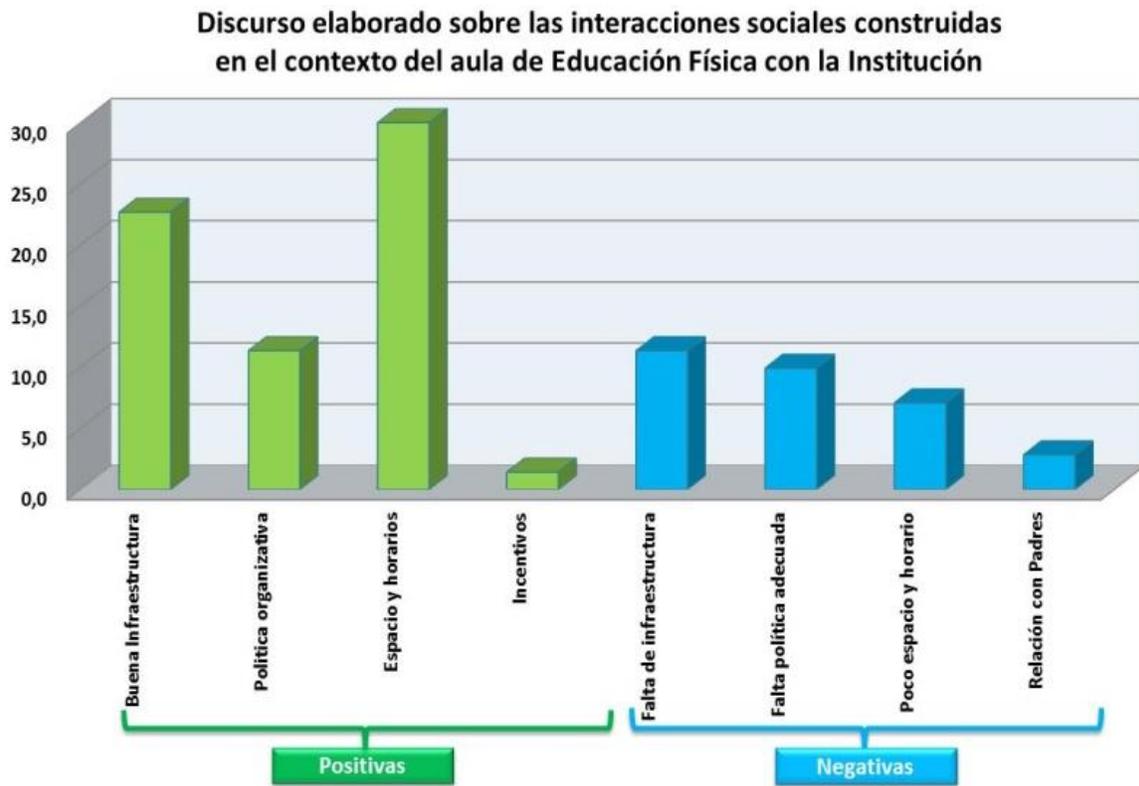


Gráfico 40. El discurso construido sobre las interacciones sociales con la Institución escolar en el contexto del aula de Educación Física

Las **interacciones positivas** se ven reflejadas en los tres primeros lugares, se destaca la asignación de un espacio formal para la clase de educación física y los horarios que disponen; en segundo lugar la buena infraestructura con la que cuentan; en tercer lugar compartido se encuentran las políticas de apoyo, y en el octavo lugar los incentivos que otorga la institución.

Organizada esta información por ciclos de enseñanza, se muestra en primera posición relatos sobre el espacio y horarios que se ofrecen para la clase, la buena infraestructura con la que cuentan, las oportunidades ofrecidas, la política organizativa de apoyo y los incentivos que ofrece el centro educativo. En la enseñanza media se ubica en primera posición, la buena infraestructura disponible, las oportunidades ofrecidas, el espacio curricular y horarios y las políticas organizativas de apoyo a las prácticas de la educación física.

En las **interacciones sociales negativas** con la institución, comparte la tercera posición la falta de infraestructura, la quinta posición es la falta de políticas de apoyo para el aprendizaje, la sexta posición la tiene el poco espacio curricular que tiene la Educación Física y horario en que se realizan las clases; y la séptima posición corresponde a la falta de incorporación de los padres.

Se aprecia que en enseñanza básica, es más relevante en los discursos la falta de infraestructura y la falta de políticas adecuadas para favorecer la práctica de actividad física. En tanto, en la enseñanza media, surge como importante, la falta de políticas adecuadas, el poco tiempo y espacio curricular y la falta de infraestructura.

#### **4.5.2.3.1. Interacciones positivas relacionadas a la figura institucional**

- ***Espacio curricular formalizado para la clase de Educación Física***

Estudiando las interacciones positivas relativas al espacio formal para la clase de educación física y los horarios que disponen, los relatos de los estudiantes nos permiten dar cuenta de una realidad variada, que se relaciona fundamentalmente con la realidad del tipo de establecimiento al que pertenecen.

En las experiencias vividas por los estudiantes durante el ciclo de enseñanza básica, podemos reconocer que formalmente las clases de Educación Física se inician con el ingreso a la escolaridad; luego se distinguen relatos sobre las horas de clases semanales de clases, y la división de estas clases por sexo.

En relación al conjunto de tendencias de los discursos, sobre la formalización del espacio de la clase de Educación Física, existen claras diferencias entre los tipos de establecimientos educativos, situación que iremos haciendo visible a lo largo de la presentación de los distintos relatos.

En el primer relato correspondiente a un estudiante que proviene de un establecimiento educativo subvencionado, manifiesta que <<cuando entré al colegio, de primero básico a octavo básico estuve en el mismo colegio [...] este colegio era de monjas, sólo de mujeres. Cuando entre a primero básico desde ese momento tuve un ramo de educación física>>(C2-9M). El segundo relato nos da a conocer el tiempo de dedicación de la asignatura en un establecimiento público, que tal como lo manifiesta el estudiante resulta una queja por el bajo número de horas, dice <<...teníamos solo 2 horas de educación física a la semana, a mí en lo personal me gustaba mucho esta asignatura, y esperaba con ansias esas dos cortas horas semanales>>(A1-1H).

El siguiente relato muestra la etapa de inicio formal de las clases y el tiempo asignado en un establecimiento educativo de tipo subvencionado, señala que el primer contacto con la Educación Física escolar <<....se dio a los 6 años aproximadamente, edad a la que entre a 1º básico, en donde jugaba con mis compañeros, los cuales los conocía desde Kinder, y teníamos clases de educación física dos veces a la semana>>(A1-20H).

Otro relato da cuenta de más tiempo de dedicación a la clase de Educación Física, manifiesta que su etapa escolar la realizó en un establecimiento educativo particular, explica que además de las instalaciones deportivas el centro educativo, asignaba las horas de clases por ciclo de enseñanza, <<...contaba con una cancha de 400 metros, una piscina de 25 metros y un gimnasio muy bien equipado. En básica contaba con tres horas de educación física, a diferencia de la media que solo contaba con dos>>(B2-3M).

Luego, un estudiante proveniente de un establecimiento subvencionado explica la distribución de sus clases, dice que tenían:

<<...cuatro horas semanales de clases de esta disciplina, tenía 2 horas en el cual compartíamos hombres y mujeres, y las 2 horas restantes cada género hacía por su lado. Para ambas clases de 2 horas tenía distintos profesores: 1 para la actividad en conjunto lo cual en quinto básico aumento a 2, y 2 (1 mujer-1 hombre) para las actividades disjuntas>>(B1-15M).

Por su parte, una estudiante de un establecimiento subvencionado, explica que tras haberse incorporado a su nueva escuela de enseñanza básica, le <<...sorprendió mucho, ya que habían cuatro horas a la semana de educación física y en el antiguo colegio solo tenía dos. Aquí se dividían las horas de clase en dos para realizar solo deportes y otras dos de acondicionamiento físico>>(A1-23H).

Los próximos dos relatos, dejan en claro la práctica de dividir las clases por sexo, la primera estudiante proveniente de un establecimiento subvencionado, señala que a lo largo de todo el ciclo de enseñanza básica tuvo clases una vez a la semana, dice <<...tenía dos horas pedagógicas [...]. A olvide agregar que siempre desde que entre al jardín infantil dividían al curso en hombres y mujeres y cada grupo tenía un profesor distinto que era del mismo sexo que el grupo>>(C1-28M). Así mismo, lo hace saber la próxima estudiante de un establecimiento público, quien recuerda que <<...ya cursando octavo básico y habiendo cambiado de colegio, las clases de educación física compartían la misma lógica, separar niños y niñas>>(C1-9M).

En tanto, en las experiencias correspondientes al ciclo de enseñanza media, podemos reconocer que al igual que en al ciclo anterior, se hace evidente la diversidad entre los distintos tipos de establecimientos educativos.

Hemos recogido algunos discursos relativos a establecimientos públicos y subvencionados, puesto que los estudiantes que provienen de establecimientos particulares, no proporcionan información relativa al tema.

En relación a los establecimientos públicos, una de las estudiantes nos manifiestan que la disposición horaria que tenía la clase de Educación Física, recuerda que <<en primero medio tenía educación física una vez por semana al igual que los años anteriores>>(C2-2M); situación completamente diferente a la que informa el siguiente caso, <<ya en los años siguientes se ampliaron las horas de educación física a cuatro, por lo que de esta forma ya hacer esta clase era más favorable para todos, ya participaba en la mayoría de los bailes y actividades correspondientes>>(A1-11H).

En referencia a los establecimientos subvencionados, podemos observar condiciones favorables como el incremento de las horas de clase, tal como lo informa una estudiantes que recuerda que <<en la enseñanza media, en 1ero y 2do medio tenía cuatro horas pedagógicas de educación física, al igual que en 7mo y 8vo básico>>(B1-16M); situación que es compartida por la siguientes estudiante que recuerda que <<tenía cuatro horas de educación física en la semana, dos eran destinadas a gimnasia propiamente tal y las otras dos a realizar deporte [...] En tercero medio, se disminuyeron las horas de educación física>>(B1-14M).

- ***Buena infraestructura e instalaciones deportivas***

Entrando al análisis de las interacciones positivas que se relacionan con las instalaciones deportivas en que se llevan a cabo las clases de Educación Física escolar, es necesario aclarar que no estableceremos diferencias por ciclo, dado que en la mayoría de las realidades escolares utilizan los mismos recintos para el ciclo de enseñanza básica y el ciclo de enseñanza media; como podremos apreciar en los próximos relatos, la realidad en este sentido se manifiesta diversa.

En relación a las instalaciones en establecimientos públicos, quedan reflejadas en dos de los relatos; uno de los estudiantes explica que <<...siempre estuve en colegios con buenas instalaciones, como gimnasios pero con pocos materiales para realizar cualquier otro tipo de actividad física>>(A1-24H); esta opinión de no contar con lo suficiente, también se expresa en otra situación, tal como lo hace saber A2-17M, al explicar la falta de mantención de las instalaciones, informa que el Liceo que ella <<...asistía tiene una

piscina, lo lamentable es que siempre está en reparación pero a lo largo de los cuatro años que asistí a ese liceo solo tuve dos clases en la piscina>>.

En la realidad escolar subvencionada se aprecia más dotada de infraestructura, como lo podemos contar en el caso de un centro educativo que <<...poseía un gimnasio bien equipado, con canchas de bati fútbol, tenis, voleibol, basquetbol, futsal>>(A1-23H). En el caso de A2-25M, recuerda que en cuarto de enseñanza básica, se traslada a otro establecimiento educativo, recuerda que en comparación al anterior, <<...este colegio contaba con más de 5 canchas inmensas, patio techado y con gran implementaciones para lo relacionado con la educación física>>(A2-25M).

La disponibilidad de infraestructura en los establecimientos privados, en comparación a los anteriores se evidencia mejor en calidad y cantidad, tal como se menciona en el próximo relato:

<<El colegio tenía buena infraestructura y buenos recursos para realizar unas clases adecuadas según como las planteaba el docente, usábamos muchos materiales distintos en cada clase y el docente sabía guiar la clase de manera que todos participáramos y fuéramos mejorando en cuanto a lo que se nos solicitaba>>(A2-14H)

Confirmando la disponibilidad de variadas instalaciones, la hace ver A2-13M, quien dice que <<lo que más me recuerdo es cuando trotábamos en la pista de atletismo, la cual era muy linda y nos gustaba mucho tener un colegio con tal infraestructura>>(A2-13M).

En el próximo relato se ponen en evidencia que también existe grandes diferencias entre los establecimientos privados entre sí, tal como queda de manifiesto en la experiencia de C1-1M, ella nos explica que en su centro educativo, además de las clases de Educación Física, tenían otra asignatura obligatoria de natación, en todo el ciclo de enseñanza básica, y además cuentan con <<...un refugio en el volcán Llaima, es por esto que cada curso del colegio tiene una semana para estar allá. En la semana que nos tocaba anualmente,

teníamos clases de ski de manera obligatoria>>(C1-1M), realidad que pueden disfrutar contados establecimientos educativos del país.

- **Políticas de apoyo institucional a la práctica corporal**

En el ciclo de enseñanza básica, son los estudiantes de establecimientos subvencionados los que mayoritariamente informan sobre las políticas de apoyo institucional, en menor proporción lo hacen los estudiantes que provienen de establecimientos públicos y particulares.

En el conjunto de tendencias de los discursos de los estudiantes de establecimientos subvencionados, se puede reconocer la destinación de horarios y actividades deportivas que se ofrecen y la adaptación de los programas para dar atención a las necesidades individuales, lo cual queda reflejado en los siguientes relatos.

En relación a la intencionalidad y destinación de horarios para la clase de Educación Física, el primer estudiante expresa que su <<...institución estaba comprometida con el deporte y el ejercicio [...], tenían un buen plan de trabajo y buenas herramientas>>(C1-11M). Otro estudiante hace notar que su establecimiento educativo <<...le ponía mucho énfasis a lo que era la actividad física implementando 4 horas pedagógicas, más las selecciones de fútbol y talleres extraprogramáticos, también realizan olimpiadas atléticas todos los años en donde competían todos los cursos y todas las edades>>(A1-08H). Este apoyo también es manifestado por el próximo estudiante, quien informa que <<...desde los 6 a los 18 años, puedo afirmar que estuve todos los años en constante actividad física, debido a que en el colegio fomentaban esta clase>>(B1-26H).

En el caso de los estudiantes de establecimientos particulares y públicos, se puede apreciar discrepancias en el acceso a los recursos de apoyo a la práctica corporal. El primer caso hace notar la amplia oferta deportiva recibida en su establecimiento educativo particular, cuando dice <<...la institución fomentaba mucho el deporte. Los deportes que jugábamos era Volleyball, hockey y atletismo, cada uno por trimestre>>(B1-3M); en cambio la próxima estudiante hace notar que aunque su establecimiento

educativo favorecía oportunidades para acceder a nuevas prácticas corporales, sus padres debían financiarla, recuerda que cuando estaba en octavo su establecimiento educativo, <<...implemento la natación como algo para ser evaluado, por lo que una vez a la semana nos llevaban a una piscina [...], y teníamos que pagar una cuota de \$500, a mí me encantaba ir, e incluso aprendí a nadar>>(C2-6M).

En el ciclo de enseñanza media, son los estudiantes de establecimientos subvencionados los que mayoritariamente informan sobre las políticas de apoyo institucional, luego lo hacen los estudiantes que provienen de establecimientos públicos y en menor medida los estudiantes de establecimientos particulares. Se reconoce principalmente las oportunidades ofrecidas, los espacios curriculares y horarios formalizados, siendo las mujeres las que lo enuncian principalmente; en menor medida se releva la buena infraestructura disponible y las políticas organizacionales de incentivo hacia la práctica corporal, siendo los hombres los que principalmente hacen referencia a estos aspectos.

En cuanto a las oportunidades ofrecidas, se logra identificar la posibilidad de compartir la clase de Educación Física con otros cursos, tal como lo expresa la siguiente estudiante, <<cuando iba en media, las clases de educación física eran con todos los paralelos, y con varios profesores, lo que las hacía un momento súper esperado en la semana. [...] Las clases eran más exigentes, pero más motivadoras también>>(A1-28M). Experiencia que es ratificada por otra estudiante que señala que <<las clases podían llegar a realizarse con tres cursos, claro que las mujeres y hombres separados por completo con distintos profesores y evaluaciones>>(C1-18M).

También surgen otras formas de apoyo, lo cual se refleja en las siguientes palabras <<...al estar en jornada completa, mi colegio poseía tres ramos de educación física, en los cuales participaba activamente>>(C1-20M).

El segundo factor enunciado, se refiere a los espacios curriculares formalizados en la clase de Educación Física según sexo, tal como lo explica la próxima estudiante, quien expresa que <<el grupo de clases se dividía en dos uno de hombres y otro de mujeres, y cada uno tenía un profesor>>(C1-28M). Esta política es corroborada por la siguiente estudiante que

dice <<cabe destacar que las clases de educación física se realizaban en forma separada de los hombres>>(C1-23M); así mismo lo expresa otra de las estudiantes que recuerda que su establecimiento era mixto, sin embargo las clases eran diferenciadas por sexo, expresa <<aquel liceo era mixto, pero en educación física nos separaban en mujeres y hombres, a las mujeres nos hacía una profesora mientras que a los hombres les hacía un profesor>>(C2-5M).

Por su parte los hombres, destacan la buena infraestructura, quedando reflejado en las experiencias siguientes. El primer estudiante explica que el establecimiento educativo subvencionado en que realizó el ciclo de enseñanza media:

<<...tenía grandes diferencias con mi precedente, ya que este poseía un gran gimnasio techado, con piso de parquet, aros retractiles y mucho material para trabajar, balones para todos, instrumentos de gimnasia, plintos bancas, cuerdas, entre muchas otras cosas, este colegio tenía 4 canchas, por lo que se permitía grandes espacios para desarrollar aspectos físicos no solo en la clase, sino también en los recreos y horas después de clases en que nos quedábamos jugando casi siempre fútbol>>(A1-11H).

El siguiente estudiante, expresa que en el establecimiento educativo subvencionado en que estudiaba se ofrecían las condiciones necesarias para apoyar las prácticas corporales, recuerda que <<...existían talleres deportivos y donde se contaba con canchas y un gimnasio para la realización de todo tipo de deportes>>(A1-25H). Por su parte otro estudiante de un establecimiento público de gran prestigio a nivel país, recuerda que su formación escolar la llevó a cabo desde séptimo básico hasta cuarto medio, <<...en el cual, en la asignatura de Educación Física seguí realizando toda actividad relacionada con el fútbol, en este caso, el baby fútbol por las instalaciones que tenía el establecimiento pero agregando contenidos que tenía relación con disciplinas olímpicas>>(B1-24H).

Los hombres también relevan las políticas institucionales de apoyo a la práctica corporal. El primer estudiante recuerda las dificultades que tuvo en su establecimiento educativo para conciliar los entrenamientos deportivos con sus estudios, lo cual significó cambiarse

de centro educativo, recuerda que <<...me aceptaron gustosos y me dieron las facilidades académicas pertinentes para mi situación. Lo más rescatable de mi experiencia personal es la diferencia en el trato a los deportistas en un colegio y otro >>(A1-7H). También otro estudiante releva el apoyo otorgado por los profesores para prepararse para unas olimpiadas escolares, recuerda que <<estábamos más avanzados en edad y esto trajo consigo la participación directa de los profesores de educación física en la preparación para este evento. Nos hacían ejercicios musculares abdominales los primeros test de rendimiento físico el Cooper y Naveta>>(A1-8H).

Otro estudiante expresa la influencia del Director en la promoción de las prácticas corporales, dice que en ese entonces <<...entrenamos como nunca, en el colegio teníamos mucha facilidad académica, ya que el director encargado era muy aficionado al deporte>>(A2-8H). Finalmente otro estudiante expresa el apoyo que su institución otorgaba a las prácticas corporales, recuerda que <<...le daban mucha trascendencia a que los alumnos practicáramos alguna disciplina que ellos impartían con mucha responsabilidad y compromiso>>(B1-24 H).

#### **4.5.2.3.2. Interacciones negativas relacionadas a la figura institucional**

- ***Falta de infraestructura e instalaciones deportivas***

En el ciclo de enseñanza básica, son las estudiantes mujeres de establecimientos subvencionados las que mayores discursos elaboran sobre la falta de infraestructura deportiva utilizada en la clase de Educación Física; especialmente se denota las limitaciones de espacio para la práctica motriz, tal como lo señala la siguiente estudiante, quien recuerda que su establecimiento educativo no contaba con el espacio suficiente para llevar a cabo las clases de Educación Física de buena manera, puesto que su establecimiento “...se encontraba ubicado en la construcción de una casa antigua por lo que poseía un patio extremadamente chico para que 16 niños, entre chicos y chicas realizaran una clase de Educación Física cómodamente>>(C1-4M).

Este problema también es evidenciado por otros estudiantes; en primer lugar la estudiante B2-15M, explica que luego de cambiarse desde un establecimiento educativo a otro, persiste el problema de espacio para realizar la clase de Educación Física, dice <<las cosas, a mi parecer no cambiaron mucho, pues el patio era pequeño, estaban los mismos implementos y no era mucho lo que se podía hacer>>; situación que también pone en evidencia otra estudiante, cuando expresa que <<mi colegio era bastante pequeño, por lo que no teníamos el espacio suficiente como para practicar alguna actividad; por lo que nuestras clases se basaban en juegos y recuperación de otras asignaturas en invierno>>(C1-5M); la próxima estudiante indica que su establecimiento educativo <<era un colegio pequeño no poseía grandes instalaciones de hecho cuando entre, [...] al no poseer grandes instalaciones ni implementos recurríamos a la necesidad al igual que el profesor de realizar y crear actividades como implementos>>(A2-25M).

Por su parte, son los hombres de establecimientos educativos públicos los que mayores relatos entregan sobre la falta de infraestructura, uno de los estudiantes señala que entre los problemas que tenían en la clase de Educación Física era que <<...los recursos no eran tan abundantes, teniendo pocos balones de baloncesto, pocos de fútbol y una mesa de ping pong. La cancha que tenía era de cemento, pero no siempre nos dejaban jugar ya que las salas quedaban alrededor>>(A1-11H). Otro estudiante de una comuna rural-urbana, explica que en el establecimiento educativo público en que realizó sus estudios <<...a uno lo incentivaban por el realizar deportes, aunque no existiesen los recursos o implementos>>. Por su parte otro estudiante hace notar que uno de los problemas que tenía la clase de Educación Física era que la infraestructura con la que contaban no se encontraba techada, dice que <<...si bien había canchas e implementos para realizar una buena práctica educativa, no estaban las condiciones para realizar la clase en un día de lluvia o simplemente en un día de extremo calor>>(A2-20H). Finalmente el último estudiante plantea una crítica a este respecto, diciendo que en referencia a lo vivido en enseñanza básica <<...pienso que mi actividad física habría sido mucho mayor si habría asistido a otras escuelas. Las escuelas a las que fui no tenían tantos recursos ni una visión que potenciara mi desarrollo físico>>(B2-13H).

En el ciclo de enseñanza media, son las estudiantes mujeres de establecimientos subvencionados y públicos las que especialmente elaboran mayores discursos sobre la falta de infraestructura deportiva utilizada en la clase de Educación Física.

Una de las estudiantes plantea que su experiencia en la clase de Educación Física podría haber sido una mejor, puesto que por falta de infraestructura deportiva, las clases se centraban fundamentalmente en el contenido de la condición física, a este respecto dice <<creo que pudo ser más enriquecedora si el colegio hubiese tenido más materiales deportivos y una mejor infraestructura y mayor responsabilidad frente al tema de la Educación física>>(A1-4M). Esta experiencia es compartida por C1-14M, que al ingresar a la enseñanza media se encuentra con un establecimiento educativo donde <<...el espacio era mucho más reducido. En el nuevo colegio no había gimnasio por lo tanto las actividades recreativas y extraescolares que realizaban eran totalmente reducidas en comparación con el otro establecimiento educativo>>. También lo hace la estudiante C2-2M, quien recuerda que <<en primero medio tenía educación física una vez por semana al igual que los años anteriores, esta era mucho más relajada en comparación a la enseñanza básica, ya que el patio del liceo era bastante pequeño y no realizábamos un mayor desplazamiento>>.

Esta situación de falta de infraestructura, en ocasiones es superada por la mediación del profesor, tal como lo hace saber una estudiante, quien dice que <<a pesar de no haber implementación adecuada para realizar gimnasia y esas cosas, en la clase de educación física hicimos el hándbol, invertida, rueda, salto con caballete...>>(A1-18M). Por otro lado existe infraestructura pero no cuenta con las reparaciones correspondientes, tal como lo expresa la estudiante A2-17M, quien dice <<...en el liceo que yo asistía tiene una piscina, lo lamentable es que siempre está en reparación pero a lo largo de los cuatro años que asistí a ese liceo solo tuve dos clases en la piscina>>.

- ***Falta de políticas de apoyo institucional hacia el aprendizaje y la práctica corporal***

En el ciclo de enseñanza básica, son los estudiantes hombres de establecimientos públicos y subvencionados las que elaboran discursos sobre la falta de políticas de apoyo a la clase

de Educación Física. Se identifica especialmente dos factores que afectan negativamente las experiencias de los estudiantes en su interacción con el establecimiento educativo, el primer factor habla de la falta de políticas de apoyo a los deportistas, tal como lo expresa un estudiante que practicaba tenis en forma competitiva, <<quizá mi mayor frustración fue que el colegio nunca incentivara ni permitiera el desarrollo paralelo de esta actividad>>(A1-3H).

El segundo factor identificado, corresponde al ofrecimiento de experiencia formativas limitadas, tal como lo reconoce el siguiente estudiante de un establecimiento subvencionado <<...sinceramente mi colegio nunca enriqueció el sentido deportivo de sus alumnos, solo se basaba en las experiencias básicas que debíamos poseer como niños>>(A1-7H). Esto es ratificado por otro estudiante de un establecimiento educativo público quien nos plantea las debilidades que logra apreciar en su formación, cuando nos dice que <<pienso que mi actividad física habría sido mucho mayor si habría asistido a otras escuelas. Las escuelas a las que fui no tenían tantos recursos ni una visión que potenciara mi desarrollo físico>>(B2-13H).

En las experiencias del ciclo de enseñanza media, podemos reconocer que predominan los discursos de estudiantes de establecimientos subvencionados y de establecimientos educativos públicos; de las experiencias relatadas se distinguen seis factores que afectarían negativamente la relación entre la institución escolar y los alumnos en la clase de Educación Física, estos corresponden a la falta de espacio curricular para la Educación Física, la poca relevancia académica que tiene la asignatura de Educación Física, la falta de apoyo y facilidades académicas para los deportistas de alto nivel, el cambio y ausencias reiteradas de los profesores y la división del curso por sexo.

La falta de consideración formal de la asignatura de Educación Física como un espacio curricular en la enseñanza técnico profesional en los establecimientos públicos, es un aspecto que también lo declara un estudiante que al cambiar del ciclo de enseñanza básica al de enseñanza media, expresa que <<...la situación no cambió mucho, ya que estudie en un liceo técnico donde no había clases de educación física, salvo algunos

talleres optativos de basquetbol al que recién en 2do medio me inscribí sin saber nada de este deporte>>(A1-01H). Esta falta de espacio curricular formal, también es mencionada por el estudiante A1-09H, quien manifiesta que en la enseñanza media <<...deseaba que llegara con ansias y más en segundo medio donde teníamos esta clase dos veces a la semana pero ya no teníamos los talleres de la enseñanza básica, solo eran hasta primero medio>>. También lo hace notar la siguiente estudiante:

<<En cuarto medio no tenía educación física, porque sólo nos debíamos enfocar en nuestras prácticas, ya que era un liceo técnico, entonces asistíamos dos días a nuestro centro de práctica y los otros tres días íbamos al liceo a estudiar, no había tiempo de realizar clases de Educación Física en los tres días que nos destinaban para estudiar ramos de la especialidad>>(B1-18M).

Experiencia que también es compartida por otros estudiantes pertenecientes a establecimiento públicos de enseñanza técnico profesional, una de ellas hace notar que <<tanto en 2º como en 3º medio, no tuvimos educación física, lo cual fue lo peor que me pudo pasar, ya que mi condición física se comenzó a deteriorar un poco. Dejé de realizar deportes, me encontraba cansada siempre>>(B2-4M); otra estudiante observa que <<un detalle de esta etapa es que en 3º medio no tuve educación física, puesto que estudie una carrera técnica, la cual no tenía este ramo en tercero>>(B2-26M).

Un segundo factor que surge como falta de apoyo por parte de la institución escolar, se relaciona con la importancia concreta que asigna el establecimiento educativo subvencionados a la clase de Educación Física en comparación a otras materias académicas del currículo escolar, en este sentido un estudiante plantea que:

<<...quedé con una sensación insatisfecha, por el motivo que los intereses de mi colegio para enseñanza media son meramente los resultados académicos y la preparación para la PSU, dejando muy de lado los deportes, es más, mis clases de educación física eran suplidas por mis entrenamientos en la selección, no pudiendo tener un desarrollo normal del plan curricular, siendo peor aún, porque los años siguientes, 3º y 4º medio, el nivel de exigencia

académica se veía disminuido y la falta de tiempo era evidente, el colegio le da la espalda a los deportistas y la selección cierra sus puertas a alumnos de estos cursos, no es prioridad del colegio preparar deportistas...>>(A1-03H).

Esto también lo hace notar otra estudiante que señala que <<...observé que mi colegio a pesar de tener tantos talleres extra programáticas, la clase semanal de educación física [...], el deporte no era tan valorado como lo académico, es por esto que los alumnos empezaron a tomar cartas en el asunto>>(C1-12M).

Otra forma de falta de apoyo institucional a los deportistas, queda evidenciado en el caso de un deportista de nivel competitivo que durante su último curso de enseñanza media llega a integrar una selección deportiva a nivel nacional, dice:

<<fui parte de la selección chilena de futbol sub 17; teniendo por ende que viajar mucho a otras ciudades de Chile, inevitablemente tuve que empezar a faltar a clases [...] cuando me di cuenta que debía quedarme en Santiago un tiempo (concentración en el ex C.A.R centro alto rendimiento), converse con las autoridades de mi colegio para pedir exámenes libres, y la respuesta fue tan negativa por parte de ellos que estando en 4º medio 1º semestre tuve que dejarlo, y cambiarme de colegio para seguir con mi desarrollo deportivo>>(A1-07H).

Esta falta de apoyo, también ocurre en la experiencia del estudiante A2-14H, que declara que <<...el establecimiento no apoyaba el deporte, porque casi nunca nos permitían participar como otros colegios de campeonatos interescolares>>.

Un cuarto factor que afecta negativamente la relación de los alumnos con su institución escolar, es el cambio reiterado de profesores en la asignatura de Educación Física o la ausencia reiterada de su profesor; este problema lo pone en evidencia un estudiante que en primero medio, reconoce haber tenido problemas con la clase de educación física, <<debido a que en el mismo año tuve tres profesores distintos, por lo cual siempre estábamos cambiando las actividades. Por ejemplo estábamos viendo basquetbol y no

alcanzaron a tomar pruebas y ya habíamos empezado con otro deporte o unidad>>(A1-10H). Así mismo ocurre con las ausencias de sus profesores, a este respecto este mismo estudiante recuerda que <<en cuarto medio, el primer semestre, nos tocó la unidad de fútbol, pero no tuvimos muchas clases porque el profesor tuvo unos problemas y hubo muchas veces que no tuvimos clases porque el profesor estaba con licencia>>.

El quinto factor que emerge en los relatos se relaciona con la gestión y normativas que la institución escolar establece para hacer uso de la infraestructura deportiva disponible, tal como lo manifiestan estudiantes que provienen principalmente de establecimientos escolares subvencionados y públicos:

<<Al principio el colegio “pintaba para bueno”. Contábamos con una piscina semi-olímpica casi terminada, profesores jóvenes que parecían al menos, motivados y con buena disposición. Y en general era eso, buena infraestructura. Teníamos de todo en realidad, incluyendo 2 canchas y baños bien equipados. Pero el colegio se quedó ahí nomás... En primer lugar, la gestión: Sí, teníamos una piscina que en 2º medio ya estaba lista para su uso, pero las medidas tan raras impuestas por el rector, entre las cuales estaban hasta el color del traje de baño a usar, nos limitaron mucho el uso de ésta. Basta decir que durante los 3 años que estuvo ahí, solo la usé un par de veces, y gané además una casi-suspensión por saltarme la reja de la piscina para buscar un balón perdido. Así que para mí, la piscina significó un buen gancho para el colegio, pero nada más>>(B1-12H).

Experiencia que es compartida por otra estudiante explica que <<...en el liceo que yo asistía tiene una piscina, lo lamentable es que siempre está en reparación pero a lo largo de los cuatro años que asistí a ese liceo solo tuve dos clases en la piscina>>(A2-17M); experiencias que demuestran el malestar de los estudiantes en este sentido.

El sexto factor identificado como negativo, es la división del curso por sexo, tal como lo expresa la siguiente estudiante, señala que entrando a la adolescencia siguió estudiando en el mismo establecimiento educativo, el cual había pasado a la administración de sacerdotes

católicos, expresa que <<...ya nada fue lo mismo, las clases de educación física eran más aburridas, no podíamos jugar y los profesores siempre exigían que hiciéramos lo que ellos nos decían, además ahora nos separaban de los niños y teníamos actividades diferentes>>(C1-7M).

- ***Pérdida de espacio curricular en la clase de Educación Física***

En el ciclo de enseñanza básica no se manifiestan discursos relativos a este componente.

En el ciclo de enseñanza media, se distingue tres factores que dan cuenta de la pérdida de espacio curricular para la asignatura de Educación física: la disminución de horas de clases en el ciclo de enseñanza media, la programación del horario de clases en la organización de la jornada escolar, y los tiempos de organización de las actividades de la clase propiamente tal.

En relación a la disminución de horas de clase en la enseñanza media, tal como lo expresan algunas estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados, la primera de ellas recuerda que <<en tercero medio, se disminuyeron las horas de educación física>>(B1-14M); experiencia que también comparte otra estudiante cuando revela que <<en enseñanza media tenía las horas de educación física que imponía el currículum, y no tenía más actividades extra programáticas>>(B2-14M).

Así mismo lo plantea la estudiante que aunque reconoce la buena infraestructura de su establecimiento educativo, hace notar la disminución de horas de clase en Educación Física en su establecimiento educativo particular, el cual <<...contaba con una cancha de 400 metros, una piscina de 25 metros y un gimnasio muy bien equipado. En básica contaba con tres horas de educación física, a diferencia de la media que solo contaba con dos>>(B2-3M).

Aparece como un segundo factor la organización de la clase de educación física en la jornada escolar, una estudiante menciona el horario de realización como un factor que afecta negativamente las experiencias en la asignatura de Educación Física, <<...recuerdo que teníamos clases después de almuerzo. Quizás esto era un factor que influía un poco,

porque después de almuerzo me daban ganas de descansar, y no estaba tan al 100% como si hubieran sido en la mañana>>(A1-28M)

Un tercer factor asociado a la distribución horaria de la clase propiamente tal, que influye negativamente en la experiencia vivida, lo evidencia un estudiante a través del siguiente relato:

<<...cuando llegué a ese colegio de media, eran solo 2 horas de educación física, por lo que prácticamente no alcanzábamos a hacer todo lo que pedía el profesor por el tiempo, aparte que nos daba como 20 minutos para ducharnos y volver a la sala, entonces hacíamos como 40 minutos de actividad física y nada más>>(A1-11H).

Tal como se ha podido apreciar, los estudiantes hacen notar las principales interacciones negativas que han llegado a establecer con la institución escolar, es representado en la figura de los directivos que son las personas que toman decisiones que favorecen o desfavorecen las prácticas corporales de su alumnos, entre las cuales se distinguen las políticas que orientan las decisiones, la calidad y cantidad de infraestructura disponible y el espacio curricular que ofrece cada centro educativo.

Sintetizando algunos elementos de análisis, se puede señalar que las interacciones comunicativas y el aprendizaje que ocurren en el aula, se encuentran mediatizadas por tres figuras centrales la estructura escolar, los docentes y los pares.

La estructura organizacional representativa de la entidad educativa se revela como un actor relevante en el aula, que tiene un ideario acerca de la disciplina y que toma decisiones respecto de ella, las que finalmente apoyan u obstaculizan las experiencias de la Educación Física escolar; a nivel de aula obviamente emergen la presencia de sus profesores y compañeros de clase como figuras relevantes en la experiencia vivida; también aparece la figura familiar, aunque en un plano más discreto.

La figura que emerge principalmente en los relatos corresponde a la de los directivos institucionales del establecimiento educativo, donde prevalecen las relaciones sociales positivas, aunque en el ciclo de enseñanza media aumentan las valoraciones negativas; las **interacciones positivas** se reflejan en contar con un espacio formal y la asignación de horas de clase para Educación Física, la buena infraestructura y las políticas de apoyo; en contraposición las valoraciones negativas indican la falta de infraestructura, de políticas de apoyo para el aprendizaje y el poco espacio curricular con que cuenta la asignatura.

Se aprecia que la segunda figura más aludida es la del docente, donde los discursos de las interacciones positivas son los que prevalecen, aunque también ocurre que el ciclo de enseñanza media disminuyen notablemente; entre las interacciones positivas más destacadas se evidencia la buena actuación pedagógica, el buen trato y el reconocimiento que hacen a las actuaciones de sus estudiantes; entre las interacciones negativas que se hacen, se identifica principalmente el maltrato verbal, la falta de reciprocidad de los profesores y la falta de flexibilidad.

En cuanto a las interacciones sociales con los pares, se mencionan en tercera posición, en el ciclo de enseñanza básica se demuestra una tendencia hacia relaciones positivas que se manifiestan en acciones de reconocimiento, buen trato y colaboración entre los pares; en cambio en el ciclo de enseñanza media, se manifiestan relaciones más complejas que afectarían el clima de la clase. Entre las interacciones sociales negativas más comentadas por los estudiantes, surgen la agresividad, la burla y el rechazo de sus pares.

#### **4.6. EL CONTEXTO SOCIAL EXTERNO, LA SEXTA DIMENSION A REVELAR**

Este apartado procura atender al cuarto objetivo específico del estudio que es *Revelar los principales agentes sociales que propician las diversas prácticas corporales de los estudiantes durante la etapa escolar*. Aunque pareciera un contrasentido, hemos denominado esta dimensión del modelo como el Contexto social Externo, comprendiendo que el contexto social<sup>34</sup> permea todas las esferas de la vida humana, pero hemos optado

---

<sup>34</sup> El entorno material y simbólico que constituye el escenario social y cultural de las experiencias o circunstancias de vida de una persona, van formando parte de la identidad y realidad de vida de las personas.

por esta designación para poner el acento en las experiencias que se viven cotidianamente y en paralelo a las prácticas educativas desarrolladas al interior de la escuela.

Las personas al interactuar en el entorno construyen el contexto social, pero a la vez el mismo contexto incide sobre su propia construcción de la realidad, ejerciendo influencia directa o indirectamente, sobre las experiencias vividas por los estudiantes consultados o de su capital cultural (Bourdieu, 2005); el que en nuestro caso corresponde a las influencias sobre las representaciones acerca de la educación física y las prácticas corporales que llevan a cabo.

Tal como lo mencionáramos al presentar nuestro modelo de análisis de las experiencias vividas por los participantes, en el contexto social externo los estudiantes han construido sus experiencias en determinadas prácticas corporales, en correspondencia con las oportunidades y roles en que han conseguido participar activamente, constituyendo comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) y de afiliación, que alimentan, extienden y resignifican las experiencias personales y colectivas de los sujetos en torno a la Educación Física, y a las posibilidades de aplicarlas en su vida.

Estas comunidades de práctica de la Educación Física o de prácticas corporales, las encontramos en el entorno de la familia, de las amistades, en las organizaciones sociales, comunitarias y deportivas, y en la asociación libre con otras personas con las que se comparte un proyecto común.

Como ya hemos dicho, nos interesa identificar las representaciones que construyen los estudiantes acerca de la Educación Física, en lo específico de este apartado queremos saber *¿qué figuras han sido relevantes en la adscripción de sus prácticas corporales, cuáles son los incentivos que les han permitido aproximarse al cultivo de su dimensión corporal, cuáles son los aspectos que han desincentivado sus prácticas corporales?*

#### 4.6.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS ACTORES QUE INCENTIVAN LA PRÁCTICA CORPORAL

Considerando el discurso que construyen los estudiantes sobre las fuentes que influyen positivamente las diversas prácticas corporales, podemos observar en el gráfico 41, que entregan referencias sobre dos grandes fuentes de incentivo: el incentivo social que entrega la familia y otros actores sociales, y el propio incentivo que anima sus proyectos de vida. En términos proporcionales ocho de cada diez estudiantes proporcionan este tipo de información; lo que demuestra que es altamente importante la influencia social que han tenido en sus experiencias.

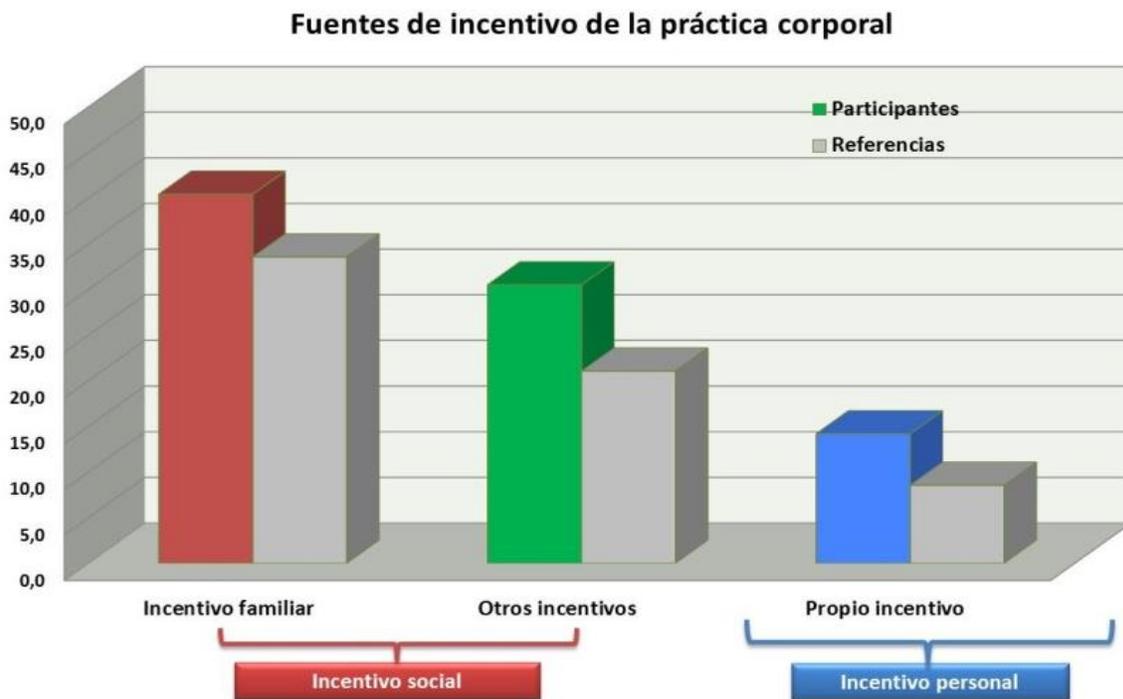


Gráfico 41. El discurso construido sobre las fuentes de incentivo de la práctica corporal

Desde una perspectiva global, podemos apreciar que los estudiantes producen más discursos sobre la intervención familiar; luego entregan más relatos sobre otros agentes sociales y finalmente informan acerca de los propios incentivos que sostienen sus prácticas; esto equivale que de cada diez estudiantes, cuatro hacen referencias sobre sus familias, tres hablan sobre otros incentivos recibidos y uno hace referencia de su propio

incentivo; denotando la importancia que tiene el medio social en los distintos tipos de prácticas corporales que se realizan referidas a la educación física.

#### 4.6.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS ACTORES QUE INCENTIVAN LA PRÁCTICA CORPORAL

Introduciéndonos en los discursos específicos, podemos apreciar en el gráfico 42, que en relación a la fuente de **incentivo familiar**, surge la figura de los padres con una fuerte presencia, donde prácticamente cuatro de cada diez estudiantes hacen referencia a ellos en sus relatos. Luego se manifiestan otros familiares y más débilmente los hermanos.

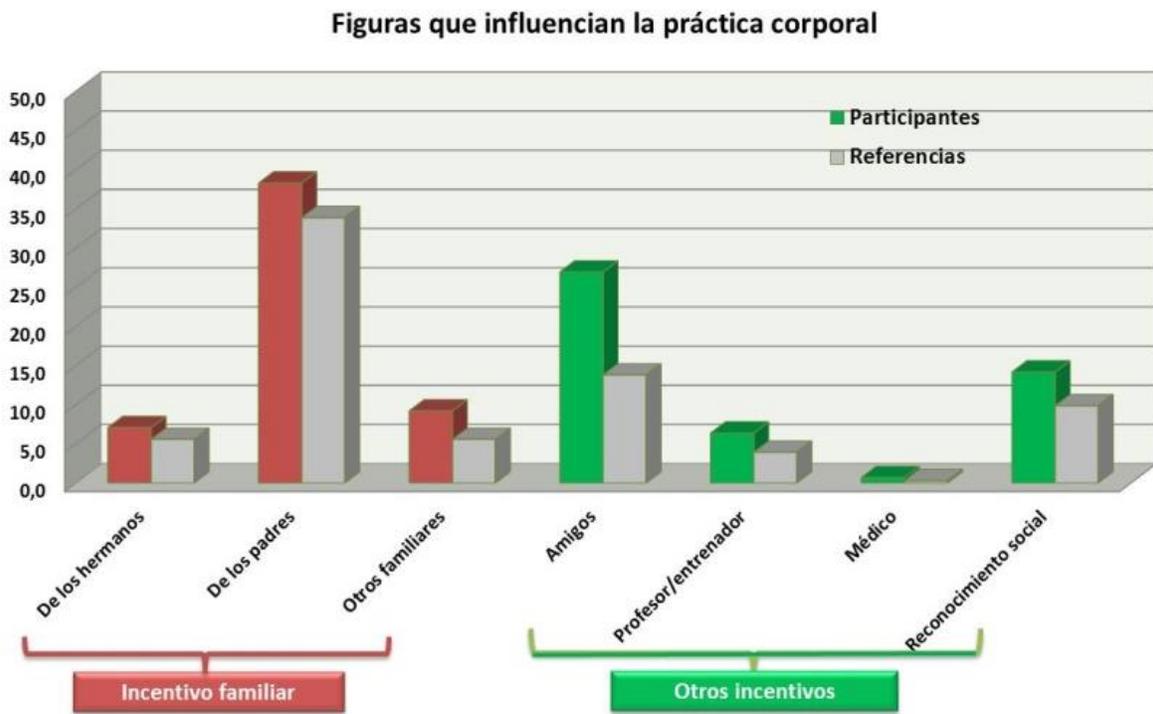


Gráfico 42. Figuras que influyen positivamente la práctica corporal

En relación a la fuente de **otros incentivos**, se aprecia que las amistades ejercen una influencia extremadamente importante, prácticamente tres de cada diez estudiantes lo declaran en sus discursos; de allí resulta muy importante el reconocimiento social, que tiene el mismo peso que el incentivo personal. En tercer lugar y más débilmente la figura de su profesor o entrenador; finalmente se habla de la prescripción médica como un incentivo de salud.

De los datos emanados podemos decir que las figuras que nutren la motivación de los estudiantes para realizar prácticas motrices, en primera posición está el apoyo de los padres, luego son los amigos que los motivan a participar y en tercera posición es el reconocimiento de la comunidad con la cual interactúan. Débilmente se aprecia la figura de sus profesores y de sus hermanos.

#### **4.6.2.1. Las figuras que ejercen influencia positiva en la práctica corporal, según atributos estudiados**

Consideramos necesario profundizar en la relación que se establece entre las figuras promotoras de la práctica corporal y las variables de los distintos colectivos estudiados; de tal modo de evidenciar aquellas actuaciones que favorecen la incorporación y mantención de las prácticas corporales en el tiempo.

Abordaremos las figuras que se han evidenciado como las más relevantes, siguiendo el orden de importancia que le han asignados los propios estudiantes: **los padres, las amistades, el reconocimiento social** y en paralelo **el propio incentivo**; en primer lugar haremos una presentación cuantitativa de los aspectos más relevantes que hemos analizado, y luego, haremos una presentación de tipo comprensivo, de tal manera de mostrar las evidencias desde la propias vivencias de los estudiantes.

##### **4.6.2.1.1. Los padres como promotores de la práctica corporal, según atributos estudiados**

Frente a la variable de sexo, podemos decir que relevantes anunciadas, tanto para las mujeres como para los hombres los padres son los principales promotores de las actividades de práctica corporal, aunque en las mujeres es levemente inferior.

Respecto al tipo de centro educativo y el contexto social del que provienen, denotamos que la influencia que ejercen los padres de establecimientos educativos particulares, tiene el doble de fuerza que el que ejercen los padres de los que proviene de establecimientos subvencionados y públicos; entre estos últimos no se aprecian diferencias. Así mismo, se

demuestra que los padres de los estudiantes que provienen de centros semi urbanos son los que esencialmente lo manifiestan en sus relatos.

Considerando las variables de adherencia y orientación de las prácticas realizadas, se desprende que los estudiantes que se mantiene activos, y que realizan prácticas asociadas a la recreación y al deporte, dan cuenta en sus relatos haber contado con el incentivo de sus padres.

Finalmente frente a la variable Carrera universitaria que cursan, son los estudiantes de Pedagogía en Educación Física los que nombran a sus padres como las figuras que les han incentivado la práctica corporal. Luego se manifiesta en las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

Revisando los relatos sobre la influencia de los padres sobre las prácticas de actividad física, especialmente fuera de la escuela, se aprecian ciertas tendencias que explican los modos que tienen los padres para influenciar a sus hijos hacia prácticas corporales que los conducen hacia una vida activa y saludable.

Hemos identificado que el afán de la familia y las **acciones concretas de apoyo**, se convierte en la forma más poderosa para animar a los hijos a entusiasmarse y mantener prácticas activas de alguna manifestación deportiva, recreativa o de salud. Luego visualizamos que la **imagen que proyectan los padres que han sido deportistas**, fortalecen el interés en las diversas prácticas corporales a través del ejemplo; también hemos identificado en los relatos de los participantes, los padres que influyen directamente a sus hijos, realizando **prácticas conjuntas con los hijos**. Finalmente tomamos algunos relatos sobre la **valoración que hacen los hijos sobre la intervención de sus padres** en la promoción de las prácticas corporales.

- ***Acciones de apoyo que realizan los padres***

Comenzando con la primera tendencia, acerca del ánimo que otorgan los padres a las prácticas que realizan sus hijos, presentaremos variados relatos a modo de llegar a comprender más profundamente el escenario de influencia sobre sus hijos. La primera

experiencia explica las acciones que emprende un padre para influenciar a su hijo en los primeros años de la infancia, dice <<mi padre siempre tuvo la intención de fomentar mi gusto ¿qué es lo que te provocaba corporalmente, emocionalmente? por esta disciplina, llevándome a las plazas cercanas [...] y también, con la intención de llevarme a ver sus partidos de fútbol...>>, desde esa época reconoce que ha estado adquiriendo el hábito de practicar actividad física...>>(B1-24H).

La siguiente experiencia, demuestra el apoyo de los padres sobre la base de los aprendizajes que se van adquiriendo en las primeras etapas de desarrollo, de modo de fortalecerlos en las distintas áreas; el siguiente estudiante, explica que al iniciar su niñez, aprendió <<...a flotar y desplazarme en el agua a eso de los 6 años, cuando mis padres me vieron que había aprendido a flotar me metieron a un escuela de natación [...] donde aprendí los 4 estilos básicos...>>(2-15H); de allí, comienza a entrenar natación y se mantiene nadando sistemáticamente hasta octavo de enseñanza básica.

A continuación podemos observar el apoyo de los padres bajo los diversos enfoques de la educación física de los estudiantes consultados, en primer lugar apreciaremos los apoyos otorgados a los hijos cuando su opción es la práctica deportiva, la estudiante explica que cuando cursaba el cuarto año de enseñanza básica, tomó la decisión de integrarse a la selección de básquetbol de su colegio, esto <<...ocupaba mucho más de mi tiempo, pero lo bueno es que mis papás me apoyaban al máximo, me iban a dejar, a buscar me alimentan bien saludablemente, como debe desarrollarse un deportista>>(A2-26M).

Desde un enfoque de apoyo recreativo, la siguiente estudiante recuerda que cuando llegaba el verano, su madre buscaba diferentes instancias para que ella pudiese incorporarse a las actividades prácticas, entre los que recuerda es haberse inscrito en un programa de básquetbol cercano a su casa; luego recuerda que <<...sentía la necesidad de aprender a nadar así que mi madre buscó un curso dentro de la municipalidad, lo que resultó muy conveniente; estuve alrededor de 3 a 4 años asistiendo sólo en las vacaciones por 2 semanas>>(C2-11M), donde además de aprender a nadar, logró aprender las distintas técnicas de nado, técnicas de rescate y primeros auxilios.

Nos ha parecido especialmente interesante presentar este tercer relato, que corresponde a una estudiante de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, en el cual da a conocer la influencia que ha ejercido su madre en su formación; hace notar sus padres nunca le realizaron exigencias para realizar deportes o comer, aunque su madre es profesora de educación física, dice:

<<todo lo que hice en mi niñez fue porque a mí me gustaba y yo quería sentirme involucrada en esa actividad, [...] mi mamá siempre me contaba todas sus magníficas experiencias en el físico, [...] lo esencial que es conocer nuestro propio cuerpo humano y a la vez entrenarnos y hacer deportes para llevar una vida saludable y todo esto mezclarlo con la ecuación y el trabajo con los niños que es de suma importancia para nuestra sociedad>>(A2-13M).

- ***Imagen que proyectan los padres deportistas activos***

La segunda tendencia que se aprecia, se relaciona a la imagen que proyectan los padres que han sido deportistas y que siguen activos. Presentaremos cinco relatos que se encuentran asociados directamente a la práctica bajo un enfoque deportivo, de todos estos relatos la presencia del padre supera ampliamente la figura de la madre, tal como podremos constatarlo a continuación. El primer caso, corresponde a un estudiante que practica sistemáticamente el fútbol como deporte, argumenta que ha sido influenciado por su padre, quien le ha enseñado que la práctica deportiva favorece el desarrollo global, hace notar que su padre <<...era atleta de la Armada con lo que siempre me inculcó el deporte como una buena herramienta a todo nivel, tanto física, psicológica y socialmente, además que tenía combinado los genes de deportista, es decir condición para hacer deporte en ese sentido me destacaba>>(A1-8H).

La incidencia de un padre deportista como modelo de vida es corroborado en nuestro segundo caso, tarea que asume en relación a sus hermanos, dice:

<<mi padre es deportista, por lo que siempre me ha inculcado a mí y mis hermanos la importancia de practicar deportes, [...] hacemos deportes juntos, mi padre desde pequeños nos llevaba al estadio para ver fútbol, por lo que somos grandes amantes de ese deporte, pero desde incluso desde antes, ya nos motivaba a hacer deportes, incentivándonos a que saliéramos a andar en bicicleta, en las que el mismo nos enseñó a manejar, también siempre nos incentivaba para que nadáramos, en gran parte aprendimos a nadar gracias a él, también nos motivó a practicar el tenis que es un deporte individual que desarrolla numerosas capacidades, en familia seguimos jugando periódicamente>>(A1-3H).

El próximo caso habla del cultivo de la gimnasia rítmica, donde la estudiante reconoce que <<...una de las grandes influencias para participar de ellas, además de mi profesora, fue mi madre, quien durante sus años de escolaridad fue alumna destacada en los deportes, principalmente los de índole olímpica>>(B2-28M).

El cuarto caso, demuestra la fuerte influencia que han ejercido su padre y su abuelo en su adscripción a las prácticas deportivas, expresa que su interés por el deporte se lo debe a su padre, que <<...jugaba volley y basket, siendo destacados en los dos a nivel nacional, en el volley según mi abuelo y según el mismo fue uno de los mejores de Chile dentro su posición de armador, estando casi en una selección nacional>>(A2-19H); situación que lo llevó a inscribirse en el taller de básquetbol de su colegio.

Finalmente nuestro último relato viene a reiterar los relatos anteriores, donde la figura de los padres deportistas, incide favorablemente en la adscripción a prácticas deportivas, que en este caso corresponde a las artes marciales, manifiesta que con <<...el apoyo de mi padre comencé a realizar el deporte que tanto me había recomendado, [...] el arte marcial chino “Kung Fu”, el cual me ayudó a encontrar mi identidad y mi pasión por el deporte a tan temprana edad>>(A1-2H).

De las experiencias relatadas, podemos decir que la principal influencia es en la práctica activa del deporte, y no necesariamente significa que los estudiantes hayan optado por las mismas disciplinas que han cultivado sus progenitores, pero sin lugar a duda existe una tendencia a que así sea.

- ***Padres que realizan prácticas conjuntas con sus hijos***

Las próximas experiencias demuestran el impacto que produce en los hijos, cuando los padres comparten con ellos, las prácticas de distintas manifestaciones motrices. Respecto al tipo de deportes es ampliamente variado, no necesariamente coincide con el deporte que practican los padres.

En los primeros años de la infancia y la niñez, podemos apreciar dos relatos de actividades motrices más naturales, que favorecen la adhesión a la práctica corporal, el próximo estudiante habla de los juegos donde participan ambos padres, lo relata así, <<mis primeras experiencias con la educación física o actividad física las realice con mis padres mediante juegos donde poco a poco fui desarrollando mi habilidad motora>>(A2-19H). Esta experiencia es corroborada en la situación siguiente, donde un estudiante recuerda haber estado largas horas con su madre en la playa <<...jugando en la arena pero por sobre todo metido en el agua, recuerdo que usaba un flotador porque no sabía nadar y a pesar de mi corta edad, me metía junto con mi mamá a nadar [...] incluso en la parte profunda>>(A1-17H).

Otro aspecto favorecedor, según lo declara B1-7M, fue la posibilidad de vivir en el campo, sin televisión o aparatos tecnológicos, esto significó que buscara entretenerse con otras cosas como:

<<...subir el cerro con mis hermanos, jugar tenis con mi papá, bañarme en la piscina, jugar fútbol con mis hermanos mayores (eran tres hombre y yo), acompañar a mi mamá a comprar al pueblo, entre otras cosas. En mi caso, el pasar gran parte de mi infancia en el campo, fue algo muy bueno, que me ayudó a desarrollar mi creatividad y sobre todo el preferir el deporte>>.

El cuarto caso, habla que a la edad de 9 años se habían cambiado de vivienda a otra ciudad, no tenía vecinos con quienes jugar, razón por la cual ambas se inscribieron en un programa de baile entretenido, <<era entre gimnasia y baile. Íbamos como dos veces a la semana. Ese mismo año con mi mamá nos entusiasamos por ir a yoga. Ahí estuvimos como 2 meses, porque nos quedaba muy lejos de la casa>>(A1-27M).

Finalmente el último caso, presenta la influencia de los padres en la adolescencia, tal como lo explica A2-26M, dice <<también en la enseñanza media practique fútbol además de jugar por la escuela de fútbol de mi papá, en donde participábamos en campeonato todos los fines de semana>>(A2-26M).

De los relatos presentados podemos apreciar que la influencia de los padres ocurre fundamentalmente en la etapa de la infancia y la niñez, sin embargo como se expresa en el último relato, también se observa una cierta incidencia en la etapa de la adolescencia.

- **Valoración que hacen los hijos sobre el apoyo de sus padres en la práctica corporal**

Finalmente podemos presentar valoraciones que hacen los hijos sobre el apoyo de sus padres en la práctica de actividad física, el caso de C1-11M, demuestra con claridad la manera en que una madre favorece prácticas activas de sus hijos:

<<debo decir que gran responsabilidad de mi gusto, valoración y respeto por el ejercicio, es debido a mi mamá; fue ella quien siempre nos tuvo haciendo alguna actividad fuera del colegio, sobre todo en verano, para que no estuviéramos sin hacer nada. Ella no nos obligaba ni decía qué hacer, sino que por el contrario siempre tuvo buenas razones, las que nos comunicaba y hacía entender: creo que eso fue parte fundamental>>.

La estudiante aduce que su interés por la práctica corporales se remontan a la etapa de su niñez, donde cotidianamente realizaba salidas con sus padres a jugar a la plaza, andar en bicicleta o en patines, debido a eso <<yo creo que por eso me gusta realizar cosas al aire libre, en contacto con la naturaleza y actividades deportivas, la familia es un pilar

fundamental para inculcar buenas costumbres, relacionadas con la actividad física, la salud y el bienestar de cada uno>>(A2-21 M).

#### **4.6.2.1.2. Las amistades como promotores de la práctica corporal, según atributos estudiados**

Recordando que la segunda figura más importante que promueve las prácticas corporales son los amigos; podemos decir que según la variable sexo, se aprecia en el caso de los hombres que los amigos son tan importantes como el reconocimiento social que reciben de la comunidad; en cambio en las mujeres las amistades son importantes pero con menos fuerza que en los hombres.

Respecto al tipo de centro educativo y el contexto social del que provienen, observamos que existe una cadena donde los estudiantes de establecimientos privados asignan mayor importancia a sus amigos, en menor medida lo hacen los estudiantes que provienen de establecimientos subvencionados y por último, menor importancia le asignan los estudiantes de establecimientos públicos. Respecto al contexto del cual provienen, son los estudiantes de centro semi urbanos los que más relatos evidencian al respecto.

Revisando las variables de adherencia y orientación de las prácticas realizadas, se evidencia que los estudiantes que aún se mantienen activos, mayoritariamente prácticas recreativas y asociadas al deporte, construyen mayores relatos de actividades con sus amigos.

Relacionado a la variable Carrera universitaria que cursan, se manifiesta una cadena, donde son los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física los que más lo refieren en los relatos; luego son las estudiantes de Educación Parvularia, y finalmente lo hacen los estudiantes de Educación Básica.

Del análisis de los relatos sobre la influencia de las amistades, hemos distinguido algunas tendencias que denotan el escenario de influencias, la primera y más poderosa es la **posibilidad de realizar actividades motrices compartiendo con los amigos** que ya se tienen, junto a la segunda tendencia que es la **oportunidad de hacer nuevos amigos**; y la

tercera que muestra las **valoraciones que hacen los estudiantes sobre la posibilidad de compartir estas experiencia con sus pares.**

- ***Posibilidad de compartir con los amigos en la realización de prácticas corporales***

Asociado a esta tendencia, encontramos los siguientes relatos que nos explican con mayor claridad la importancia que alcanza la figura de los amigos que ya se tienen y su influencia en las prácticas de actividades corporales en los ámbitos del juego, de las actividades extracurriculares y de las actividades que se realizan fuera de la escuela.

En el ámbito del juego cotidiano con los amigos en la escuela, un estudiante nos manifiesta que en su período de enseñanza básica, <<con mis amigos por lo general realizábamos los mismos juegos, pero el más practicado siempre era el fútbol>>(A1-14H), denotando que esta es una práctica habitual que los reúne. En la misma idea de realizar prácticas con sus amistades, la próxima experiencia también ocurre en la enseñanza básica, explica que en esa etapa <<me gustaba ir a practicar atletismo, porque iba con mis amigas. Sin embargo, nunca fui muy buena, o al menos tengo esa concepción>>(B2-3M), dejando en evidencia que el interés principal no era la práctica propiamente tal, sino la posibilidad de hacer alguna actividad junto a sus amistades.

En el ámbito de las actividades extracurriculares, A2-26M recuerda que practicaba básquetbol cuando cursaba el cuarto año de enseñanza básica, ella considera que <<en esa etapa de mi vida era demasiado feliz eso me llenaba de alegría, practicar compartir conocer a mucha gente nueva, ser parte de campeonatos, en donde un ese mismo año recuerdo de haber ingresado a la selección de básquetbol>>(A2-26M).

En el ámbito de las actividades fuera de la escuela, mostraremos tres experiencias que se llevan a cabo durante el tiempo libre. La primera experiencia la realiza una estudiante en la época que cursaba su sexto básico, y la recuerda así, <<...jugábamos, salíamos de paseo, y realizábamos mucha actividad física, me encantaba tener amigos y poder compartir de forma libre sin que nadie me obligara, de hecho creo que hacia sin que me lo pidieran más deporte que en el colegio>>(C1-31M).

La segunda experiencia de tiempo libre, de una estudiante que estando en tercer año de enseñanza media, fue impulsada por una amiga para adherirse a <<unas clases de baile entretenido, a las cuales asistía tres veces por semana. Estas clases eran impartidas en el poli deportivo y a ellas asistían personas de todas las edades. Era una actividad bastante entretenida que me entusiasma mucho>>(C1-24M).

La tercera experiencia es de verano, donde la estudiante da cuenta de la relación entre las amistades y el tipo de prácticas que se realizan, dice <<...aprendí a bucear también con mi mejor amiga y su padre que es buzo. Fue así como estuvimos durante todo febrero buceando por las playas de la cuarta región>>(C2-13M).

- ***Oportunidad de hacer nuevas amistades***

Todas estas prácticas dan cuenta del interés que provoca la realización de prácticas corporales y establecer nuevas amistades. A continuación, los próximos relatos informan sobre la segunda tendencia, referida a la oportunidad que brindan las actividades recreativas y deportivas para conocer a nuevas personas.

En el escenario de las prácticas recreativas se puede apreciar la importancia que tiene el poder establecer nuevas relaciones. El siguiente relato habla que la práctica de danza árabe, le cambió la vida, aparte de la adquisición de las habilidades propias de la danza, releva que durante esa práctica <<...conocí a gente de diversas edades y cómo por ejemplo me acuerdo mucho de la señora Cecilia quien tenía 67 años [...] su edad no le impedía a realizar los difíciles movimientos de cadera que nos exigía la profesora>>(C2-3M), constituyéndose para ella, en un ejemplo a seguir.

El próximo relato informa sobre las experiencias en campamentos de verano, donde se realizaban actividades recreativas donde tenían que resolver distintos desafíos, <<...correr en equipo por todo el colegio, pasar pruebas, en fin la idea de esto, era conocer personas de otros colegios y lugares y divertirnos mucho, objetivos que cumplíamos porque a pesar de no siempre ganar, lo pasábamos muy bien>>(C1-7M).

Por su parte, las prácticas deportivas muestran algunas experiencias que se generan en torno al atletismo, al fútbol y el patinaje artístico. En relación al atletismo una estudiante que participó en un campeonato escolar nacional, recuerda que se hospedaron en un hotel, lo que le ofreció la oportunidad de tener <<...una de las experiencias más gratas de mi vida, ya que si bien no ganamos ninguna medalla gané experiencia y conocí a personas significativas>>(A1-19M). También en el escenario de las competencias, el siguiente relato corresponde a un campeonato sudamericano de patinaje artístico realizado en Chile, recuerda que no se encontraba suficientemente preparada para <...obtener un lugar del pódium, ya que eran centenares de deportistas de diversos países, pero la experiencia que ahí adquirí, las cosas que conocí y la gente con la que compartí, son recuerdos muy lindos>>(C1-11M).

Finalmente está la experiencia en torno al fútbol que relata A1-9H, recuerda que practicaba fútbol y tenía un ritmo de entrenamiento muy intenso, de cinco veces a la semana más los días domingos en que se jugaban los partidos, respecto a lo cual hace notar que <<...todo este entrenamiento hizo más poderosa esta unión con la actividad física. Todo esto me conllevó a formar nuevos lazos de amistades, conociendo a nuevas personas, entrelazando nuevos lazos de amistad>>(A1-9H).

- ***Valoraciones en torno a la realización de prácticas corporales con las amistades***

La tercera tendencia, muestra la valoración que hacen los estudiantes consultados, acerca de las prácticas con sus amistades y los aprendizajes que alcanzan con la mediación de sus amistades.

Evaluando las experiencias vividas en la calle con sus amigos y comparándolas con las de la escuela, A1-7H considera que <<...fueron mucho más enriquecedoras desde el punto de vista práctico y deportivo: mediante juegos con amigos conocí deportes muy variados, desarrolle destrezas que en el colegio jamás pude llevar a cabo>>.

El segundo caso nos explica que otra forma de acceder al aprendizaje deportivo es a través de los amigos, tal como lo relata a continuación, recuerda que siempre le interesó

aprender a jugar voleibol, <<...pero lamentablemente nunca me inscribí en algún taller para aprender a realizar este deporte, solo tomaba de vez en cuando unos balones y me ponía jugar con algunas amigas que sabían de este deporte>>(A1-23H).

El tercer caso releva la oportunidad que le ofrecieron en su establecimiento educativo para tomar un curso de gimnasia aeróbica, para ella esta experiencia fue valiosa <<...ya que en el plano social me ayudó a conocer a otras personas como también a relacionarme de mejor manera con mis compañeras, conociendo personas que hasta el día de hoy mantenemos una comunicación>>(C1-23M).

Finalmente B1-24H, nos muestra el apoyo social con el que cuenta para seguir manteniendo una vida activa y saludable, dice:

<<Espero seguir teniendo las mismas ganas de hacer deporte por muchos años más porque me siento bien haciendo esto de forma activa y cotidiana [...], he ido conociendo mucha gente que me inculca seguir en esto y mantenerme bien física y mentalmente, y con el tiempo, he ido tomando conciencia, que el hecho de realizar deporte es fundamental para esto>>.

Todas las experiencias que se han relatado, demuestran que la práctica de actividades corporales de diversa naturaleza: recreativa, deportiva o de salud, son favorecedoras de espacios de interacción social que se proyectan más allá de la simple ejercitación o de la eventualidad del enfrentamiento deportivo de ganar o perder, sino que también se proyectan hacia nuevos aprendizajes y la construcción de más profundas relaciones con sus amigos y el establecimiento de nuevas relaciones.

#### **4.6.2.1.3. El reconocimiento social de la comunidad como promotores de la práctica corporal, según atributos estudiados**

Relacionado a la variable sexo, observamos que para el caso de los hombres el reconocimiento social posee la misma importancia que la influencia de los amigos; en el caso de la mujeres tiene la tercera importancia en sus relatos.

Revisando las variables centro educativo y contexto social del que provienen los estudiantes, se observamos que el reconocimiento social es tan importante para los estudiantes de centros educativos privados como para estudiantes de centros subvencionados; según el contexto de las ciudades que habitan, son los estudiantes de centros semi urbanos los que más lo mencionan en sus relatos.

En cuanto a las variables de adherencia y orientación de las prácticas, se aprecia que los estudiantes que mantienen prácticas activas, mencionan el reconocimiento social, preferentemente en prácticas de enfoque recreativo y deportivo.

Conforme a la Carrera universitaria que cursan, son los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física los que más lo refieren en los relatos.

Las tendencias que se observan sobre el reconocimiento social como un aspecto que fortalece el interés en las prácticas deportivas, recreativas y de salud, podemos distinguir cuatro formas de reconocimiento que aparecen en los relatos: el **reconocimiento que les hacen los pares y profesores**; ser **reconocido por ser deportista destacado** y haber sido premiado; el **reconocimiento por los logros alcanzados**, por haber llegado a la finales de un campeonato o haber ganado, y el **representar a su equipo o institución**.

- **Reconocimiento de los pares**

Respecto de la tendencia de ser reconocido por sus pares ya sea por los conocimientos o habilidades, y por sus profesores por el buen desempeño demostrado, presentamos algunos relatos que dan a conocer los escenarios donde ocurren.

El primer caso, corresponde a la experiencia de un estudiante que recuerda que sus compañeros lo molestaban por su sobrepeso, lo que incidió en que tomara la decisión de incorporarse a la práctica del Kung Fu, recuerda que esta práctica le ayudó a relacionarse de mejor manera con sus pares, <<...ya no me ponían apodos ni se burlaban de mí, todo lo contrario, me admiraban y me preguntaban muchas cosas, [...] esos mismos que antes me hacían casi enfurecer ahora me llenaban de dicha y felicidad>>(A1-2H).

El segundo caso corresponde a un estudiante que se había incorporado a la división sub 10 de una escuela de fútbol, menciona que en un partido en que lo vieron jugar varios profesores de las divisiones mayores, su desempeño fue muy bueno, razón por la cual lo promovieron a un nivel superior, dice <<...jugué bien y me pasaron a una categoría mayor jugando con jóvenes de 12 a 15 años. Esto fue cada vez reforzando más mi tendencia hacia el deporte, porque salía a trotar a veces y me preparaba físicamente>>(A1-8H).

Un tercer caso, manifiesta que todos los años se realizaba una campeonato de baile entre cursos, debido a que ella tenía conocimientos de baile, sus compañeras le solicitaron que hiciera la coreografía, <<...y que yo dirigiera todo. Ensayamos 3 veces a la semana durante un mes. Nos presentamos y sacamos el primer lugar por lo tanto, ganamos medallas y mis amigas como reconocimiento me entregaron el premio que era un galardón>>(C1-14M).

- ***Reconocimiento como deportista destacado***

En relación a segunda tendencia, las premiaciones como deportistas destacados, presentaremos dos experiencias que dan cuenta de los espacios sociales y las formas de reconocimiento que se llevan a cabo. El primer caso se desarrolla en la escuela, generalmente es un reconocimiento que se realiza para reconocer la trayectoria de los egresados, junto a una ceremonia de graduación escolar, tal como lo expresa un estudiante que recuerda, <<en mi graduación me premiaron como deportista destacado, pero ahí no terminaría mi experiencia deportiva, la cual me haría elegir a la educación física como mi vocación>>(A1-6H).

El segundo caso, demuestra el reconocimiento por el desempeño en torneos deportivos, manifiesta que a medida que transcurrían los años, fue destacándose como un buen estudiante en la clase de educación física, esto le permitió en la enseñanza media, participar de diferentes selecciones deportivas, especialmente en las selecciones de baby futbol y futbol, comenta <<...destaque y participe en torneos escolares dentro del colegio y fuera de este a nivel de selección, consiguiendo títulos como mejor defensa del campeonato, además de ganar campeonatos y conseguir un tercer lugar a nivel escolar>>(A1-17H).

- **Reconocimiento por el logro alcanzado**

Una tercera tendencia es el reconocimiento de haber llegado a las finales de un campeonato o haberlo ganado, materializándose en un lugar, un galardón, entre otros el esfuerzo desplegado durante el proceso de entrenamiento y luego en los encuentros de clasificación. El primer relato corresponde a un estudiante que participó en campeonatos de distintos deportes, en el período comprendido entre la finalización de enseñanza básica y la enseñanza media, inicialmente recuerda haberse inscrito en un torneo de cross country, alcanzando buenos resultados, <<claro que nunca llegando en los primeros puestos pues ese no era mi fuerte, pero si tercero y segundo puesto, también participe de campeonatos interescolares de voleibol, basquetbol y futbol obteniendo en todos lugares de entre los tres mejores>>(A1-21H).

Finalmente está el relato de una jugadora de voleibol que recuerda su experiencia como colaboradora del profesor de voleibol, con las niñas que recién se estaban iniciando en el deporte, recuerda que tuvieron tres meses para prepararse para algunos campeonatos, hace notar <<...salimos segundas a nivel regional escolar y también me eligieron como mejor jugadora del campeonato me sentí plena, sentí que por fin había valido la pena tanto esfuerzo y sacrificio ese fue el último campeonato en el cual participe>>(A2-3M).

- **Representar un equipo**

Finalmente la cuarta tendencia que se reflejan en los relatos, corresponde a ser representante de un equipo, de una institución, de un grupo de amigos, también se convierte en un reconocimiento altamente valorado por los deportistas, tal como lo hacen saber a través de los siguientes relatos. El primero corresponde a un jugador de fútbol que inicia su trayectoria en sexto de enseñanza básica y lo recuerda de la siguiente manera, <<durante mi experiencia durante estos años, también estuve en la selección de fútbol hasta que salí del colegio, [...] yo era el único de los sextos básicos que estaba en la selección de fútbol, lo que me enorgullecía un montón>>(A2-4H).

El segundo relato es de una estudiante que <<...al llegar a séptimo básico cambie de actividad extra programática y comencé a practicar voleibol, recuerdo que fui capitana del equipo de mi colegio, gané varias medallas y jugaba como centro>>(A1-19M).

El último relato, habla de lo importante que resultaba para él, formar parte de una selección deportiva que representaba a su establecimiento educativo, lo plantea así, <<con respecto al deporte siempre me gustó ser de la selección del colegio para participar en campeonatos y fui muy dedicado al fútbol y el voleibol>>(A1-24H).

Del conjunto de relatos que han sido presentados, podemos visualizar que se entremezclan las distintas formas de reconocimiento social, pero sin lugar a dudas son elementos que favorecen la práctica, especialmente la práctica deportiva.

#### **4.6.2.1.4. El incentivo personal hacia la práctica corporal, según atributos estudiados**

Entre las figuras que se han demostrado como las más relevantes en los discursos de los estudiantes, surge la propia figura de los estudiantes como una de las fuentes de incentivo; ocupa el cuarto lugar según la cantidad de referencias autobiográficas que refieren al tema, sin embargo comparte el tercer lugar conforme al número de participantes.

En conformidad a la variable de sexo, para los hombre tiene el menor peso; para el caso de las mujeres también con mayor debilidad, tiene el mismo peso que el reconocimiento social.

Respecto al tipo de centro educativo y el contexto social del que provienen, tiene mayor fuerza en los estudiantes que provienen de establecimientos privados de zona semi urbanas.

Relacionado a las variables de adherencia y orientación de las prácticas, lo denotan con mayor fuerza los estudiantes que se mantienen en prácticas corporales, especialmente con tendencia recreativa.

Frente a la variable Carrera universitaria que cursan, son las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, las que le otorgan mayor importancia en sus relatos.

Las tendencias que se observan sobre el propio incentivo hacia la práctica activa de diferentes manifestaciones motrices, se puede apreciar una disposición a satisfacer el **interés natural por los deportes** y la posibilidad de competir, la segunda tendencia está orientada por el deseo de **seguir el ejemplo de la familia** o de formar parte de un grupo; la tercera tendencia se relaciona a proponerse a la **autogestión de algunas metas a cumplir**, y finalmente las **valoraciones que hacen los estudiantes sobre la práctica sistemática** de actividades corporales.

- ***Atracción natural hacia la práctica corporal***

Asociado a la primera tendencia, encontramos algunos relatos que representan esta atracción natural hacia la práctica corporal. El primer estudiante manifiesta que <<siempre estuve ligado a la actividad física, me encantaba así que siempre me gustaba estar en contacto con ella. En la educación básica represente a mi colegio un par de veces en actividades extra programáticas>>(A1-9H). También otro estudiante nos habla del fuerte impulso de competición que animaba sus actuaciones en la etapa escolar, reconoce que <<siempre quería ser el primero en todo, recuerdo que teníamos que hacer corridas rápidas y no me gustaba llegar último, me tomaba muy en serio las actividades y me ponía competitivo aunque no fuera a ganar nada>>(A2-22H). La siguiente estudiante nos explica que siempre <<ha estado incentivada por el deporte [...] de entrenar día a día, de competir y luchar por un ideal que es competir si bien para ganar, pero si no es así aceptando la derrota que nos hace crecer como personas>>(A2-26M).

- ***Seguir el ejemplo familiar o formar parte de un equipo***

En relación a la segunda tendencia, acerca del deseo de seguir el ejemplo de la familia o de formar parte de un grupo; el primer relato nos habla de su interés por incorporarse a la rama de atletismo de su establecimiento educativo, siguiendo los pasos de su hermana, recuerda que se incorpora en tercer año básico, <<...más bien motivada por mi hermana

mayor quien se decidió a entrar a atletismo para mejorar su condición física y yo por una parte también sentía las ganas de participar y otras por seguir su ejemplo también me incorporé...>>(A1-19M).

Por su parte, un estudiante, nos informa que desde siempre ha estado involucrado al deporte, tanto por influencia familiar como por la satisfacción personal que con el tiempo ha ido teniendo con su práctica; dice <<...ha tenido un rol trascendental la actividad física, desde pequeño he estado adquiriendo el hábito de practicar actividad física influenciado por mis intereses personales o por mi familia e incluso, por los muchos profesores que tuve durante mi etapa escolar>>(B1-24H).

Otra forma es seguir el modelo de los compañeros, tal como lo plantea una estudiante que deseaba integrarse al grupo de gimnasia de su establecimiento educativo:

<<También recuerdo que durante este periodo yo observaba a niñas de cursos superiores que practicaban gimnasia rítmica y baile coreográfico, siempre soñé ser una de esas chicas y cuando me las encontraba en el gimnasio me colocaba a un costado y realizaba la coreografía a la par de ellas, gracias a esto y a mis anhelos a pertenecer a su grupo aprendí sola a hacer la rueda y la invertida, lo que más de alguna vez me significó alguna caída grave o algún golpe>>(B2-6M).

- ***Autogestión de metas***

Como ya lo hemos anunciado, la tercera tendencia se relaciona con la autogestión de ciertas metas a cumplir; a continuación presentaremos tres relatos en que se manifiestan los propósitos perseguidos.

La primera experiencia, manifiesta las inquietudes que surgen en relación a prácticas que generalmente no se desarrollan en el currículum formal de la educación física escolar, a este respecto manifiesta su interés cuando quiso dedicarse a la práctica del tenis, dice <<...junte el dinero suficiente para costear una raqueta y mi papá me pago los cursos [...]

no era lo que realmente me gustaba lo deje de practicar, sólo lo jugué después con mis amigos de barrio o con compañeros de colegio>>(A1-23H).

La próxima estudiante explica que practicaba cheerleaders, pero la cambiarse de establecimiento educativo, descubre que allí no se practicaba, por lo cual inició una serie de acciones para lograr su propósito, al este respecto manifiesta lo siguiente:

<<...así que me encargué de juntar a todas las niñas y niños que tuvieran interés en hacer este deporte y le mande una carta al director pidiéndole su apoyo [...] Al tener una respuesta negativa por parte de él, cite a los interesados en hacer cheer un día viernes en la tarde para discutir algunos asuntos. Fue así como llegamos a la conclusión de que los que estuviéramos motivados para continuar con esto nos quedaríamos 3 veces por semana después de clases en el colegio a entrenar y complementar todo lo que supiéramos del deporte para que así entre todos pudiéramos continuar con esto, a pesar de que no tuviéramos entrenador>>(C2-13M).

El tercer relato se produce en la temporada de verano, recuerda que en época de vacaciones partía a la playa a casa de su mejor amiga, con ella realizaba innumerables actividades corporales, <<...todo el día realizábamos actividad física pero de la que es divertida y se hace por gusto y no por obligación>>. Prosigue su relato señalando que ha sido la práctica que más le ha gustado, además de mantener la forma y <<...vitalizar mi cuerpo, me ayudaba a conocer nuevas cosas, apreciar más mi entorno natural, maravillarme con los nuevos descubrimientos y los hermosos paisajes y sobre todo me permitía divertirme y compartir una lindas vacaciones con mi amiga>>(C1-7M).

- **Valoración de la práctica activa**

Cerrando la temática de actividades motrices que se realizan por propia iniciativa, hemos tomado dos relatos que hablan de la valoración de la práctica activa en dos períodos de la vida: la vivida en la época escolar y la que se encuentra viviendo en la universidad. Sobre la primera etapa, una de las participantes haciendo un balance de las experiencias vividas

en torno a la actividad física, al interior de la escuela como fuera de ella, tanto por su propia iniciativa propia como por obligación, las considera como un aporte en su vida, dice <<lo que más me sirvió es aprender a trabajar en conjunto, de manera grupal, resolviendo problemas, logrando cosas que uno pudiera decir esto no podré hacerlo jamás, y tras mucho esfuerzo, poder lograrlo>>(C1-1M).

En referencia a la etapa actual, otra estudiante manifiesta que estando en la universidad aún continúa con prácticas activas de actividad corporal, dice <<...valoro mucho el tener al menos una actividad física constante, ya que es de gran ayuda para la salud y permite tener una vida más saludable, creo que en la universidad se debería tener al menos un deporte obligatorio>>(C1-21M). Esta última observación la hace en consideración a la realidad que viven sus pares, que al momento de ingresar a la universidad dejan de realizar actividad física de manera sistemática, puesto que la han considerado más como una obligación y no como un valor a cuidar.

#### **4.6.2.2. Discursos sobre las causas que desincentivan la práctica corporal**

Analizando las causas que desincentivan la práctica de actividades corporales en la amplia gama de posibilidades prácticas, logramos distinguir en el gráfico 43, que se manifiestan cinco fuentes o causas por las cuales los estudiantes se han desincentivado: la falta de apoyo familiar, otras razones externas que afectan su participación, problemas de salud y lesiones que restringe o impiden la práctica activa de alguna de las manifestaciones motrices, los estudios y por decisión personal. En términos proporcionales seis de cada diez estudiantes manifiestan estas causas en sus relatos, demostrándose su alta incidencia.

En una visión de conjunto, la causa más importante es la incompatibilidad con **los estudios**, proporcionalmente casi tres de cada diez estudiantes lo expresan en sus relatos. Analizando la situación desde las distintas variables estudiadas, podemos decir que son mayormente las mujeres las que lo mencionan en sus relatos, especialmente de establecimientos privados, de zonas semiurbanas, que no se mantienen adheridas a

prácticas de actividades corporales, y cuando lo hacen es por salud; cursan la Carrera de Educación Parvularia especialmente.

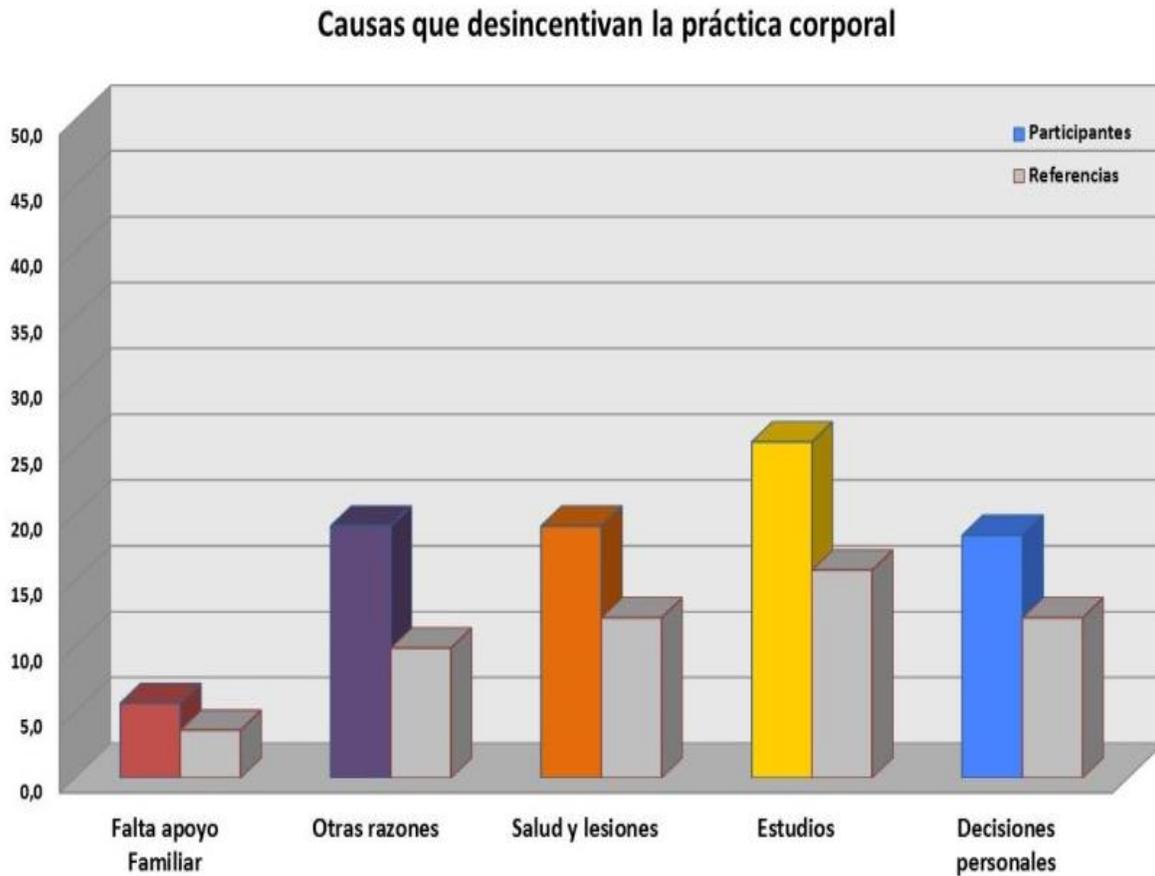


Gráfico 43. El discurso construido sobre las causas que desincentivan la práctica corporal

Luego la segunda causa más poderosa es compartida entre **lesiones y enfermedades y otras razones externas**. Relacionado a las lesiones y problemas de salud, se aprecia una tendencia a que sean las mujeres las que más lo argumenten, de establecimientos privados, en zonas semiurbanas, que prácticamente no se encuentran adscritas a prácticas corporales activas, y que cuando realizan prácticas motrices lo hacen con orientación hacia la salud; preferentemente lo argumentan estudiantes de las Carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia. Proporcionalmente tres de cada diez mujeres lo argumentan en sus relatos.

En cuanto a las **otras razones** de origen externo, se observa una tendencia similar a lo anterior, sólo que son las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia las que mayormente lo expresan.

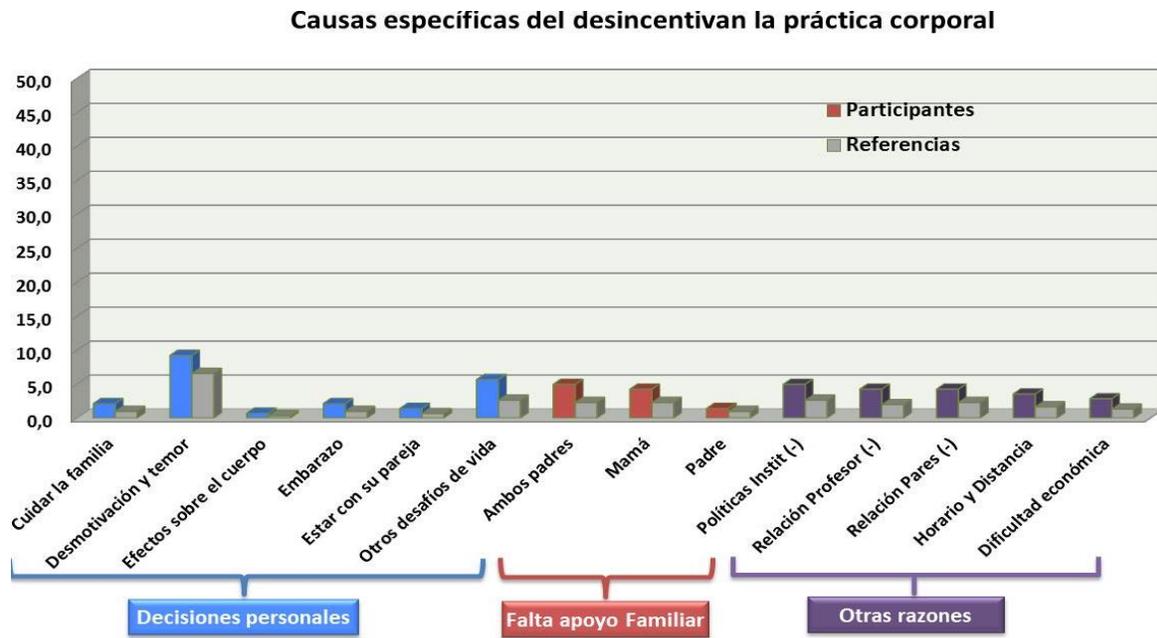
La tercera posición la alcanza las **decisiones personales**; la última posición es la **falta de apoyo de los padres**; asociado a las razones personales, se aprecia una predisposición a que sean las mujeres las que más lo argumenten, de establecimientos privados y subvencionados de zonas semiurbanas, que se encuentran adheridas y no adheridas a prácticas sistemáticas, y que cuando realizan prácticas motrices lo hacen con orientación hacia la salud y la recreación; preferentemente lo manifiestan estudiantes de las Carreras de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia.

- **Causas específicas que afectan negativamente la mantención de las prácticas corporales**

Profundizando en los discursos sobre las causas que afectan negativamente la mantención de las prácticas de actividades corporales; el gráfico 44, muestra las razones específicas que se esgrimen en torno a tres de las causas antes presentadas.

En relación al grupo de causas que hemos agrupado en la categoría **Otras razones**, podemos apreciar que las malas políticas institucionales, es una causa compartida entre hombres y mujeres. Luego la mala relación con su profesor y con sus pares y dificultades de horario y distancia aparece con mayor presencia en el discurso de las mujeres; finalmente las dificultades económicas es una causa compartida por hombres y mujeres.

Respecto a las causas señaladas en la categoría **Decisiones personales**, se demuestra un amplio espectro de causas, entre las cuales se encuentra con mucha fuerza la desmotivación y el temor que le producen las prácticas motrices; vale indicar que es declarado casi exclusivamente por una de cada diez mujeres. Luego surge como importante otros desafíos de la vida como decidir sus proyectos de vida, que es indicado por uno de cada diez hombres.



**Gráfico 44. Figuras que influyen negativamente la práctica corporal**

A continuación hay razones más débiles que es el cuidado de la familia y por cuidados del embarazo, que es declarado sólo por las mujeres. En el caso de los hombres, el estar en pareja sería una causa para abandonar la práctica de actividades motrices.

En relación a las causas correspondientes a la categoría **Falta de apoyo Familiar**, podemos apreciar que aunque se manifiesta débilmente, la figura de ambos padres se transforma en un aspecto obstaculizador de las prácticas de actividades corporales; la sigue la figura de la madre y posteriormente la del padre; vale señalar que estas causas se manifiestan principalmente en los discursos de los hombres.

Continuando con las causas que desincentivan las prácticas corporales, las razones de **estudios** y de **salud y lesiones**, son más aludidas por las mujeres que por los hombres.

#### 4.6.2.2.1. Discursos acerca de la incompatibilidad de la práctica corporal con los estudios

Del análisis específico de los relatos identificamos tres tendencias que inciden negativamente o desincentivan las prácticas motrices, las más poderosas obedecen a prepararse para la Prueba de Selección Universitaria (PSU), disponer de tiempo para estudiar; más débilmente se alude al cambio de intereses.

- ***Preparación de la Prueba de Selección Universitaria***

Asociado a la primera tendencia, encontramos algunos relatos que representan la carga académica que especialmente viven los estudiantes en el cuarto año de enseñanza media, esta sobrecarga transforma sus aficiones bruscamente para prepararse para la PSU; en algunos casos implica disminuir el tiempo de práctica corporal y en otros casos abandonarlas tal como se hace visible en los siguientes relatos, que van anunciando que en los últimos dos años de enseñanza media se abandonan progresivamente sus prácticas activas.

En el primer relato la estudiante expresa que <<a medida que pasaron los años, cuando curse 3º y 4º medio, deje de participar en estas selecciones por motivo de tiempo, ya que hice un preuniversitario para prepararme bien para la universidad>>(A1-20H). Esto lo confirma la siguiente estudiante cuando plantea que <<lamentablemente, por carga académica solo participé del taller hasta tercero medio, porque ya en cuarto, tenía toda la presión de rendir la PSU>>(B2-23M).

En las próximas dos experiencias los estudiantes se entregan más holgura, sin embargo disminuyen drásticamente su dedicación a las actividades motrices que venían realizando, el tercer estudiante reconoce que en tercero medio:

<<...realice deporte solo en el colegio y en cuarto medio participe en el primer torneo de Fútbol que se relaciona mi colegio con otros de distintas regiones, [...] no avanzamos a la segunda fase, después de este torneo me dedique a lo que es la PSU<sup>35</sup> y deje de realizar deporte constantemente>>(A1-23H).

Esta misma experiencia la comparte la siguiente estudiante que manifiesta que <<lamentablemente en cuarto año medio, el tiempo se redujo, la sobrecarga académica era bastante, y existía el peso de la temida PSU, [...] Por lo que decidí tomar solo dos deportes, y elegí baby fútbol y voleibol>>(C1-2M).

---

<sup>35</sup> PSU, refiere a la Prueba de Selección Universitaria que se realiza en Chile para ingresar a estudios superiores.

- **Disponer de tiempo para estudiar**

La segunda tendencia observada es la necesidad de disponer de tiempo para estudiar, esto ocurre generalmente, tal como se manifiesta en los relatos, esto comienza a ocurrir en la enseñanza media, lo que viene a reafirmar la tendencia anterior. Una de las estudiantes recuerda que <<cuando cursé la enseñanza media, me motivaba el hacer deporte, pero mi tiempo ya era menor al de antes, tenía los estudios como una prioridad más, pero no quería dejar el deporte por ningún motivo>>(B1-7M).

También ocurre con la experiencia siguiente, expresa que <<en la enseñanza media, deje de tener natación y me retire de atletismo por temas de tiempos para el estudio. Sólo continué con las clases de educación física que tenía semanalmente en el colegio>>(C1-1M).

La última estudiante explica que en la enseñanza media asistía regularmente al gimnasio, pero <<en cuarto y tercero medio lo dejé un poco de lado ya que por tiempo no alcanzaba, puesto que estaba con muchas cosas en el colegio y estaba practicando para correr en los rodeo, principalmente para mover la rienda>>(C1-13M), actividad que manifiesta le apasiona mucho y que aún sigue practicando.

- **Transformación de los intereses personales**

La tercera tendencia, alude al cambio de intereses, que de alguna manera se asocia con las dificultades de tiempo, lo que lleva a abandonar la práctica activa, tal como lo hacen notar los siguientes casos. La primera estudiante explica recuerda haberse dedicado por largos años a entrenar en gimnasia artística, pero a los 15 años decide no continuar, ya que tenía que dedicar <<cuatro días de entrenamiento semanales, y ya no podía asistir a entrenar, mis intereses iban cambiando día a día y necesitaba tiempo para mis amigas, amigos, estudio y para prepararme para rendir exámenes y poder ingresar en otro colegio>>(C1-14M).

Otro estudiante hace saber que <<ya en cuarto medio comencé a pololear con mi mejor amiga y aún estoy felizmente comprometido con ella, sumado al estrés de la PSU deje la actividad física>>(A1-25H).

De los relatos se puede desprender que las condicionantes de tiempo, dedicados al estudio con miras a rendir la prueba de selección universitaria, junto con la posibilidad de atender nuevos intereses, afectan especialmente las prácticas sistemáticas deportivas, en consideración a la alta exigencia de los entrenamientos deportivos.

#### **4.6.2.2.2. Discursos acerca del desincentivo de las prácticas corporales provocado por las lesiones y enfermedades**

Con relación a los problemas de salud, podemos identificar dos tendencias, problemas permanentes de salud y problemas eventuales de salud, ambos afectan directamente en mayor o menor medida, desincentivando las prácticas corporales. En términos proporcionales dos de cada diez mujeres declaran haber tenido algunos de estos problemas, en el caso de los hombres es incipiente.

Los relatos de los estudiantes hacen alusión preferentemente a los problemas permanentes, en estos es posible identificar tres condiciones: variados problemas de salud como lesiones y enfermedades de las rodillas, asma, enfermedades del crecimiento, problemas al oído medio, artritis reumatoidea y presión arterial; secuelas de fracturas y esguinces; y el sobre entrenamiento en período de crecimiento.

A continuación presentamos algunos relatos que dan cuenta de las situaciones de salud que han vivido las estudiantes, afectando la participación en prácticas motrices.

- ***Problemas permanentes de salud***

Frente a los problemas permanentes relativo a la condición de variados problemas de salud, la primera estudiante recuerda que estando en el ciclo de educación infantil, comenzó con complicaciones al respirar, dice <<...me ahogaba con bastante facilidad, [...] mi madre me lleva al médico y me encuentran asma bronquial crónica esto trunco mis

deseos por hacer deporte, por el mismo estado de mi enfermedad me tuve que eximir de educación física>>(C2-3M).

La segunda estudiante nos explica que en sus primeros años de escolaridad recibió tratamiento para el asma alérgica que desencadenó en una Artritis Reumatoide, dice:

<<...mis actividades físicas debieron descender considerablemente, para posterior a eso asistir a la Teletón de Valparaíso, durante un período de dos años, donde las actividades físicas estaban enfocadas a fortalecer mi sistema óseo, fortalecer mis articulaciones y fomentar el desarrollo normal de mi cuerpo>>(C1-17M).

La próxima estudiante, ya un poco más grande que las anteriores, habla de un problema genético y hereditario que se le manifestó a los 12 años, desde entonces se encuentra impedida de realizar actividades corporales de diversa naturaleza, dice <<...nunca más he podido realizar algún deporte, me retiré de todas las cosas que realizaba, no podía andar en bicicleta, correr, saltar, nada. El problema era en ambas rodillas, y la única solución es una operación>>(B2-20M).

Otra estudiante explica que a los doce años de edad comienza con problemas de salud, <<...tuve algunos problemas para realizar las clases y las deje de lado, por situaciones de salud. Me sentía mal por no poder hacer actividad física y cuando se hacían las clases yo me quedaba sentada mirando como los demás se cansaban...>>(A2-7M).

Problemas de crecimiento lo explica el relato de una estudiante pasado los doce años de edad se dieron cuenta de alteraciones en el crecimiento que aún le impiden realizar la realización de actividades físicas de esfuerzo, dice <<...tengo el lado derecho de mi cadera casi 3 cms. más arriba que el lado izquierdo, los pies planos, adenoides y rinitis crónica y una hernia lumbar [...]. Nunca me trataron nada, porque por problemas económicos fue imposible hacerlo>>(C2-12M).

Las próximas experiencias se manifiestan en la adolescencia; una estudiante tiene que hacer abandono de sus entrenamientos deportivos y la otra estudiante debe tener actividad restringida en la clase de Educación Física escolar. El primer caso, explica que <<en cuarto medio tuve que eximirme de Educación Física, ya que por problemas al oído medio no se me permitió hacer deporte durante un tiempo, dejando también la selección de fútbol en la cual continuaba participando>>(C2-15M); el segundo caso recuerda que <<en cuarto medio no pude realizar actividad física, ya que comencé a sufrir problemas de presión arterial, solo pude realizar la unidad de folclore, ya que por prescripción médica no podía realizar actividades físicas en ese año>>(B1-14M).

Frente a la segunda condición se relaciona a secuelas de fracturas y esguinces, que dejan sus huellas y que impiden o restringen las prácticas motrices; una estudiante explica que luego de un esguince sufrido cuando cursaba la enseñanza básica, pasaron cuatro años antes de volver a retomar las prácticas del equipo de básquetbol per <<...no fue durante mucho tiempo, ya que el pie izquierdo que me lesioné en cuarto básico comenzó a dolerme. Al poco tiempo debieron operarme [...]. Producto de esto, no volví a hacer educación física ni a hacer deporte>>(B1-5M).

La próxima estudiante plantea que después de egresar del sistema escolar, <<...decidí salir a correr. [...] me caí y me torcí el pie izquierdo. Utilicé una bota inmovilizadora, pero mi pie quedó muy resentido, y me cuesta mucho hacer actividad física>>(B2-7M).

La experiencia siguiente, da cuenta de un accidente durante un ejercicio en gimnasia, de vueltas en el aire, quedando con una fractura en el coxis, recuerda que <<...fue muy doloroso, el dolor todavía persiste pero he aprendido a vivir con el malestar. Después de ese accidente, no pude participar de ninguna actividad relacionada con el deporte, el médico me di por casi 4 años licencia médica>>(B1-25M).

La tercera condición de problemas permanentes de salud, se asocia al sobre entrenamiento en período de crecimiento; aunque un solo caso lo menciona, nos ha parecido relevante informarlo como un aspecto a considerar cuando esperamos que los niños y jóvenes permanezcan realizando actividades corporales para toda la vida. La

experiencia se desarrolla desde la enseñanza básica, donde la estudiante recuerda que se inscribe en el taller de gimnasia artística, recuerda que al principio era sólo un juego para ella, posteriormente fue alcanzando mejores niveles de ejecución y medallas, tomándole el gusto competitivo al deporte y teniendo más horas de entrenamiento; fueron pasando los años explica:

<<...mi mamá veía que los niños de mi edad crecían y yo no, por lo que me llevó al doctor y por lo que recuerdo, nos dijo que el exceso de musculatura estaba atrofiando mi crecimiento, y que era recomendable que disminuyera los niveles del entrenamiento, lo que para mí era realmente difícil porque amaba el deporte y no solo lo practicaba en el colegio, sino que también entrenaba en mi casa, ya que mi abuelo me había instalado una barra en el patio para que practicara las rutinas cuando yo quisiera, por lo anterior mi mamá decidió llevarme a otro doctor el que me dió unos remedios para crecer, con lo que el problema se solucionó>>(C1-32M).

De los relatos anteriormente presentados podemos darnos cuenta de la serie de enfermedades o lesiones que se van haciendo presente durante el desarrollo, así como los aspectos en los cuales los profesores deben tomar atención, de tal manera de favorecer en distinta medida, oportunidades para atender a las diferencias individuales en vistas de favorecer la incorporación de todos en la clase de educación física.

- ***Problemas eventuales de salud***

En relación a los problemas eventuales, podemos identificar lesiones y fracturas de corto tratamiento y otras lesiones como quistes, inflamación de las extremidades, que van afectando la mantención de las actividades corporales a las cuales se han adherido los estudiantes a lo largo de su etapa escolar.

Los próximos relatos dan cuenta de las lesiones que comúnmente se dan en la clase de educación física o en los espacios del recreo escolar, que requieren de cuidado, pero que no impiden retomar nuevamente las actividades motrices habituales.

Este caso ocurre en el ciclo de enseñanza básica en el taller extraprogramático de básquetbol, recuerda que era bastante común que tuviese algún esguince en <<...algún dedo o un pie, sin embargo lo que me traería problemas después, fue cuando a finales de 4º básico me lesioné el pie izquierdo; tuve un esguince, que según me dijeron era bastante leve, por lo que bastaba una venda>>(B1-5M).

Otra experiencia ocurre la enseñanza media, en un momento que su profesor deja un tiempo para que practiquen un deporte en forma libre, recuerda que con sus compañeras decidieron jugar voleibol en el patio central de su establecimiento educativo, estaban jugando pero <<...en una mala jugada, tomé mal la pelota, y me torcí la muñeca derecha. Fui al traumatólogo y nuevamente tenía yeso. Estuve aproximadamente 3 semanas con este yeso, y esto afectó en mis actividades académicas, ya que no podía escribir<<(B2-14M).

La última experiencia ocurre en un espacio de recreo en el ciclo de enseñanza básica, donde la estudiante tenía seis años de edad y se encontraba jugando en un tobogán instalado en su centro educativo, recuerda que sabía que era peligros pero se aprovechó un momento en que sus profesores no estaban mirando, para subirse, explica que:

<<...sólo lo hice y me caí, luego de este suceso me convertí en una niña miedosa, poco osada y tenía mucho cuidado en cada actividad que realizaba, por eso creo que muchas veces me prohibí a mí misma realizar cosas, aprender gimnasia que me encantaba, pero moría de miedo al momento de pensar en hacer una rueda, este hecho me marcó mucho, pues todas mis amigas les encantaba gimnasia y hablaban maravillas y hacían cosas muy entretenidas>>(A2-13M).

Si bien es cierto, las experiencias presentadas demuestran que hay accidentes y lesiones que pueden recuperarse adecuadamente con tratamiento médico y cuidados, el miedo se convierte en un tenaz enemigo, difícil de superar, lo cual incide en la posibilidad de desafiarse corporalmente y el alejamiento de la actividad corporal.

#### **4.6.2.2.3. Discursos acerca del desincentivo de las prácticas corporales por razones externas**

A continuación presentaremos algunos relatos que nos hablan de aspectos comunicacionales que inciden negativamente en las experiencias y valoraciones que hacen los alumnos sobre las actuaciones de las autoridades de sus escuelas, y de las malas relaciones con sus profesores y con sus pares; relaciones que finalmente perjudican la mantención de las prácticas de actividades motrices.

- ***Malas políticas institucionales***

En cuanto a las malas políticas institucionales, un estudiante hace notar la falta de criterios claros y convincentes que utilizaba su establecimiento educativo para seleccionar a los deportistas que participan en los torneos deportivos, en este caso tenis de mesa; expresa que lo que más provocó molestar fue el hecho que de <<los niños que habían elegido, a muchos ya les había ganado fácilmente en singles, y sobre todo en dobles donde jugaba mejor [...]. Luego de eso, las ganas que tenía de seguir jugando se disiparon y dejé de practicar, hasta hoy>>(B1-12H).

- ***Malas relaciones con el profesor***

La mala relación con su profesor, es mayormente comentado por las mujeres; se grafica a través de dos relatos que informan sobre el trato inadecuado y sobre las imposiciones que ponen los profesores o entrenadores para la práctica deportiva. En la primera situación, una estudiante recuerda cuando curaba el segundo ciclo de enseñanza básica, entre los 10 a 14 años aproximadamente estaba inscrita en el taller de gimnasia artística, manifiesta que <<...el profesor dejó una huella en mi experiencia, ya que este era muy cruel con las alumnas, las trataba de obesas, se burlaba de todas por su condición física, lo que hizo decaer mi agrado por la gimnasia>>(B1-14M).

Por otro lado, las imposiciones que generan aquellos profesores que limitan el interés natural que tienen los niños y jóvenes de explorar diferentes manifestaciones motrices, tal como queda en evidencia en el próximo relato que ocurre en el período de enseñanza

básica; la estudiante menciona que participaba de un campeonato infantil de básquetbol, cuando un entrenador se interesó por ella, dice:

<<...me quería de refuerzo para su equipo, recuerdo que luego del partido él fue a mi casa a conversar con mis papis, en donde le explicó que me había encontrado muy buena, que podía explotar mi potencial y llegar muy lejos, en donde ese es el punto que marca mi vida de ahí jamás he dejado de practicar básquetbol, hándbol lo tuve que dejar de lado 4 años después debido a que el profesor hizo que me decidiera por una sola disciplina para que le dedicase más tiempo y no cometiera errores...>> (A2-26M)

Aunque en este caso, la estudiante lo percibe como favorable, queda en discusión la idea de una especialización deportiva temprana, sin otorgar oportunidades para que sean los propios alumnos los que decidan las prácticas deportivas que quieren cultivar.

- ***Malas relaciones con sus pares***

La mala relación con los pares es otro factor que afecta los incentivos de los alumnos para mantener las prácticas que han elegido, el primer relato habla de un aficionado al fútbol que se inscribió en un taller de su centro educativo, recuerda que <<... allí me encontré con jóvenes mucho más grandes y no me daban pases y casi ni jugaba, al punto que ya desistí y no quise jugar más>>(A1-25H).

Algo similar le ocurre a C1-24M, que manifiesta haberse inscrito en el taller de básquetbol de su escuela, de a poco comenzó a darse cuenta que se le hacía un poco difícil además que <<...lo consideraba un deporte demasiado brusco. Situaciones por las cuales jamás me destaque por este deporte, de hecho, a la hora de armar equipos, nunca me escogían. Así que no alcancé a durar mucho y ese mismo año me retiré>>.

Los relatos que hemos presentados nos demuestran que las comunicaciones tanto al interior del establecimiento educativo, como el cuidado que deben tener los profesores al momento de desarrollar talleres deportivos y entrenamientos de grupos selectivos, deben

velar por el componente educativo en general, sin sobrevalorar el deporte como el camino de formar deportistas de alto nivel.

#### **4.6.2.2.4. Discursos acerca del desincentivo de las prácticas corporales por decisiones personales**

Los próximos relatos procuran graficar aquellas causas personales que aluden los estudiantes para abandonar las prácticas que venían realizando.

- ***Perder la motivación por la práctica motriz***

La más poderosa es la desmotivación que le producen la prácticas motrices; al profundizar en el análisis, hemos podido identificar cuatro razones por las cuales pierden la motivación: dejó de interesarle, porque no cumplía con sus expectativas o era monótono; tal como se explica en los siguientes relatos, el primer caso refiriéndose a sus clases de educación física, señala que a los doce años de edad ya se <<...había desmotivado por hacer deporte o cosas parecidas, así que dejé de hacer por un buen tiempo. Sólo cumplía con las clases de educación física, porque tenía unos profesores muy entretenidos que siempre tenían algo motivante para hacer>>(A1-27M)

Haciendo referencia a las prácticas extracurriculares, otra de las estudiantes recuerda que <<cuando estuve en el equipo de voleibol por un semestre, jugamos una sola vez con un equipo de otro colegio y ganamos, pero después me retire porque dejó de interesarme>>(C1-7M).

La segunda razón está muy articulada con la anterior, pero hace referencia con claridad a la presencia de otros intereses.

<<Cuando pase a octavo, por alguna razón comencé a restar importancia al área física y comencé a dedicarme a otras, cosas, desde ahí hasta cuarto medio, tuve educación física en mi plan de estudios, pero siento no haberle dado la importancia que esta se merecía, quizás inmadurez, no sé muy bien en verdad>>(C1-15M).

Esto es corroborado en el relato de A2-8H, que declara que <<...alrededor de los 18 años comenzó a declinar un poco la actividad deportiva porque tenía que tomar las riendas de mi vida, que iba a hacer de ella, a que me iba a dedicar>>(A2-8H).

La tercera razón que se argumenta es sentirse con sobrepeso, donde ya el cuerpo ya no es igual que en la infancia, tal como se manifiesta a través de las siguientes experiencias, la primera estudiante recordando su participación en las clases de educación física, recuerda que <<desde chica fui una niña muy activa y me gustaba la actividad física, esto con el tiempo fue cambiando, por problemas de peso y otros intereses>>(B1-9M).

Otra estudiante con experiencia deportiva manifiesta <<me cansé de deportes tan bruscos y competitivos, en definitiva, viví un bajón emocional y empecé a engordar. Me pasó durante mi desarrollo, desde los 14 hasta los 17 años más o menos>>(B1-3M).

Finalmente la cuarta idea concentra varias razones, entre las cuales es no sentirse cómoda con el ambiente social, no haber tenido nunca un incentivo familiar ni personal para acercarse a las prácticas corporales, también se manifiesta el perder la costumbre de realizar prácticas motrices y aburrirse de deportes tan competitivos.

A continuación presentaremos dos de estas razones; el primer caso plantea que no desarrolló prácticas deportivas extracurriculares durante su etapa escolar, dice <<...nunca estuve inscrita en algún deporte extraescolar puesto que nunca nació de mí entrar a uno, ni tampoco tuve el incentivo de familiares, ya que dentro de mi familia no hay nadie que se interese por el deporte>>(C2-2M). El segundo caso, argumenta su falta de adscripción a las prácticas corporales, reconoce que <<...en la actualidad, la actividad física que realizo es mínima lo único que hago como actividad es caminar, ya sea por falta de tiempo o porque perdí la costumbre de hacerlo>>(C2-8M).

- ***Interés de emprender nuevos desafíos***

En relación a la segunda causa que explica el desincentivo de las prácticas corporales que se venían realizando en la etapa escolar se sostiene en el argumento de emprender otros

desafíos de la vida. Presentaremos tres relatos que muestran los distintos rumbos que se van perfilando en la vida de los adolescentes estos desafíos.

El primer caso, refiriéndose a sus entrenamientos de gimnasia rítmica, declara que hizo un cambio rotundo en la enseñanza media, <<finalmente me alejé de las disciplinas físicas y me dediqué con más fuerza a las actividades de dirigencia estudiantil, grupos de investigación, talleres de ciencia y tecnología o proyectos matemáticos>>(C1-17M)

El caso siguiente, argumenta que hasta los 15 años realizaba actividades deportivas normalmente como cualquier otro adolescente; después las cosas cambiaron, dice <<dejé paulatinamente de desarrollar mi actividad física por entretenerme en cosas que antes no hacía [...]. Después solo hacía actividad física en la escuela, jugando con mis compañeros y ya no tanto con mis amigos>>(B2-13H).

El tercer caso corresponde a la realidad de los estudiantes que comienzan a trabajar, afectando la rutina de actividades motrices que mantenían antes, dice <<...mi actividad física disminuyó bastante, debido principalmente a que comencé a trabajar, encontrándome todo el día sentada en un escritorio, trabajando como secretaria. Cuando podía salía a andar en bicicleta o dar largas caminatas>>(B2-4M).

#### **4.6.2.2.5. Discursos acerca del desincentivo de las prácticas corporales por la falta de apoyo de los padres**

Aunque no es de alta relevancia en los discursos de los estudiantes, vemos expresada en esta categoría, la otra cara de la moneda por parte de los padres; tal como lo hemos discutido en páginas anteriores, la figura de los padres es la más influyente de todas, y son los incentivan las prácticas de actividades motrices de diversa naturaleza, deportiva, recreación y de salud; sin embargo, también hay padres que se convierten en figuras que desincentivan las prácticas, tal como lo podremos apreciar en las próximas experiencias.

Resulta interesante observar, que proporcionalmente uno de cada diez hombres menciona a ambos padres, pero en especial la madre; esta situación la expresan sólo los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física; en el caso de las mujeres la presencia de esta categoría es compartida entre las tres carreras estudiadas.

- ***Sobreprotección de la madre***

En el espacio de juego del barrio con las amistades, un estudiante hace notar la figura de la madre como obstaculizadora de experiencias corporales, dice:

<<yo trataba de jugar con mis amigos en una cancha cerca de mi casa pero pocas veces podía ir ya que a mi mamá no le gustaba que yo estuviese en la calle. [...] Otra cosa que me dificultó la práctica de educación física era que mis papas me sobreprotegían y no me permitían hacer cosas más allá de ir al colegio con suerte me daban permiso en ocasiones de ir a la cancha del barrio>>(A1-1H)

- ***Control del desempeño escolar***

En el espacio deportivo presentamos dos experiencias, la primera estudiante recuerda que en su época de enseñanza media, tenía un gran interés por la práctica de Cheerleaders y fue invitada a integrarse al equipo de mayor prestigio de su ciudad, equipo que entrenaba con un gran nivel de exigencia, incluso también entrenaban en la noche, así que <<...mis padres me prohibieron seguir yendo ya que llegaba cansada al colegio porque entrenábamos tres días a la semana y hasta tarde y en vez de poner atención en clases me quedaba dormida y comencé a bajar mis notas>>(C2-13M).

El segundo estudiante recuerda que en sexto básico se encontraba participando en la selección de atletismo y la de voleibol de su establecimiento educativo, además jugaba en un club de basquetbol; y que en séptimo básico recibió castigo por bajar sus calificaciones, explica que <<cuando ya se acercaba la fecha de las Olimpiadas de Atletismo, le entregaron unas notas bastantes bajas a mi mamá, y por lo mismo, me castigó y no me dejó participar de las Olimpiadas>>(A1-20H).

En los relatos podemos apreciar comportamiento de control de los padres sobre sus hijos, en el primer caso es una medida de sobreprotección y en los otros dos casos una medida de control sobre el desempeño escolar de sus hijos.

Sintetizando las ideas centrales relacionadas al contexto social externo, que es determinante en las experiencias personales y colectivas que se viven en torno a la Educación Física, y a las posibilidades de aplicarlas en su vida; se puede señalar que desde una perspectiva general las principales **fuentes de incentivo** de las prácticas corporales provienen del entorno familiar, de otros agentes sociales y del propio incentivo personal; así mismo **las fuentes de desincentivo** se relacionan a razones externas que afectan su participación, problemas de salud que restringe o impiden la práctica activa, razones de estudios, por decisión personal y por falta de apoyo familiar,

En relación al incentivo de la Familia surgen principalmente los padres, quienes favorecen acciones concretas de apoyo, otra manera es a través de la imagen que proyectan los padres que han sido deportistas y que siguen activos, convirtiéndose en modelos de vida, así como la realización de prácticas corporales conjuntas con sus hijos. Luego surge la influencia de los otros familiares como los tíos y abuelos quienes y más débilmente la influencia de los hermanos.

La próxima fuente de incentivo corresponde a Otros Agentes Sociales, entre los cuales surgen poderosamente las amistades; se destacan la oportunidad de realizar actividades motrices para compartir con los amigos y la oportunidad de hacer nuevas amistades. A continuación surge el reconocimiento social, el cual es expresado en la valoración que hacen los pares y profesores, ser reconocido por ser deportista destacado y haber sido premiado, el haber llegado a la finales de un campeonato o haberlo ganado y el tener la oportunidad de representar a su equipo o institución.

El propio incentivo se manifiesta como otra fuente que favorece la práctica corporal activa, entre las tendencias que emergen se aprecia el disfrute por la práctica motriz natural y deportiva, el deseo de seguir el ejemplo de la familia, el interés de formar parte de un grupo, así como la autogestión de metas a cumplir.

El desincentivo de las prácticas corporales por razones externas, se relacionan a las malas políticas institucionales, la mala relación con su profesor y con sus pares, dificultades de horario y distancia y las dificultades económicas.

Las enfermedades y lesiones también se convierten en una forma de alejarse de las prácticas corporales activas, fuente de desincentivo, se visualizan problemas permanentes de salud como lesiones y enfermedades óseas y articulares, enfermedades respiratorias asma y secuelas de fracturas y esguinces; y también problemas que son eventuales como lesiones y fracturas de corto tratamiento.

El desincentivo por razones de estudio se asocia a la preparación para la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y disponer de tiempo para estudiar y cumplir con las exigencias académicas.

Las decisiones personales, también se convierten en otra fuente de desincentivo, se identifica principalmente la desmotivación y el temor que le producen las prácticas motrices, así como la transformación de interés y nuevos desafíos de vida. Aunque se manifiesta débilmente, también surge la falta de apoyo familiar, que se expresa en diferentes obstáculos que imponen ambos padres, ya sea por sobreprotección o por control del desempeño escolar.

## **CAPÍTULO V**

# **REPRESENTACIONES SOCIALES: FASE INTERPRETATIVA**



En este capítulo hemos llegado al núcleo del modelo de análisis de las experiencias en Educación Física en la etapa escolar, ya presentado en el Marco Metodológico. En esta fase del informe procuramos responder al segundo propósito de nuestra investigación, pretendemos *Comprender el proceso de configuración de las representaciones sociales y significados construidos por los estudiantes de pedagogía en los diversos contextos en que han desarrollado las experiencias corporales durante la etapa escolar, desde el análisis de los relatos autobiográficos de estudiantes de Pedagogía.*

A continuación haremos una presentación interpretativa de los hallazgos de la investigación en dos líneas de análisis, la primera parte estará referida a revelar el proceso de configuración de las representaciones sociales que emanan de los relatos autobiográficos de los estudiantes consultados; en una segunda parte abordaremos las representaciones que quedan instaladas y que son explicitadas por los estudiantes.

### **5.1. PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

En sección busca dar respuesta al quinto objetivo específico que es *Inferir y analizar el proceso de configuración de las representaciones sociales de la Educación Física en el contexto escolar y fuera del contexto escolar.*

En el marco de la presente investigación, se puede concluir que la organización y estructura de las representaciones sociales asociadas a la Educación Física en la etapa escolar, quedan expresadas en el modelo teórico presentado en la figura 24.

Según se puede apreciar en la figura, se muestran dos planos de análisis que se van permeando entre sí, el primero hace alusión a los *Escenarios donde ocurren las experiencias en Educación Física*, y el segundo hace alusión al *Trasfondo comunicacional* en que se vive la experiencia.

En relación al primer plano de análisis, se puede observar que las representaciones sociales se muestran en términos de la **Información** entregada por los estudiantes, de todo aquello que saben sobre la Educación Física como disciplina, refiere a aquellas experiencias que han desarrollado tanto al interior de la Escuela como fuera de ella.

*En la Escuela* los estudiantes relevan hegemonicamente dos tipos de información, la primera relativa a las Clases de Educación Física, específicamente referida al currículo y a las otras actividades asociadas a la Educación Física que se desarrollan en la escuela; la segunda información hace alusión a sus profesores, lo que saben sobre ellos, características y las formas de interrelación que establecen al conducir los diferentes programas y actividades que se realizan en la etapa escolar.

*Fuera de la Escuela*, la información que relevan hegemonicamente los estudiantes se encuentra referida a los tipos de prácticas que realizan, las organizaciones públicas y/o privadas donde las realizan y las fuentes de incentivo social que han tenido para realizar tales prácticas corporales.

La dimensión **Actitud**, revela la disposición de los estudiantes hacia la Educación Física, entre los aspectos que dejan traslucir hegemonicamente en sus relatos se mencionan los intereses, sensaciones corporales, motivaciones y emociones que se viven durante las experiencias desarrolladas durante las diversas prácticas corporales asociadas a la Educación Física, en especial las emociones y el efecto de emocionarse frente a una determinada experiencia de vida, fortalece los núcleos de significado, filtra la informaciones, define una posición favorable o desfavorable frente al objeto de representación y se ancla en una red de significados. (Banchs,1996).

La dimensión **Campo de Representación**, refiere a las interpretaciones que hacen los estudiantes de sus experiencias en Educación Física y de los significados simbólicos que se establecen. En términos de hegemonía y de contenidos polémicos, se distinguen creencias, valoraciones, opiniones, juicios evaluativos y las proyecciones o imaginarios contruidos en torno a las experiencias vividas en los diferentes escenarios.

Cabe señalar que especialmente las dimensiones sobre Información y Actitud han sido ampliamente desarrolladas en el Capítulo 4. Fase Descriptiva de los Hallazgos de la Investigación, la cual además considera las creencias y valoraciones correspondientes a la dimensión Campo de Representación. Para fines de este estudio las dos últimas categorías se convierten en una muestra de las representaciones instaladas, entre las cuales se

distingue la opinión sobre la Educación Física, la opinión sobre los docentes y las proyecciones acerca del sentido atribuido a la Educación Física, los hábitos de prácticas corporales que aún perduran, desafíos y esperanza personales asociados a la disciplina y recomendaciones para que otras personas puedan tener mejores experiencias en Educación Física, las cuales serán desarrolladas en el presente Capítulo.

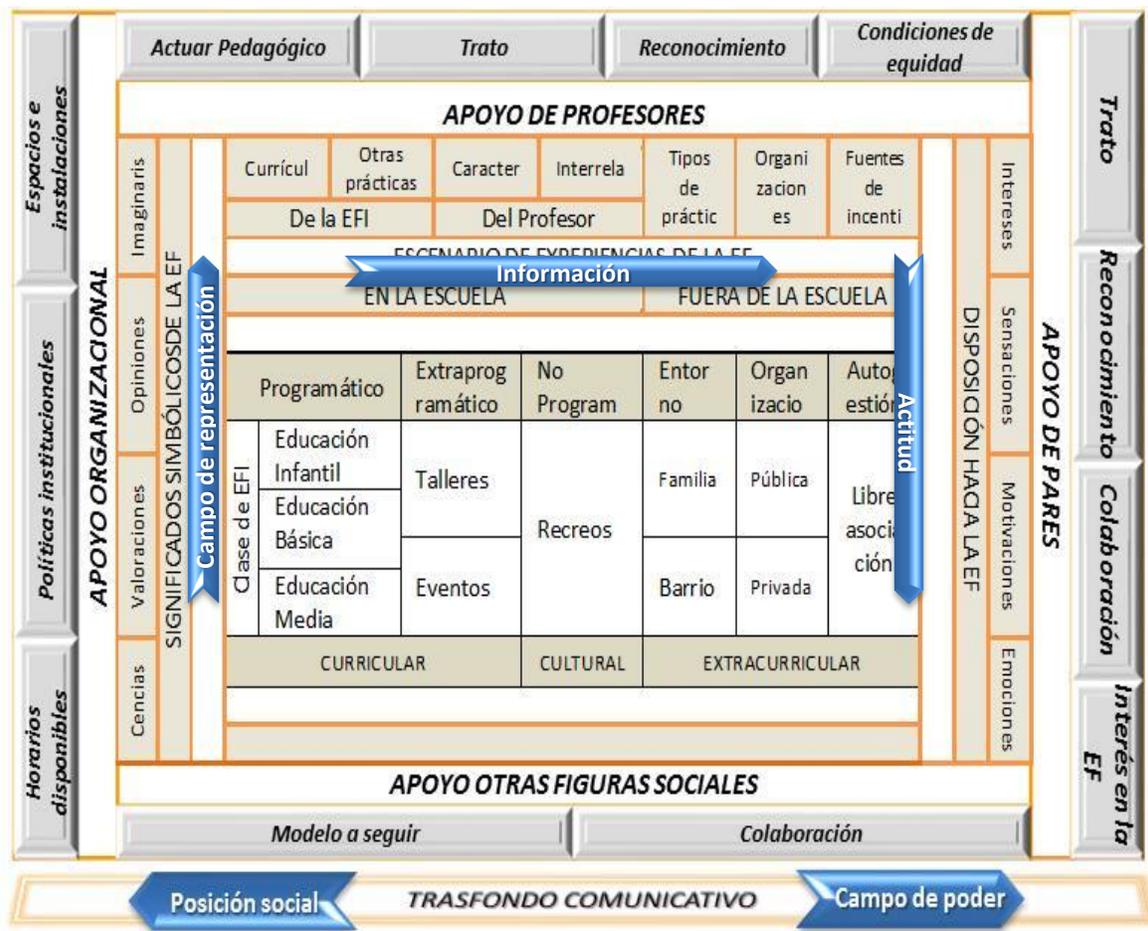


Figura 24. Modelo teórico de la organización y estructura de las representaciones sociales de la Educación Física en la etapa escolar

El segundo plano de análisis se centra en el *Trasfondo Comunicativo* que se encuentra presente durante las prácticas corporales, comunicación que se encuentra mediada principalmente por el contexto social en que se encuentran inmersos los estudiantes y por la ubicación que tienen en la estructura social; en los relatos de los estudiantes se identifican con claridad varios agentes sociales que facilitan u obstaculizan las experiencias relacionadas a la Educación Física en la etapa escolar.

*En la Escuela* surge una dimensión relacional expresada en el **Apoyo de sus profesores**, entre los cuales surge en términos de posturas hegemónicas el actuar pedagógico, el trato, el reconocimiento, facilitación de condiciones de equidad; también se manifiesta el **Apoyo de los pares**, se expresa en términos de trato, reconocimiento, colaboración e interés por la Educación Física. También se evidencia una dimensión estructural (Carda y Larrosa, 2007) que se materializa en el **Apoyo organizacional** que otorgan fundamentalmente los equipos directivos de las instituciones y las estructuras pedagógicas que inciden directamente en las oportunidades y calidad de las experiencias vividas; surgen en forma hegemónica los horarios disponibles, las políticas institucionales y los espacios e infraestructura adecuadas.

En cambio en el ámbito *fuera de la Escuela* surge con fuerza el **Apoyo de Otras figuras sociales**, tales como los padres, las amistades y los hermanos, preferentemente se convierten en modelos a seguir y como agentes colaboradores de las prácticas corporales a las cuales se encuentran vinculados.

En síntesis el proceso de construcción de las representaciones sociales –*objetivación y anclaje*- referidas a la Educación Física en la etapa escolar, viene a demostrar que es un proceso de construcción dialógico junto a otros actores sociales, el cual se elabora tanto en la escuela como fuera de ella.

*En la Escuela*, tanto la relación que se funda en el aula como aquella que se establece con la comunidad escolar, en términos del proyecto educativo y de la toma de decisiones de los equipos directivos y de profesores, se convierten en la columna vertebral de los significados que se le otorgan a la Educación Física. *Fuera de Escuela*, las oportunidades de desarrollo cultural para todos, a nivel de país y comunitario, ya sea a través de organizaciones públicas y privadas como de la propia autogestión familiar y personal, se convierten en el eslabón que sostendría las diversas prácticas corporales a lo largo del ciclo vital y el valor atribuido a la Educación Física.

## 5.2. JUICIOS EVALUATIVOS SOBRE LA EDUCACION FISICA Y LOS PROFESORES COMO REPRESENTACIONES SOCIALES INSTALADAS

En el capítulo correspondiente a la Fase Descriptiva de los hallazgos de la investigación, se han ido desarrollando los diversos planos de análisis que se muestran en Modelo teórico de la organización y estructura de las representaciones sociales de la Educación Física en la etapa escolar. En esta sección en la búsqueda de responder al sexto objetivo específico que es *Inferir y analizar las representaciones sociales o significados hegemónicos y polémicos que han construido los estudiantes de pedagogía, en relación al valor formativo que ha tenido la Educación Física y sus profesores*; abordaremos los juicios que quedan instalados a este respecto.

### 5.2.1. PERSPECTIVA GENERAL SOBRE LAS JUICIOS EVALUATIVOS ACERCA DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS DOCENTES

Revisando los significados que han construido los estudiantes sobre la experiencia vivida en torno al currículum formal de la Educación Física, se recogen 368 referencias que son expresadas en forma de opiniones y juicios evaluativos relativos a las clases de Educación Física y a la figura docente; 149 de estos relatos hacen alusión al ciclo de enseñanza básica y 134 al ciclo de enseñanza media.

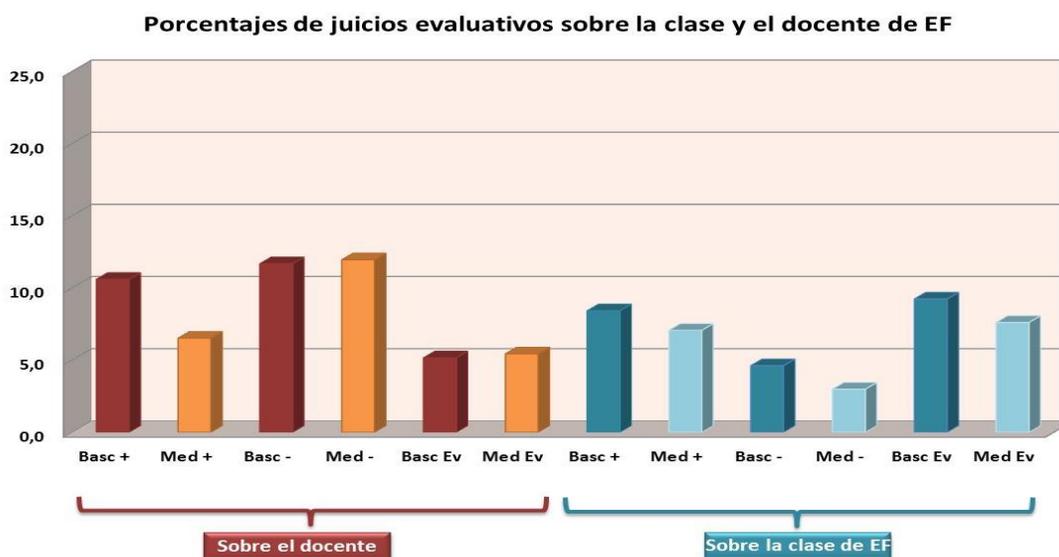


Gráfico 45. Juicios evaluativos sobre la clase y el docente de Educación Física en la escuela

Según muestra el gráfico 45, las opiniones en general son las más referenciadas y los juicios evaluativos se expresan en menor medida; proporcionalmente nueve de cada diez estudiantes manifiestan opiniones y relatos juicios evaluativos sobre la clase de Educación Física y del Docente, aunque existen algunas diferencias entre ellos.

En general se observa que para el caso de las **clases de Educación Física**, las opiniones positivas son superiores que las opiniones negativas en ambos ciclos de enseñanza; por su parte los juicios evaluativos muestran bastante consistencia y homogeneidad. Entre las principales opiniones positivas se relevan el buen diseño de la clase, que las clases son formativas, motivantes y que son un espacio para socializar. Por el contrario, las principales opiniones negativas entran en disputa con las anteriores, en el que otro grupo de estudiantes alude a que las clases son desmotivantes y poco formativas; finalmente también se identifican diversos tipos juicios evaluativos acerca de las clases.

En cambio, respecto a **los docentes** se puede apreciar que prevalecen las opiniones negativas sobre las opiniones positivas, esto se manifiesta en ambos ciclos de enseñanza, sin embargo son notablemente inferiores en los estudiantes de enseñanza media, a excepción de los estudiantes que tienen una orientación hacia las prácticas deportivas. Entre las principales opiniones positivas se relevan la buena formación del profesor, que es cercano, consecuente y motivador; las principales opiniones negativas refieren a que el docente es autoritario, desmotivador y que posee una mala formación. Por su parte, los juicios evaluativos muestran una tendencia descendida respecto del conjunto de opiniones.

#### **5.2.1.1. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según sexo**

A continuación iremos profundizando en cada uno de los atributos estudiados, según se muestran en los gráficos 46 y 47. Considerando el factor sexo, se puede apreciar que las opiniones positivas respecto a las **clases de Educación Física** y a **los docentes**, surgen principalmente de los hombres, en cambio las mujeres presentan una tendencia de opinión inferior sobre las clases de Educación Física; en cambio en relación a los docentes,

las mujeres presentan una tendencia de opinión negativa. En cuanto a los juicios evaluativos, muestran bastante homogéneos y se encuentran referidos principalmente a las clases de Educación Física y en menor medida a los docentes.

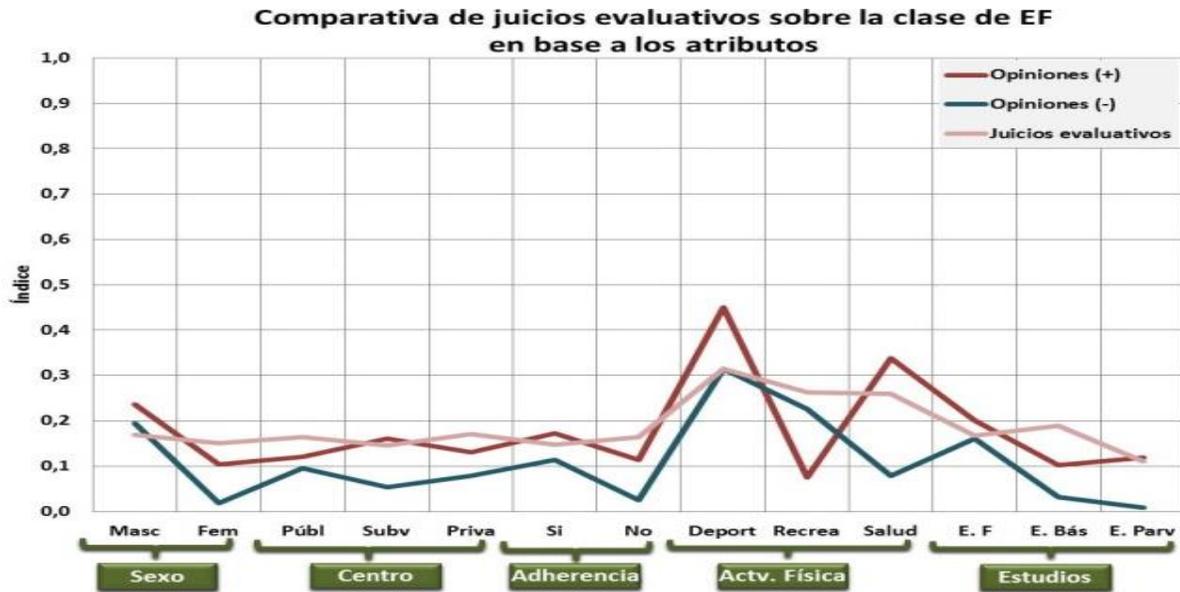


Gráfico 46. Comparativa de juicios evaluativos sobre la clase de Educación Física en base a atributos estudiados

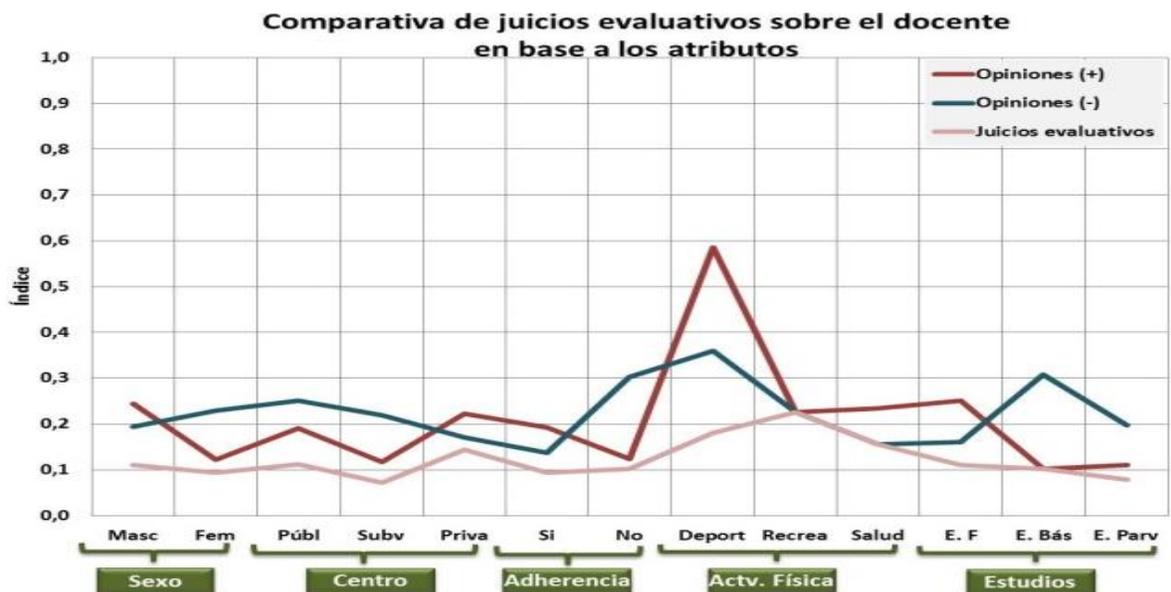


Gráfico 47. Comparativa de juicios evaluativos sobre el docente de Educación Física en base a atributos estudiados

### **5.2.1.2. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según centro educativo**

En cuanto al tipo de centro educativo se puede identificar que en relación a **las clases de Educación Física**, las opiniones positivas superan las opiniones negativas en los tres tipos de dependencias administrativas, donde las opiniones positivas son proporcionados mayormente por estudiantes de centros educativos subvencionados, luego lo hacen los estudiantes de centros educativos públicos y de centros privados. En relación a **los docentes**, se identifican diferencias, donde los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados presentan una tendencia a opinar negativamente, en cambio los estudiantes de establecimientos privados tienden a opinar positivamente respecto de sus profesores. Los juicios evaluativos son homogéneos y se encuentran referidos principalmente a **las clases de Educación Física** y en menor medida a **los docentes**.

### **5.2.1.3. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según adhesión y orientación de las prácticas corporales realizadas**

Considerando la adhesión y el tipo de prácticas corporales que son realizadas en la actualidad, se aprecia que en relación a **las clases de Educación Física** los estudiantes que mantienen su adhesión a prácticas corporales son los que entregan más referencias, prevaleciendo las opiniones positivas; considerando la orientación de las prácticas realizadas, se observa que los estudiantes que realizan prácticas deportivas entregan mayores opiniones positivas sobre la clase de Educación Física, luego lo hacen los estudiantes que realizan prácticas corporales orientadas a la salud y en menor medida aquellos estudiantes que realizan prácticas con orientación recreativa.

Respecto a **los docentes**, se puede observar que los estudiantes adscritos a prácticas corporales tienen la tendencia a opinar positivamente, en cambio los estudiantes que no se encuentran adscritos a prácticas corporales presentan una tendencia a opinar negativamente acerca de los docentes, siendo los estudiantes que realizan prácticas orientadas al deporte, los que entregan mayores valoraciones positivas y en menor medida lo hacen aquellos estudiantes que se orientan hacia la salud y a la recreación.

Los juicios evaluativos son bastante homogéneos y se encuentran referidos principalmente a las clases de Educación Física y en menor medida a los docentes.

#### **5.2.1.4. Opiniones y juicios evaluativos en relación a la Clase de Educación Física y del Docente según la Carrera universitaria a la que están adscritos**

Conforme al factor estudios universitarios que realizan, se puede decir que los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, manifiestan una tendencia a mencionar opiniones positivas sobre **las clases de Educación Física** y de sus **docentes**. Las estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, manifiestan menos opiniones positivas sobre **las clases de Educación Física**; en cambio en relación a la figura **docente**, los estudiantes de Educación Básica son los que manifiestan una clara tendencia a opinar negativamente, luego lo hacen los estudiantes de Educación Parvularia. Al igual que los factores anteriormente comentados, los juicios evaluativos se presentan bastante homogéneos y se encuentran referidos principalmente **a las clases de Educación Física** y en menor medida **a los docentes**.

Finalmente cabe comentar que los factores relacionados a la orientación de las prácticas corporales y el tipo de estudios universitarios, resultan ser bastantes reveladores, puesto que las mayores referencias de opiniones y juicios evaluativos emanan de aquellos estudiantes que tienden a realizar prácticas corporales con orientación principalmente hacia el deporte y luego con orientación hacia la salud.

#### **5.2.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA SOBRE LAS JUICIOS EVALUATIVOS ACERCA DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS DOCENTES**

Desde una aproximación cualitativa de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre las clases de Educación Física y los docentes mencionadas anteriormente, presentaremos los textos discursivos que dan respuesta a la pregunta *¿Cómo se manifiestan estos juicios evaluativos en los diferentes ciclos de enseñanza?*

Si bien las Clases de Educación Física y los Docentes se constituyen en una unidad compleja que va orientando el proceso formativo, desde la perspectiva del presente

análisis nos ha parecido importante mostrar la realidad desde perspectivas separadas, de tal modo de poder focalizar la construcción de sentido por parte de los estudiantes; entendiendo que las **Clases** se encuentran asociadas a los elementos curriculares que organizan el proceso de enseñanza y aprendizaje y que el **Docente** con sus actuación personal y profesional va mediando y tomando decisiones en este proceso.

### **5.2.2.1. Opiniones y juicios evaluativos sobre la Clase de Educación Física**

Tras las opiniones y juicios evaluativos positivos y negativos que declaran los estudiantes frente a las diversas vivencias, serán presentadas por ciclo de enseñanza y por el nivel de referencias encontradas que nos permiten determinar si las representaciones sociales identificadas son de hegemónicas o polémicas.

#### **5.2.2.1.1. En el ciclo de enseñanza básica**

En este nivel de enseñanza se aprecia que las principales opiniones son enunciadas por hombres, se manifiestan en forma polémicas donde las **opiniones positivas** refieren al buen diseño de las clases, que las clases han sido formativas, motivantes y socializadoras; en cambio las **opiniones negativas** aluden a que las clases son desmotivantes y poco formativas; también se manifiestan **juicios evaluativos**.

#### ***A. Representaciones sociales de contenidos polémicos sobre la Clase***

A continuación procuramos presentar las argumentaciones desde una mirada comparativa de las representaciones sociales polémicas centrales que son denotadas.

- ***Clases desmotivantes v/s clases motivantes***

Las valoraciones negativas surgen con mayor intensidad que las valoraciones positivas que hacen los estudiantes; **las clases son desmotivantes**, provienen principalmente de los hombres, proporcionalmente equivale a dos hombres de cada diez de los sujetos estudiados y corresponden a los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, entre los aspectos referidos como desmotivantes es la repetición de contenidos y la falta de variabilidad de actividades, tal como lo expresan los siguientes estudiantes:

<<En general, la clase de educación física que tuve durante la época escolar no fue buena, debido a que por años se repetía lo mismo, los mismos deportes y las mismas actividades. Además no se pasaron todas las unidades, no se intentó que la clase de educación física fuera algo interesante para los alumnos, no se aprovechaba el tiempo, siempre se realizaba menos clase de lo que era, siendo que eran solo dos horas a la semana. Y por último hubieron muchos contenidos que no fueron pasados y los que fueron pasados a veces no los pasaban del todo bien y no se explicaban cosas que deberían ser explicadas>>(A1-10H).

Esto lo ratifica A2-15H, que <<de esos años lo poco que recuerdo de educación física es siempre lo mismo acondicionamiento físico, correr, pruebas, bailar>>(A2-15H)

En el caso de las mujeres sus valoraciones negativas son incipientes y corresponden a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia, lo que se puede apreciar en lo señalado por C2-5M que comenta que su profesora se involucraba poco en las actividades corporales <<esa profesora me hizo clases hasta 8 básico, siempre realizándonos lo mismo considero que quizás eso influyo en que ahora no tenga ánimo ni admiración en la educación física>>(C2-5M)

Las valoraciones positivas que hablan que **las clases son motivantes**, son débilmente expresadas y emergen exclusivamente de los hombres que estudian Pedagogía en Educación Física, subrayan la importancia que ejerce el juego y la innovación en la clase, uno de ellos plantea que <<me quede con una muy buena impresión de los efectos lúdicos de la clase, en definitiva desde un comienzo era grato hacer educación física en el colegio. [...] nos entreteníamos mucho, era un paréntesis de la realidad...>>(A1-8H). el otro estudiante aprecia que en séptimo básico tuvo la posibilidad de contar con clases variadas y compartir con su profesor, señala <<las clases de educación física eran dinámicas, las cuales a principio de año nos tocó con un profesor que era joven y tenía cosas novedosas para ejercer en el aula. [...] le gustaba mucho el fútbol y compartíamos [...] el tema>>(A1-29H).

- **Clases poco formativas v/s clases formativas y una oportunidad para socializar**

Al igual que en el factor analizado anteriormente, las valoraciones negativas surgen con mayor intensidad que las valoraciones positivas; en relación a que **las clases han sido poco formativas**, se identifica que provienen exclusivamente de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, lo que equivale a dos hombres de cada diez de los sujetos estudiados, en el caso de las mujeres es débilmente expresada; las valoraciones apuntan a la falta de profundidad de los aprendizajes y de una exigencia básica; A1-7H plantea que <<Las clases de ed. física eran entretenidas, didácticas pero muy generales, jamás se profundizó en ningún deporte como tampoco se practicaron deportes individuales (solo nos enseñaron deportes populares; fútbol basquet, atletismo) lo cual en este momento me perjudica>>(A1-7H); en tanto otro estudiante sostiene que <<En cuanto al colegio y la clase de educación física, puedo decir que nunca me exigieron lo bastante para haberme formado de mejor manera>>(A2-20H)

La idea que **las clases han sido formativas**, son proporcionalmente nacientes, provienen esencialmente de las mujeres que pertenecen a las Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica, quienes entienden que la clase de Educación Física ha favorecido su formación, <<valoré lo que me entregaban, y creo que eso es parte de lo que ahora opino sobre la vida saludable, el ejercicio, el cuidado del cuerpo y lo bueno que es practicar algún deporte>>(C1-11M).

Así mismo lo considera C2-9M, que tener clases de Educación Física <<significó comenzar a darle un ritmo de cómo mantener mi cuerpo, aprendí a realizar la mayoría de las actividades, me queda la percepción [...] que también deben aprender [...] a utilizar su cuerpo y saber de lo que es capaz>>(C2-9M); finalmente otra estudiante recordando las exigencias que les colocaba el profesor para cuidar la salud, quien <<pretendía que todas fuéramos muy delgadas como él decía y también que realizáramos mucho deporte porque nos ayudaba en nuestra salud, algo que tenía razón porque el deporte ayuda para que uno desarrolle más vitalidad>>(B1-14M).

## **B. Representaciones sociales de contenidos hegemónicos sobre la Clase**

- **Buen diseño de las clases**

Considerando los distintos atributos estudiados, las opiniones son bastante homogéneas donde uno de cada diez estudiantes se pronuncian a este respecto, aunque prevalecen porcentualmente las opiniones de los hombres sobre la de las mujeres, de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física; entre los aspectos que sobresalen de los relatos de los estudiantes se visualizan tres ideas centrales. La primera idea refiere al reconocimiento de un trabajo eficiente y dedicado, tal como lo expresa A1-13H, que indica que <<Con este profesor estuve 4 años y puedo decir que su plan de trabajo era eficiente y se notaba que hacía su trabajo con ganas. [...] siempre se mantuvo a los requerimientos que le hacía el colegio. (A1-13H)

La segunda idea se asocia a la importancia pedagógica que tiene el comunicar a los estudiantes los propósitos del programa, las tareas y modos de evaluar que se utilizan en la clase de Educación Física, tal como lo expresa A1-5H:

<<en el ciclo básico siempre me sentí aburrido en las clases ya que de alguna forma las actividades que se hacían eran “básicas” para lo que yo hacía por mi cuenta. No obstante puedo decir que estas clases estaban bien formuladas por los profesores, recuerdo que siempre se mencionaban los objetivos y las tareas a realizar y no eran trabajos aislados sino que siempre se desarrollaban lo largo del semestre para luego evaluarlas [...], este es uno de los aspectos que puedo valorar de los profesores que me tocaron>>

La tercera idea releva la importancia de variar y secuenciar los contenidos y realizar un seguimiento del proceso educativo en vistas de lograr los aprendizajes esperados, plantea que las clases de educación física eran muy variadas y se organizaban en trimestres, <<dividían los contenidos a enseñar en tres periodos, y estos aprendizajes los iban repasando a medida que transcurría el año, de modo que no se olvidara y se transformara de cierta manera en un aprendizaje significativo>> (C1-2M)

- ***Oportunidad para socializar***

La clase como una oportunidad para socializar es una valoración que emerge exclusivamente de las mujeres, pertenecientes a las Carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia, quienes relevan la posibilidad de compartir junto a sus pares y aprender a relacionarse positivamente. Es el caso de B1-15M, quien recuerda que <<en todo mi paso por el colegio tuve 4 horas semanales de educación física, lo que encontraba y encuentro demasiado bueno, ya que, eran horas que disfrutaba mucho porque me divertía junto a mis pares>>; lo que es ratificado por otra estudiante que recuerda que en sus primeros años de enseñanza <<nos hacían muchas actividades físicas además de juegos ya sea individuales o colectivos en el patio, lo que favorecía el poder conocernos más con los demás compañeros y compañeras, además de aprender a interactuar y trabajar de forma grupal>>(C1-7M).

- ***Juicios evaluativos acerca de la Clase de Educación Física***

Los **juicios evaluativos** corresponden a una toma de posición argumentada sobre la clase de Educación Física, proporcionalmente corresponden a la cuarta parte de los estudiantes de ambos sexos, provenientes de los diversos tipos de centros educativos y de las tres carreras de Pedagogía consultadas. Los principales juicios que se emiten son negativos y bastante homogéneos, se encuentran asociados a relevar que las experiencias educativas han sido limitadas y a la falta de pedagogía de los profesores.

En relación a las experiencias formativas limitadas presentamos dos relatos de estudiantes que cursaron el ciclo de enseñanza básica en un establecimiento educativo público, es el caso del estudiante B2-13H, quien evaluando sus experiencias en el ciclo de enseñanza básica, dice << pienso que mi actividad física habría sido mucho mayor si habría asistido a otras escuelas. Las escuelas a las que fui no tenían tantos recursos ni una visión que potenciara mi desarrollo físico>>(B2-13H).

A pesar de una fuerte inclinación por la Educación Física, otro estudiante hace notar que <<mis vivencias con la educación física en mi niñez fue bastante limitada, creo esto debido a los programas pobres que habían en los lugares donde yo estude y esto a pesar de que mi gusto por esta actividad era bastante>>(A1-1-H); esta idea es compartida por A1-16M, que al evaluar la experiencia vivida en Educación Física señala que <<En mi primer colegio fue muy mala me acuerdo que era una clase aburrida y sólo participábamos los que disfrutábamos del deporte pero me acuerdo que mis compañeras inventaban justificadas para no hacer clases o decían que se los quedó el bolso para que no las obligaran a trotar>>(A1-16M)

La falta de pedagogía de los profesores, se expresa de diferentes maneras, entre ellas el temor que infunden los profesores tal como lo manifiesta B1-14M, quien señala que <<mis clases de educación física en educación básica eran frustrantes, le temía al profesor>>; por otra parte, la decisión respecto de lo que se enseña, a quienes se les enseña y cómo se les enseña, se ve reflejado en la experiencia de un estudiante que cuando cursaba el tercero y cuarto de enseñanza básica, sus profesores dedicaban la mayor parte del tiempo de la clase al juego de las quemadas y actividades similares, situación que fue empeorando entre el quinto al octavo año básico, puesto que:

<<dividían el curso en grupo de hombres y grupo de mujeres, con un profesor y una profesora, respectivamente. El problema, era que ambos profesores, no eran muy pedagógicos en su enseñar, ni tampoco tenían mucha psicología con sus alumnos, por lo que la clase de educación física se transformaba en una situación desagradable>>(B2-9M).

En contraposición a lo señalado, la actuación del profesor también facilita mejores y mayores experiencias formativas, entre las cuales es posible reconocer la planificación del trabajo y la flexibilidad a considerar. La planificación cuidadosa y secuenciada del proceso de enseñanza y aprendizaje, se reflejan en los relatos siguientes, el primero reconoce que <<en el o los colegios donde hice mis primeros años de enseñanza básica, tenían un buen plan de trabajo y buenas herramientas, que me motivaban siempre a practicar deporte o

ejercicio, lo que muchas veces no es así>>(C1-11M), y el segundo estudiante refiere la secuenciación del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando <<Al avanzar en los cursos se fueron agregando nuevas actividades las cuales a mí me encantaban, [...] eran las salidas a cerros cercanos [...] en estas clases nos mostraban las maravillas de la naturaleza y lo hermoso de nuestro sector>>(B2-5M)

#### **5.2.2.1.2. En el ciclo de enseñanza media**

En este nivel de enseñanza se aprecia que las principales opiniones tienden a ser positivas y también provienen principalmente de los hombres, se refieren a que las clases han sido formativas, que han tenido un buen diseño, motivantes y socializadoras. Al igual que en el ciclo de enseñanza básica, las opiniones negativas provienen de los hombres, y aluden a que las clases son desmotivantes y poco formativas.

#### ***A. Representaciones sociales de contenidos polémicos sobre la Clase***

- ***Clases formativas v/s clases poco formativas***

En relación a la idea que **las clases han sido formativas**, provienen exclusivamente de estudiantes de Educación Física, en una relación de uno de cada diez estudiantes consultados; entre las diferentes ideas que circulan se distingue que una clase formativa para los estudiantes consultados, sería el aprender algo importante, ganar autonomía y alcanzar una vida saludable a través del autocuidado.

El aprender algo importante se aprecia en el relato de un estudiante que luego de haberse cambiado de establecimiento educativo y haberse repetido algunas unidades de aprendizaje, en su nuevo colegio las clases de Educación Física <<eran más lúdicas y entretenidas y aprendía cosas importantes. A veces en los días lluviosos nos quedábamos en la sala y nos pasaban materia [...]. A diferencia de los años anteriores que solo nos daban la hora libre cuando llovía>>(A1-10H). Otra idea que las clases sean formativas, se asocia al ganar autonomía en los aprendizajes, tal como lo menciona A2-15H, <<Lo que yo aprendí de EFI en el colegio es como auto entrenarme y una concepción básica de los deportes impartidos en el colegio>>

En el caso de las mujeres el que las clases han sido formativas está más débilmente manifestado, lo señalan preferentemente estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y de Educación Básica; entre las ideas surge alcanzar un estado de salud apropiado a través del autocuidado y el aprender a relacionarse con otros. El que las clases de Educación Física favorecen el autocuidado, expresa que la Educación Física:

<<...es una materia muy importante, ya que puede prevenir enfermedades tan comunes en los niños como lo es principalmente la obesidad, y así tal vez el niño (a), y/o adolescente podrá superar su enfermedad sin la necesidad de visitar un especialista, sino que lo hará en su propia clase y con la ayuda de su profesor(a) y compañeros>>(B1-1M)

Otra estudiante señala que los principales aprendizajes de las clases de Educación Física, se han centrado en la salud, el trabajo en equipo y el desarrollo de sus capacidades, dice: <<destaco el trabajo en equipo, el favorecer que por medio de una actividad física se ayude a contribuir a la buena salud, y sobre todo el poder desarrollar aún más mis capacidades que hasta el día de hoy algunas mantengo>>(C1-4M)

En contraposición a las argumentaciones señaladas anteriormente, aunque débilmente, un grupo de estudiantes de ambos sexos, manifiestan que las clases de Educación Física han sido poco formativas, las valoraciones apuntan a una exigencia académica básica y a la calidad intermitente de las clases. En cuanto a una **exigencia básica**, uno de los estudiantes señala que las clases en su Liceo no eran tan exigente, dado que eran pocos los estudiantes que se encontraban interesados en realizar prácticas corporales, por ello, <<se pasaban las unidades que pedía el ministerio de educación y cuando ya estaban pasados, los hombres del curso jugábamos fútbol y las niñas hacia otras cosas las que querían (jugaban voleibol, entre otras)>>(A1-20H).

En cuanto a la intermitencia en la calidad de las clases, otro estudiante explica que <<un día la clase era buena y a la otra no hacíamos nada, y nadie algaba ni decía nada, ya que no le tomaban la importancia a esta asignatura como a otras>>(A2-18H)

- **Clases desmotivantes v/s clases motivantes**

En este nivel de enseñanza se aprecia que las principales opiniones tienden a ser negativas más que positivas acerca de las clases de Educación Física; donde uno de cada diez estudiantes manifiestan que **las clases han sido desmotivantes**, entre las ideas que se identifican se aprecia la falta de atención a los intereses de los estudiantes, quedando graficadas en los relatos siguientes:

<<las clases de educación física a lo largo de mi vida fueron cada vez menos estimulantes, y pasaron de ser una clase agradable en la cual me daban ganas de estar y realizar lo que se me pedía, a una en la cual no quería estar y que no me agradaba en absoluto>>(B1-5M)

La idea que las clases se tornan aburridas, es señalado por B1-12H, <<Las clases de educación física solían ser aburridas. Con pruebas sin gracia y un profesor con el que daban ganas de quedarse dormido, la clase se transformó en un trámite por la nota>>. Lo ratifica A1-29H, quien recuerda que <<en ese entonces las clases de educación física se volvieron completamente aburridas. En estas clases no tuve la satisfacción necesaria para desarrollarme o para expresarme en la vida, que me sirva en lo cotidiano>>

En contraposición y en forma más débil, hay un grupo de estudiantes que consideran que **las clases han sido motivantes**, entre los razones que se argumentan es que la clase se convertía en una forma de escape de las otras actividades académicas que se desarrollan en la escuela, <<Siempre sentí la clase de ed. física como un recreo más donde me entretenía y me olvidaba de todos los problemas del colegio>>(A1-24H)

### **B. Representaciones sociales de contenidos hegemónicos sobre la Clase**

- **Buen diseño de las clases**

Las principales valoraciones emergen de uno de cada diez hombres, especialmente de estudiantes de Pedagogía en Educación Física; las mujeres lo mencionan más débilmente y provienen de las diferentes Carreras estudiadas. Las principales ideas que circulan se asocian a que el buen diseño de clases se asocia al cumplimiento del programa, tal como lo menciona A1-22H, que <<en la clase de educación física también se realizaba buenas

clases, cumpliendo con el programa, y cuando había tiempo de sobra futbol>>; así también lo piensa otro estudiante que en su experiencia en el ciclo de enseñanza media considera que <<Las clases de educación física eran mejores y más estructuradas. El profesor respetaba las unidades, nos gustase o no. >>(A2-4H)

- **Clases socializadoras**

También surge el que **las clases fueron socializadoras**, como la posibilidad de compartir con sus pares y sus docentes; sólo las mujeres se pronuncian al respecto y lo hacen débilmente, tal como se grafica en el siguiente relato:

<<...en los últimos días de clases que teníamos, me acuerdo que nos llevaban al cerro, y ahí íbamos todos juntos, el curso entero, y eso me encantaba!, porque la pasábamos muy bien. [...] tengo muy buenos recuerdos de esa salida, además que eran las únicas instancias en las que iba, porque por mi cuenta no lo hacía>>(C1-19M)

- **Juicios evaluativos sobre la Clase de Educación Física**

Los juicios evaluativos son bastante homogéneos, corresponden a dos de cada diez estudiantes de ambos sexos, provenientes de los diversos tipos de centros educativos; pertenecen a las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Física. Los principales juicios evaluativos son negativos, se asocian a diferentes tipos de experiencias educativas, a la falta de pedagogía y a la falta de conciencia personal. En relación a los diferentes tipos de experiencias formativas, encontramos una diversidad de valoraciones que tienden a ser negativas, las cuales oscilan entre malas experiencias, experiencias limitadas y que ha sido una buena experiencia. En relación a las malas experiencias, uno de los estudiantes señala que <<lo vivido en la educación media. No me gustó. Fue una combinación de mala gestión por parte de las autoridades del colegio, falta de creatividad, poca motivación, juegos desagradables, y profesores mediocres>>(B1-12H). Las experiencias formativas limitadas, se ven expresadas en el próximo relato, el cual muestra la manera en que se van transformando las prioridades de la clase de Educación Física hasta el egreso de enseñanza media, tal como lo señala el siguiente estudiante:

<<a medida que iban pasando los años las clases se tornaban menos serias, y se convirtieron en un espacio de simple recreación en el que los profesores hacían lo posible por cumplir los objetivos mínimos, para luego hacer lo que los alumnos le pedíamos, [...] “jugar fútbol”>>(A1-5H).

En la misma línea, otro estudiante considera que la experiencia vivida <<pudo ser más enriquecedora si el colegio hubiese tenido más materiales deportivos y una mejor infraestructura y mayor responsabilidad frente al tema de la Educación física>>(A1-4M)

En contraposición a lo antes presentado, también se relevan las buenas experiencias en el relato de A2-16H, quien manifiesta que <<fueron los mejores momentos ya que me desarrollé en lo que me gustaba y a ello sumándole un profesor apasionado y entregado hacia nosotros [...], no deja de ser la mejor experiencia>>

La falta de pedagogía de los profesores se expresa de diferentes maneras; la estudiante B1-20M, recuerda la exigencia que imponía su profesor, <<nos hacía correr grandes distancias, bajo un sol que nos quemaba y él iba detrás lo más bien en su auto, y el que no cumplía el recorrido simplemente tenía mala calificación, su actitud nos indignaba a todos>>(B1-20M). También surge débilmente, una crítica sobre las estrategias de enseñanza utilizadas, que son <<más bien, aburrida y poco lúdica>>(B1-7M)

Finalmente surgen dos relatos que informan de la falta de toma de conciencia personal sobre el sentido de la Educación Física y no darle la importancia necesaria, tal como lo expresa C1-15M, <<siento no haberle dado la importancia que esta se merecía, quizás inmadurez, no sé muy bien en verdad, evite las clases de educación física lo más que pude durante mis 4 años de enseñanza media>>; en contraposición surge otro relato que señala que la clase de Educación Física favoreció su vocación de profesora, haciendo notar que lo que la condujo a estudiar Pedagogía en Educación Física <<es la gama de posibilidades que tenemos de enseñar a los demás, de expresarnos y de vivir de forma sana, además de las excelentes profesoras que tuve las cuales me motivaron para realizar actividades que me llenaron de experiencias geniales>>(A1-18M)

**5.2.2.1.3. Síntesis y discusión de los hallazgos referidos a la clase de educación física**

En este apartado haremos un cierre de la sección, donde iremos comparando los dos ciclos de enseñanza; primero abordaremos las representaciones sociales de contenidos polémicos y luego serán abordadas las representaciones de contenidos hegemónicos que surgen de los relatos manifestados por los estudiantes, tal como se exhibe en la figura 25.

OPINIONES Y JUICIOS HEGEMONICOS			
(-)		(+)	
<b>Juicios negativos acerca de la clase</b>		<b>Buen diseño de las clases</b>	
EBásica	EMedia (EBA y EFI)	EBásica (EFI)	EMedia (EFI)
Experiencias educativas limitadas		Planificación secuenciada	Cumplir el programa
Falta de pedagogía de los profesores		Trabajo dedicado	
	Falta de toma de conciencia	Comunica propósitos, tareas y evaluación	
		Importancia de variar, secuenciar contenidos, seguimiento	
<b>La clases como espacio de socialización</b>			
		EBásica	EMedia
		Compartir con sus pares	
			Compartir con el docente
		Aprender a interactuar positivamente	
CLASES DE EDUCACION FISICA			
Falta variabilidad	Se tornan aburridas	Innovación en la clase	
Repetición contenido	Desatender intereses	Poder Jugar	Escape académico
EBásica (EFI)	EMedia (EFI)	EBásica (EFI)	EMedia (EFI)
<b>Clases Desmotivantes</b>		<b>Clases Motivantes</b>	
		Desarrollar capacidades	
		Trabajar en equipo	
		Relacionarse	
		Ganar autonomía	
Exigencia básica		Exigencias para la salud	Alcanzar una vida saludable
Falta de profundidad	Calidad intermitente	Favorece formación	Aprendizaje relevante
EBásica (EFI)	EMedia	EBásica (EPA y EBA)	EMedia (EFI y EPA)
<b>Clases poco formativas</b>		<b>Clases Formativas</b>	
(-)		(+)	
OPINIONES Y JUICIOS POLEMICOS			

**Figura 25. Opiniones y juicios de contenido hegemónicos y polémicos sobre la Clase de Educación Física**

La figura 25, entrega un mapeo de las opiniones y juicios hegemónicos y polémicos sobre las *Clases de Educación Física*, de modo de visualizar la manera en que se van articulando las distintas representaciones sociales. Se lee siguiendo el flujo de las flechas, tanto desde arriba como desde abajo. Los colores dan cuenta de la mayor presencia de relatos según sean hombres (amarillo), mujeres (naranja) o correspondiente a ambos sexos (blanco) y la sigla correspondiente a la carrera que cursan en la UCV, finalmente el concepto ennegrecido expresa la mayor tendencia de relatos.

### **5.2.2.1.3.1. Las representaciones sociales de contenido polémico obre la Clase de Educación Física**

Las clases de Educación Física se expresan principalmente como opiniones negativas, aluden a que las clases son desmotivantes y poco formativas; en cambio las opiniones positivas son más débiles y relevan que las clases han sido formativas, motivantes y socializadoras y con un buen diseño. Según la presencia porcentual de los relatos se puede señalar que en el ciclo de enseñanza básica tienden a ser opiniones negativas; en cambio en el ciclo de enseñanza media, tienden a ser positivas.

- **Las clases son desmotivantes**

Surgen principalmente de los hombres de ambos ciclos de enseñanza, corresponden a estudiantes de Pedagogía en Educación Física. En el ciclo de enseñanza básica se visualiza la repetición de contenidos y la falta de variabilidad en las actividades; en el ciclo de enseñanza media las principales ideas se asocian a la falta de atención a los intereses de los estudiantes y que las clases se tornan aburridas.

- **Las clases son motivantes**

En contraposición, esta opinión surge débil y exclusivamente de los hombres de ambos ciclos de enseñanza y que estudian Pedagogía en Educación Física. Entre los aspectos mencionados como importantes en el ciclo de enseñanza básica es el juego y la innovación en la clase; en cambio en el ciclo de enseñanza media, los estudiantes argumentan que la clase es motivante porque se convertiría en una forma de escape de las otras actividades académicas desarrolladas en el centro educativo donde estudian.

- **Las clases han sido poco formativas**

Son referidas principalmente por los hombres de ambos ciclos de enseñanza y que corresponden a los estudiantes de Pedagogía en Educación Física. En el ciclo de enseñanza básica, las valoraciones apuntan a la falta de profundidad de los aprendizajes y que tienen una exigencia básica; en el ciclo de enseñanza media, las valoraciones también apuntan a

que las clases tienen una exigencia académica básica, además de la calidad intermitente de las clases.

- **Las clases han sido formativas**

En relación a esta idea se puede señalar que en el ciclo de enseñanza básica las opiniones son nacientes, provienen esencialmente de las mujeres que pertenecen a las Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica, entre los principales aspectos se señala que la clase de Educación Física ha favorecido su formación y las exigencias que les colocaba el profesor para alcanzar un mejor estado de salud.

En el ciclo de enseñanza media las opiniones son más sólidas y provienen de estudiantes de ambos sexos, de las carreras de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia; entre las diferentes ideas que circulan se distingue que una clase formativa, consistiría en aprender algo importante, ganar autonomía en los aprendizajes, relacionarse con otros, aprender a trabajar en equipo, desarrollar sus capacidades y alcanzar una vida saludable a través del autocuidado.

#### **5.2.2.1.3.2. Representaciones sociales de contenidos hegemónicos sobre la Clase de Educación Física**

- **Juicios evaluativos acerca de la Clase de Educación Física**

Tienen una presencia importante en el ciclo de enseñanza básica; provienen de ambos sexos y pertenecen a las diferentes carreras; se releva principalmente que los **juicios negativos** tales como que las experiencias educativas han sido limitadas y la falta de pedagogía de los profesores. En el ciclo de enseñanza media, los juicios evaluativos también cobran importancia, provienen de estudiantes de ambos sexos, que pertenecen a las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Física. En general las **evaluaciones presentan una tendencia negativa**, se asocian principalmente a los diferentes tipos de experiencias educativas, las cuales oscilan entre las experiencias malas, limitadas y buenas; la falta de pedagogía de los profesores y la falta de toma de conciencia personal.

- **El buen diseño de las clases**

Surge de los hombres, los que pertenecen a la Carrera de Pedagogía en Educación Física. En el ciclo de enseñanza básica se menciona el reconocimiento de un trabajo eficiente y dedicado del docente, la comunicación de los propósitos del programa, las tareas y modos de evaluar que se utilizan en la clase de Educación Física, variar y secuenciar los contenidos y realizar un seguimiento del proceso educativo; en el ciclo de enseñanza media las principales ideas que circulan se asocian a que el buen diseño de clases se corresponde con el cumplimiento del programa.

- **La clase como un espacio de socialización**

Emerge exclusivamente de las mujeres de ambos ciclos de enseñanza, pertenecientes a las distintas carreras; en el ciclo de enseñanza básica se releva la posibilidad de compartir junto a sus pares y aprender a relacionarse positivamente; en cambio en el ciclo de enseñanza media es la posibilidad de compartir con sus pares y sus docentes.

Los hallazgos del presente estudio se corresponden con una investigación de similares características realizado por Eduardo de la Torre en España, el cual indaga acerca de los significados de la Educación Física en el ámbito educativo. Entre las diferentes categorías de análisis que se asocian a la presente temática, se distinguen quejas y reclamaciones.

Entre **las quejas** que exteriorizan los estudiantes consultados, se identifican en orden de presencia en los relatos, la discriminación en la Educación Física y los Deportes, la necesidad de incorporar aprendizajes de hábitos de higiene y de alimentación, hacer valer la importancia de la Educación Física en la Escuela, desmotivación y "calidad del profesorado", la presencia de agresividad y sexismo en la clase de Educación Física, entre otras.

Entre **las reclamaciones** se identifica la urgencia que ocurra un cambio metodológico de los profesores, de tal modo de mejorar el quehacer de la Educación Física en el aula, la necesidad de mejorar la formación inicial, necesidad de educar interdisciplinariamente

junto a otros profesores y la necesidad de contar con mejores recursos materiales y económicos para la clase de Educación Física.

### **5.2.2.2. Opiniones y juicios evaluativos relativos a los Docentes**

#### **5.2.2.2.1. En el ciclo de enseñanza básica**

En este nivel de enseñanza se aprecia que las principales opiniones que surgen son positivas y declaran que el docente es motivador, que posee una buena formación y que es cercano. Las opiniones negativas, especialmente declarada por las mujeres, identifican que el docente posee una mala formación, es desmotivador y autoritario.

#### ***A. Representaciones sociales de contenidos polémicos acerca del Docente***

- ***Docente con buena formación v/s Docente con mala formación***

Las opiniones sobre la formación del docente provienen tanto de hombres como de mujeres, aunque proporcionalmente prevalecen las opiniones de los hombres.

La opinión que **el docente posee una buena formación**, corresponde proporcionalmente a dos hombres de cada diez, en cambio las mujeres lo declaran en una proporción de una de cada diez; provienen principalmente de estudiantes que mantienen su adherencia a prácticas deportivas y siguen la carrera de Pedagogía en Educación Física. Entre los principales aspectos que se declaran es que el profesor o profesora demostraba interés en la clase, participaba en las actividades junto a los alumnos, planificaba la clase, mantenía la motivación, hacía uso de materiales didácticos, retroalimentaba.

Aunque en el siguiente relato se expresa el conjunto de los aspectos mencionados, se releva el interés demostrado por el profesor y su participación activa:

<<Se notaba que le gustaba realizar sus clases, participaba con nosotros, era activo, planificaba bien sus clases de manera de no hacer siempre lo mismo y tuvo con nosotros buenos resultados. Me gustaba mucho el hecho de que

participara con nosotros, se unía a las actividades, es lo que me gustaría hacer a mí también>>(A2-14H)

Ratificando la importancia de la planificación y el saber motivar se constituyen en aspectos centrales en el proceso formativo, C1-16M destaca que <<mis profesores siempre fueron innovando en cuanto a las clases, claramente los contenidos van acorde a la edad y curso pero ellos siempre supieron motivarnos>>.

La importancia que el docente sepa motivar, se constituye en un factor favorecedor del aprendizaje, tal como lo expresan los siguientes relatos: <<Me gustaban mucho esas clases ya que mi fuerte, siempre fueron los deportes y además el profesor encargado hacía las clases de muy buena forma y mantenía viva la motivación>>(A2-9H); desde la experiencia de A2-22H, <<el profesor siempre era cercano a uno, lo que hacía la clase más especial y entretenida ya que nos apoyaba y enseñaba de buena forma siempre nos estaba motivando y hacer la clase era como un gran desafío>>.

La buena formación docente también se expresa en acciones de retroalimentación tendientes a motivar el aprendizaje, tal como lo expresa B1-12H, <<La retroalimentación era también muy importante, la profesora estaba siempre alentándonos a mejorar nuestras habilidades y nos guiaba en cómo hacerlo>>

La opinión que **el docente posee mala formación del docente**, corresponde proporcionalmente a uno de cada diez estudiantes de ambos sexos; provienen principalmente de estudiantes que no mantienen su adherencia a prácticas corporales y que cursan la carrera de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia o Educación Infantil.

Entre los principales aspectos que se declaran ciertas incoherencias en su actuar pedagógico, la falta de innovación de las prácticas de enseñanza, alusión al título de profesor de Educación Física y no aplicar estrategias de motivación de la enseñanza.

Como incoherencias en el actuar docente, se puede apreciar la discriminación de género en la enseñanza, tal como lo expresa B2-20M, quien plantea <<creo que hay una cierta inconsecuencia, ya que si bien propiciaban los juegos en equipo, no hacían juegos donde niños y niñas estuvieran en un mismo equipo, lo cual podría haber favorecido mucho más el compartir con otros>>. También otra estudiante hace notar que al finalizar la clase el docente ofrecía la posibilidad de un tiempo libre para practicar deportes, entonces sus compañeros hombres se ganaban la cancha para jugar fútbol, dejándolas sin un espacio adecuado para la práctica deportiva, razón por lo cual dejaban de realizar actividades; al respecto, considera que <<El profesor no mostraba interés en arreglar esta situación, por lo que todo se tornó en una rutina sedentaria para las niñas del curso, y esto también creó una apatía hacia el profesor>>(B2-14M).

También se aprecia la polarización en la actuaciones del docentes, tal como lo expresa el siguiente estudiante, que considera que si bien el docente <<siempre se preocupaba de nuestro bienestar, y todas las exigencias que pedía eran coherentes con la capacidad de cada uno, por lo que siempre esta clase me era de hartó agrado, el problema era que no se presentaba de repente o simplemente no hacía clases, o nos dejaba libre de “hacer lo que queramos”>>(B1-8H)

La falta de innovación se expresa los dos relatos siguientes, A1-1H, considera que <<La clase de educación física no tenía mayores variantes, casi siempre era lo mismo y si nos portábamos bien como premio el profesor nos daba un rato corto para jugar a la pelota, todos esperábamos con ansias ese espacio>>. Otra estudiante, recuerda que desde el primer al cuarto curso tuvo clases con la misma profesora de enseñanza básica, recuerda que <<siempre nos hacía las mismas actividades excepto cuando estaba cansada y nos hacía llevar muñecas para que jugásemos en la sala en el horario de educación física>>(C2-5M), situación evidencia la falta de preparación docente.

Otra estudiante releva la **falta de formación** asociada al título profesional docente, piensa que su profesora de Educación Básica no estaba lo suficientemente calificada y no demostraba agrado por la clase, <<era un tanto monótono el realizar parte de sus clases,

si bien me enseñó la base de algunos requerimientos básicos no fue lo bastante llamativa para llamar mi atención, sentía que lo hacía de mala gana>>(A2-3M).

- ***Docente motivador y cercano v/s Docente desmotivador y autoritario***

La opinión que **el docente es motivador**, proporcionalmente equivale a tres hombres de cada diez, en cambio las mujeres lo declaran en una proporción de una de cada diez; provienen principalmente de estudiantes que mantienen su adherencia a prácticas deportivas y estudian la carrera de Pedagogía en Educación Física, luego en menor medida lo hacen las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia.

Entre los principales aspectos señalados es que el docente presentaba actividades variadas y entretenidas, que los desafiaban motrizmente y que creaban situaciones que favorecían el clima de la clase. También los estudiantes con problemas de salud reconocen la importancia de la motivación que genera el docente.

Las actividades variadas y entretenidas que prepara el docente, se convierte en una fuente importante de motivación para los estudiantes, tal como se argumenta en el siguiente relato, <<Sólo cumplía con las clases de educación física, porque tenía unos profesores muy entretenidos que siempre tenían algo motivante para hacer. Estos profesores los tuve desde cuarto básico hasta octavo>>(A1-27M). Otro estudiante recuerda haber tenido un profesor que realizaba muchas actividades distintas, entre las cuales <<nos hacían disfrazarnos, jugábamos a la pelota, se realizaban ejercicios en las colchonetas y el trato con el docente mejoro [...] varios compañeros comentaban que esperaban con ansias que llegara el día en que nos tocara educación física>>(A1-13H).

El desafío motriz una forma de motivar el aprendizaje, queda expresado en el relato de A2-19H, al reconocer que <<uno como cabro chico se motivaba con las cosas que decía como quien es el mejor saltando la cuerda o quien llega acá primero y cosas relacionadas>>. También, la creación de situaciones que favorecen el clima de la clase ayuda a motivar el aprendizaje, tal como lo hace saber A2-16H, quien recuerda que para poder superar el cansancio corporal durante una actividad en contacto con la naturaleza,

el profesor <<proponía juegos para distraernos del cansancio [...] un compañero [...] tropezó [...] y el profesor acude rápidamente a ver como se encontraba el compañero y al percatarse que no le había pasado nada, el rápidamente dice “operación de urgencias, ha entablillar”>>, animándoles con eso a llegar a la cima.

Los estudiantes con problemas de salud, también valoran positivamente que el docente les comprenda y les otorgue posibilidades, lo cual incide favorablemente en la motivación por la clase. Una estudiante que padecía asma, señala que <<me tuve que eximir de educación física; aunque en el plano educativo en mi colegio siempre sentí el apoyo de mi profesora e igual participaba de la clase de educación física pero en menor grado en comparación a mis demás compañeros...>>(C2-3M); otra estudiante reconoce que su profesora, <<nos daba ánimo a seguir. Como ella sabía mi “trauma” con la voltereta, nunca me obligó a hacerla, sin embargo para reemplazar la nota, me hacía escribir trabajos extensos de investigación acerca de deportes>>(C1-5M)

El **Docente cercano** es declarado por los hombres donde dos de cada diez estudiantes lo manifiestan, provienen especialmente de la carrera de Educación Física; en cambio las mujeres muestran una opinión que aún es incipiente, provienen de las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica. Entre los aspectos que prevalecen, surge el dirigirse al docente por su nombre al docente, el interactuar corporalmente con su profesor, recibir un trato cariñoso del docente, constituyéndose en componentes que dan muestra de un docente cercano para los estudiantes.

El tener la oportunidad de dirigirse al profesor por su nombre se evidencia en el relato de A1-3H, que en cuarto año básico tuvo un nuevo profesor de Educación Física, <<uno nuevo en el colegio también, pero para nuestro beneficio, era muy cercano a los alumnos a tal punto que dejaba que lo tutearan, estos años lo pase muy bien>>.

El interactuar corporalmente con el profesor durante la clase, se expresado en el siguiente caso, señala que <<con el profe [...] que era relativamente joven jugábamos las pichangas de fútbol al final de la clase y era un momento de excitación porque era jugar contra el profesor, o sea estar jugando con alguien seco para la pelota>>(A2-19H); lo cual también

es apreciado por B2-24M, que recuerda que <<los profesores participaban activamente de la clase de educación física>>

El trato cariñoso surge como importante en la relación que se establece con el docente, lo que queda expresado en los dos relatos siguientes, recordando a su profesora que <<era un amor de persona siempre sonriente y dispuesta ayudarte en cualquier caso>> (A2-19H), así mismo lo plantea C2-1M, que señala que <<tengo muy buenos recuerdos de las clases, los profesores eran muy didácticos y cariñosos>>.

La opinión que **el docente es desmotivador**, corresponde a uno de cada diez estudiantes de ambos sexos, de las distintas carreras. La percepción del **profesor autoritario**, dos hombres de cada diez lo piensa de esta manera, las mujeres una de cada diez, la mayoría de los estudiantes que lo declaran en sus discursos no mantienen ningún tipo de adherencia a prácticas, preferentemente cursan la carrera de Pedagogía en Educación Básica y Educación Física.

Entre los aspectos referidos al **docente desmotivador del aprendizaje**, se identifica la escasa implicación activa del docente en la clase, el actuar discriminando a los alumnos y la falta de objetividad en las evaluaciones realizadas.

La escasa implicación del docente en la clase, se aprecia principalmente en el relato de las mujeres; la estudiante B27-M, señala que <<me acuerdo de la profesora porque no hacía nada, probablemente era muy distinta a las clases y a la profesora que tenía en el otro colegio, porque me llamaba la atención que se quedaba sentada mientras nos hacía trotar>>, entre otras actividades. Esto es corroborado por otra estudiante que señala que <<la profesora de educación física de mi colegio era poco “estimulante”, ya que ella no realizaba las actividades en conjunto con nosotras y a mi parecer ya estaba un poco mayor>>(C1-24M); también lo es manifestado por B2-23M, quien considera que <<las clases de educación física no eran para nada motivadoras, comenzando por las profesoras. Ellas estaban toda la clase sentadas y solo brindaban indicaciones>>

La discriminación del docente es otro aspecto que incide en la desmotivación que puede llegar a generar el profesor en la clase, tal como lo manifiestan los siguientes estudiantes; el primero releva la discriminación hacia los menos hábiles motrizmente, reconoce que la clase de Educación Física no le gustaba porque su profesor <<era muy barrero molestaba a la gente que no era excelente para la actividad física, yo me enojaba y de las cientos de horas pedagógicas que estuve con él, abre peleado con el 90% de esas horas>>(A2-15H); el siguiente estudiante subraya la idea de la evaluación como un componente de discriminación, considera que su <<profesor no era objetivo en las notas, [...] era bastante bueno para discriminarnos y no ponía calificaciones según el esfuerzo, sino más bien según las competencias físicas de cada una.(B1-14M).

También surgen las opiniones de los estudiantes con problemas de salud, que reclaman que el docente no les comprenda, que sea autoritario y les intimide en la clase, tal como lo manifiesta una de las estudiantes que recuerda en a partir del cuarto año básico, nunca pudo participar activamente en las clases de Educación Física, recuerda que <<Siempre me venían ataques de asma, los dolores de espalda por mi escoliosis eran frecuentes, y mi profesora de educación física, [...] no era para nada motivante, es más, siempre me intimidaba y más de una vez hizo llorar>>(C1-5M).

El **autoritarismo del docente**, expresado en un trato estricto, que obligaba a realizar las tareas y con retos frecuentes; la mala forma de trato se puede observar en las experiencias siguientes, el primer caso se remite a una experiencia desarrollada entre el primer a sexto año básico, aunque reconoce que su profesora les mantenía en constante trabajo corporal, <<el problema era que el trato hacia nosotros era malo, en que siempre nos gritaba y amenazaba. El trato que tenía hacia mí no era el mejor, ya que siempre me recalaba el sobrepeso que tenía>>(B1-8H). El segundo caso acontece a los primeros años de escolaridad de A1-13H, quien considera que <<el trato que teníamos con el profesor era muy limitado, pareciera que no le gustaba trabajar con niños pequeños. Siempre había compañeros a los que retaba constantemente>>

El obligar al estudiante a realizar las tareas definidas por el profesor se constituye en una manera más tangible de autoritarismo; es el caso de B2-29M, quien recuerda que en el aprendizaje de Gimnasia, <<“Odiaba”, literalmente ese caballete, [...] no lo podía saltar, y el profesor me obligaba a hacerlo, amenazándome con una mala calificación, por lo que yo lo intentaba pero eso creo en mí una mala experiencia, y prácticamente un trauma>>. Por su parte, C2-27M, recuerda que para ella fue complicado participar en las clases de Educación Física entre el quinto y octavo año básico, puesto que su profesora también era su Profesora Jefe, <<sentía un miedo inmenso cuando me tocaba con ella porque era súper seria [...]. Era muy exigente y si uno no podía realizar algún ejercicio, no comprendía y nos obligaba a hacerlo y eso influía en la nota>>

### ***B. Representaciones sociales de contenidos hegemónicos acerca del Docente***

- ***Juicios evaluativos acerca del Docente***

Los juicios evaluativos corresponden proporcionalmente a uno de cada diez estudiantes de ambos sexos, aunque las mujeres presentan una mayor tendencia; principalmente lo hacen los estudiantes que no se encuentran adheridos a prácticas corporales, que pertenecen principalmente a las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia. Los juicios evaluativos presentan una tendencia positiva, se asocian a la enseñanza significativa, a la construcción de lazos de amistad y a la trascendencia de su imagen docente.

En relación a la primera idea sobre la enseñanza significativa que propiciara el docente, surge el relato de C1-3M, quien manifiesta que <<gracias a la ayuda oportuna que me brindó mi profesora de finales de enseñanza básica, fue algo muy interesante poder conocer la capacidad de mi cuerpo y lo que puedo realizar con él, fue un aprendizaje muy significativo>>.

También B1-12H, manifiesta que <<mi mejor experiencia estuvo en la educación básica. Tal vez debido a que mi profesora jefe era también dueña de un gimnasio, el hecho es que se enfatizaba mucho el deporte y la actividad física en general>>. Más detalladamente

otra estudiante identifica algunos aspectos de la actuación docente que dan muestra de una enseñanza significativa para los estudiantes, señala que en tercer año de enseñanza básica <<conocí a la mejor profesora de educación física que me tocó en toda la etapa escolar, sus clases eran muy entretenidas, dinámicas, donde su fuerte era enseñar gimnasia, [...] aprendí a jugar voley, handball, basket, como deportes>>(A2-5H).

Así mismo, otros estudiantes recuerdan que sus profesores promovieron diversos aprendizajes a lo largo del ciclo de enseñanza básica, C1-13M asegura que era una <<muy buena profesora hasta nos enseñó primero auxilios>> y B2-29M considera que su profesora le <<siguió enseñando muchas cosas más. Con ella mejoré mucho mi resistencia, ya no me cansaba tanto al momento de correr, e incluso me sentía más liviana al momento de hacerlo>>(B2-29M)

La segunda idea refiere a la trascendencia del docente en la vida del estudiante, tal como se sintetiza en el próximo relato <<me quedo con la agradable persona que impartió esta clase. [...] tal vez no nos exigía lo que debía, pero creo que dejó una muy buena imagen de lo que representa un docente en la rama de la educación física>>(A2-20H); así mismo C1-15M, recuerda que desde primero hasta tercer año básico <<tuve el agrado de conocer profesores que son personajes importantes en mi vida hasta el día de hoy>>(C1-15M).

La construcción de lazos de amistad se expresa en el caso de C2-15M, que tuvo la misma profesora de Educación Física durante su trayectoria escolar, dice <<llegó a ser muchas veces nuestra amiga y a quien le contábamos anécdotas de nuestras vidas, fue la encargada de motivarnos cada vez que hacíamos educación física, no recuerdo de alguna compañera que no tuviese motivación a la hora del deporte>>(C2-15M).

#### **5.2.2.2.2. En el ciclo de enseñanza media**

En este nivel de enseñanza se aprecia que las principales opiniones son negativas, se menciona que el docente es excesivamente exigente, desmotivador y que posee una mala formación. Las opiniones positivas señalan que el docente es motivador, es cercano y que posee una buena formación.

### **A. Representaciones sociales de contenidos polémicos acerca del Docente**

- **Docente exigente y desmotivador v/s Docente motivador y cercano**

La opinión que **el docente es exigente y desmotivador**, corresponde proporcionalmente a una mujer de cada diez, surgen principalmente de estudiantes que no mantienen adherencia a prácticas corporales y que estudian la carrera de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia. Los hombres prácticamente no se pronuncian al respecto.

En relación a que el **docente es exigente**, se identifica que entre los aspectos que se evidencian, surgen altas demandas de desempeño motor impuestas por el docente y la práctica obligada tras una meta considera por los estudiantes como inalcanzable.

Las altas demandas de rendimiento motor, es un aspecto relevado proporcionalmente por dos mujeres de cada diez, aluden a la coherencia entre el tiempo de aprendizaje otorgado en vistas a la adquisición de una determinada evaluación y la exigencia evaluativa, B1-1M, lo expresa recordando su aprendizaje de una habilidad, <<teníamos que [...] aprender a sacar para un tiro de voleibol en 2 clases, y teníamos que hacerlo prácticamente como una profesional, entonces era súper exigente y tal vez ilógico que aprendiéramos tan rápido, pero en fin, podía rendir...>>B1-1M); lo mismo le ocurre a B2-24M, que declara <<me terminó por detestar la educación física eran demasiados exigentes y la profesora no cumplía con un estado físico óptimo [...] nos traían a correr alrededor de laguna Sausalito, quedaba muy cansada nunca logré terminar en el tiempo indicado>>

Las demandas obligadas e inalcanzables desde la perspectiva de los estudiantes se grafica en el siguiente relato:

<<mis profesores nuevamente me exigían más de lo que realmente podía rendir, me obligaban a nadar bajo el agua sin taparme la nariz con una mano [...], me obligaban a nadar de todas las formas posibles [...] a un ritmo relativamente normal para ellos pero rapidísimo e inalcanzable para mí, lo que trajo como consecuencia que junto a mi familia decidiéramos eximirme de natación>>(C2-19M)

En relación a que el **docente es desmotivador**, se distingue la escasa implicación activa del docente en la clase, el actuar discriminatorio hacia los alumnos, la falta de objetividad en las evaluaciones realizadas, la desatención de las diferencias individuales, el trato autoritario, desatender la labor docente, entre otros.

La escasa implicación activa del docente en la clase, se refleja en el relato siguiente:

<<En clases de educación física tenía una profesora que no hacía mucho, ni tampoco nos exigía (al menos a los que de verdad querían aprender más y realizar más deporte), recuerdo que cuando nos hacía trotar, ella no lo hacía, cuando jugábamos, no jugaba con nosotras y así podría continuar. Me refiero a esto, no porque sea una obligación, como profesora de educación física, el hacer los deportes que hacen sus alumnos y acompañarlos en esto, si no que puede servir como motivación, además de entablar vínculos y relacionarse entre alumno-profesor>>(B1-7M).

Es interesante la relación que establece esta estudiante entre el nivel de exigencia que debe promover el docente para alcanzar los aprendizajes.

Otra fuente de desmotivación es la falta de objetividad en los procesos evaluativos aplicados por el docente, tal como lo hace ver B2-25M, en relación a un proceso de selección para conformar un grupo de Cheerleaders del curso, <<Lo más fome es que los criterios de elección no eran los más justo, ella simplemente elegía, ni siquiera nos preguntaba si queríamos participar, o si éramos malas, al menos intentarlo>>(B2-25M).

Otra estudiante hace notar la desatención del docente de las diferencias individuales de los alumnos, recuerda a una compañera que padecía de asma y a quien le aplicó la misma exigencia que el resto de sus compañeros, <<como no cumplió con el tiempo requerido, la profesora la evaluó con una calificación insuficiente, sin tener consideración por su enfermedad, la que a todo esto, estaba certificada con un papel médico que mi compañera tenía en su poder>>(B2-9M); esto pone en evidencia la necesidad de contemplar las diferencias individuales de los estudiantes durante el proceso de

aprendizaje, así como la necesidad de privilegiar procesos evaluativos por criterios que permitan atender a la diferencias que presentan los estudiantes.

El trato despótico, se convierte en otra fuente de desmotivación para el estudiante, tal como lo explica C2-12M <<la profesora que me hizo clases durante toda mi etapa escolar no era muy agradable conmigo y solía retarme, castigarme y obligarme a ordenar las colchonetas, incluso cuando no hacía deporte por motivos de salud>>

La desatención de la labor docente, también resulta ser un fuente de desmotivación para los estudiantes, demostrando que las práctica de enseñanza limitadas y reproductivas no favorecen el aprendizaje, un caso recuerda que al iniciar la enseñanza media, <<volvió mi profesor y todo lo que había aprendido, se calló por un tubo. Él nos hacía correr, solamente 15 minutos a la cancha, [...] para obtener el 7 debíamos correr 2 vueltas por minuto>>(B2-29M). También se refleja en las prácticas de una docente que traspasa la responsabilidad de la clase a las estudiantes, donde la docente asume sólo rol de control; tal como se plantea en otro caso, recuerda que <<no me gustaba mucho, de hecho nunca realizaba las actividades con nosotras, llegando al punto que las mismas alumnas eran quienes organizaban las clases, [...] se realizaba lo que nosotras considerábamos que nos serviría, ella solo evaluaba>>(C1-13).

La opinión que **el docente es motivador**, proporcionalmente equivale a una mujer de cada diez, provienen principalmente de estudiantes que no mantienen adherencia a prácticas corporales y estudian la carrera de Pedagogía en Educación Física y la carrera de Educación Básica. Entre los aspectos mencionados, se observa la importancia que el docente pudiese presentar actividades variadas y que favorece el aprendizaje con diversas estrategias de apoyo.

En relación a la preparación de actividades variadas y entretenidas, una de las estudiantes argumenta que su profesora de Educación Física <<hacia todo lo que decía el programa (siempre de manera entretenida) pero a la vez llegaba con “sorpresas” y rompía el esquema y nos hacía una clase de baile o de relajación, salíamos a trotar por fuera del colegio, jugábamos, era muy entretenido...>>(A1-16M). Esto es ratificado por otra

estudiante que recuerda que su profesora <<era súper simpática, hizo cosas nuevas con nosotras, ya que a pesar de no haber implementación adecuada para realizar gimnasia y esas cosas, en la clase de educación física hicimos el hándbol, invertida, rueda, salto con caballete...>>(A1-18M)

El docente motivador también es aquel que favorece estrategias para animar el proceso de enseñanza, esto se refleja en lo planteado por A2-13M, que recuerda que <<los dos profesores que se ponían a los lados para ver si realmente lo estábamos haciendo bien nos motivaban mucho>>; lo mismo considera B1-18M, cuando asevera que <<Todos estos profesores realizaban las clases muy entretenidamente, se notaba que les gustaba lo que hacían, nos motivaban mucho y todas sus clases las hacían con música que nos daba ánimo de seguir esforzándonos cuando ya no podíamos más.

- ***Docente con mala formación v/s Docente con buena formación***

El sentir que **el docente posee mala formación del docente**, corresponde proporcionalmente a uno de cada diez estudiantes de ambos sexos; opiniones que provienen principalmente de estudiantes que mantienen su adherencia a prácticas corporales y cursan la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Entre los principales aspectos que se asocian a la opinión que los docentes poseen una mala formación, se evidencia principalmente a través de la falta de innovación de las situaciones de enseñanza y la falta de explotación de las situaciones de aprendizaje.

Para los estudiantes consultados, la mala formación de los docentes se expresa en la falta de innovación en la enseñanza, A1-29H considera que su profesor <<era como poco formado en el ámbito de la educación física, por su baja creatividad para desarrollar las clases era “poco movido” como dice el buen chileno, en ese entonces las clases de educación física se volvieron completamente aburridas>>. También lo considera otro estudiante que recuerda que <<casi todas las clases eran iguales, no existía una gran variedad de actividades, mis compañeros ya estaban aburridos y casi nadie participaba lo que generaba que fueran clases más fomes todavía>>(A2-14H).

La falta de explotación de la enseñanza, se evidencia en la incapacidad del docente para favorecer aprendizajes transversales, tal como lo asevera una de las estudiantes, <<esta clase nos hubiera servido para unirnos como curso pero nunca hubieron instancias creadas por la profesora para realizarlas>>(A2-1M).

La opinión que **el docente posee una buena formación**, proviene exclusivamente de los hombres, proporcionalmente lo enuncia uno de cada diez estudiantes; los cuales mantienen adherencia a las prácticas corporales y siguen la carrera de Pedagogía en Educación Física. La buena formación se ve reflejada en el saber hacer profesional y saber comunicarse con los estudiantes.

El saber hacer profesional se refleja en dos relatos de los estudiantes, el primero alude a saber actuar en momentos de emergencia, luego de una evaluación de rendimiento motor donde el estudiante se autoexige hasta fatigarse, recuerda que su profesor:

<<rápidamente acudió a mi ayuda, ..., puesto que estaba muy fatigado. Esto quiere decir que el profesor que tenía estaba preparado para instancia así, lo que habla muy bien de él y de su formación que tuvo como pedagogo de educación física>>(A2-4H).

El saber hacer profesional también se expresa en el desempeño motriz del docente, tal como lo anuncia A1-2H, quien manifiesta que su <<...profesor era un gimnasta muy destacado y un excelente deportista además de ser un excelente profesor>

Otro componente que daría cuenta de la buena formación profesional, corresponde al saber comunicarse con los estudiantes, tal como queda registrado en el siguiente relato, <<era un excelente profesor exigente pero tiene buen roce con los alumnos>>(A2-15H).

### ***B. Representaciones sociales de contenidos hegemónicos acerca del Docente***

- ***Juicios evaluativos acerca del Docente***

Al diferencia del ciclo de enseñanza básica, los juicios evaluativos son diferenciados según sexo, proporcionalmente dos de cada diez hombres lo enuncian en sus relatos, en cambio

las mujeres lo plantean en una relación de una de cada diez estudiantes; provienen principalmente de estudiantes que se encuentran adheridos a prácticas corporales y que pertenecen a la carrera de Pedagogía en Educación Física. Estos juicios evaluativos presentan una tendencia positiva, se asocian a la enseñanza significativa y a la trascendencia de la imagen docente.

Respecto de la enseñanza significativa, una estudiante explica que aunque su profesor de primero medio era bastante exigente en sus clases, <<...a la vez nos motivaba a seguir, siempre nos decía que nosotros podíamos dar más, que todos éramos capaces de hacer bien las cosas, fue ahí que yo comencé a desarrollar un mayor gusto por la actividad física>>(B1-14M).

La trascendencia docente se expresa en el relato de B1-7M, quien argumenta el ejemplo de vida entregado por su profesora, dice:

<<tuve una profesora de EF que fue un ejemplo y modelo para mí, no sólo como docente, si no que como persona. .... Para mí, esta profesora fue la que me motivó a volver a querer el deporte como lo quería antes, [...] entonces volví a hacerlo, pero más que nada como un pasatiempo y un gusto, para olvidar el estrés psu y liberarme con este tipo de deporte>>

#### **5.2.2.2.3. Síntesis y discusión de los hallazgos referidos al docente**

Cerrando esta sección abordaremos las principales representaciones sociales que han sido evidenciadas en ambos ciclos de enseñanza.

##### **5.2.2.2.3.1. Las representaciones sociales de contenido polémico acerca del Docente**

Refieren tanto a la formación docente como al rol motivador del docente en el proceso de enseñanza, esta información será presentada en orden de importancia de los aspectos relevados de la actuación docente, tal como se presenta en la figura 26.

OPINIONES Y JUICIOS HEGEMONICOS			
(-)		(+)	
		Juicios positivos	
		EBásica (EBA y EPA)	EMedia (EFI)
		Enseñanza significativa	
		Efecto de su imagen	
		Construir lazos de amistad	
DOCENTE			
Retos frecuentes		Trato cariñoso	
Obliga las tareas	Meta inalcanzable	Interactuar corporal	
Trato estricto	Altas demandas	Tratarlo por su nombre	
EBásica (EFI y EBA)	EMedia (EBA y EPA)	EBásica (EFI)	
<b>Autoritario y Exigente</b>		<b>Cercano</b>	
No motiva la E-A Falta de formación disciplinar		Usa material didáctico	Sabe comunicarse
		Retroalimenta	
		Motiva la E-A	
		Planifica	
Actuar pedagógico incoherente	Falta explotar el proceso de E-A	Participa con alumnos	
Falta de innovación		Interesado en la clase	Sabe hacer profesional
EBásica (EBA y EPA)	EMedia (EFI)	EBásica (EFI)	EMedia (EFI)
Posee Mala formación		Posee Buena formación	
Falta de objetividad evaluativa		Desatiende su labor	Utiliza estrategias de apoyo
		Trato déspota	
		Desatiende diferencias individuales	
Favorece clima de la clase		Discrimina	
Desafía motrizmente		No se implica corporalmente	
Presenta actividades variadas		EBásica	
EMedia (EBA y EPA)		EBásica (EFI)	EMedia (EFI y EBA)
<b>Desmotiva el proceso de E-A</b>		<b>Motiva el proceso de E-A</b>	
(-)		(+)	
OPINIONES Y JUICIOS POLEMICOS			

Figura 26. Opiniones y juicios de contenidos hegemónicos y polémicos sobre el Docente que hace la Clase de Educación Física<sup>37</sup>

- **El docente como motivador del proceso de enseñanza y aprendizaje**

Es señalado esencialmente por los hombres del ciclo de enseñanza básica; se pronuncian aquellos estudiantes que mantienen su adhesión a prácticas corporales y que estudian las carreras de Pedagogía en Educación Física. En cambio en el ciclo de enseñanza media lo

Figura 26: Siguiendo las indicaciones de la figura anterior, la presente entrega un mapeo de las opiniones y juicios hegemónicos y polémicos sobre el o la *Docente que realiza la clase de Educación Física*, de modo de visualizar la manera en que se van articulando las distintas representaciones sociales. Se lee siguiendo el flujo de las flechas, tanto desde arriba como desde abajo. Los colores dan cuenta de la mayor presencia de relatos según sean hombres (amarillo), mujeres (naranja) o correspondiente a ambos sexos (blanco) y la sigla correspondiente a la carrera que cursan en la UCV, finalmente el concepto ennegrecido expresa la mayor tendencia de relatos.

plantean las mujeres, especialmente aquellas que no mantienen adherencia a prácticas corporales y estudian Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Básica.

Entre los principales argumentos que entregan los estudiantes del ciclo de enseñanza básica de un docente que les motiva, se encuentran relacionados con las estrategias metodológicas utilizadas, se releva aquel docente que presentaría actividades variadas y entretenidas, que les desafía motrizmente y que buscaría crear situaciones que favorecen el clima de la clase. En el ciclo de enseñanza media los estudiantes coinciden que el docente motivador sería aquel que presentaría actividades variadas y que favorecería el aprendizaje con diversas estrategias de apoyo al aprendizaje.

- ***El docente desmotivador del proceso de enseñanza y aprendizaje***

En cambio el docente desmotivador es indicado en el ciclo de enseñanza básica por estudiantes de ambos sexos; en el ciclo de enseñanza media es relevado sólo por las mujeres. Entre los principales argumentos que entregan los estudiantes del ciclo de enseñanza básica, es que demostraría escasa implicación activa durante la clase, que discriminaría a los alumnos y que actuaría con falta de objetividad en los proceso evaluativos, lo que es coincidente con las opiniones de los estudiantes del ciclo de enseñanza media; estos últimos también reconocen que un docente que les desmotiva sería aquel que no tomaría en consideración las diferencias individuales, que tendría un trato déspota y que desatendería su labor docente.

- ***El docente autoritario, exigente y con mala formación v/s el docente cercano y con buena formación***

Aunque se encuentra asociado a los aspectos antes comentados y que serían fuente de motivación o desmotivación por la clase de Educación Física, surge como una categoría independiente la imagen del docente autoritario, exigente y con mala formación, como también la imagen del docente cercano y con buena formación docente.

**El docente que actúa de manera autoritaria**, son declarados principalmente por los hombres sólo en el ciclo de enseñanza básica, aunque las mujeres también lo señalan, la

opiniones provienen de estudiantes que no mantienen ningún tipo de adherencia a prácticas y estudian Pedagogía en Educación Básica y Educación Física; entre los principales argumentos se aprecia que el docente ejercía un trato estricto, que obligaría a realizar las tareas y que les retaría frecuentemente; triada que estaría demostrando la existencia de un clima de clase en que existiría poca o nula oportunidad para que los alumnos puedan tomar decisiones sobre lo que se aprende y como se aprende; contrario a lo que ocurre cuando los profesores permiten que sus alumnos puedan tomar decisiones durante la clase, lo que generaría actitudes favorables hacia la educación física. (Gutiérrez y Pilsa, 2006).

En cambio **el docente que actúa de manera exigente**, se expresa en los relatos sólo por las mujeres de enseñanza media; las opiniones provienen de aquellos estudiantes que no mantienen adherencia a prácticas corporales y que estudian la carrera de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia; este docente sería aquel que impondría altas demandas de desempeño motor y que obligaría la ejercitación tras una meta creída como inalcanzable para los estudiantes.

La **mala formación docente** es manifestada por estudiantes de ambos sexos; en la enseñanza básica se pronuncian aquellos estudiantes que no mantienen su adhesión a prácticas corporales y que estudian las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia o Educación Infantil; en cambio los estudiantes que refieren a la enseñanza media, son aquellos estudiantes que mantienen su adherencia a prácticas corporales y cursan la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Entre los principales argumentos que entregan los estudiantes de enseñanza básica, se reconoce que un docente que posee una mala formación, presentaría incoherencias en su actuar pedagógico, donde discrimina y polariza su actuación docente; así también se demostraría por la falta de innovación de sus prácticas de enseñanza, por su falta de formación profesional en la disciplina y por no saber aplicar estrategias de motivación de la enseñanza; en cambio en el ciclo de enseñanza media, se expresaría la mala formación docente en la falta de innovación de las situaciones de enseñanza y la falta de explotación de las situaciones de aprendizaje.

En cambio el **docente cercano** es manifestado especialmente por los hombres del ciclo de enseñanza básica; se pronuncian aquellos estudiantes que mantienen su adhesión a prácticas corporales y que estudian la carrera de Educación Física; el profesor cercano sería aquel que les permitiría que lo llamaran por su nombre y que interactuaría activamente con los estudiantes durante la clase.

Así mismo, la **buena formación docente** es manifestada especialmente por los hombres en ambos ciclos de enseñanza; se pronuncian aquellos estudiantes que mantienen su adhesión a prácticas corporales y que estudian a carrera de Educación Física. Entre los principales argumentos que entregan los estudiantes de enseñanza básica, se reconoce que un docente con buena formación es aquel docente que demostraría encontrarse interesado en la clase, participaría en las actividades junto a los alumnos, planificaría la clase, mantendría la motivación de sus alumnos, utilizaría materiales didácticos, retroalimentaría el aprendizaje, entre otras; en cambio en la enseñanza media, se reflejaría en el saber hacer profesional y el saber comunicarse con sus alumnos.

**5.2.2.2.3.2. Las representaciones sociales de contenido hegemónico acerca del docente** refieren a los juicios evaluativos que hacen los estudiantes sobre la actuación docente en general.

- **Los juicios evaluativos acerca del docente**

Presentan una tendencia fundamentalmente positiva. En el ciclo de enseñanza básica son enunciados por estudiantes de ambos sexos, que no se encuentran adheridos a prácticas corporales, que pertenecen principalmente a la carrera de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia; se asocian a la enseñanza significativa, a la trascendencia de la imagen docente y a la construcción de lazos de amistad. A diferencia de lo anterior, los juicios evaluativos correspondientes al ciclo de enseñanza media son señalados principalmente por los hombres, que se encuentran adheridos a prácticas corporales y que pertenecen a la carrera de Pedagogía en Educación Física; también se asocian a la enseñanza significativa y a la trascendencia del docente.

Los hallazgos que se realizan en esta investigación, también se corresponden con los hallazgos del estudio realizado por Eduardo de la Torre (2012), el cual aborda los significados de la Educación Física en el ámbito educativo atribuidos por estudiantes de Magisterio en España. En relación a la figura docente, los estudiantes estipulan algunas características profesionales que debería demostrar el profesor de Educación Física, como también señalan los aspectos que motivarían y desmotivarían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que para demostrar gráficamente las convergencias entre ambos estudios, utilizaremos como recurso *letras cursiva y comillas (“)* para hacer más clara la distinción

En relación a las **características de perfil profesional que el docente debería cumplir**, identifican que sea “...un profesional con suficientes conocimientos específicos del área” vocacional, “con capacidad para educar, formado en metodología y didáctica, con capacidad de comunicación”, que sea “capaz de establecer buenas relaciones con el alumnado, creativo” y modelo de virtud y competencia motriz. (De la Torre, 2012:298)

En relación a los aspectos que motivarían y desmotivarían el proceso de enseñanza-aprendizaje, se revela que los **recursos metodológicos que el docente utiliza para motivar** al estudiante se encuentran relacionados a los contenidos, los que en la etapa de la educación Primaria están relacionados a “*ciertas materias que serían divertidas*” para los estudiantes, ya sea por el material utilizado, la realización de juegos populares, la utilización de música para relajarse y la posibilidad de realizar partidos de fútbol. En la etapa Secundaria y Bachillerato están relacionados a la “*variabilidad de actividades*” como circuitos de condición física o de habilidades deportivas, coreografías, pruebas de condición física donde han tenido la oportunidad de ser reconocidos por sus cualidades y los juegos alternativos.

Un segundo aspecto se relaciona a las estrategias metodológicas divertidas, que en la etapa de Primaria se referirían al empleo de juegos, la realización de habilidades deportivas que oscilan entre la creación de ambientes lúdicos y competitivos y la práctica deportiva libre”. En la etapa Secundaria y Bachillerato se asociarían a “*diversas estrategias*

de apoyo al aprendizaje”, especialmente la utilización de materiales de deshecho durante las prácticas de la clase.

El tercer aspecto relevado corresponde a las actitudes y comportamientos que asumiría el docente en el aula; en la etapa de Primaria se identifica actitudes que favorecen la comunicación con los estudiantes, tales como el refuerzo positivo, el trato con igualdad, la empatía, *“la participación del profesor”*; otros comportamientos observados corresponden *“a capturar la atención de sus alumnos”*, *“la capacidad de crear un buen clima de la clase”*, la valoración del esfuerzo individual y *“la buena preparación de clases”*. En la etapa Secundaria y Bachillerato los estudiantes apreciarían la confianza otorgada por el profesor a los alumnos aventajados, el carácter competitivo de las actividades y la posibilidad de poder elegir actividades optativas.

En cuanto a **los aspectos que desmotivarían** la práctica de la Educación Física, sería la aplicación de recursos metodológicos que estarían mal planteados, la falta de coherencia del actuar docente con los propósitos educativos y por la falta de empatía ante la diversidad de los estudiantes.

El primer aspecto que ha sido identificado, concierne a las conductas disruptivas de los estudiantes que son resueltas de manera injusta, donde el docente insta a que sean los propios estudiantes los que resuelva sus diferencias, con falta de objetividad *“actuando a favor de un grupo sobre otro, y reprimiendo y castigando a los estudiantes”*.

Un segundo aspecto refiere a las actitudes y comportamientos que desmotivarían, entre ellos se identifica actitudes que afectan la comunicación con los estudiantes, tales como la apatía y la negligencia, *“la actitud autoritaria y desconsiderada”*; otros comportamientos observados corresponden a la *“repetición de contenidos”*, el abuso de clases teóricas, la utilización de exámenes escritos, la programación de contenidos deportivos sin tomar en consideración los aprendizajes previos y la excesiva presencia de la competición en las actividades.

El tercer aspecto identificado informa sobre la presencia de “conductas discriminatorias”, las cuales ocurren principalmente por razones de género y por nivel de habilidad

### **5.3. IMAGINARIOS SOBRE LA EDUCACION FISICA COMO REPRESENTACIONES SOCIALES INSTALADAS**

Finalmente esta sección procura responder al séptimo objetivo específico de *Inferir y analizar las representaciones sociales o significados hegemónicos que han construido los estudiantes de pedagogía, en relación al imaginario colectivo que queda de las experiencias vividas*; que desde la evocación del pasado realizan una lectura e interpretación crítica de la realidad, a la que se le asigna sentido (Pérez-Agote, 1989), lo que se constituye en una forma de expresión y de reproducción social esencialmente cultural e histórica en personas concretas. Según Castoriadis (1983), reconocido estudioso en este ámbito del conocimiento, lo imaginario no atiende a lo estrictamente estructural sino que se trata de un acto creativo de producción de sentidos de la persona humana, de lo que somos y lo que proyectamos hacia el futuro; para nuestro caso corresponde a la asignación de sentido de la Educación Física, la mantención de hábitos de prácticas corporales y los caminos que vislumbran para mejorar esa realidad.

#### **5.3.1. PERSPECTIVA GENERAL DE LOS DISCURSOS ACERCA DE LOS IMAGINARIOS RESPECTO A LA EDUCACION FISICA**

Los discursos elaborados por los estudiantes, emergen de 169 relatos que construyen 100 estudiantes de un total de 142 personas consultadas; proporcionalmente significa que siete de cada diez participantes de ambos sexos elaboran imaginarios sociales. Tal como se aprecia en el gráfico 48, se manifiestan cuatro tendencias que se formalizan en 59 relatos sobre los hábitos de prácticas corporales consolidados, 33 relatos acerca del sentido otorgado a la Educación Física vivida, 26 recomendaciones para la Educación Física escolar y 14 desafíos y esperanzas de transformar la realidad.

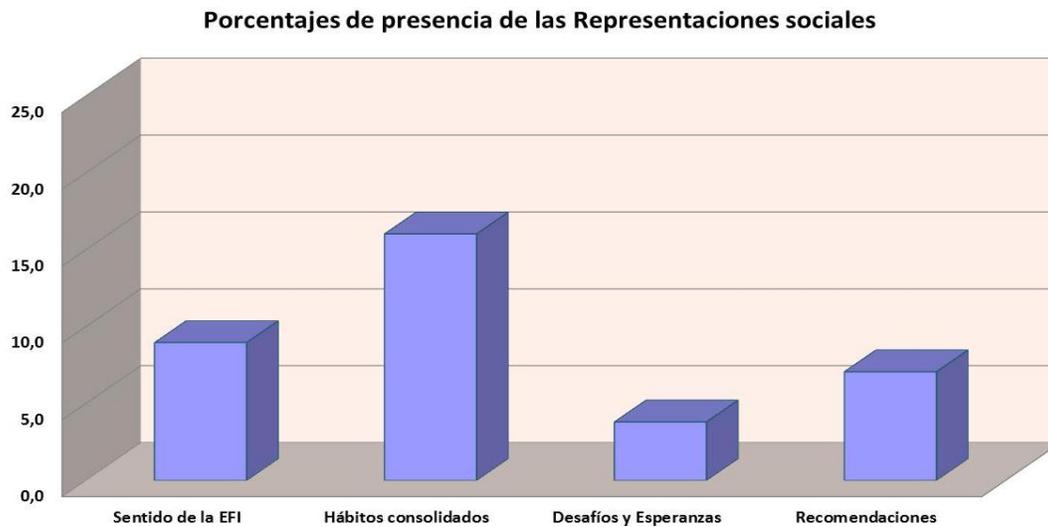


Gráfico 48. El discurso sobre las Representaciones sociales

Se puede apreciar en el gráfico 49, en relación a los hábitos de prácticas corporales, son las mujeres las que preferentemente se pronuncian al respecto; especialmente lo hacen aquellos estudiantes que provienen de establecimientos educativos subvencionados y que estudian Pedagogía en Educación Parvularia; proporcionalmente tres de cada diez mujeres reconocen realizar prácticas corporales de manera esporádica y permanente, fundamentalmente lo hacen por razones de salud; así mismo, dos de cada diez mujeres reconoce inactividad permanente y temporal.

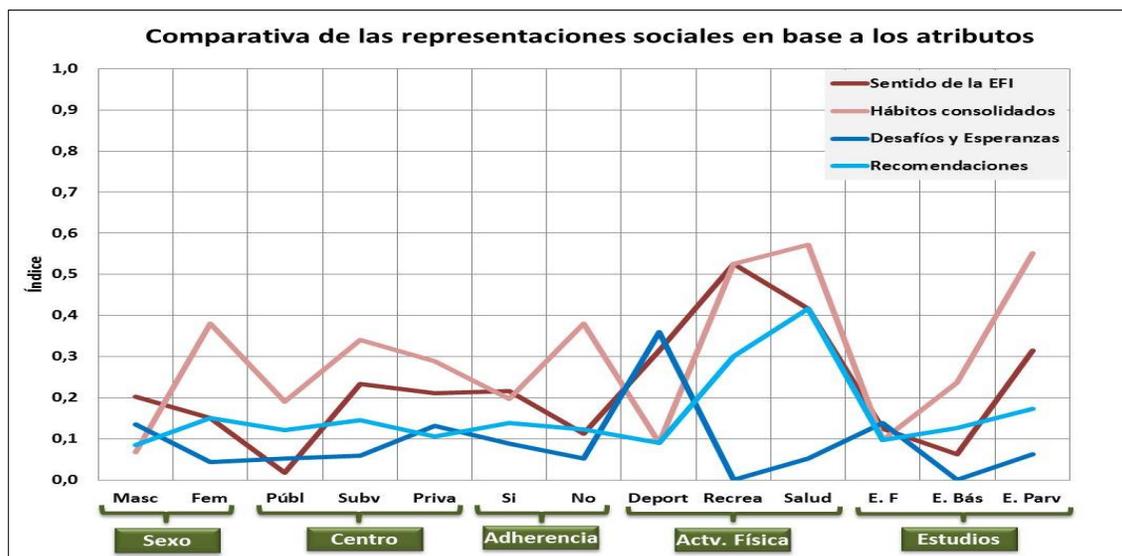


Gráfico 49. Comparativa de las Representaciones sociales en base a los atributos estudiados

En cuanto al sentido atribuido a la Educación Física, tres de cada diez hombres y dos de cada diez mujeres se pronuncian a este respecto, provienen preferentemente de establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados y realizan prácticas corporales con énfasis recreativo. Los hombres preferentemente argumentan haber encontrado su vocación por la Pedagogía y otros le entregan un sentido de salud; en cambio las mujeres reconocen la Educación Física como un bien y coinciden en entregarle un sentido de salud.

Relacionado a las recomendaciones para la Educación Física escolar, se puede señalar que dos de cada diez mujeres y uno de cada diez hombres se pronuncian a este respecto; provienen de las diferentes dependencias administrativas, y realizan prácticas asociadas a la salud. Las principales recomendaciones refieren a lo que se debería enseñar en las clases de Educación Física docente, al docente y al respeto de la heterogeneidad entre los estudiantes.

En referencia a los desafíos y esperanzas de transformar la realidad, son los hombres los que se pronuncian preferentemente en una proporción de dos de cada diez estudiantes consultados, provienen de las diferentes dependencias administrativas, y realizan prácticas asociadas al deporte y que estudian Pedagogía en Educación Física.

### **5.3.2. PERSPECTIVA ESPECÍFICA DE LOS DISCURSOS ACERCA DE LOS IMAGINARIOS RESPECTO A LA EDUCACION FISICA**

En esta sección haremos una aproximación cualitativa de las experiencias relatadas por los estudiantes, los cuales serán presentados en conformidad a la presencia que han alcanzado los textos discursivos, en orden de relevancia de los relatos surge como primera categoría los hábitos acerca de las prácticas corporales, una segunda categoría trata los significados otorgados a la Educación Física; luego la tercera categoría refiere a recomendaciones para mejorar el quehacer de la Educación Física escolar; y finalmente la cuarta categoría trata de las esperanzas de transformar la realidad.

### 5.3.2.1. Hábitos consolidados sobre las prácticas corporales

Conforme a lo que ha logrado interpretar de los textos discursivos, se hace posible distinguir que son las mujeres las que principalmente se manifiestan en este sentido, proporcionalmente corresponde a cinco mujeres de cada diez y un hombre de cada diez; los cuales provienen especialmente de establecimientos subvencionados.

Los hallazgos oscilan entre la inactividad corporal hasta las prácticas activas, porcentualmente dos mujeres de cada diez reconoce **prácticas más activas**, las que provienen fundamentalmente de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia; así mismo, dos mujeres de cada diez reconocen poseer **hábitos sedentarios** y otro grupo, representado por una estudiante de cada diez, reconoce la realización de **prácticas esporádicas**, en estos últimos casos son estudiantes de las carreras de Pedagogía Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica; y el cuarto grupo está compuesto por una mujer de cada diez, que reconoce **inactividad temporal**, corresponden a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

Encabezando el conjunto de hábitos de prácticas corporales que han sido declarados, se evidencia en forma importante la mantención de **hábitos de prácticas activas**, entre las principales tendencias que alimentan tales prácticas es la salud y la competición deportiva.

Las prácticas corporales por salud presentan dos tendencias, las prácticas libres y autónomas y las prácticas dirigidas, como la principal argumentación se aprecia que es el sentirse bien, tal como se refleja en el relato siguiente:

<<Espero seguir teniendo las mismas ganas de hacer deporte por muchos años más, porque me siento bien haciendo esto de forma activa y cotidiana [...] he ido conociendo mucha gente que me inculca seguir en esto y mantenerme bien física y mentalmente, y con el tiempo, he ido tomando conciencia, que el hecho de realizar deporte es fundamental para esto>>(B1-24H).

Desde prácticas más libres y autónomas, una de las estudiantes informa que <<Actualmente sigo practicando surf y voy al gimnasio de vez en cuando, además realizo la actividad diaria de caminar desde mi casa hasta la universidad>>(C1-12M); también otra estudiante explica que entre sus hábitos cotidianos de fin de semana <<...al menos uno de los dos días que tenemos libres bailo. [...] Ahora último solamente he probado con el trote, y me he adecuado a los ritmos bastante bien, el problema es la falta de tiempo y muchas veces de voluntad>>(C1-18M).

Desde prácticas más dirigidas y sistematizadas realizadas en gimnasios, otra estudiante explica que <<practico semanalmente en un gimnasio baile entretenido y step, dos veces por semana solamente a fin de realizar actividad física que me permita tener una vida activa>(C1-17M); así mismo, otra estudiante que animada por mantener un peso ideal a través del ejercicio y alimentación balanceada, señala que <<he intentado asistir al gimnasio por lo menos tres veces por semana, ya que mi alimentación se ha desordenado con la universidad. [...] tengo que ser el doble de cuidadosa con mi peso. En el gimnasio realizo step y aerobox>>(C1-28M).

La segunda intencionalidad que tienen las estudiantes que mantienen prácticas activas es por su interés en el deporte; para A2-26M, que se interesa en los deportes tradicionales, recuerda que antes de entrar a la Universidad se dedicó a entrenar todo el verano para poder formar parte de una selección deportiva, <<me fui a probar a la selección de básquetbol y quedé, me sentí tan emocionada, muy contenta, desde ahí que soy parte de un equipo numeroso y muy lindo>>. Otro estudiante que se ha encontrado interesa en la práctica deportiva del folklore nacional, el rodeo, expresa que por las exigencias académicas del ciclo de enseñanza media, lo dejó de lado por falta de tiempo, puesto que <<estaba con muchas cosas en el colegio y estaba practicando para correr en los rodeo, principalmente para mover la rienda, esta actividad realmente me apasiona, hasta el día de hoy la continuo practicando.

Los **hábitos sedentarios** se encuentran argumentados preferentemente en el sentimiento de falta de talento y la falta de tiempo; la primera idea se ve reflejada en el relato de B1-

14M, quien reconoce que <<...nunca fui muy destacada en esta área, ni tampoco me gustaba el deporte, solo lo realizaba en el colegio, en mis ratos libres [...]. Creo que no tengo mucho talento deportivo, [...] y tampoco se me potencio eso en mi familia>>. La segunda idea expresa que aunque <<...muchas veces a pesar de tener las ganas de salir a trotar o practicar algún deporte, no tengo el tiempo, por lo que si tuviera que practicarlo por obligación, me haría el tiempo como fuera>>(C1-1M).

El egreso del ciclo de enseñanza media y el ingreso a la universidad se transforma en un hito que transforma radicalmente los hábitos de prácticas corporales sistemáticas; entre el grupo estudiado, existe un grupo de estudiantes que reconoce que aún **mantienen prácticas corporales esporádicas**, las argumentaciones que entregan las estudiantes refieren al cambio de prioridades y la falta de tiempo por razones de estudio, trabajo o atención de la familia; así mismo, cuando las estudiantes han tomado conciencia de la práctica corporal permanente y sus beneficios, realizan esfuerzos por incorporar la práctica corporal sistemática de diferentes maneras.

El cambio de prioridades se expresa en el relato de C1-5M, <<...cuando entré a la universidad, las prioridades cambiaron, los tiempos con actividades académicas se vieron muy reducidos y no quedó tiempo para la actividad física. Lo único que hago respecto a actividad física es en el verano>>. Esta idea es ratificada por A1-9M al comentar que antes de estudiar una carrera de Pedagogía, ya había cursado otros estudios, recuerda que en primer año de universidad, no contaba con el tiempo suficiente por razones de estudio y del cuidado de su familia, <<...me dedique más a mis estudios, si bien [...] me inscribí en un gimnasio fue durante dos meses más o menos [...] y posteriormente cuando nace mi hija tampoco realice actividades pues no tenía tiempo ya que me dedicaba solo a ella>>(A1-19M).

El tiempo se transforma en un obstaculizador más reiterado en la mantención de prácticas corporales, lo cual se constata en los relatos siguientes. La primera estudiante explica que al entrar a la universidad <<asistir al gimnasio me era un tanto complicado por un tema de tiempo, por lo que en general salía a trotar por la playa, esto lo he ido practicando de

manera esporádica [...]. Siento que esas experiencias eran muy gratificantes..>>(C1-9M). El tiempo también se ve reflejado en la experiencia de B2-4M, que expresa que cuando tiene algo de tiempo, <<hago con ayuda de algunos videos, condicionamiento físico [...] siento que me falta realizar actividades físicas, [...] ya que me gusta bastante y me hace sentir bien, ya que mi mente se despeja y me relaja mucho>>(B2-4M).

Para aquellas estudiantes que han llevado una vida activa relacionada a las prácticas corporales, se observa que entre los argumentos entregados para la mantención de las prácticas corporales, es el apoyo entregado por las diversas organizaciones; tales como los municipios, según queda registrado en la experiencia de C1-3M, que luego de haber sufrido un accidente deportivo que la dejó inactiva, manifiesta <<...no sé si existan ramos en la universidad. En la actualidad realizo ciertas actividades como spinning, bicicleta, abdominales, entre otros, en un gimnasio de mi comunidad que es gratuito gracias a la municipalidad>>(C1-3M); así mismo, otra estudiante que llevaba una vida deportiva bastante activa y que se había comprometido a seguir manteniéndola, al ingresar a la Universidad, <<...me ha sido muy difícil continuar con el deporte, encuentro que la universidad no me ha dado las facilidades para hacerlo y si es que las hay no son en horarios cómodos, ni en un lugar tan cercano a mis estudios>>(B1-7M).

Otro grupo de estudiantes plantean que si bien no se encuentran inscritas en programas de prácticas corporales sistemáticas, ellas en forma autónoma se preocupan de mantenerse activas:

<<La única actividad física que hago en el día es caminar aproximadamente 15 a 20 cuadras diarias una vez que finalizo las clases en la universidad y lo sigo manteniendo ya que he escuchado que caminar hace bien, espero poder más adelante participar de algún deporte que me sienta bien, me haga bien y tenga el tiempo para poder desarrollarlo>>(B2-16M).

Entre las argumentaciones de las estudiantes sobre su **inactividad temporal** y sus pretensiones de retomar las prácticas corporales, se identifica la insatisfacción con su cuerpo, la falta de compañía para realizar prácticas como se expresa en el relato:

<<Siento que el tiempo no me acompaña mucho y reconozco que no me gusta realizar estas cosas sola por eso soy una persona sedentaria e infeliz con el cuerpo que tengo y mi rendimiento físico; he notado grandes cambios negativos en él, desde que no los realizo, espero que en algún momento de mi vida tenga las suficientes agallas para volver a retomar las actividades que me gustaban tanto y que por flojera, poco tiempo y desmotivación no realizo en el día de hoy>>(B1-25M)

Otra de las argumentaciones es por prescripción médica, tal como lo plantea C1-5M, <<La actividad física, es importante, sobre todo ahora que debo retomarla por temas de salud, conversando con mi doctor, una de las formas de controlar la insulina alta es, realizando constantemente actividad física, la que he considerado seriamente retomar>>.

### 5.3.2.2. Sentido de la Educación Física

De los relatos estudiados se distingue tres orientaciones que se encuentran asociadas a la asignación de sentido de la Educación Física, la primera orientación es concebir la **Educación Física como un bien**, donde una mujer de cada diez se pronuncian a este respecto, las cuales provienen de establecimientos subvencionados y particulares y que estudian Pedagogía en Educación Parvularia principalmente

Entre los aspectos que subrayan los estudiantes sobre el aporte que hace la Educación Física a nivel escolar, se refiere fundamentalmente a los beneficios que proporciona a la salud, tal como se asegura en el próximo relato:

<<La educación física ha sido un tema importante en mi vida, y en la de todos los estudiantes, porque hace bien para el organismo, siempre y cuando atienda a las necesidades personales. Además de ser buena para el organismo, es una actividad que permite distraerte de los problemas y concentrar toda tu energía en realizar algo bien. Para nadie es indiferente esto, pero muchas veces no se realiza por cansancio, cosa que creo se debiera mejorar con campañas deportivas incentivando a participar en ellas>>(C1-29M).

Pensamiento que es ratificado por B1-1M, que concluye que la Educación Física es muy importante, puesto que puede prevenir enfermedades comunes como la obesidad, <<...así tal vez el niño (a), y/o adolescente podrá superar su enfermedad sin la necesidad de visitar un especialista, sino que lo hará en su propia clase y con la ayuda de su profesor (a) y compañeros>>(B1-1M).

Otro aspecto es que la Educación Física es una actividad que favorece el aprender a trabajar en equipo y la resolución de problemas, <<Más allá de aprender algo nuevo, creo que personalmente lo que más me sirvió es aprender a trabajar en conjunto, de manera grupal, resolviendo problemas, logrando [...] decir esto no podré hacerlo jamás, y tras mucho esfuerzo, poder lograrlo>>(C1-1M).

La socialización es otro aspecto que es reconocido como un aporte que hace la Educación Física, tal como lo expresa una estudiante, dice <<Me doy cuenta que aunque no lo pensaba la actividad física ha estado presente a lo largo de toda mi vida pero en diferentes medidas, además me ayudo a sociabilizar con niños de mi edad y poder conocer gente nueva>>(C1-28M).

Luego la segunda orientación la menciona proporcionalmente un estudiante de cada diez, de ambos sexos, al igual que en la orientación anterior, provienen de establecimientos subvencionados y particulares. Estos estudiantes conceden a la Educación Física **el valor de promover un estilo de vida saludable**; entre los relatos distinguen dos ideas centrales, las prácticas corporales asociadas a la salud personal y la necesidad de romper con algunos mitos sobre las prácticas corporales.

Desde la perspectiva de la consolidación de hábitos de vida, una de las estudiantes plantea que <<La educación física dentro de su vida ha sido relevante, ya que permite que me mantenga “en buen estado”, además de que uno se siente bien y se vitaliza cada vez que realizo un deporte>>(C2-11M).

Otra estudiante con problema de sobrepeso desde la etapa escolar y que aún lo mantiene, reconoce no haberle dado la suficiente importancia, aunque en el presente <<si estoy

tomando conciencia de que esto no es bueno para mi salud, y tengo claro todos los beneficios que tendré si me empiezo a preocupar, [...] para que mi cuerpo este más sano>>B1-8H)

Bajo el planteamiento de salud, otro estudiante hace ver que el apoyo de sus redes sociales cercanas han cumplido un rol central en sus prácticas corporales, <<he estado adquiriendo el hábito de practicar actividad física, influenciado por mis intereses personales o por mi familia e incluso, por los muchos profesores que tuve durante mi etapa escolar>>; prosigue expresando que entre sus aspiraciones es poder <<...seguir teniendo las mismas ganas de hacer deporte por muchos años más porque me siento bien haciendo esto de forma activa y cotidiana [...], he ido conociendo mucha gente que me inculca seguir [...] y mantenerme bien física y mentalmente>>B1-24H)

Proyectándose hacia la vida profesional, algunos estudiantes plantean la importancia que alcanza la asignatura en la consolidación de hábitos de vida; <<es fundamental una inserción de los niños dentro de este ámbito, por el hecho de que cuando pequeños se tiene un estado físico activo [...]. Además que los juegos que poseen estas disciplinas son gratificantes para los niños, porque se divierten>>(C1-29M). Así mismo, lo considera C1-2M, al argumentar que:

<<la valoración sentimental que tengo por el deporte es gracias a la ayuda oportuna que me brindó mi profesora de finales de enseñanza básica, fue algo muy interesante poder conocer la capacidad de mi cuerpo y lo que puedo realizar con él, fue un aprendizaje muy significativo, ya que me hace valorar la actividad física y la permanencia de esta en el tiempo, quisiera retomar estas actividades, y poder volver a tener una vida sana>>(C1-3M).

Finalmente C1-20M, considera que la consolidación de hábitos de vida activa y saludable pasa por una buena experiencia en la escuela, <<creo que es por esto, que muchos de los niños en la etapa escolar y sobre todo enseñanza media, no disfrutaban de la educación física. Espero en un futuro poder hacer que los niños se formen el hábito de realizar actividad física>>(C1-20M).

Para la estudiante C2-3M, se hace necesario romper con algunos mitos que rondan la práctica corporal, como que se hace necesario soportar prácticas corporales agobiantes para alcanzar una vida sana y saludable, según su experiencia sostiene que <<se puede mantener una vida sana realizando otros tipos de ejercicios como [...] danza, [...] tiene los mismo componentes de hacer ejercicios pero es más entretenido y más didáctico a la hora de aprender de diversos factores de la actividad física>>(C2-3M). Siguiendo con la idea de propiciar aprendizajes que sean significativos y que se concreten en una vida activa, la próxima estudiante hace notar la importancia de la labor docente en la toma de conciencia de los beneficios de la práctica corporal constante para la salud, de tal modo que durante su desarrollo:

<<...lo asimilen como un quehacer más de la vida que como obligación, este es un gran principio que podrían enseñar los profesores de educación física, ya que al motivar a los alumnos les transmiten un estilo de vida, ya que estar sano no significa estar bien se salud, sino que hay que alcanzar un equilibrio en la vida el cual logramos a través del deporte...>>(C1-21M)

Finalmente para C2-3M, la Educación Física en la etapa escolar resulta fundamental, puesto que influye de manera importante en el desarrollo infantil, <<...creo que es muy importante contar con este ramo al interior de la comunidad educativa ya que gracias a esto se puede aprender combatir enfermedades como por ejemplo el sobre peso infantil, la obesidad, problemas cardiacos>>(C2-3M), entre otros.

### **5.3.2.3. Recomendaciones para la Educación Física escolar**

A este respecto se vislumbran dos orientaciones, la primera idea alude al **qué enseñar**, donde uno de cada diez estudiantes de ambos sexos y no adscritos a prácticas corporales, se pronuncian al respecto. Luego la segunda orientación más incipiente, aborda posiciones **acerca del docente de Educación Física**, la cuales provienen de ambos sexos; también se confieren comentarios sobre la **heterogeneidad**, la **obligatoriedad de la asignatura** y la **responsabilidad institucional** en la calidad de la clase, posiciones que provienen exclusivamente de las mujeres.

El **qué enseñar**, se transforma en una de las recomendaciones esenciales que formulan los estudiantes en esta dimensión; proporcionalmente dos mujeres de cada diez estudiantes y un hombre de cada diez se pronuncian en relación a los aprendizajes que debe procurar la Educación Física escolar.

Entre los aspectos señalados se aprecia la necesidad de una Educación Física inclusiva, que promueva una formación para todos, que no sólo pueda asegurar el saber hacer sino también procure el saber con sentido, así como la importancia de propiciar actividades alternativas utilizando diversos escenarios naturales y encuentros deportivos escolares, tal como lo expresa la siguiente estudiante:

<<debería de ir enfocada más allá de aprender ciertos deportes o volteretas o algo así, sino también a la inclusión y que todos podamos mostrar nuestras destrezas y capacidades, que los profesores den esas instancias a que todos demostremos lo mejor de nosotros en esta área, además de educarnos con trabajos y teorías acerca de la anatomía, por ejemplo, que hacer en caso de esguince, cuantas calorías diarias debemos consumir, o qué debemos hacer si alguien se accidenta, qué tipo de dietas debemos hacer, [...] ir a un lugar diferente y hacer las clases ahí, [...] y sobretodo participar en muchos torneos o cosas así representando a nuestro colegio, lo que nos daría un mayor sentido de pertenencia y cariño hacia nuestro establecimiento>>(B2-25M)

El relato de otra estudiante hace notar que la clase de Educación Física debe atender la formación integral, no sólo al desarrollo de la motricidad humana sino que procuren aprendizajes más amplios para la vida, éstas son sus palabras:

<<Sin duda la actividad física es fundamental para una vida mejor, pero en el colegio muchas veces no se incorpora esto al pensamiento del alumno, sólo se busca que haga deporte un rato para entretenerse, que no está mal, pero tampoco está demás ir tratando de hacerlo adquirir nuevos objetivos, y formas de vida, adecuadas no sólo para el mejoramiento físico, sino que el mejoramiento personal, aquel que es imprescindible para la formación

valórica y emocional del niño, que se entienda que el niño que no es bueno para el deporte no significa que no sirva para éste, todo lo contrario, aquel niño con deficiencia en la realización de actividades, por cualquier razón, ya sea por problemas de obesidad u otro, es por quien el deporte toma relevancia fundamental en la sociedad>>(B2-27H)

El saber con sentido, también se ve ratificado en el relato de B2-29M, que releva la importancia de comunicar el propósito formativo de las actividades educativas de la clase, reconoce que <<es fundamental, hacer educación física y enseñarla, pero con fines los cuales sean conocidos por los alumnos, fue en esos momentos en donde yo más aprendí, cuando sabía el por qué y cómo realizar los ejercicios>>(B2-29M)

También surge como importante propiciar otro tipo de prácticas alternativas, que cuenten con menos reglas y exigencias de rendimiento, tal como lo declara C1-7M, que considera necesario combinar la actividad física tradicional con otras actividades como juegos o salir de excursión, <<son la mejor forma para movilizar a las personas e incentivarlas a salir, [...] cuando ponen muchas reglas o exigencias las personas se desmotivan y se desencantan con el deporte>>. Para C1-9M, acoger la heterogeneidad de intereses favorece la motivación de los estudiantes, <<...las clases de educación física debieran fomentar el interés, por lo que más que enfocarse en los deportes más comunes, debieran dar la oportunidad de realizar otras actividades, según las motivaciones personales e intereses de los alumnos>>

En forma más moderada surgen los relatos que dejan entrever algunas **posiciones acerca del rol que debe cumplir el docente** de Educación Física; entre los aspectos mencionados se identifica la importancia que el docente asuma su rol de promotor de las prácticas corporales, tal como lo menciona A1-7H, que sostiene que <<los profes de EFI son los encargados de fomentar y traspasar las virtudes que se adquieren y la real importancia (en la salud) que conlleva la práctica deportiva y no se está ejerciendo esta obligación..>>.

Una segunda idea corresponde al cumplimiento de un rol de facilitador para todos sus alumnos, piensa que los profesores:

<<Son capaces realmente de anular o liquidar todo tipo de amor por el deporte en los niños, como creo que me sucedió a mí, o, en otro caso, pueden reforzarlo, incentivarlo y potenciarlo. No deberían fijarse en si uno es rápido, lento, bueno o malo, sino que más bien en cómo hacer para que todos los niños se sientan capaces de realizar las actividades que se plantean>>(B2-3M)

Esto es refrendado por A1-10H, al sostener que <<El profesor debe preocuparse por el aprendizaje y la enseñanza de cada alumno. El alumno tiene que crear conciencia de la importancia de la vida sana, la actividad al aire libre y la educación física en general>>

Finalmente, se hace presente la idea que el profesor debe servir de ejemplo y participar corporalmente en las experiencias de la clase para motivarles, tal como lo hace notar B1-9M, quien sostiene que es lo que los estudiantes piensan en general; estas son sus palabras:

<<...todos los profesores de Educación Física (esto desde mi punto de vista, de todas mis compañeras de curso de la etapa escolar, algunas actuales de la Universidad y gente con la cual he hablado este tema), es que pocas veces o casi nunca los veíamos haciendo ejercicio. Nos mostraban como hacer algún ejercicio, o corrían un poco y ahí acababa toda su actividad. Encuentro que no practicaban con el ejemplo. Quizás eso nos hubiese ayudado a ejercitar más>>(B1-9M).

Aunque se manifiestan en forma más incipiente, nos parece importante hacer visible las distintas ideas que aparecen en los relatos analizados, entre las cuales surgen las ideas de la **obligatoriedad de la asignatura** y la **responsabilidad institucional** en la calidad de la clase; en cuanto a la importancia de no obligar las prácticas corporales una de las estudiantes plantea su pensamiento de la siguiente manera, <<...creo que los adultos no deben obligar a los niños a hacer deportes en las escuelas si es que no quieren o más bien cambiar las actividades realizando campeonatos y que ellos sin fijarse estén haciendo deporte entretenidamente>>(C1-31M).

En cuanto a la responsabilidad institucional una de las estudiantes hace un llamado para favorecer recursos económicos para potenciar el quehacer de la Educación Física, considera que las instituciones educativas <<...deberían realizar más inversiones para crear instancias en que los niños puedan participar en campeonatos, otorgar incentivos, para que así participe una gran cantidad de personas, lo que al mismo tiempo previene problemas como el sobrepeso o [...] problemas cardiacos>>(C2-6M).

#### **5.3.2.4. Desafíos y Esperanza de transformar la realidad**

Esta es una temática que resulta ser una inquietud principalmente para los hombres, puesto que proporcionalmente dos hombres de cada diez estudiantes lo señalan, para las mujeres resulta más débil, provienen especialmente de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y luego de las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia. Se identifican tendencias, asociadas a los desafíos disciplinarios a enfrentar, a seguir el ejemplo de vida de sus profesores y la posibilidad de transformar la realidad.

**La concepción de enfrentar los desafíos de la disciplina**, se convierte en una temática central en esta dimensión de análisis; entre los desafíos se vislumbra la búsqueda de una pedagogía de excelencia, con aprendizajes que cobren significado para los educandos y se consoliden en prácticas corporales permanentes.

Tras el desafío de una pedagogía de excelencia, uno de los estudiantes proyecta que su quehacer profesional sería inclusivo, plantea que cuando <<...tenga “la película más clara” y pueda desarrollar algún plan que sea integrativo para todos (géneros, condición social, edad, etc.) y que responda a la pedagogía de excelencia>>(A1-7H).

Como aprendizajes significativos, se identifica como componentes relevantes la búsqueda de aprendizajes más profundos y amplios que los que se desarrollarían en las prácticas escolares; un estudiante recuerda que sus clases de educación física en general, <<fueron espacios de juego y recreación y trote, nada tan significativo comparado con lo que aprendemos nosotros hoy en día a enseñar, la educación es algo muchísimo más amplio que lo que viví yo en mi etapa escolar>>(A2-8H). En cuanto a la amplitud de la formación

que aspira desarrollar con sus alumnos, otro de los estudiantes plantea que <<ayudaré a que los jóvenes conozcan su motricidad y toda la expresión que se puede dar con el cuerpo, no solo el deporte ya que ese fue mi caso y no tiene por qué ser el de los demás>>(A1-25H).

Como una segunda idea, se identifica la intencionalidad de **seguir el modelo de vida de su profesora**, la que es valorada exclusivamente por las mujeres que estudian Pedagogía en Educación Física, se vinculan al disfrute de poder enseñar, tal como lo menciona A2-3M, quien manifiesta su interés de seguir el ejemplo de su profesora del ciclo de enseñanza básica, <<...que amaba lo que estaba haciendo porque era lo que realmente quería enseñar, no tan solo en su área sino también en lo valórico y ético, que me enseñó y que hasta hoy en día recuerdo y valoro de ella>>(A2-3 M). Otra estudiante alude a su profesora del ciclo de enseñanza media, quien la incentivó a estudiar Educación Física, con el propósito de poder <<...darle un giro a la educación física en este país, hacer que los niños quieran hacer deporte, quieran comer sano, quieran educarse a través del cuerpo, porque esto está en manos de nosotros, los profesor y futuros profesores de educación física>>(A1-16M).

La tercera idea se refiere a poder **transformar la realidad**, la cual se ve expresada en los textos discursivos de los hombres que estudian Pedagogía en Educación Física; aunque aún es incipiente, surge la **vocación por la pedagogía y los obstáculos que tiene que enfrentar la Educación Física** en nuestro país.

La vocación por la Pedagogía en Educación Física, queda expresado con claridad en el siguiente relato, <<...gracias a todas estas experiencias previas que ahora estoy donde estoy y soy lo que soy, estoy orgulloso, aunque sé que podría haber sido mejor, sigo mejorando día a día>>, refiriéndose a su participación deportiva en la etapa escolar. Otro estudiante manifiesta que aunque <<...no me lleve una mala imagen de la clase de educación física, lo cual me motivo a elegir esta carrera. Aunque no fue la mejor imagen de profesor creo que se pueden cambiar muchas cosas que pueden beneficiar a todos>>(A1-11H).

En cuanto a los obstáculos a enfrentar, otro estudiante concluye que <<la educación física en Chile, creo que está muy marcada las limitaciones para poder realizar las clases de forma más completa, tanto por la infraestructura, como también la negativa de los directores de los establecimientos o simplemente la estructura dada por el ministerio de educación respecto a los temas a tratar y las formas de dar las clases>>(A2-16H).

### 5.3.3. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS REFERIDOS A LOS IMAGINARIOS SOBRE LA EDUCACION FISICA

Pasamos al análisis de los imaginarios que han construido los estudiantes (figura 27). Se establece un paralelismo entre las cuatro dimensiones identificadas.

IMAGINARIOS RESPECTO A LA EDUCACION FISICA			
Hábitos consolidados de prácticas corporales	Sentido de la Educación Física	Recomendaciones para la EFER	Desafíos y Esperanza de transformar la realidad
<b>Hábitos de prácticas activas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prácticas corporales por salud</li> <li>Prácticas activas es por su interés en el deporte</li> </ul>	<b>Educación Física como un bien</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beneficios que proporciona a la salud</li> <li>Favorece el trabajar en equipo y la resolución de problemas</li> <li>Favorece la socialización</li> </ul>	<b>Qué enseñar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>EF inclusiva</li> <li>El saber hacer y el saber con sentido</li> <li>Prácticas alternativas</li> <li>Atender la formación integral</li> <li>Comunicar el propósito formativo</li> </ul>	<b>La concepción de enfrentar los desafíos de la disciplina</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Procurar una pedagogía de excelencia</li> <li>Promover aprendizajes significativos: más profundos y amplios</li> </ul>
<b>Hábitos sedentarios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sentir falta de talento</li> <li>Falta de tiempo</li> </ul>	<b>El valor de promover un estilo de vida saludable</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Perspectiva de la salud personal y la consolidación de hábitos permanentes</li> <li>Romper con mitos de la práctica corporal</li> </ul>	<b>Rol que debe cumplir el docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promotor de las prácticas corporales</li> <li>Facilitador para que todos aprendan</li> <li>Ser ejemplo y participar</li> </ul>	<b>Seguir el modelo de vida de su profesora</b>
<b>Mantiene prácticas corporales esporádicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cambio de prioridades</li> <li>Falta de tiempo por: estudio, trabajo o atender la familia</li> <li>Apoyo de las diversas organizaciones</li> <li>Prácticas autónoma</li> </ul>		<b>Obligatoriedad de la asignatura Responsabilidad institucional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer recursos económicos</li> </ul>	<b>Aspiración de transformar la realidad.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vocación por la Pedagogía en Educación Física</li> <li>Obstáculos a enfrentar</li> </ul>
<b>Inactividad temporal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Insatisfacción corporal</li> <li>Falta de compañía</li> <li>Prescripción médica</li> </ul>			

Figura 27. Imaginarios construidos sobre la Educación Física Escolar

Figura 27: La presente figura sintetiza las principales *Imaginarios sociales sobre la clase de Educación Física*, de modo de visualizar la manera en que se van articulando. Se lee desde arriba hacia abajo. Los colores dan cuenta de la mayor presencia de relatos según sean hombres (amarillo), mujeres (naranja) o ambos sexos (blanco).

Considerando las diferencias que se muestran en el conjunto, en un primer nivel de análisis se puede apreciar que los imaginarios sociales que han construido las mujeres, independientemente de la carrera que cursan, tienden a informar sobre lo que les ocurre en el presente, vale decir los hábitos de prácticas corporales que han consolidado en la vida cotidiana; los cuales presentan tres tendencias: un grupo que mantiene prácticas activas, otro que posee hábitos sedentarios y otro grupo que se encuentra en riesgo de asumir hábitos de vida sedentaria, puesto que en la actualidad manifiestan realizar prácticas esporádicas y otras que argumentan inactividad temporal.

Entre las razones que fortalecen la motivación por mantenerse activas, están centrados en la autodeterminación por el cuidado de la salud y el interés por la cultura deportiva; para aquellas estudiantes que mantienen hábitos sedentarios sus argumentos se instalan desde la falta de talento y de tiempo, lo que da cuenta que a lo largo de la etapa escolar sus experiencias corporales les han enseñado que las prácticas corporales provocan insatisfacción y desagrado, que no alcanza ningún significado en y para su existencia. En cambio las razones de aquellas estudiantes en riesgo de adquirir hábitos sedentarios, oscilan entre razones internas como la insatisfacción corporal y el cambio de prioridades, hasta razones externas como la falta de tiempo, la falta de apoyo social y razones médicas; creemos que son estas últimas razones las que pueden modificar sus hábitos hacia una vida activa.

Nos llama la atención que justamente sean las mujeres que proyectándose en los desafíos futuros, posiblemente a raíz de la evocación de sus propias experiencias relatadas y la evaluación que hacen de las mismas, sean las que más insisten en la necesidad de consolidar hábitos permanentes de prácticas corporales en la escuela.

En cambio los hombres tienden a expresar imaginarios sociales que miran hacia el futuro, como desafíos y esperanzas de transformar la realidad y enfrentar los desafíos de la disciplina, entre las cuales se identifica la importancia de velar por una pedagogía de excelencia, aunque es una representación simbólica compartida con las mujeres. Los hombres además, plantean la necesidad que en la clase de Educación Física se promuevan

aprendizajes significativos -más profundos y amplios- en la disciplina; también plantean su vocación por la Pedagogía en Educación Física y los obstáculos que consideran necesarios enfrentar. Estas tendencias dan cuenta de un análisis profundo que realizan los estudiantes mirando sus experiencias y los desafíos futuros.

Como imaginarios compartidos por ambos sexos, los estudiantes plantean el sentido que atribuyen a la asignatura, entre ellos, el valor de promover y consolidar un estilo de vida saludable en los escolares y erradicar algunos mitos sobre la práctica corporal que no son saludables; aunque en este imaginario, las mujeres también consideran que la Educación Física escolar favorece el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la socialización.

Otro imaginario social que se encuentra bastante consolidado entre hombres y mujeres, corresponde a las recomendaciones que entregan los estudiantes para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en el ámbito escolar; recomendaciones que se distinguen en cuanto al qué enseñar y al rol docente para enseñar Educación Física.

Frente al qué enseñar, los estudiantes plantean que la Educación Física debe atender a un enfoque integral e inclusivo, que asegure el saber hacer y el saber con sentido, donde tengan la oportunidad de conocer el propósito formativo de las experiencias prácticas y puedan gozar de prácticas alternativas a las que ya se conocen. En cuanto al rol que debe cumplir el docente, se asignan tres roles fundamentales: ser promotor de las prácticas corporales, facilitador del aprendizaje para que todos aprendan y dar el ejemplo de una vida saludable y de participación corporal en la clase. Aunque de manera incipiente, algunos estudiantes manifiestan su descontento con el hecho que la asignatura sea obligatoria, así como la responsabilidad institucional de favorecer mayores recursos económicos para mejorar la calidad de las clases de Educación Física.

**CAPÍTULO VI**

**CONCLUSIONES Y  
PROYECCIONES**



Este capítulo ha sido organizado en tres secciones, en la primera sección procuramos otorgar una interpretación acerca de las principales tendencias de la Educación Física que se dan en nuestra realidad chilena, tanto al interior de la escuela como fuera de ella. En la segunda sección haremos un acercamiento a los mecanismos de construcción de las representaciones sociales y las fuentes que actúan en su configuración; para luego abordar las principales representaciones simbólicas que se corresponden con los imaginarios sociales que circulan entre los estudiantes. En la tercera sección presentamos los desafíos que a tendría que enfrentar la Educación Física en la realidad chilena.

## **6.1. CONSTATAIONES Y REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS AL INTERIOR DE LA ESCUELA Y FUERA DE LA ESCUELA**

### **6.1.1. LAS EXPERIENCIAS AL INTERIOR DE LA ESCUELA**

Aluden a aquellas prácticas corporales que son cultivadas en los diferentes espacios educativos que conforman el currículum más o menos formalizado que se desarrolla al interior de la escuela, buscando favorecer aprendizajes declarados por el Ministerio de Educación y por la propia entidad educativa declaradas en el proyecto educativo institucional. Los relatos que hacen los estudiantes reflejan sus experiencias en las clases obligatorias y las interacciones sociales que se dan en el aula, las actividades extracurriculares y los recreos escolares.

#### **6.1.1.1. Las Clases de Educación Física**

Las principales conclusiones que podemos abordar acerca del currículum escolar formal obligatorio de la Educación Física escolar, se encuentran relacionados a los elementos curriculares que se hacen presente en las experiencias desarrolladas en la clase de Educación Física, en los distintos ciclos de enseñanza y contextos educativos pertenecientes a las instituciones educativas públicas, con subvención del Estado y particulares pagadas. Estas experiencias dan cuenta principalmente de las prácticas educativas que ocurren principalmente en la región de Valparaíso y luego, en otras regiones como la de O'Higgins, Maule y Metropolitana de Santiago, entre otras.

Los elementos curriculares aludidos informan acerca de seis aspectos curriculares: las finalidades percibidas, los contenidos más recordados, la estructura de la clase, los lugares de realización de la clase, las evaluaciones aplicadas y los docentes que han orientado el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase de Educación Física.

**Los propósitos** se expresan en dos niveles de presencia; en el ciclo de enseñanza básica los propósitos de primer orden, atienden preferentemente al aprendizaje de deportes y danzas, la preparación de exhibiciones y al desarrollo de la motricidad; en cambio en el ciclo de enseñanza media atienden a la preparación de exhibiciones, al desarrollo de la condición física y al aprendizaje de habilidades deportivas y de danza. Los propósitos de segundo orden se expresan en forma discreta y superficiales, atienden al aprender a relacionarse con los pares, manejar conceptos acerca del valor del ejercicio y el control de la corporalidad, poder aprender juegos y cuidado del medio ambiente.

Las percepciones expresadas en emociones, motivaciones y sensaciones corporales, que han construido los estudiantes en torno a estos propósitos, muestran una tendencia más negativa que positiva; en el ciclo de enseñanza básica prevalece una percepción positiva que promueven el agrado, el interés de participar, placer de divertirse y sentirse capaz; en cambio en el ciclo de enseñanza media prevalecen las percepciones negativas como sentir desagrado, incomodidad, sentirse obligado a participar, sentirse incapaz y no lograr éxito en los resultados.

Llama la atención que los estudiantes lleguen a comprender que uno de los propósitos de la clase de Educación Física, sea la preparación de exhibiciones; esto pone de manifiesto la imposición de intereses externos que se superponen al quehacer formativo de la asignatura de Educación Física, actuando como un instrumento para conseguir otros fines ajenos a ella (Arnold, 1991), los que serían interesantes revelar. Aunque existe la posibilidad que estas prácticas pueden constituirse en actividades altamente relevantes y formativas, a nuestro juicio, están en un territorio neutro que hace invisible lo que se aprende y el proceso de enseñanza que se ha intencionado, quedando la idea que se agota en la exhibición misma y que no se aprende nada.

**Los contenidos** del ciclo de enseñanza básica atienden a la enseñanza de los deportes colectivos e individuales, a la práctica de juegos recreativos, a las actividades rítmicas expresivas y contenidos asociados a las actividades en contacto con la naturaleza y prácticas alternativas. En el ciclo de enseñanza media se privilegia la enseñanza de los deportes colectivos e individuales, la condición física y con menor preponderancia otros contenidos conceptuales y de actividades en contacto con la naturaleza.

Cabe señalar que los contenidos aludidos, se corresponden con los ejes curriculares que vertebran los programas oficiales de Educación Física a lo largo de la enseñanza escolar, lo que evidencia que la intervención pedagógica se organiza sobre la estructura curricular formalizada, lo cual es coincidente con las funciones que ha cumplido la Educación Física en la realidad española según lo informa Moreno (2011) en su tesis doctoral; sin embargo se evidencia un fuerte acento en la enseñanza de los deportes convencionales y en la condición física sobre los otros contenidos del currículo, “haciendo siempre lo mismo” según lo han explicado los estudiantes.

Las percepciones sobre tales materias de enseñanza, demuestran polaridades como sentirse capaz o incapaz, sentir agrado o desagrado durante la actividad, tener autodeterminación o tener miedo, interés o desinterés en desafiarse motrizmente y participar. Si bien es cierto esta polarización se manifiesta en las distintas materias mencionadas, se aprecia que en la medida que estos contenidos imponen mayores demandas motrices a lo largo de la puesta en marcha del programa, los estudiantes demuestran una tendencia a construir percepciones negativas, entre las cuales las exigencias asociadas a la condición física son poderosamente mencionadas, luego son los deportes individuales; en cambio cuando pueden resolver con éxito las tareas motrices manifiestan una tendencia a percepciones positivas.

El contenido de la condición física merece atención especial, puesto que las experiencias que manifiestan los estudiantes hablan particularmente del cumplimiento de pruebas físicas, del rendimiento y del displacer que les provoca, más que de la toma de conciencia del cuidado de la propia salud para la vida.

**La estructura de la clase**, informa sobre la manera en que se organiza la clase para alcanzar propósitos formativos esperados; se identifican diversas formas de organizar la enseñanza en el aula, que oscila desde la clase tradicional con las etapas de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, hasta la clase informal que no refleja ningún tipo de organización.

En el ciclo de enseñanza básica prosperan los juegos de exploración y dirigidos, luego la clase tradicional, los circuitos y recorridos, la pichanga al final de la clase y la clase informal como si fuera una especie de recreo protegido. En el ciclo de enseñanza media es preponderante la clase tradicional y los circuitos, luego la clase no tradicional donde se realizan innovaciones, la pichanga de final de la clase y las clases teóricas.

Entre las percepciones que se expresan en emociones, motivaciones y sensaciones corporales que construyen los estudiantes sobre la forma de organizar la clase, se observa que en el ciclo de enseñanza básica, a los hombres le genera gran interés poder participar en la pichanga, para ambos sexos resulta de interés la búsqueda de éxito y los juegos competitivos que se realizan en la estructura tradicional. En el ciclo de enseñanza media la estructura tradicional es percibida negativamente, en cambio la clase no tradicional provoca interés de participar.

En ambos ciclos de enseñanza, la pichanga se convierte en un motor de participación en el caso de la mayoría de los hombres, en cambio para la mujeres y para algunos hombres se traduciría en el cierre de la clase; desde la perspectiva del aprendizaje esta modalidad resulta ser una incoherencia, que resta tiempo a la clase para gratificar sólo a algunos estudiantes en desmedro de otros.

Pensamos que la clase tradicional, ampliamente desarrollada en los diferentes ciclos de enseñanza y en los distintos tipos de establecimientos educativos, viene a reproducir una forma de pensar la Educación Física escolar que se ampara en un enfoque anatómico funcional de la disciplina, organiza la clase en función de la educación de lo físico y lo motriz (Vázquez, 2001; Devís y Molina, 2004; De la Torre, 2012), limitándose a cautelar principios de anatómicos, fisiológicos, biomecánicos, psicológicos y la ejecución de

habilidades en vistas del rendimiento motor uniforme y estandarizado, más que en una estructura de clase que responda a la 'naturaleza social del cuerpo' (Barbero, 2007) y a la compensación de desigualdades de origen (Pérez-Gómez, 1994b), tras el resguardo de una Educación Física inclusiva que acoja las diferencias individuales, los diversos niveles del desempeño de la motricidad, que respete las diferentes etapas del aprendizaje y los intereses de los alumnos; así como la construcción de conocimientos que sustentan y otorgan sentido al saber hacer. (Hernández-Álvarez y Bartolin, 2013)

También es importante comentar la "pichanga al final de la clase", el cual resulta ser una práctica que funciona como un dispositivo de recompensa para los estudiantes que obedecen a la clase, mermando el tiempo del aprendizaje propiamente tal y la participación de aquellos estudiantes, hombres y mujeres, que no les interesa la práctica del fútbol; en este mismo sentido, las clases informales no tienen un propósito formativo claramente definido, funcionan como un recreo protegido, donde cada cual hace lo que quiere y el docente desatiende su rol formativo.

Pensamos que la diversidad de estructuras de clase que se han evidenciado, vienen a demostrar la yuxtaposición de corrientes o enfoques existentes en la Educación Física escolar (Hernández Álvarez, 1996; Delgado y Zurita, 2002; Barbero, 2007).

**Los espacios en que se realiza la clase**, considerando nuestra realidad nacional de debilidad en infraestructura deportiva y de acceso a espacios naturales, las clases de Educación Física se dan en diferentes escenarios: en las propias instalaciones del establecimiento educativo como el patio, la multicancha y/o gimnasio y otras dependencias; en instalaciones que se encuentran fuera de la escuela, como la calle, la plaza cercana, entornos naturales; y la utilización de recintos deportivos externos. Se aprecian algunas diferencias en la utilización, en el ciclo de enseñanza básica se tiende a utilizar los espacios al aire libre, en cambio en el ciclo de enseñanza media se tiende a privilegiar los espacios deportivos y cerrados. Cabe hacer notar que a este aspecto, los docentes procuran maximizar los recursos disponibles.

Desde las percepciones existentes, en el ciclo de enseñanza básica los estudiantes mencionan su interés en participar en actividades que les permita estar al aire libre.

**La evaluación de los aprendizajes**, es el componente curricular que orienta la actividad académica de enseñanza y aprendizaje, permitiendo verificar el cumplimiento de los objetivos trazados al inicio del curso, retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje y certificar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Las principales evaluaciones, corresponden a las capacidades físicas, las habilidades predeportivas y deportivas y las habilidades motrices y rítmicas expresivas, lo cual es coherente con los propósitos y contenidos de los programas oficiales.

Las percepciones, expresadas en emociones, motivaciones y sensaciones corporales, emanadas de estos procesos evaluativos, muestran una tendencia negativa; aunque para algunos estudiantes del ciclo de enseñanza básica, las evaluaciones vividas les ha permitido sentirse capaces y alcanzar éxito en los resultados, pero para la generalidad de los estudiantes de ambos ciclos de enseñanza, les han dejado una sensación de malestar corporal y desagrado, a consecuencia de los altos niveles de exigencia corporal como de las condiciones evaluativas adversas a las que se han visto enfrentados, centrándose en la calificación de la ejecución y rendimiento de habilidades motrices y capacidades físicas.

A partir de estas evidencias, coincidimos con el planteamiento de José Luis Barbero (2007), que esta forma de imaginar la Educación Física se ha olvidado del 'cuerpo encarnado' o de la corporeidad; puesto que hemos prestado demasiada atención a medir tantas cualidades física y habilidades motrices con pruebas estandarizadas, que hemos perdido la perspectiva del modo en que cada sujeto vive la experiencia corporal y enfrenta la tarea motriz, olvidándonos de cuestionar las repercusiones y sentido que han alcanzado en las personas; a partir de lo cual sostiene que:

Absortos (¿embobados?) con las carreras, los saltos, las volteretas, los pases de balón o el equilibrio invertido, *perdemos el cuerpo* y recreamos una Educación Física *incorpórea* que destruye la unidad *yo-cuerpo* e inhabilita para el conocimiento y comprensión de las relaciones entre el *cuerpo, el sujeto y el contexto social* (Barbero, 2007:23).

En un nivel de mayor simbolismo de las representaciones sociales que han sido construidas por los estudiantes en torno a la clase de Educación Física en su conjunto, podemos señalar en término de las principales opiniones de ambos ciclos de enseñanza provienen principalmente de los hombres, las cuales tienden a ser positivas, se refieren al buen diseño de las clases, que las clases han sido formativas, motivantes y socializadoras.

Los juicios en cambio, provienen de estudiantes de ambos sexos y se encuentran diferenciados por ciclo de enseñanza, en el caso de la enseñanza básica, los estudiantes consideran que sus experiencias educativas han sido limitadas y a la falta de pedagogía de los profesores; en cambio los estudiantes de enseñanza media plantean un espectro más amplio de sus experiencias, las cuales oscilan desde malas experiencias, experiencias limitadas y buenas experiencias; también refieren a la falta de pedagogía y a la falta de conciencia personal.

En un estudio realizado con estudiantes de secundaria de diferentes comunidades españolas, demuestra que los estudiantes activos valoran la Educación Física más positivamente que sus pares inactivos; así mismo, se demuestra que las opiniones sobre la utilidad de la asignatura son más negativas que positivas (Pierón, Ruíz y García, 2008).

Considerando en conjunto los propósitos interpretados por los estudiantes, los contenidos, la estructura de la clase y las evaluaciones que se han comentado, se pone de manifiesto que la asignatura de Educación Física privilegia la educación de la motricidad en sí misma, más que una visión holística del cuerpo y la motricidad para la vida (Barbero, 2007); donde las clases se dividen según criterios de género, con énfasis distintos en los contenidos que se abordan (Sáenz-López, Sicilia y Moreno, 2010); con una excesiva influencia de la transmisión de contenidos deportivos, convirtiéndose en los protagonistas en desmedro de los objetivos (González, 2010). Esto demuestra una contradicción con las orientaciones curriculares dadas por el MINEDUC (2005), en vistas de atender no sólo el desarrollo de las capacidades físicas y motrices, sino también debe contribuir al desarrollo afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual de la persona.

Esto es coincidente con las evidencias presentadas en un estudio similar realizado por De la Torre en España, entre las reflexiones que plantea sobre el sentido formativo de nuestro quehacer disciplinar en las diferentes etapas escolares, sostiene que: “El para qué de la Educación Física, [...] se diluye, ya desde el propio desarrollo curricular, abandonando su vocación educativa global pensada para la vida, por un enfoque más orientado hacia la educación del aspecto motriz de los escolares.”(2012:444); la cual ‘no ha sido capaz de encontrar su razón de ser’ (González, 2010).

Desde esta perspectiva, educar en la escuela demanda reconstruir las experiencias y conocimientos que se generan en la realidad cotidiana y el intercambio de significados que se dan en la esfera social y cultural (Pérez Gómez, 1994b), lo que se plasma en ‘conocimiento teórico y conocimiento experiencial’ dice Devís y Molina (2004), con conocimientos que apoyen y den sentido al saber hacer en Educación Física (Hernández-Álvarez y Bortolin, 2013); fomentar un clima motivacional que implique al alumnado en la tarea y que favorezca la satisfacción de las necesidades de motivación más autodeterminadas (Moreno, Jiménez, Gil, Aspano y Torero, 2011).

Este proceso de reconstrucción también implica preguntarse sobre aquello que el alumnado debe aprender en nuestro ámbito (González 2010), preguntarse en cuanto “...al significado y funciones de nuestra materia, cuyo objeto es la educación de las personas en su conjunto a través del ámbito de la corporeidad, en el contexto social en que vivimos.” (Barbero, 2007:22-23).

El último aspecto curricular, informa acerca de **los docentes** que han tenido la responsabilidad de orientar las clases de Educación Física escolar, lo hemos distanciado de los otros elementos curriculares en razón que los estudiantes consultados informan acerca de las clases y de sus profesores separadamente.

El tipo de docente que hace presencia en el ciclo de enseñanza básica es el docente de Educación Física y de Educación Básica; en cambio en el ciclo de enseñanza media principalmente son los docentes de Educación Física los que han sido mencionados, así como la presencia de equipos de trabajo, conformados generalmente por un docente

hombre y una docente mujer; esto viene a demostrar que en la realidad estudiada, principalmente son los profesores de la disciplina quienes asumen la responsabilidad de conducir la Educación Física escolar.

En general las percepciones expresadas en emociones, sensaciones corporales y sentimiento que reinan en los estudiantes son negativas, en la enseñanza básica se plasman en enfrentamientos con el profesor y el trato distante del docente, dejando una sensación de desagrado; en el ciclo de enseñanza media la despreocupación docente, la desatención de los intereses de los estudiantes y la falta de innovación son aspectos que también dejan una sensación de desagrado en el alumnado.

Del mismo modo los relatos permiten distinguir un perfil docente que indica características personales y profesionales que favorecen o desfavorecen la relación dialógica en el aula; las tipologías desfavorecedoras son las más enunciadas y refieren a que el docente ha sido intimidante, dictatorial y distante, sumamente exigente o estricto(a), monótono(a), que no motivaba la participación, que no se involucraba motivadamente y que era selectivo(a) y discriminador(a); en cambio entre las tipologías favorecedoras de la comunicación, sobresale que el docente sea cariñoso(a), cercano(a) y simpático(a), que sea practicante activo(a) y que se involucrase motivadamente.

Estas tipologías del profesor de Educación Física se compatibilizan con las características identificadas en el estudio realizado por De la Torre (2012:298), donde los estudiantes estiman como deseable que el profesor “sea paciente, comprensivo, respetuosos, activo, con buena presencia y empático”. Proyectando esta línea de análisis hacia otros autores como Moreno y Cervelló (2004a), concluyen que cuando el profesor es percibido como democrático, alegre, justo, agradable y comprensivo, los alumnos otorgan mayor importancia a la Educación Física; así mismo, en un estudio realizado por Hernández y Velázquez (2007), se evidencia que cuando los profesores muestran simpatía, afecto hacia sus alumnos y capacidad de diálogo, son altamente valorados por los alumnos.

Otro aspecto considerado como importante por los estudiantes de nuestro estudio, es la disposición para enseñar que demuestra el docente, lo cual se expresa cuando anima la participación, ayuda a superarse, sabe enseñar y tiene capacidad para innovar; en cambio la disposición desfavorable del docente se manifiesta cuando demuestra falta de capacidad para innovar, desinterés al enseñar y falta de actuación pedagógica frente a conflictos en el aula.

El estudio realizado por Gutiérrez y Pilsa (2006) sobre las actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores, de igual forma demuestra que los alumnos valoran positivamente la oferta de variadas actividades, que los profesores dominen la materia, que expliquen con claridad lo que han de aprender y que les ayudan cuando se presentan dificultades. En cambio les gustaría poder disfrutar de relaciones más democráticas, tales como poder elegir las actividades a practicar; el que sus profesores pudiesen dar mayor atención a lo que sienten; y que tuviesen mayor control sobre los alumnos en clase; así mismo, tanto en los estudios de Moreno y Cervelló (2004) y de Hernández y Velázquez (2007), plantean que cuando los profesores son valorados como bien preparados, seguros y competentes, los alumnos generan actitudes positivas hacia la educación física y desarrollan el hábito de realizar actividad física.

En un nivel de mayor simbolismo de las representaciones sociales que han sido construidas por los estudiantes de nuestro estudio, en término de las principales opiniones, se puede señalar que en la enseñanza básica tienden a ser positivas e indican que el docente es motivador, que posee una buena formación y que es cercano; así mismo, los juicios evaluativos como representaciones sociales hegemónicas presentan una tendencia positiva, se asocian a la enseñanza significativa, a la construcción de lazos de amistad y a la trascendencia de su imagen docente. En cambio en la enseñanza media, las principales opiniones son negativas, se menciona que el docente es excesivamente exigente, desmotivador y que posee una mala formación; aunque los juicios evaluativos emitidos presentan una tendencia positiva, que se asocia a la enseñanza significativa y a la trascendencia de la imagen docente.

Estos hallazgos coinciden con el estudio realizado en la realidad chilena, región de la Araucanía, con escolares de los ciclos de enseñanza básica y media, de diferente sexo y tipo de establecimiento educativo, se demuestra una tendencia favorable hacia el profesor de Educación Física, “...en la percepción de que sus profesores conocen y dominan la asignatura que imparten, lo que refleja un importante reconocimiento a las competencias del profesor” (Cárcamo, 2012:117); este mismo autor revela que estos aspectos coincidirían con las conclusiones a las que han llegado otros autores como Digel (1995), Wydra (2001), Altenberger et al. (2005) y Hernández y Velázquez (2007).

Finalmente, considerando el conjunto de elementos curriculares que han sido comentados, se puede concluir que las prácticas docentes de la Educación Física escolar se siguen perpetuando, con la repetición de contenidos disciplinares y con una estructura de clase tradicional, con estrategias de enseñanza de corte directivo y procesos evaluativos centrados en el producto. En relación al docente de Educación Física prevalece la idea del profesor estricto, exigente y discriminador, rutinario y que no se involucra motrizmente. Estos antecedentes nos permite sostener que en la realidad chilena, hemos construido una Educación Física escolar que se ha apartado de la naturaleza social del cuerpo (Barbero, 2007), tal como lo plantea Moreno, García, Trigueros y Obando (2012:202)., en el caso de Chile, la Educación Física escolar, ha desatendido “...su función focalizada en la transformación de las desigualdades de origen, dada la existencia de una serie de dificultades, a saber: lógica social, administración político educativa, modelo tecnocrático de profesor y excesiva preocupación por el rendimiento deportivo”.

#### **6.1.1.2. La Interacción en el Aula**

En relación a las interacciones comunicativas y el aprendizaje que se construyen en el aula, se encuentran mediatizadas por la figura de los docentes y los pares; sin embargo resulta revelador el surgimiento de la figura directiva escolar de manera importante, puesto que la toma decisiones del nivel directivo apoyan u obstaculizan las experiencias de Educación Física vividas en el aula.

En relación a la figura directiva prevalecen las relaciones sociales positivas, aunque en el ciclo de enseñanza media decrecen; las principales razones que favorecen las experiencias de aula, es poder contar con el espacio curricular para la Educación Física, la buena infraestructura y las políticas de apoyo; en contraposición las valoraciones negativas reclaman la falta de infraestructura, la falta de políticas de apoyo para el aprendizaje y el poco espacio curricular con que cuenta la asignatura.

En cuanto a la figura docente, prevalecen en los discursos las interacciones positivas, aunque en el ciclo de enseñanza media disminuyen notablemente; se destaca la buena actuación pedagógica, el buen trato y el reconocimiento a las actuaciones de sus estudiantes; entre las interacciones negativas, se identifica principalmente el maltrato verbal, la falta de reciprocidad de los profesores y la falta de flexibilidad.

Las interacciones sociales con la figura de los pares, en el ciclo de enseñanza básica tienden a relaciones positivas como actuaciones en que se reconoce al compañero, el buen trato y colaboración entre los pares; en cambio en el ciclo de enseñanza media, tienden a establecerse relaciones más complejas que afectarían el clima de la clase, entre las cuales surge la agresividad, la burla y el rechazo de sus pares.

Estas evidencias dejan entrever que los estudiantes llegan a comprender que la calidad de la clase de Educación Física, está mediada no sólo por las comunicaciones y apoyos que se concretan en el aula a través sus docentes y pares, sino también por las figuras directivas institucionales y por las políticas educativas gubernamentales. Acerca del papel que debe desempeñar la escuela en la promoción de la actividad físico-deportiva y el establecimiento de hábitos de vida saludable en los niños y adolescentes, para Martínez (2012) la escuela se convierte en un pilar fundamental para que ello ocurra; así mismo, en otros estudios realizados en España, demuestran la importancia concedida por los profesores y los padres, al centro escolar como promotor de la actividad físico-deportiva y al papel que juega la Educación Física en respuesta a la demanda social de salud (Martínez, Romero y Delgado, 2010, 2011).

A este respecto, Jaume Casamort (2010), sostiene la idea que para mejorar la calidad de la Educación Física es necesario elaborar un modelo estructural y sistémico de la educación física, que pueda articular los esfuerzos generados por los diversos poderes públicos, el sistema educativo y por los propios docentes de Educación Física; lo que nos hace recordar lo que han sugerido los estudiantes consultados al evocar a los directivos como una figura presente en el aula.

### **6.1.1.3. Las Actividades Extracurriculares**

Este tipo de actividades también forman parte importante del currículo escolar, por tanto, se articulan con los fines de la educación chilena y del proyecto educativo institucional, procuran profundizar en el campo de las ciencias, de las artes, del deporte y recreación, del medio ambiente y de las conductas ciudadanas; en estos espacios extracurriculares surgen dos tipos de prácticas, las que hemos denominado Eventos Escolares y los Talleres Extraprogramáticos o de Libre Elección.

Los Eventos Escolares se concretan principalmente en Campeonatos y Encuentros deportivos, así como las Exhibiciones y Actos internos del centro educativo. Los Campeonatos deportivos escolares se llevan a cabo a nivel comunal, provincial y nacional, se caracterizan por llevarse a cabo con otras instituciones, reuniéndose bajo el alero de prácticas deportivas tradicionales como el atletismo y otros deportes como cheerleaders, gimnasia artística, handbol y gimnasia rítmica; y deportes colectivos como básquetbol, voleibol y fútbol; también se re llevan a cabo Encuentros interescolares que se orientan hacia prácticas artísticas de danza y baile, concursos de danzas folklóricas y prácticas deportivas de deportes tradicionales; finalmente los Encuentros internos se llevan a cabo al interior de la comunidad educativa, entre las cuales se realizan jornadas deportivas en deportes tradicionales, olimpiadas, alianzas y concursos de baile que reúnen a toda la comunidad escolar.

También se evidencia la realización de Exhibiciones y Actos internos, que son prácticas que se lleva a cabo para generar la participación de toda la comunidad educativa y tienen un componente de difusión cultural; las prácticas más comunes se asocian a las

manifestaciones rítmicas expresivas como las rutinas de bailes, gimnasia y cheerleaders; luego se evidencia que son las galas gimnásticas; a continuación las danzas folklóricas y otras como obras de ballet, teatro y musicales.

En los Talleres Extraprogramáticos que se ofrecen para ampliar el bagaje motor de los estudiantes en su tiempo de ocio, se agrupan en tres líneas temáticas como Actividades Deportivas, Actividades Rítmicas Expresivas y Actividades en contacto con la naturaleza, lo cual coincide con los ejes curriculares que articulan los programas oficiales de Educación Física escolar. Considerando diferencias de género, se constata que las prácticas mayormente practicadas por las mujeres corresponden al voleibol, las actividades rítmicas expresivas como: la gimnasia rítmica, cheerleaders y gimnasia artística, y la práctica de otras manifestaciones deportivas como: la natación, el handbol y hockey. En el caso de los hombres es el fútbol y babyfútbol, otras manifestaciones deportivas como el tenis. Las actividades referenciadas al igual por hombres y mujeres corresponden al atletismo, básquetbol, artes marciales y las actividades en contacto con la naturaleza se encuentran asociadas al excursionismo y scoutismo, de las cuales sólo estas últimas son realmente practicadas por ambos grupos de manera integrada.

Las principales razones de ingreso y permanencia en los deportes como el voleibol, atletismo, básquetbol, fútbol-babyfútbol y hockey, son impulsada por figuras relevantes como la familia, los profesores y los pares; el abandono se debe fundamentalmente a causas de lesiones

En ambos tipos de prácticas extracurriculares predominan las valoraciones positivas de la experiencia; entre las cuales sobresalen el haber incrementado su autoestima, la autoevaluación, la socialización, superación, considerar que tales experiencias han sido enriquecedoras y que les han permitido encontrar su vocación; las valoraciones negativas son débiles y abordan tópicos diversos.

En un estudio realizado en la realidad chilena, ciudad de Osorno, se corrobora algunas de las tendencias señaladas, en cuanto al género, los hombres prefieren el fútbol, el

básquetbol y el atletismo; en cambio las mujeres prefieren el voleibol, fútbol, básquetbol y atletismo de manera ocasional (Garrido, Castillo, Elzel y Durán, 2011).

Esta panorámica se corresponde con lo que se ha constatado en el estudio realizado en España por De la Torre (2012), donde se demuestra que la oferta de actividades extraescolares es convencional que tiene un fuerte enfoque deportivo y de género, donde los hombres practican principalmente fútbol, aunque en menor medida también lo practican las mujeres; en tanto, las mujeres cultivan actividades como danza y gimnasia rítmica. En este estudio se evidencia que la principal motivación que anima tales prácticas es la competición, aunque también surgen otras motivaciones personales y sociales como el goce por el juego, la colaboración, el reconocimiento, la autosuperación, entre otras razones; finalmente, se puede deducir de los relatos que las principales razones de la elección del tipo de prácticas extraescolares es la posibilidad que tienen los alumnos de profundizar en contenidos ya conocidos y que se encuentran acorde a sus intereses y posibilidades motrices, como la posibilidad de incursionar en aquellas prácticas alternativas que no se ofrecen habitualmente en los programas formales.

En conclusión podemos sostener que este tipo de actividades extraescolares junto a las clases de Educación Física escolar, van reiterando y profundizando en la cultura disciplinaria tradicional deportiva y manteniendo la idea que algunas actividades físico deportivas son específicas de género (Blández et al.,2007); son prácticas que aunque responden en general a los intereses de los estudiantes, también obedecen a una perspectiva e intereses que tiene la escuela acerca de la corporeidad y la motricidad, así como la apertura para incorporar actividades motrices alternativas y menos difundidas. A diferencia de las clases formales de Educación Física este tipo de actividades gozan de una valoración positiva importante en los estudiantes consultados.

Ambos espacios formativos son especialmente apropiados para fundar estilos de vida activos y saludables y la asignación de sentido a las prácticas corporales más o menos formalizadas, por lo cual deben cobrar mayor relevancia en los planes educativos que tiene la escuela (Gutiérrez, 2004).

#### **6.1.1.4. Los Recreos Escolares**

Los recreos escolares actúan como un puente entre las experiencias corporales que se viven en la escuela y que se originan fuera de la escuela; llama nuestra atención los comportamientos de género que surgen en este espacio para el ocio, diferenciándose en actividades corporales que realizan preferentemente las mujeres y los hombres; sin embargo, lo común para ambos grupos es la motivación de ganar el juego.

El tipo de prácticas más comunes en las mujeres, consisten en jugar a las quemadas, saltar a la cuerda, jugar al elástico, al pillarse y a las escondidas; también a hacer rondas, danzas y coreografías; aunque según avanzan en edad, estos juegos se van transformando en actividades más pasivas como dedicarse a conversar y en ocasiones a bailar; en el caso de los hombres la actividad por excelencia a lo largo de la etapa escolar es el fútbol y las pichangas de fútbol, dedicándole todo el tiempo posible; aunque también juegan basquetbol, hándbol, quemadas, escondida, pinta, cachipún gigante, trompo, entre otros juegos.

Entre las principales valoraciones positivas del recreo, se aprecia la posibilidad de jugar y disfrutar, interactuar con sus pares y poder ejercitarse; las valoraciones negativas dan cuenta de barreras culturales y de la pérdida del juego según se avanza en edad.

Considerando el conjunto de prácticas relatadas, se puede concluir que en los recreos escolares se siguen reproduciendo prejuicios y estereotipos de género, que desde la perspectiva cultural y social reinante, obedecen a lo que tradicionalmente hacen o pueden hacer los hombres y lo que hacen o pueden hacer las mujeres.

#### **6.1.2. EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA**

Estas experiencias aluden a aquellas prácticas corporales que son cultivadas en tiempo de ocio y realizadas por decisión propia, en vistas de favorecer aprendizajes valiosos y significativos para las personas individuales y sus colectivos a lo largo de la vida.

Estas prácticas corporales están influenciadas por un amplio espectro de tejido social y los tipos de capital a los que accedemos como sujetos (Bourdieu, 2005), que se inicia en la estructura del seno familiar, en los vínculos que se establecen con amigos de la escuela y del barrio a lo largo del ciclo vital, la lógica imperante en la institución escolar, el contexto social, cultural y de la naturaleza que ofrece cada localidad donde se habita, las prácticas corporales impulsadas por organizaciones deportivas públicas y privadas, por los municipios y por libre asociación. Todos estos factores van orientando y estableciendo una forma de comprender el mundo y dar significado a su propia existencia, la cual se puede encontrar alejada o cercana a la incorporación de prácticas corporales permanentes en sus vidas.

#### **6.1.2.1. Tipos de prácticas corporales**

Los relatos evidencian la existencia de prácticas corporales en alguna de estas organizaciones sociales, las que son promotoras de actividades sistematizadas y actividades no sistematizadas; se constata la diferencia de género, donde los hombres muestran una tendencia a adscribirse a las actividades sistematizadas, organizadas en clubes y academias que se asocian a una cultura deportiva diversa, en cambio las mujeres se adscriben más a las actividades no sistematizadas de libre asociación o generadas por ellas mismas y que se asocian preferentemente al pasatiempo y al autocuidado corporal.

Surge como otra constatación que aquellos estudiantes que pertenecen a clases sociales más acomodadas y con mayor capital humano *-que es deducible del tipo de centro educativo en que han estudiado, principalmente privados y subvencionados-* son los que entregan mayores referencias sobre actividades organizadas y actividades no organizadas, a diferencia de los estudiantes que pertenecen a establecimientos educativos públicos.

También se evidencia que los estudiantes que provienen de ciudades más pequeñas tienden a realizar actividades fuera de la escuela; por su parte, aquellos estudiantes que mantienen hábitos de prácticas corporales activas *-pertenecientes a Pedagogía en Educación Física-* son los que principalmente declaran haber realizado actividades organizadas durante la etapa escolar, generalmente realizadas con finalidad deportiva. En

cambio los estudiantes que no mantienen hábitos de prácticas activas *-pertenecientes a Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia o Infantil-* son los que declaran haber realizado actividades no organizadas durante su etapa escolar, principalmente realizadas con finalidades recreativas y de salud.

Considerando el conjunto de prácticas relatadas, nos llama la atención que se vuelven a reiterar estereotipos de género que obedece a lo que tradicionalmente hacen los hombres y lo que hacen las mujeres, en este caso que sean los hombres los que se integren en actividades sistematizadas, vale decir prácticas que cuentan con apoyo y reconocimiento social, que significa tener su tiempo ocupado en el club, la academia, otros; así como la posibilidad de contar con un entramado social más amplio. En cambio participar en actividades no sistematizadas, que se encuentran bajo la decisión individual y que no cuentan con redes sociales de apoyo, queda en el límite de una actividad que se realiza fuera del orden establecido, que no es reconocida o validada y que podría ser considerada como una pérdida de tiempo.

Para esta categoría, se agrega la incidencia del estatus social, puesto que quienes cuentan con capital económico y social suficiente, pueden acceder prácticas corporales más amplias y diversas, tal como lo demuestran los estudiantes de establecimientos educativos privados y subvencionados que participan en más actividades sistematizadas y no sistematizadas que los estudiantes de establecimientos públicos.

En relación a la diversidad de prácticas y cuidados corporales, Bourdieu (1988, 2005) plantea que están vinculadas a las 'condiciones de existencia', en este caso el capital corporal del que habla Barbero (2007), lo que permite disponer de poder e influencia para existir en determinadas prácticas. Con estas palabras queremos decir que no es lo mismo jugar golf que jugar fútbol, no es lo mismo practicar gimnasia rítmica que jugar básquetbol, ejercitarse en un gimnasio que hacerlo en casa, tampoco es lo mismo que lo practiquen los hombres o que sean las mujeres, como tampoco es lo mismo participar en prácticas sistematizadas por organizaciones que orientan y apoyan las prácticas, que hacerlas libremente y sin estructuras sociales de apoyo o más limitados.

Es en este mismo sentido, José Ignacio Barbero nos hace ver que “Las prácticas deportivas, al igual que las propiedades corporales y los espacios sociales, no son todas igualmente legítimas, unas poseen mas poder simbólico que otras y se convierten o reconocen como más modélicas y envidiadas.” (Barbero, 1992:88), puesto que aportan una mejor posición social o estatus frente a los demás.

Los antecedentes antes comentados, nos llevan a pensar en la necesidad de identificar los elementos culturales y sociales que determinan tan drásticamente estas diferencias, de manera de ofrecer reales oportunidades de desarrollo a todas las personas.

#### **6.1.2.2. Influencia del Contexto Social Externo**

La influencia del contexto social externo es determinante en las experiencias vividas en la clase de Educación Física, y por tanto, en la posibilidad que sean incorporadas como prácticas activas y permanentes en los hábitos de vida; se identifican fuentes que incentivan o desincentivan las prácticas corporales.

Las fuentes de incentivo provienen principalmente del entorno familiar, de otros agentes sociales y del propio incentivo. El incentivo de la familia, principalmente de los padres con acciones concretas de apoyo, con el modelo de vida que proyectan los padres y madres deportistas que siguen activos y las prácticas conjuntas con sus hijos.

Esto es coincidente con las conclusiones a las que se llega en otros estudios sobre la importancia de la familia y padres conscientes de los beneficios de las prácticas corporales saludables (Hernández-Álvarez et al., 2006; García-Ferrando y Llopis, 2010; Fundación Alimentun, 2011; Martínez et al., Manuel De la Torre, 2012); también surge la influencia de los otros familiares como los tíos, los abuelos y los hermanos. Para Pierre Bourdieu, la familia se encuentra impulsada a perpetuar el orden social, originando diversas ‘estrategias de reproducción’ en distintos campos, siendo las estrategias educativas una de las principales, “...invierten tanto más en la educación escolar [...] cuanto que su capital cultural es más importante y que el peso relativo de su capital cultural en relación con el

capital económico es mayor...” (Bourdieu, 2005:33-34); lo cual indica la importancia de las redes sociales y culturales a las que se tiene acceso.

La influencia de otros agentes sociales surge como una segunda fuente de incentivo de las prácticas corporales, entre los diferentes actores sociales, las amistades cobran gran relevancia, dado que con ellos comparten y disfrutan de las actividades motrices, logran hacer nuevas amistades; también el reconocimiento social se manifiesta como otra forma de incentivo, se concreta en la valoración que hacen los pares y los docentes al destacar su desempeño, en haber sido seleccionado y premiado, haber ganado un campeonato o llegar a las finales de un campeonato y haber tenido la oportunidad de representar a su equipo. Esto también queda confirmado en los trabajos realizados por Hernández-Álvarez et al. (2006) y De la Torre (2012).

La tercera fuente que favorece la práctica corporal activa es la del propio incentivo, se expresa en el disfrute por la práctica motriz natural y deportiva, el deseo de seguir el ejemplo de la familia, poder formar parte de un grupo y gestionar sus propias metas.

Las fuentes de desincentivo en cambio, derivan esencialmente de razones externas que afectan la participación y restringen la práctica corporal activa; también se asocian a situaciones personales como problemas de salud, atender los estudios, decisiones propias y falta de apoyo familiar.

Las razones externas hablan de las malas políticas institucionales, mala relación con su profesor y con sus pares, dificultades de horario, distancia y económicas; a su vez, las razones personales se evidencian en problemas permanentes de salud como enfermedades óseas y articulares, asma y secuelas de fracturas y esguinces; así como en problemas eventuales como lesiones y fracturas de corto tratamiento.

El desincentivo por razones de estudio se asocia a la preparación para la Prueba de Selección Universitaria (PSU), a disponer de tiempo para estudiar y cumplir con las exigencias académicas escolares; en tanto las decisiones personales que desincentivan son la desmotivación, el temor, la transformación de interés y nuevos desafíos de vida.

En relación a las experiencias fuera de la escuela, un estudio realizado por Gutiérrez (2004), demuestra que a pesar de atribuírsele al deporte tantos beneficios, son pocas las personas que mantienen un estilo de vida activo y perdurable a lo largo de la vida adulta; este autor, sostiene que para alcanzar éxito en este cometido, los estilos de vida activos y saludables deben instalarse entre las etapas de la niñez y de la adolescencia. Así mismo, el Parlamento Europeo (2007), argumenta que para alcanzar el éxito deseado en la promoción de la actividad física y el deporte en la edad escolar y en la edad adulta, se hace necesario que la Educación Física también se constituya en una asignatura con presencia en los ámbitos de formación universitaria, formación profesional, formación laboral y en enseñanzas especializadas.

## **6.2. CONSTATAIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRINCIPALES SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

### **6.2.1. CONFIGURACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

La forma en que se han configurado las representaciones sociales de los estudiantes consultados, se establecen en dos planos que actúan sinérgicamente: los contenidos y el proceso comunicativo que se crea en el aula.

#### **6.2.1.1. Como contenido**

Informa sobre aquello que el estudiante sabe objetiva (información) y subjetivamente (actitudes) acerca de la Educación Física, así como las evaluaciones (estructuras simbólicas) que surgen respecto del objeto de representación por su paso por la escuela y fuera de ella.

La dimensión Información, habla de las distintos tipos de actividades que se realizan En la Escuela, entre las cuales están las actividades programáticas, donde se informa sobre los aspectos curriculares de la clase obligatoria que se lleva a cabo en cada ciclo de enseñanza, el perfil del profesor y las formas de interacción que ocurren en el aula. Por su parte, las actividades extraprogramáticas informan sobre los Talleres de diversas

actividades deportivas y de actividades rítmica expresivas y los Eventos informan sobre el tipo de prácticas corporales que no forman parte del currículum formal; también se informa sobre las actividades no programáticas que ocurren durante los Recreos. Fuera de la Escuela, se informa acerca del tipo de prácticas, de las organizaciones y las fuentes sociales que les incentivan.

Desde la dimensión de la Actitud, se evidencia la disposición de los estudiantes hacia la Educación Física, expresadas en percepciones y la definición de una posición favorable o desfavorable frente al objeto de representación.

La dimensión Campo de Representación, distingue opiniones, valoraciones, juicios evaluativos y las proyecciones construidos en torno al objeto de representación.

#### **6.2.1.2. Como proceso**

Se pone en juego el trasfondo de comunicación en que ocurren las prácticas corporales, entendiendo que la posición social en que se encuentra el sujeto tanto al interior de cada tipo de escuela como fuera de ella, así como el campo de poder que puede generar en los distintos contextos que habita, van definiendo un camino de acercamiento o distanciamiento de las prácticas corporales como hábitos de vida activa y saludable.

En la escuela surge como importante las relaciones que establece con el docente como el actuar pedagógico, el trato y reconocimiento que recibe de éste y las condiciones de equidad que les ofrece; con sus pares como el trato, su reconocimiento, colaboración e interés por las prácticas corporales; finalmente las relaciones establecidas con las estructuras directivas de la escuela expresadas en diversas formas de apoyo como horario concedidos, infraestructura y políticas educativas; así como la aplicación de las políticas educativas y de fomento de las prácticas corporales provenientes del Estado chileno.

Fuera de la escuela surge como relevante las relaciones que se establece con la familia, el las amistades, la cultura del barrio en que se vive y las diversas organizaciones sociales que difunden las prácticas corporales en nuestro país.

## **6.2.2. SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS SOBRE LA EDUCACION FISICA**

Los principales significados construidos sobre la educación física, refieren exclusivamente a las experiencias relacionadas a la Educación Física programática y su relación con los hábitos de vida activa y saludable que permanecen, los sentidos otorgados a la Educación Física, las recomendaciones que hacen para mejorar la calidad de la Educación Física y las proyecciones que hacen los estudiantes para mejorar la realidad.

### **6.2.2.1. Los hábitos de vida activa y saludable que permanecen**

Surgen diferencias por género, las mujeres hablan mayormente de los hábitos de prácticas corporales que han consolidado en la vida cotidiana,

Entre las razones que fortalecen la motivación para mantenerse activas, están centrados en la autodeterminación por el cuidado de la salud y el interés por la cultura deportiva; para aquellas estudiantes que mantienen hábitos sedentarios sus argumentos se instalan desde la falta de talento y de tiempo, lo que da cuenta que a lo largo de la etapa escolar sus experiencias corporales les han enseñado que las prácticas corporales provocan insatisfacción y desagrado, que no alcanza ningún significado en y para su existencia. En cambio las razones de aquellas estudiantes en riesgo de adquirir hábitos sedentarios, oscilan entre razones internas como la insatisfacción corporal y el cambio de prioridades, hasta razones externas como la falta de tiempo, la falta de apoyo social y razones médicas; creemos que son estas últimas razones las que pueden modificar sus hábitos hacia una vida activa. Con los datos obtenidos, se evidencia que un porcentaje bastante elevado de los encuestados indica haber abandonado la práctica de actividad físico-deportiva, y que este porcentaje es bastante superior entre las mujeres que entre los hombres.

En algunos estudio realizados en España sobre los motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva, se evidencia que una de las etapas críticas en que se abandonan las prácticas corporales es en la transición entre la etapa de Primaria a Secundaria (Hernández-Álvarez, 2009); en la etapa de Bachillerato la falta de tiempo es la razón más

aludida por los estudiantes de Bachillerato, seguido de otras razones como la realización de otras actividades de su preferencia y la flojera de moverse. (Macarro, Romero y Torres, 2010)

#### **6.2.2.2. Las proyecciones para mejorar la realidad**

Son los hombres los que tienden a expresar imaginarios sociales en términos de desafíos para transformar la realidad y enfrentar los desafíos de la disciplina, destacan la necesidad de velar por una pedagogía de excelencia, aunque también lo plantean las mujeres. También hacen ver la necesidad de promover aprendizajes significativos en la clase de Educación Física, con mayor amplitud de experiencias corporales y con mayor profundidad de los aprendizajes; así como la importancia de enfrentar algunos obstáculos como la mala infraestructura y las políticas escolares y de los directivos, que desfavorecen la calidad de las experiencias de aula.

#### **6.2.2.3. Los sentidos otorgados a la Educación Física**

Un imaginario ampliamente compartido entre los estudiantes, sin distinción de género, es el valor de la promoción y consolidación de un estilo de vida activa y saludable en la etapa escolar; también plantean la necesidad de poder erradicar algunos mitos sobre la práctica corporal que no son saludables como la realización de prácticas extenuantes para incidir en la salud.

Otro de los sentidos de la Educación Física de importancia para las mujeres es favorecer el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la socialización entre pares.

#### **6.2.2.4. Las recomendaciones para mejorar la calidad de la Educación Física**

Otro imaginario social que se encuentra bastante consolidado y compartido entre hombres y mujeres, son las recomendaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física escolar; las cuales acentúan en lo que se debería enseñar en Educación Física y al rol docente que debería asumir el docente al momento de enseñar Educación Física.

Los estudiantes plantean que la Educación Física debe enseñar con un enfoque integral e inclusivo, asegurando el saber hacer y el saber con sentido, dándoles a conocer el propósito formativo de las experiencias prácticas, y que puedan gozar de prácticas alternativas a las que ya conocidas. En tanto el rol del docente, es el de promover las diversas prácticas corporales, facilitando el aprendizaje para que todos puedan aprender, finalmente, consideran que el docente debería ser un ejemplo de una vida saludable y de participación corporal en la clase para motivarles.

### **6.3. DESAFIOS PARA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR**

Haciendo eco de las voces de los estudiantes, podemos visualizar algunos aspectos que pueden ser abordados para mejorar la calidad de las clases de Educación Física en la escuela; logramos diferenciar dos niveles de actuación, uno de actuación directa y otro de actuación estratégica.

#### **6.3.1. Nivel de actuación directa**

En primer término, requerimos de una Educación Física inclusiva (Moreno et al., 2012) y democrática, que recuperen el sentido de la Educación Física hacia un aprendizaje integral, centrada en los objetivos de aprendizaje; con capacidad para acoger a todos los estudiantes y enriquecerse de la diversidad que se encuentra presente en el aula, acogiendo los intereses, las diferencias individuales, como así también las experiencias motrices que son cultivadas fuera de la escuela, escuchar las propuestas que hacen los estudiantes, acoger el diálogo y compartir la toma de decisiones curriculares con los estudiantes, tanto en la definición de propósitos formativos, como en las actividades de aprendizaje y en los procesos evaluativos.

Otro desafío es innovar las prácticas docentes tradicionales, con la incorporación de procesos pedagógicos que rompan la monotonía y la estructura tradicional de la clase, desafiando a los estudiantes con la incorporación de un amplio abanico de prácticas corporales convencionales y no convencionales, que sean provocadores de la participación activa y del goce corporal, así como la incorporación de tareas que impliquen

la resolución de problemas motrices individuales y colectivas; y que demanden del pronunciamiento ético-moral y para la vida de parte de los estudiantes.

Un tercer desafío es la comunicación efectiva, estamos poniendo el acento en la responsabilidad que tiene el docente de escuchar a la persona que es el estudiante y que pueda facilitar un clima positivo de relaciones interpersonales, en que se respete la dignidad de la persona, que entregue condiciones para que el estudiante pueda sentirse acogido y reconocido por el docente y sus pares, y en consecuencia pueda actuar con libertad en el aprendizaje, al participar, al colaborar en la tarea e incluso poder disentir.

### **6.3.2. Nivel de actuación estratégica**

El segundo nivel de actuación es estratégica, puesto que demanda la implicación de otros actores; en el círculo más próximo, a otros profesores de la comunidad educativa, naturalmente significa ponerse de acuerdo con los propios profesores del ámbito disciplinar y de otras escuelas, con los profesores Jefes de Curso y con otros profesores de otros ámbitos disciplinares al interior de la escuela, para la incorporación de la coeducación y de aprendizajes integrados.

En un círculo intermedio, con el Consejo Directivo y con el Consejo de Padres y Apoderados de la escuela, velar por la definición de políticas reales de apoyo a la Educación Física, como la necesidad de incrementar las horas de prácticas corporales sistemáticas en los diferentes ciclos de enseñanza, la necesidad de mejores instalaciones y materiales, la importancia de proteger los tiempos de los recreos escolares, la formalización curricular de los eventos escolares asociados a las prácticas corporales, entre otras acciones.

En un círculo macro político con las diversas estructuras gubernamentales, argumentar y actuar frente a la necesidad de mejorar la formación de profesores, extender la Educación Física hacia el nivel de formación postsecundaria, así como favorecer la Educación Física en tiempo de ocio, de tal modo de favorecer condiciones que permitan mantener los hábitos de vida activa y saludable.

## **TERCERA PARTE: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**

### **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude (2001). Metodología de recolección de representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido al español por José Da Costa y Fátima Flores; 53-74. México: Coyoacán.
- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por José Da Costa y Fátima Flores. México: Coyoacán. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/37370029/Abric-Jean-Claude-Practicas-Sociales-Y-Representaciones>
- Abric, Jean-Claude y Guimelle, Christian (1998). Las representaciones sociales y los efectos del contexto, *Conexiones*, 72(2), 23-38.
- Aceves, Jorge (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29. Disponible en [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/13ACEVES.DOC](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/13ACEVES.DOC)
- Acosta, Fernando (2009). Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 14(136). Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd136/biografias-escolares-educacion-fisica.htm>
- Aguirre, Ma. Esther (2006). El currículum escolar, invención de la modernidad. *Revista perspectivas docentes*, 25, 3-13. México: Acotaciones. <http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas25.pdf>
- Ahumada, Loreto y Olmos, Valeria (2009). *Percepción que tiene una muestra de alumnos de segundo año de enseñanza media de la comuna de Viña del Mar sobre la práctica docente en Educación Física*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.
- Alarcón, Carlos y Peralta, Fernando (2007). *Percepciones de niños y niñas de segundo año básico relacionadas con las clases de Educación Física*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.

- Alcaíno, René; Atan, Akivi; Chávez, Ámbar y Peña, Humberto (2008). *¿Qué demandas hace una muestra de alumnos de 5° y 8° básico y de 2° y 4° medio a lo que debiera considerarse en las clases de educación física?* Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.
- Alliaud, Andrea (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos” biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3). Disponible en <http://www.rieoei.org/profesion33.htm>.
- Álvarez, Deissy; Clift, Lorrain y Guerra, Dorka (2011). *Estilos de enseñanza propuestos por Muska Mosston y Sara Ashworth, más utilizados en las clases de educación física en una muestra de segundos años medios, de un establecimiento municipal y otro particular subvencionado de la V región*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.
- Álvarez, Marta y Fernández-Villarán, Asunción (2012). Impacto económico del ocio en el siglo XXI *Arbor*, 188 (754), 351-563. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/INDEx.php/arbor/article/view/1468/1477>
- Alvarez-Gayou, Juan Luis (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvaro, Mariano (1996). Diferencias, en el uso del tiempo, entre varones y mujeres y otros grupos sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 74, 291-396. Disponible en [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_074\\_16.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_16.pdf)
- Anguera, Ma. Teresa (1995). Metodología cualitativa. En Ma. Teresa Anguera y otros, *Métodos de investigación en Psicología*; 513-522. Madrid: Síntesis Psicología.
- Apple, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Araya, Sandra (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Disponible en [http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs\\_127.pdf](http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf)

- Ardila, Claudia; Cruz, Ma. Digna y Díaz, Mery Luz (2011). Prevalencia de la actividad físico-deportiva extracurricular en escolares de 7 a 12 años de Bucaramanga. *Revista Umbral Científico*, 18, 16-20. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/304/30421523003.pdf>
- Arellano, Juan Pablo (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la Cepal*, 73, 83-94.
- Arnold, Peter (1991). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Arruda, Ângela (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de pesquisa*, 117(127), 127-147.
- Astudillo, Marco Antonio; Muñoz, Sebastián y Poblete, Álvaro (2007). *Métodos de enseñanza de movimientos humanos en las clases de Educación Física impartidas en la Educación Media*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.
- Azocar, Loredana (2006). *Estudio del sedentarismo, hábitos alimenticios y condición nutricional de una muestra de estudiantes de 3º y 4º medio de colegios subvencionados de Quilpué*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.
- Banchs, Ma. Auxiliadora (1994). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 44, 15-20.
- Banchs, Ma. Auxiliadora (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on social representations. Textes sur les représentations sociales*, 5(2), 113-125. Disponible en [http://www.psr.jku.at/PSR1996/5\\_1996Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR1996/5_1996Banch.pdf)
- Banchs, Ma. Auxiliadora (1999). Representaciones sociales, memoria social e identidad de Género. *Revista Akademos*, 2(1), 59-76. Disponible en [http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/maria\\_banchs/representaciones\\_sociales\\_memoria\\_identidad.pdf](http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/maria_banchs/representaciones_sociales_memoria_identidad.pdf)

- Banchs, Ma. Auxiliadora (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9(3), 1-15. Disponible en [http://www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf)
- Banchs, Ma. Auxiliadora (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. *Revista Akademos*, II (1) Caracas: Revista de postgrado Facultad Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 59-76. Disponible en [http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fsaber.ucv.ve%2Fojs%2FINDEX.php%2Frev\\_ak%2Farticle%2Fdownload%2F872%2F801&ei=2e-hUquqBq\\_LsQSlyYGgBA&usg=AFQjCNHhdpt78s58qkh0epYdm-WZukWurQ&sig2=rPjrQolp-mL8hNUPxizBAG](http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fsaber.ucv.ve%2Fojs%2FINDEX.php%2Frev_ak%2Farticle%2Fdownload%2F872%2F801&ei=2e-hUquqBq_LsQSlyYGgBA&usg=AFQjCNHhdpt78s58qkh0epYdm-WZukWurQ&sig2=rPjrQolp-mL8hNUPxizBAG)
- Banchs, Ma. Auxiliadora (2001). Alternativas de apropiación teórica: Abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. En Elisa Casado y Sary Colange, *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=Gd0nxJimi-IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=Gd0nxJimi-IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Banchs, Ma. Auxiliadora (2007). Entre la ciencia y el sentido común: Representaciones sociales y salud. En Tania Rodríguez y Ma. de Lourdes García (coords.). *Representaciones sociales: teoría e investigación*; 219-254. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales. Disponible en <http://books.google.cl/books?id=X3Eb7sKFaWMC&pg=PA56&lpg=PA56&dq=%22es+m%C3%A1s+importante+por+su+elaboraci%C3%B3n+en+el+curso+de+los+procesos+de+intercambio%22&source=bl&ots=KCU8Sa-2N3&sig=2njBPhKWPwJeMlezJEtVo2vCVWQ&hl=es&sa=X&ei=st2hUtaIKcS0sAT1mYCQCg&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=Queda%20claro&f=false>

Barbero, José Ignacio (1992). Deporte-Cultura-Cuerpo (el deporte como configurador de "Cultura Física"). En Onofre Contreras Jordán y Luis Sánchez García. Coords. *Epistemología de la educación física. Actas del VII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B.* Castilla La Mancha: PEREA, 85-94.

Barbero, José Ignacio (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49. Disponible en [http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F236155407\\_Cultura\\_profesional\\_y\\_currulum\\_\(oculto\)\\_en\\_Educacin\\_Fsica.\\_Reflexiones\\_sobre\\_las\\_\(im\)posibilidades\\_del\\_cambio%2Ffile%2F72e7e5167c882ac025.pdf&ei=qUCYUoDeGoHesAToz4L4CQ&usg=AFQjCNHImU6MtDiPaM-bk32uJhagbT9TMg](http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F236155407_Cultura_profesional_y_currulum_(oculto)_en_Educacin_Fsica._Reflexiones_sobre_las_(im)posibilidades_del_cambio%2Ffile%2F72e7e5167c882ac025.pdf&ei=qUCYUoDeGoHesAToz4L4CQ&usg=AFQjCNHImU6MtDiPaM-bk32uJhagbT9TMg)

Barbero, José Ignacio (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física Escolar. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 21-28. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524857>

Bardín, Laurence (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid. Akal. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=lvhoTqll\\_EQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=lvhoTqll_EQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Barriga, Silverio (1996). *Las emociones cotidianas: de la biología a la psicología social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Beltrán, Francisco y San Martín, Ángel (2000). *Diseñar la coherencia escolar: bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata.

Bernstein, Basil (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En Javier Goikoetxea y Jaione García (eds.). *Ensayos de Pedagogía crítica*, 11-28. Madrid: Editorial Popular.

- Bertaux, Daniel (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. Disponible en [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC)
- Blández, Julia (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: INDE. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=baxiW3TUKfEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=baxiW3TUKfEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Blández, Julia; Fernández, Emilia y Sierra, Miguel Ángel. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Blandón, Melquiceded; Molina, Víctor; Vergara, Elkin (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Violencia en la escuela II*. Revista Iberoamericana de Educación, 38, 87-103. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie38a05.pdf>
- Bobadilla, Marcela; Cárdenas Ana; Dobbs, Emily; Soto, Ana María (2008). Representaciones en el discurso de estudiantes de pedagogía: una propuesta de lectura del saber docente. *Avances de Investigación*, 14. Disponible en [http://www.umce.cl/investigacion/avance\\_14.pdf](http://www.umce.cl/investigacion/avance_14.pdf)
- Bobadilla, Marcela; Cárdenas, Ana; Dobbs, Emily y Soto, Ana María. (2009). Los rodeos de la práctica: Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 239-252. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100014&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052009000100014](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100014&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052009000100014).
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>

- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [online 12 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/INDEx.php/fqs/article/view/161/358>
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonal, Xavier y Verger, Antoni (2013). Mercados educativos y desigualdad: una primera exploración de los mecanismos de exclusión educativa en Chile. *Ponencia presentada en XI Congreso Español de Sociología, Crisis y cambio: Propuestas desde la sociología, del 10 al 12 de julio*. Madrid: Universidad Complutense. En <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/1262/>
- Bores, Nicolás; Díaz Benjamín; Castrillo, Javier y Martínez, Lucio (1994). Análisis de las concepciones de educación física como instrumento para transformar la práctica docente. En Santiago Romero, *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio*, 35-42. Sevilla: Wanceulen.
- Bourdieu Pierre (1999). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1987). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42\\_06ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42_06ens.pdf)
- Bourdieu, Pierre (1988). *La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto*. Taurus, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2007). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*. Traducido por Ariel Dillon; 85-105. Buenos Aires: Siglo XXI. Disponible en [http://csociales.fmoues.edu.sv/files/el\\_sentido\\_practico.pdf](http://csociales.fmoues.edu.sv/files/el_sentido_practico.pdf)

- Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama. Disponible en <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires; Siglo XXI Editores. Disponible en [http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu\\_Pierre\\_y\\_Wacquant\\_Loic-Una\\_invitacion\\_a\\_la\\_sociologia\\_reflexiva.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_y_Wacquant_Loic-Una_invitacion_a_la_sociologia_reflexiva.pdf)
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon Jean Claude y Passeron, Jean Claude (1991). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Ciudad de México; Siglo Veintiuno; México.
- Bravo, Carolina; Estay, Natalia y Pino, Jorge (2007). *Métodos para la enseñanza de movimientos humanos en la sesión de clases de segundo ciclo básico*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile
- Bravo, David; Contreras, Dante y Sanhueza, Claudia (1999). Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997. *Proyecto Fondecyt N°1970792*, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/8927517a-3303-4057-bf07-44785e9eec8c.pdf>
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. Traducido por Félix Díaz. Madrid: Visor Ediciones.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Campo, María y Labarca, Catalina (2009). *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Opción* [online], 25 (60), 41-54. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-15872009000300004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872009000300004&lng=es&nrm=iso).
- Canales, Manuel (2006). *Metodología de investigación social: introducción a los oficios*. Santiago de Chile de Chile: Lom.
- Cantó, Ramón y Ruíz, Luis Miguel (2005). Comportamiento motor Espontáneo en Patio del Recreo Escolar: Análisis de las diferencia por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, International Journal of Sport Science*, 1(1), 28-45. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71000103>
- Carballo, Carlos y Crespo, Bettina (2003). Aproximaciones al concepto de cuerpo. *Perspectiva*, 21(01), 229-247. Disponible en [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2003\\_01/11\\_artigo\\_carballo\\_crespo.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_01/11_artigo_carballo_crespo.pdf)
- Cárcamo, Jaime (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 105-119.
- Carda, Rosa María y Larrosa Faustino (2007). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario. Disponible en <http://www.editorial-club-universitario.es/pdf/487.pdf>
- Carnoy, Martín (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. Traducción de Leonor García Pérez. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Editorial Martínez Roca.
- Carreiro, Francisco (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Educación Física y deporte*, 23(2), 41-60.

- Carrero, Virginia; Soriano, Rosa María y Trinidad, Antonio (2012). *Teoría fundamentada "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Estudios Sociológicos.
- Casamort, Jaume (2010). La calidad de la educación física como reto de futuro. Más allá de las Reformas coyunturales. V Congreso Internacional XXVI Nacional de Educación Física, "Docencia, innovación e investigación en educación física". Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Facultad de Formación del Profesorado, INEF, 194-202
- Casassus, Juan (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile de Chile: Editorial LOM.
- Casassus, Juan (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Castellá, Josep; Comelles, Salvador; Cross, Anna y Vilá, Montserrat (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Castillo, Ma. Angélica (2009). *Análisis de la opinión del profesorado de educación física de la Región de Los Lagos (Chile), sobre el desarrollo de las clases en torno a una modalidad mixta de enseñanza*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Disponible en <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-58003.html>
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets
- Chaverra, Beatriz y Uribe, Iván (eds.) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=1I0rdTUwRVEC&pg=PA5&dq=CHAVERRA,+Beatriz+y+Uribe,+lv%C3%A1n.+%28Eds.%29.+%282007%29.+Aproximaciones+epistemol%C3%B3gicas+y+pedag%C3%B3gicas+a+la+Educaci%C3%B3n+F%C3%ADsica.+Un+campo+en+construcci%C3%B3n.&hl=es&ei=m9nJTNTZFcT48AaA6oD&redir\\_esc=y](http://books.google.cl/books?id=1I0rdTUwRVEC&pg=PA5&dq=CHAVERRA,+Beatriz+y+Uribe,+lv%C3%A1n.+%28Eds.%29.+%282007%29.+Aproximaciones+epistemol%C3%B3gicas+y+pedag%C3%B3gicas+a+la+Educaci%C3%B3n+F%C3%ADsica.+Un+campo+en+construcci%C3%B3n.&hl=es&ei=m9nJTNTZFcT48AaA6oD&redir_esc=y)

- Chelladurai, Packianathan (1992). A classification of sport and physical activity services: implications for sport management. *Journal of Sport Management*, 6(1), 38-51. Disponible en <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/7619.pdf>
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (06-11-2004). *Crea Corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Ley 19.979
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (1°-07-1991). *Estatuto de los Profesionales de la Educación*, Ley N° 19.070.
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (10-03-1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, Ley N° 18962.
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (16-06-1999). *Modifica Decreto N° 40, de 1996*, Decreto N° 240.
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (17-11-1997). *Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación*, Ley 19.532
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (24-01-1996). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*, Decreto N° 40.
- Chile, Diario Oficial de la República de Chile (31-08-1995). *Estatuto de Profesionales de la Educación; Subvenciones a Establecimientos Educacionales*, Ley 19.410.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2006). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Colás, Ma. Pilar (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 152, 521-540.
- Coll, César (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27-28, 119-138. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>

- Coll, César y Sánchez, Emilio (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. *Revista de Educación, 346, Mayo-agosto, 15-32*. España
- Coll, César y Solé, Isabel (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II*, 315-333. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, César y Solé, Isabel (2000). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Álvaro Marchesi; César Coll y Jesús Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*; 315-333. Madrid: Alianza.
- Coll, César y Solé, Isabel (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*; 357–386. Madrid: Alianza.
- Colom Cañellas, Antonio (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación, 338, 9-22*. Disponible en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf)
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el Año europeo de la educación por el deporte 2004, presentada por la Comisión*, COM, 584 final. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Libro blanco sobre el deporte*- COM 392, Bruselas.
- Concha, Carlos y García-Huidobro, Juan Eduardo (2009). Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena. Documento en Elaboración. En Marcela Gajardo, *Reformas educativas en América Latina: balance de una década*; 1-14. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>

- Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*; 11-59. Barcelona: Laertes.
- Consejo Superior de Deportes, Gobierno Español (2011). *Estudio los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-escolar/encuesta-de-habitos-deportivos-poblacion-escolar-en-espana.pdf>
- Contreras, Dante; Bustos, Sebastián y Sepúlveda, Paulina (2010). When cholos re Ones that Chose: The Effect of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91 (5), 1349-1368.
- Contreras, Onofre (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, Onofre; Ruiz, Luis Miguel; Zagalaz, Ma. Luisa y Romero, Santiago (2002). Las Creencias en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 131-149. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404510.pdf>
- Contreras; Dante; Hojman, Daniel; Hunneus, Federico y Landerretche, Oscar (2011). *El lucro en la educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios*. TIPS Trabajos de Investigación en Políticas Públicas, 10. Universidad de Chile: Departamento de Economía. Disponible en <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/70f845877d9fb897c334e82a9f627fea782d7a6b.pdf>
- Cornejo, Marcela (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000100008&script=sci_arttext)
- Cornejo, Marcela; Mendoza, Francisca y Rojas, Rodrigo (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

- Cornejo, Rodrigo (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Correa, Rosario (1999) La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29. Disponible en [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/12CORREA.zip](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/12CORREA.zip)
- Costes, Antoni (1993). La clase de Educación Física. En Domingo Blázquez, *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Barcelona: INDE, 2, 1155-1186.
- Cox, Cristián (1997) *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina, *PREAL*, 8. Santiago de Chile. Disponible en <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/CHLdprep97.pdf>
- Cox, Cristian (2001). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX. Compromiso público e instrumentos de estado y mercado. *Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Cuenca, Manuel (2006). *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Davis, Randall; Shrobe, Howard and Szolovits, Peter (1993). What is a Knowledge Representation. *AI Magazine*, 14 (1), 17-33. Disponible en <http://groups.csail.mit.edu/medg/ftp/psz/k-rep.html>
- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Orden, Arturo (1982). *La evaluación educativa. Concepto, funciones, características*. Buenos Aires: Docencia.
- De la Torre, Eduardo (2012). *Significados de la Educación Física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20760206.pdf>

- De Souza, Lucicleide (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lbs/disenio\\_general\\_investigacion.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lbs/disenio_general_investigacion.html)
- Del Rincón, Delio; Arnal, Justo; Latorre, Antonio y Sans, Martín (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, Miguel Ángel (1989). El análisis de la interacción en las clases de Educación Física. *Apunts*, 16-17, 95-98.
- Delgado, Miguel Ángel (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada, Universidad de Granada.
- Delgado, Miguel Ángel y Zurita, Félix (2003). Estudio de la teorías implícitas de la educación física e la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades, ¿Qué opinan los futuros maestros?. *Kronos: Revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 2, 34-44
- Delgado, Miguel Ángel y Zurita, Félix (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada: diferencias en función del género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 5, 27-38. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=190122>
- Delors, Jaques (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*, 91-103. París: El Correo de la UNESCO.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2000). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DESUC, Dirección de Estudios Sociológicos, PUCCH (2005). *Informe final estudio Evaluación Jornada Escolar Completa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en [http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion\\_Cultura\\_Escolar/Informe\\_final\\_jec.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf)

- Devís, José (2003). *La salud en el currículum de la Educación Física: Fundamentación teórica y materiales curriculares*. Ponencia XIX Congreso Panamericano de Educación Física. Puebla, México. Disponible en [https://www5.uva.es/guia\\_docente/uploads/2013/406/40658/1/Documento39.pdf](https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2013/406/40658/1/Documento39.pdf)
- Devís, José y Jimeno, Luis (2001). Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: la revisión de un estudio de casos. En José Devís (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*; 61-86. Alicante: Editorial Marfil.
- Devís, José y Molina, Joan (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En Francisco Caparróz y Nelson de Andrade (Dir.) *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*, Vitória, Brasil: LESEF/UFS y NEPECC/UFU; 35-49.
- Dewar, Allison (1994). El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica. En II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. *Apuntes Unisport*, 275, 31-72. Málaga.
- Di Capua, Analía (2006). *¿Cambia el currículum? ¿Cambian las prácticas? Un estudio en el Profesorado de Educación Física*. Trabajo presentado en el Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%203/subarea%2005/t277%20-%20di%20capua%20-%20ponencia.pdf>
- Di Capua, Analía y otros (2007). *La problemática de la formación docente en Educación Física escolar*. Trabajo presentado en I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. **II Jornadas Regionales, VI Jornadas Institucionales**. Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias de la Educación, Mendoza, 3 y 4 de mayo. Disponible en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Formacion/128%20-%20Di%20Capua%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>
- Díaz, Ángel (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Díaz, Ángel (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz, Constanza y Fardella, Gia (2009). *Niveles de satisfacción con las clases de educación física de alumnos y alumnas de octavo año básico de distinta dependencia administrativa*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.
- Díaz, Jordi (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Díaz, Ximena (2005). Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de educación física, nivel básico. *Praxis Educativa*, 9, 27-33. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153120512003.pdf>
- Domínguez, Silvia (2006). Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia. En *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, Palacio de Minería, (19)*, 1-11. Disponible en [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31097894/LAS\\_REPRESENTACIONES\\_SOCIALES\\_EN\\_LOS\\_PROCESOS\\_DE\\_LA\\_COMUNICACION\\_DE\\_LA\\_CIENCIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1386355166&Signature=gEv5hgmtzxiVI4uoHzzTCMLqx3g%3D&response-content-disposition=inline](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31097894/LAS_REPRESENTACIONES_SOCIALES_EN_LOS_PROCESOS_DE_LA_COMUNICACION_DE_LA_CIENCIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1386355166&Signature=gEv5hgmtzxiVI4uoHzzTCMLqx3g%3D&response-content-disposition=inline)
- Donoso, Sebastián (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113-135. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052005000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052005000100007)
- Donoso, Sebastián y Hawes, Gustavo. (2003) Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa [en línea] 2002*, 28. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29828203>>
- Durkheim, Émile (1988). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, Émile (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.

- Durston, John (1999). Construyendo capital social comunitario. *Revista de la Cepal*, 69, 103-118.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona Paidós.
- Elizalde, Rodrigo y Gomes, Christianne (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Polis*, 9(26), 9-40. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682010000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000200002&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-65682010000200002.
- Farr, Robert (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-657. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Farr, Robert (1986). Las representaciones sociales. En Serge Moscovici (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*; 495-506. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Mariano y Gutiérrez, Marta (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal. Disponible en <http://books.google.cl/books?id=4yiZ1xgU1NwC&printsec=frontcover&dq=Organizaci%C3%B3n+escolar,+profesi%C3%B3n+docente+y+entorno+comunitario&hl=es-419&sa=X&ei=676YUqnlA83IsATPioDQBQ&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Organizaci%C3%B3n%20escolar%2C%20profesi%C3%B3n%20docente%20y%20entorno%20comunitario&f=false>
- Fernández, Marisa y Ramírez, Paula (2006). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-5. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1131Fernandez.pdf>
- Fernández, Myriam y Hernández, Analida (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y Saberes*, 23, 19-28.
- Figueroa, Peter (1999). Multiculturalism and Anti-racism in a New ERA: a critical review. *Race Ethnicity and Education*, 2(2), 281-302.

- Flament, Claude (1995). Enfoque experimental de tipo psicológico en el estudio de la representación social. *Psicología Social Internacional Papers*, (28)4.
- Flament, Claude (2001). Estructura, la dinámica y la transformación de las representaciones sociales. En Jean-Claude Abric (ed.), *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por José Da Costa y Fatima Flores; 37-58. México: Coyoacán. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/37370029/Abric-Jean-Claude-Practicas-Sociales-Y-Representaciones>
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón (2000). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Conferencia presentada en Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. XVIII Encuentro Estatal de la Confederación MRP. (Gandía 1999). Madrid: Confederación de MRP. Disponible en [http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/otros\\_do.htm](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/otros_do.htm)
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frailé, Antonio (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 689-698.
- Frailé, Antonio (coord.) (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Frailé, Antonio; Vizcarra, Ma. Teresa (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 119-132. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512723008>
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

- Fundación Alimentun (2011). *Se presenta el estudio Hábitos deportivos de la población escolar en España. Completa radiografía sobre el nivel de actividad física de la población escolar en España.* Disponible en [http://www.fundacionalimentun.org/media/File/NP\\_111025\\_Presentacion\\_Estudio\\_Habitos\\_Deportivos\\_OK.pdf](http://www.fundacionalimentun.org/media/File/NP_111025_Presentacion_Estudio_Habitos_Deportivos_OK.pdf)
- García Huidobro, Juan Eduardo (2004). Desigualdad y segmentación educativa. *Revista Docencia, IX (22).*
- García Huidobro, Juan Eduardo (2007). Desigualdad y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo, 40 (1), 65-85.*
- García Huidobro, Juan Eduardo (ed.) (1998). *La reforma educacional chilena.* Santiago de Chile: Popular.
- García Huidobro, Juan Eduardo y Cox Cristián (1999). La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En Juan Eduardo García Huidobro (ed.), *La reforma educacional chilena*; 7-46. Madrid: Editorial Popular.
- García, Manuel (2005). Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: avance de resultados. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid: España. Disponible en <http://www.kirolan.org/EI%20sector%20del%20empleo%20deportivo/encuesta%20habitos%20deportivos.pdf>
- García-Ferrando, Manuel y Llopis, Ramón (2010). *Ideal democrático y bienestar personal: Encuesta sobre los hábitos deportivos en España.* Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=rAlQap7-24wC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=rAlQap7-24wC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- García-Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza.

- García-Hoz, Víctor (1994). La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad. En Víctor García-Hoz (coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, 21-38. Madrid: Rialp.
- García-Valcárcel, Ana (coord.). (2008). *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=kjepI0HXo58C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb\\_s\\_g\\_e\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=kjepI0HXo58C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Garrido, Ma. Eugenia; Castillo, Ma. Angélica; Elzel, Luisa y Durán, Tatiana (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*, 10 (41), 145-163. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artactividades196.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artactividades196.htm)
- Gentili, Pablo (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 56-65, Barcelona.
- Gil, Javier (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Editorial PPU.
- Gil, Javier y Perera Rodríguez, Víctor Hugo (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.
- Gil, Pedro y Contreras, Onofre (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala. En *La educación del cuerpo. Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 225-256. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie39a09.pdf>
- Gimeno Sacristán, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno Sacristán, José (1993). La evaluación en la enseñanza. En José Gimeno y Ángel Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*; 334-397. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1997). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Traducido por Isidro Arias. Madrid: Paidós.

- Goetz, Judith y Le Compte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, Christianne (2010). Ocio, recreación e interculturalidad desde el "Sur" del mundo: desafíos actuales. *Polis*, 9(26), 199-220. Santiago: Centro de Investigaciones Sociedad y Políticas Públicas, Universidad de Los Lagos. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art10.pdf>
- Gomes, Christianne; Osorio, Esperanza; Pinto, Leila y Rodríguez, Elizalde (orgs.) (2009). *Lazer na América Latina / Tiempo Libre, Ócio y Recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: Universidad Federal de Minas Gerais. Disponible en <http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/lazerAmericaLatina.pdf90>
- Gómez, Manuel; Ruíz, Francisco; García, M. Elena; Baena, Antonio y Granero, Antonio (2007). Opinión del alumnado universitario y de Educación Secundaria Postobligatoria sobre las clases de Educación Física recibidas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 58-61. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física. Disponible en [http://www.retos.org/numero\\_11\\_12/retos%2012-9.pdf](http://www.retos.org/numero_11_12/retos%2012-9.pdf)
- Gómez, Miguel Ángel (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología: *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Colombia: UTP. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/INDEX.htm>
- Gómez, Sandalio; Opazo, Magdalena y Marti, Carlos (2007). *Características estructurales de las organizaciones deportivas*. Documento de Investigación nº, 704. Navarra: Universidad de Navarra. Disponible en <http://www.cedifa.org/aula/archivos/0.03338100%201331640917pdf.pdf>

- González, Carlos (2010). Repensar la educación física: oportunidad y compromiso. V Congreso Internacional XXVI Nacional de Educación Física, “*Docencia, innovación e investigación en educación física*”. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Facultad de Formación del Profesorado, Barcelona: INEF, 204-210.
- González, Gustavo y Martínez, Lucio (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 35-40. Disponible en [http://www.retos.org/numero\\_15/retos%2015-7.pdf](http://www.retos.org/numero_15/retos%2015-7.pdf)
- González, Marta (2005) ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5(18), 77-88. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- Gorgorió, Nuria; Bishop, Alan (2000). Implicaciones para el cambio. En Nuria Gorgorió; Jordi Deulofeu y Alan Bishop (coords.) *Matemáticas y educación*, (pp 189-209). Barcelona: Graó.
- Guidi, Mabel (2006). La formación de profesores de Educación Física. Mirada retrospectiva al proceso de investigación realizado. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11 (96). Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd96/formac.htm>
- Gutiérrez, Melchor (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, Melchor y Pilsa, Cristina (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>

- Gutiérrez, Melchor; Pilsa, Cristina y Torres, Elisa (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, vol. III (8), 39-52. Disponible en <http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>
- Habermas, Jürgen (1987, 1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hartle, L., Campbell, J., Becker, A., Harman, S., Kagel, S. y Tiballi, B. (1994). Outdoor play: A window on social-cognitive development. *Dimensions of Early Childhood*, 23(1), 27-31.
- Hellín, Ma. Gloria (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Disponible en <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/420>
- Hellín, Ma. Gloria; Hellín, Pedro y Moreno, Juan Antonio (2005). Valoración de la educación física según la titulación del profesor. En A. Díaz (ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD. Disponible en <http://www.um.es/univefd/efprofesor.pdf>
- Hernández Álvarez, Juan Luis (1996). La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández Álvarez, Juan Luis y Bortolin, Luciano (2013). Síntesis diagnóstica de los contenidos teórico-conceptuales en el currículo de educación física de secundaria. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 42, 58-66.
- Hernández, José y Jiménez, Francisco (2000). Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II). *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd20/prax2.htm>

Hernández, Karen; Miqueles, Carol y Muñoz, Andrés (2010). *Valoración de las clases de educación física según establecimientos con distinta dependencia administrativa*. Seminario de Título, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Chile.

Hernández-Álvarez Juan Luis (coords.) (2009). Plan integral para la actividad física y el deporte, Versión 1. Actividad Física y Deporte en edad escolar. Disponible en <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf>

Hernández-Álvarez, Juan Luis y Velázquez, Roberto (2010a). El currículo de educación física: aprendizajes clave y desafíos para la didáctica de la educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 34, 83-89.

Hernández-Álvarez, Juan Luis y Velázquez, Roberto (coords.) (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona. Graó.

Hernández-Álvarez, Juan Luis y Velázquez, Roberto (coords.) (2010b). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó. Disponible en <http://books.google.cl/books?id=NEBQiDkzn9gC&pg=PA225&dq=La+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica+a+estudio.+El+profesorado,+el+alumnado+y+los+procesos+de+ense%C3%B1anza.+Barcelona:+Gra%C3%B3&hl=es&sa=X&ei=pmARU7auD4-skAeL04CABg&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%20a%20estudio.%20El%20profesorado%20el%20alumnado%20y%20los%20procesos%20de%20ense%C3%B1anza.%20Barcelona%3A%20Gra%C3%B3&f=false>

Hernández-Álvarez, Juan Luis; Velázquez, Roberto; Curiel, Dionisio; Garoz, Ignacio; López, Clara; López, Ángeles; Maldonado, Antonio; Martínez, Ma. Eugenia; Moya, José Ma. y Castejón, Francisco (2006). Frecuencia de práctica de actividad física espontánea y planificada de población escolar española, de su entorno familiar y de su círculo de amistades. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11 (98). Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd98/frec.htm>

- Hernández-Álvarez, Juan Luis; Velázquez, Roberto; Garoz, Ignacio; López, Clara; López, Ángeles; Martínez, Ma. Eugenia; Curiel, Alonso; Maldonado, Antonio; Moya, José Ma. y Castejón, Francisco (2006) La formación de conceptos en Educación Física: ¿Qué saben los alumnos de Educación primaria? *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 6 (24), 173-187. En <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artconceptos33b.htm>
- Hernández-Álvarez, Juan Luis; Velázquez, Roberto; Martínez, Ma. Eugenia y Díaz, Mario (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 10(38), 336-355. Disponible en <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.htm>
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Batista, Pilar (1998). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Huberman, Michael (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*; 183-235. Buenos Aires: Amorrortu.
- Huergo, Jorge y Fernández, Ma. Belén (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática: Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en [http://www.scribd.com/fullscreen/36942078?access\\_key=key-19ip7p4g0yst54fmayj&allow\\_share=true&escape=false&view\\_mode=scroll](http://www.scribd.com/fullscreen/36942078?access_key=key-19ip7p4g0yst54fmayj&allow_share=true&escape=false&view_mode=scroll)
- Ibáñez, Tomás (1988). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*; 14-90. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, Tomás (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En *Psicología Social Construcionista*; 153-216. México: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, Tomás (1996). Teoría de las representaciones sociales. En *Fluctuaciones conceptuales e torno a la Postmodernidad y la Psicología: Conferencias Dictadas del 15 al 25 de noviembre de 1993*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Jackson, Philip (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Jaramillo, Diego (2012) El recreo escolar: un escenario de vidas posibles. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 16(165). Buenos Aires, Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd165/el-recreo-escolar-un-escenario-de-vidas-posibles.htm>
- Jarrett, Olga (2002). El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación? (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?) *ERIC Digest*, 1-8. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467567.pdf>
- Jarrett, Olga y Maxwell, Darlene (2000). What research says about the need for recess. En R. Clements (ed.), *Elementary school recess: Selected readings, games, and activities for teachers and parents*; 12-23. Boston, MA: American Press.
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*; 469-494. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, Denise (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*; 7-30. México: UNAM. Disponible en <http://taniars.files.wordpress.com/2009/02/develando-la-cultura.pdf>
- Jodelet, Denise (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones*, 3(5), 32-63. Disponible en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.Pdf>.
- Jodelet, Denise (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Kerlinger, Fred (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Interamericana.

- Kirk, David (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València. Disponible en [http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=iHq7\\_JKheYcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=kirk+d+1990+educacion+fisica+y+currículum&ots=2xrW66AJMX&sig=xVys\\_Zc6a9gS8eW7AdJcXM7O4rY#v=onepage&q=kirk%20d%201990%20educacion%20fisica%20y%20currículum&f=false](http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=iHq7_JKheYcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=kirk+d+1990+educacion+fisica+y+currículum&ots=2xrW66AJMX&sig=xVys_Zc6a9gS8eW7AdJcXM7O4rY#v=onepage&q=kirk%20d%201990%20educacion%20fisica%20y%20currículum&f=false)
- Kornblit, Ana Lía (coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=cDlsgt\\_VA18C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=cDlsgt_VA18C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Lagardera, Francisco (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 55-72. Madrid. Disponible en [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1280249547.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1280249547.pdf)
- Latorre, Antonio; Del Rincón, Delio y Arnal, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grafiques 92.
- Lavín, Sonia y Del Solar, Silvia (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: guía metodológica para los centros educativos*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Lemaitre, Ma. José; Cerri, Marianela; Cox, Cristián y Rovira, Cristóbal (2003). La reforma de la educación media. En Cristián Cox (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile de Chile: Editorial Universitaria. Disponible en <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109276/Reforma%20en%20EM%20de%20Chile.pdf>
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López Eduardo (2000). El análisis de contenido tradicional. En Manuel García-Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Elvira (comp). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*; 555-573. México: Alianza.

López Moya, Manuel (2004) La intervención didáctica. Los recursos en Educación Física. *Enseñanza*, 22, 263-282.

López Pastor, Víctor; García, Ana; Pérez, Darío; López Pastor, Esther y Monjas, Roberto (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm>

López, Ángeles (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Disponible en [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/calidad-procesos-comunicacion-aula-educacion-fisica-estudio-calidad-discurso-docente/id/56403075.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/calidad-procesos-comunicacion-aula-educacion-fisica-estudio-calidad-discurso-docente/id/56403075.html)

López, Clara; Velázquez, Roberto; Alonso, Dionisio; Garoz, Ignacio; Castejón, Francisco; López, Ángeles; Maldonado, Antonio; Martínez, Ma. Eugenia; Moya, José Ma.; Hernández-Álvarez, J. Luis (2006). Frecuencia de práctica de actividad física espontánea y planificada de población escolar española, de su entorno familiar y de su círculo de amistades. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 98.

López, Emilio (coord.) (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lozano, Inés (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 9. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1051Lozano.PDF>

Macarro, José (2002). Estrategia para realizar actividades extraescolares: medio para desarrollar valores de convivencia en centros escolares. *Espacio y Tiempo, Revista de Educación Física*, 35-36, 39-42.

- Magendzo, Abraham (2011). *Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos: Desarrollo y complejidades*. Disponible en <http://www.universidad.edu.uy/pnedh/files/2013/07/Aporte-Abraham-Magendzo.pdf>
- Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio (1992). *Diseño Curricular Problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos* Santiago de Chile: IIDH-PIIE.
- Márquez, Francisca (1999). Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales. *Proposiciones*, 29. Disponible en [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/32MARQ.zip](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/32MARQ.zip)
- Martínez, Alejandro (2012). La educación física como solución al divorcio escuela-sociedad. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 38, 87-94.
- Martínez, Alejandro; Romero, Cipriano y Delgado, Manuel (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físicodeportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 57-75.
- Martínez, Alejandro; Romero, Cipriano y Delgado, Manuel (2011). Profesorado 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. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artcentro220.htm>
- Martínez, Fernando (2002). *Los significados de la motricidad en el recreo como caleidoscopio de la Educación del Ocio en la Escuela*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.
- Martínez, Lucio (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en EF. En Santiago Romero (coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio*; 225-232. Sevilla: Wanceulen.

- Martínez, Luis; Santos, María Luisa y Fraile, Antonio (2004). Un recreo escolar para una motricidad en juego. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14. Barcelona: Graó.
- Maturana, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Max-Neef, Manfred; Elizalde Antonio y Hopenhayn, Martín (1986). *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR). Disponible en [http://www.dhf.uu.se/pdfiler/86\\_especial.pdf](http://www.dhf.uu.se/pdfiler/86_especial.pdf)
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, Patrick y Carnoy, Martín (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schols in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (3), 213-239. Disponible en [http://opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/eepa\\_carnoy\\_mcewan.pdf](http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/eepa_carnoy_mcewan.pdf)
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural. En Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*; 47-78. Barcelona: Paidós.
- Medina, Jesús y Delgado, Miguel Ángel (1998). *Una primera aproximación a la investigación sobre las teorías del alumno acerca de la Educación Física*. Disponible en [http://74.125.47.132/search?q=cache:hZ3QMhRuR80J:feadef.iespana.es/almeria/comunicaiones/AT&/C&\\_10.doc+Marrero+\(1993\)&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cl&lr=lang\\_es](http://74.125.47.132/search?q=cache:hZ3QMhRuR80J:feadef.iespana.es/almeria/comunicaiones/AT&/C&_10.doc+Marrero+(1993)&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cl&lr=lang_es)
- Mella, Orlando (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la Investigación cualitativa*. Santiago de Chile: CIDE.
- Mella, Orlando (2002). Modelos docentes en los establecimientos educacionales chilenos: una aproximación a la efectividad del modelo constructivista. *Revista digital UMBRAL* 2000, 8, 1-20.

- Mella, Orlando (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Mella, Orlando (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 29-37.
- Meneses, Mauren y Monge, Ma. de los Ángeles (1999). Actividad física y recreación. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 8(15), 16-24. Disponible en [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-14291999000200003](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14291999000200003)
- Meza, José Luis (2008). Narraciones y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 69-72. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/956/95605104.pdf>
- MIDEPLAN e IND, Ministerio de Planificación y Cooperación e Instituto Nacional de Deportes (2001). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2000*. Santiago de Chile: Sector Deportes IND.
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (1990). *Ley N° 18.961. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE*. En *Apéndice de la Constitución Política de la República de Chile* (611-647). Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile. Publicado en Diario Oficial de marzo de 1990.
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (1996a). *Programas de Educación Física. Enseñanza Básica*. Santiago de Chile.
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (1996b). *Decreto N° 40. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago de Chile: Departamento Jurídico Chile. Publicado en Diario Oficial de 24 de enero de 1996.
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (1998a). *Curriculum, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Media*, Santiago de Chile.

- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (1998b). *Decreto Supremo de Educación N° 220. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media y fija Normas generales para su aplicación. Educación Física Sector Curricular*; 203-216. Santiago de Chile: Departamento Jurídico Chile. Publicado en Diario Oficial de 25 de mayo de 1998. Disponible en [http://www.ayudamineduc.cl/docs/resguardo/resg\\_lydec/decreto\\_220.zip](http://www.ayudamineduc.cl/docs/resguardo/resg_lydec/decreto_220.zip)
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (1999). *Decreto Supremo de Educación N°232. Modifica Decreto Supremo de Educación N°40 de 1996, modificado por Decreto Supremo de Educación N°240 de 1999, que sustituyó su anexo que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y fija normas generales para su aplicación.*
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2000). *Decreto con Toma de Razón N° 593. Modifica Decreto Supremo de Educación N° 220 de 1998. Aprueba Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Enseñanza Media.*
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2001). *Decreto con Toma de Razón N° 246. Modifica Decreto Supremo de Educación N° 220 de 1998. Aprueba objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media.*
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2002). *Curriculum, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica. Actualización 2002*, Santiago de Chile.
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2003). *Decreto Supremo N°352, Reglamenta Ejercicio de la Función Docente.* Disponible en [http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201304261132280.Decreto\\_352\\_Reglamento\\_Funcion\\_Docente.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201304261132280.Decreto_352_Reglamento_Funcion_Docente.pdf)
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2006). *Evaluación del Proyecto Pedagógico, Jornada Escolar Completa 2006, Mejor Tiempo Escolar.* Santiago de Chile: División de Educación General.

- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2007). *Mejor Tiempo Escolar. Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- MINEDUC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2012). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. *Documento elaborado por María Paola Sevilla Buitrón, Investigador Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto*, Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos-DIPRES (1997). Informe Final de Evaluación Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de Sectores Pobres (P-900) Ministerio de Educación. En *Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales*. Chile: Gobierno de Chile.
- MINSAL, Ministerio de Salud, Gobierno de Chile (2001). *Encuesta de Calidad de Vida y Salud. Chile 2000*. Santiago de Chile, Gobierno de Chile.
- MINVU, Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2013). *Red de Parque de Ciudad*. Disponible en <http://www.gob.cl/parques/>
- Molina, Walter (2008). Sentido de la enseñanza media desde la experiencia escolar. *Estudios Pedagógicos, XXXIV, 1, 105-122*. Disponible en <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art06.pdf>
- Moll, Luis (comp.) (1993). Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Traducido por Miguel Wald y Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Aique.
- Mollá, Marta (2007) La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 7(27), 241-252*. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluencia41f.htm>

- Mora, Francisco (2013a). Entrevista realizada al Dr. en Neurociencia. *Diario Electrónico El Cultural*, publicado el 26 de abril de 2013. Disponible en [http://www.elcultural.es/version\\_papel/CIENCIA/32693/Francisco\\_Mora](http://www.elcultural.es/version_papel/CIENCIA/32693/Francisco_Mora)
- Mora, Francisco (2013b). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. Conferencia presentada en el XI Curso de Actualidad Científica "Cerebro. Viaje al interior", organizado en el marco de la exposición Cerebro. Viaje al interior. Parque de las Ciencias, Universidad de Granada. Marzo de 2013. Duración: 59.35 minutos. Disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=eoAEPUU\\_TBo](http://www.youtube.com/watch?v=eoAEPUU_TBo)
- Mora, Juan Antonio y Martín, Miguel Luis (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 34. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>
- Moreno, Alberto (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar. El caso de Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical.
- Moreno, Alberto; Rivera, Enrique; Trigueros, Carmen y Obando, Vanessa (2012). Percepción de profesores universitarios chilenos sobre las funciones de la Educación Física escolar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 202-227.
- Moreno, Alberto; Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2013). Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 165-177.
- Moreno, Beatriz; Jiménez, Ruth; Gil, Alexander; Aspano, Ma. Isabel y Torrero, Fernando (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad: Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 26, 1-24

- Moreno, Juan Antonio y Cervelló, Eduardo (2004a). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362. Disponible en <http://www.um.es/univefd/pensamiento.pdf>
- Moreno, Juan Antonio y Cervelló, Eduardo (2004b). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XIV, 1, 33-51. Disponible en <http://www.um.es/univefd/acprof.pdf>
- Moreno, Juan Antonio y Hellín, María Gloria (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno, Juan Antonio y Hellín, Pedro (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio*; 1267-1275. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en <http://www.um.es/univefd/efgenero.pdf>
- Moreno, Juan Antonio y Martínez Antonio (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicancias prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54. Disponible en <http://revistas.um.es/cpd/article/view/113871/107881>
- Moreno, Juan Antonio; Hellín, Pedro y Hellín Ma. Gloria (2004). Relación de los hábitos de práctica deportiva con el pensamiento hacia la Educación Física. *Revista de Educación Física: Renovar la práctica*, 96, 5-14. Unidad de Investigación de Educación Física y Deportes, Universidad de Murcia. Disponible en <http://www.um.es/univefd/Habitos.pdf>

- Moreno, Juan Antonio; Sánchez, Miguel; Rodríguez, David; Prieto, Ma. Pilar y Mula, Carlos (2002a). ¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física?. En Arturo Díaz, Pedro Rodríguez y Juan Antonio Moreno (coords.), *III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad* (CD-Rom). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Disponible en <http://www.um.es/univefd/comport.pdf>
- Moreno, Juan Antonio; Sánchez, Miguel; Rodríguez, David; Prieto, Ma. Pilar y Mula, Carlos (2002b). Valoración de la Educación según la importancia concedida por el alumno. En Arturo Díaz, Pedro Rodríguez y Juan Antonio Moreno (coords.), *III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad* (CD-Rom). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Disponible en <http://www.um.es/univefd/valoraef.pdf>
- Moscovici, Serge (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. Disponible en <http://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Moscovici, Serge (1981). On social representations. En J.P. Forgas (ed.) (1992). *Social Cognition*. London: Academic Press (trad. Castellana en G. Serrano y J. Sobral, *Lecturas de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Torculo.
- Moscovici, Serge (1993). *La era de las multitudes: un tratado histórico de psicología de las masas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, Serge (comp.) (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge y Hewstone, Miles (1986). De la ciencia al sentido común. En *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*; 679-710. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge; Mugny, Gabriel y Pérez, Juan Antonio (1991). *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Mosston, Muska y Ashworth, Sara (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

- Murcia, Napoleón y Jaramillo, Luis (2000). Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales: Una posibilidad para realizar estudios sociales en educación física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5(25). Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd25b/cualit.htm> [consultado, octubre 2010]
- Murcia, Napoleón y Jaramillo, Luis (2001). La complementariedad como posibilidad en la Estructuración de diseños de investigación Cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12, 31-43. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/101/10101204/10101204.html>
- Núñez, Iván (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En Cristián Cox, C. (editor). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*; 455-518. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2004). *Revisión de las políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OCDE, 305.
- Oliva, María Angélica (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226.
- Olivera, Javier (2011). *Escenarios y ambientes de la Educación Física*. Apuntes. Educación Física y Deportes, 103, 5-8.
- OPECH, Observatorio Chileno de Políticas educativas de la Universidad de Chile (2006). Apuntes sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa. Disponible en [http://www.opech.cl/bibliografico/doc\\_movest/eduardo\\_jec.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/eduardo_jec.pdf)
- OPECH, Observatorio Chileno de Políticas educativas de la Universidad de Chile (2009). III. Jornada Escolar Completa: La Divina Tragedia de la Educación Chilena. *Documentos de Trabajo OPECH*, (pp 56-86). Disponible en <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. Oficina Regional para Europa (1985). Health Promotion. Discussion Document on the Concept and Principles. *Copenhagen: OMS*.
- Ortega y Gasset, José (1971). Historia como sistema. Madrid, Espasa-Calpe. Disponible en [http://www.4shared.com/get/BbLVsvNt/Ortega\\_y\\_Gasset\\_Jose\\_-\\_Histori.html](http://www.4shared.com/get/BbLVsvNt/Ortega_y_Gasset_Jose_-_Histori.html)

- Osses, Sonia; Sánchez Ingrid e Ibáñez, Flor Marina (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext)
- Páez Rovira, Darío (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Páez, Darío y Carbonero, Andrés (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5, Suplemento, 133-150. Disponible en <http://www.unioviado.net/reunido/INDEX.php/PST/article/viewFile/7185/7049>
- Páez, Darío, Echebarría, Agustín y Villarreal, Mikel (1989). Teorías sociopsicológicas de las emociones. En Agustín Echebarría y Darío Páez (Eds.), *Emociones: Perspectivas Psicosociales*, 245-258. Madrid: Fundamentos.
- Palmero, Francisco y Fernández-Abascal, Enrique (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Palou, Pere; Borràs, Pere; Vidal, Josep; Gili, Margalida y Ponseti, Francesc (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación física y deportes*, 81, 5-11. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985356>
- Pascual, Carmina (1999). La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. *Revista Conceptos*, 6. Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/INDEX.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2204](http://www.quadernsdigitals.net/INDEX.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204).
- Pascual, Carmina (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135. Disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=1244&clave\\_busqueda=40563](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=40563)

- Pavón, Ana; Moreno, Juan Antonio; Gutiérrez, Melchor; Sicilia, Álvaro (2004). Motivos de práctica físico-deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *APUNTS*, 76, 13-21. Disponible en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=268>
- Peña, Claudia (2002). *Rendimiento Escolar en Chile*. Versión resumida del Estudio de Caso realizado por la autora para obtener el grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Disponible en [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/RendimientoEscolarEnChileEnEstablecimientosPublicosYPrivadosPena.pf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/RendimientoEscolarEnChileEnEstablecimientosPublicosYPrivadosPena.pf)
- Pérez Gómez, Ángel (1994a). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En José Gimeno y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 115-136.
- Pérez Gómez, Ángel (1994b). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En José Gimeno y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 17-33.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Vol II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, Gloria (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, Gloria (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, Isaac; Delgado, Manuel; Chillón, Palma; Martín, Miguel y Tercedor, Pablo (2005). El género como factor de variabilidad en las actitudes hacia la práctica de la actividad físico-deportiva. *APUNTS*, 82, 19-25. Disponible en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=146>
- Pérez, Miguel y Redondo, Marta (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Disponible en [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1181](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1181)

- Pérez-Agote, Alfonso (1989). *La sociedad y lo social: Ensayos de Sociología*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Perez-Roux, Thérèse (2009). *Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación de los docentes de educación física: un estudio de la zona de Nantes, Francia*. Disponible en [http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10\\_perez.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_perez.pdf)
- Perrenoud, Philippe (1990). El currículum real y el trabajo escolar. En *La construcción del éxito y del fracaso escolar*; 213-226. Madrid: Morata.
- Piéron, Maurice; Ruiz, Francisco y García, Ma. Elena (2008). La opinión del alumnado de Enseñanza Secundaria sobre las clases de Educación Física: Un desafío para los profesores y los formadores. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8. Disponible en <http://www.plazadedeportes.com/imgnoticias/14952.pdf>
- Piña, Carlos (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29. Disponible en [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/15PINA.DOC](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/15PINA.DOC)
- Piña, Juan Manuel (2003). *Representaciones, imaginarios e Identidad, Actores de la Educación Superior*. Colección Educación Superior Contemporánea. México: Ed. Plaza y Valdés.
- Piñuel José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- Porta, Luis y Silva, Miriam (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Disponible en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Portela, Antonio; Nieto, José Miguel y Toro, Manuela (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 193-218. Universidad de Granada, España. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inireformacio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712871009>

- Pujadas, Joan (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. Serie de Estudios Sociales, 31*. Santiago de Chile: CIEPLLAN
- Rebollo, Ma. Angélica; García, Rafael; Barragán, Raquel y Buzón, Olga (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Relieve, 14(1)*, 1-23. Disponible en [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm)
- Reid, Andrés; Leiva, Roberto; Elizalde, Rodrigo (2009). La recreación en Chile: Una mirada desde la actualidad y la precariedad. En Christianne Gomes, Esperanza, Osorio, Leila Pinto y Rodrigo Elizalde. (orgs), *Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*; 79-107. Belo Horizonte Universidad Federal de Minas Gerais. Disponible en <http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/lazerAmericaLatina.pdf>
- Rimé, Bernard (1989). El Reparto Social de las Emociones. En Agustín Echebarría y Darío Páez (eds.). *Emociones: Perspectivas Psicosociales*; 459-470. Madrid: Fundamentos.
- Rivera, Enrique y Trigueros, Carmen (2013). *El NVivo, qué es y para qué nos puede ser de utilidad*. En Curso: La utilización del Nvivo para el análisis de datos cualitativos, en Centro de Estudios Andaluces, 25-26 febrero 2013, Sevilla. Material cursos: 1. Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23580>
- Rivera, Enrique; De la Torre, Eduardo y Trigueros, Carmen (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Conferencia presentada al I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. Disponible en [http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo\\_a68.html](http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html)

Rivera, Enrique; Trigueros, Carmen y Pavesio, Maite (2003). Líneas de investigación en educación física escolar. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 75-88. Disponible en [http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2\\_5\\_rivera\\_trigueros\\_pavesio.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_5_rivera_trigueros_pavesio.pdf)

Rivera, Enrique; Trigueros, Carmen; De la Torre, Eduardo y Moreno, Alberto (2010). Formar Docentes, formar Personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. Disponible en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/112.pdf>

Rocha, Guadalupe y Murga, María Luisa (2004). Deseo, vínculo social y creación colectiva. *Tramas*, 21, 161-177. México: UAM-X. Disponible en [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/6-83-1061jtw.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-83-1061jtw.pdf)

Rodríguez, Alejandro (2004). Un año sin Educación Física: la opinión de los alumnos de 2º de bachillerato sobre la huella que les ha dejado la Educación física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10(68). Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd68/sinef.htm>

Rodríguez, Clemente (2003). *Nociones y destrezas sobre análisis de datos cualitativos*. Seminario Internacional El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana durante los días 29 y 30 de agosto de 2003, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACO). Disponible en [https://www.google.cl/?gws\\_rd=cr&ei=N11yUrTeC6G9jAKCj4DYBA#q=reducci%C3%B3n+de+datos%2C+disposici%C3%B3n+y+transformaci%C3%B3n+de+los+datos+y+el+de+obtenci%C3%B3n](https://www.google.cl/?gws_rd=cr&ei=N11yUrTeC6G9jAKCj4DYBA#q=reducci%C3%B3n+de+datos%2C+disposici%C3%B3n+y+transformaci%C3%B3n+de+los+datos+y+el+de+obtenci%C3%B3n)

Rodríguez, Clemente; Lorenzo, Oswaldo y Herrera, Lucía (2005). Teoría y práctica del análisis de los datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(002), 133-154. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Rodríguez, Gregorio (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *Educación y cultura*, 68, 40-42. Bogotá: Revista de la Federación Colombiana de Educadores.

- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo y Etxeberría, Juan (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, Jesús (1995). *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis
- Rodríguez, Juan Pedro (2003). Los contenidos y objetivos exclusivos del currículo de Educación Física escolar desde la praxiología motriz: los casos de la Educación Física Obligatoria y el Bachillerato en España. *Revista de Educación Física*, (90), 11-23.
- Rodríguez, Tania (2007). Sobre el estudio de la estructura de las representaciones sociales. En Tania Rodríguez y Ma. de Lourdes García (coords.) *Representaciones sociales: teoría e investigación*; 157-188. Guadalajara: Pandora. Disponible en [https://www.academia.edu/984196/Representaciones\\_sociales\\_teor%C3%ADa\\_e\\_investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teor%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n)
- Rodríguez, Tania y García, Ma. de Lourdes (coords.) (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Guadalajara: Pandora. Disponible en [https://www.academia.edu/984196/Representaciones\\_sociales\\_teor%C3%ADa\\_e\\_investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teor%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n)
- Romero, Cipriano (1999). Una visión de la Educación Física en el currículum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 4(16). Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliogr.htm>
- Ruiz, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=206&f=false](http://books.google.cl/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=206&f=false)
- Sáenz-López, Pedro (1997). *La Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.

- Sáenz-López, Pedro; Sicilia, Álvaro y Manzano, José Ignacio (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- Sáenz-López; Pedro; Castillo, Estefanía y Conde, Cristina (2009). Didáctica de la Educación Física escolar. *Revista Wanceulen Educación Física Digital*, (5), 27-50.
- Salinas, Judith y Vio, Fernando (2003). Promoción de salud y actividad física en Chile: política prioritaria. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14(4). Disponible en <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v14n4/18134.pdf>
- Salinas, Judith y Vio, Fernando. (2011). Programas de Salud y Nutrición sin política de Estado: El caso de la promoción de salud escolar en Chile. *Revista chilena de nutrición*, 38(2), 100-116. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75182011000200001&lng=es&tlng=es.10.4067/S0717-75182011000200001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182011000200001&lng=es&tlng=es.10.4067/S0717-75182011000200001).
- Salleras, Luis (1985). *Educación sanitaria: principios, métodos y aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.
- Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La Actividad Física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sandín, Ma. Paz (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación*, 18(1), 223-242. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230096.pdf>
- Sandín, Ma. Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, Marisa y Sicilia Álvaro (1998). *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanz, Florentino (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.

- Sanz, Sandra y Pérez, Mario (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. En *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: actas del congreso*; 818-831. Servicio de Publicaciones.
- Sayago, Zoraida; Chacón, María y Rojas, Morelba (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art16.pdf>
- Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Merlín Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III*; 9-94. Barcelona: Paidós.
- Sicilia, Antonio (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia, Antonio y Delgado, Miguel Ángel (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE.
- Smith, Brett y Sparkes, Andrew (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192.
- Sparkes, Andrew (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el Deporte. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 51-60. Disponible en [http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2\\_14\\_sparkes.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf)
- Sparkes, Andrew y Devís, José (2008). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación Física y el deporte. *Lúdica pedagógica* 1(13). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/investigacion/la\\_investigacion\\_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/investigacion/la_investigacion_narrativa.pdf)

- Spranger, Eduard (1992). Fundamentos científicos de la política escolar. En Lorenzo Luzuriaga, *Ideas pedagógicas del siglo XX*; 44-45. Buenos Aires: Losada. Disponible en [http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/glosario/letra\\_p.php](http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/glosario/letra_p.php)
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_ge\\_summary\\_r&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Stuart, Alexis; López, Carlos y Granado, Anairis (2012). Conocimientos formativos básicos para una Educación Física saludable. *Estudios pedagógicos [online]*, 38(1), 197-214.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro. Disponible en <http://www.octaedro.com/pdf/10104.pdf>
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Disponible en [http://books.google.cl/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&dq=\).+Introducci%C3%B3n+a+los+m%C3%A9todos+cualitativos+de+investigaci%C3%B3n.&hl=es&ei=qfDJTKzrEYH88AaJ6eDbAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&dq=).+Introducci%C3%B3n+a+los+m%C3%A9todos+cualitativos+de+investigaci%C3%B3n.&hl=es&ei=qfDJTKzrEYH88AaJ6eDbAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Tedezco, Juan Carlos (1991). *Los paradigmas de la investigación educativa*. Santiago de Chile: Centro internacional de investigaciones para el desarrollo del Canadá (CIID). Contribuciones programa Flasco. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_04ensa.pdf)
- Terris, Milton (1992). Concepts of health promotion: Dualities in public health theory. *Journal of Public Health Policy*, 13, 267-276.

- Tomaghelli, Emanuel (2012). *Estudios de las representaciones de los ingresantes a la carrera de Odontología sobre el rol profesional del odontólogo*. Tesis Doctoral. Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20767/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20767/Documento_completo_.pdf?sequence=1)
- Torre, Elisa; Cárdenas, David y García, Elena (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de educación física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de bachillerato. *Motricidad. Revista de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, VII, 95-112. Disponible en <http://revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=view&path%5B%5D=67&path%5B%5D=142>
- Torres-Santomé, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trigueros, Carmen; Rivera, Enrique y Torre, Eduardo (2013). El contexto social y su influencia en la práctica de Actividad física. *Revista Digital de Investigación Educativa. VII Edición. Agosto, III*, 119-136.
- Trigueros, Carmen; Torre, Eduardo y Rivera, Enrique (2008). Material de apoyo para la elaboración de los relatos autobiográficos. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López, Fernando y Martín, María Jesús (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia y Soriano, Rosa Ma. (2006). *Teoría Fundamentada (Grounded theory): la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Trujillo, Fernando (2010). Recursos y materiales en Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 14(140). Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd140/recursos-y-materiales-en-educacion-fisica.htm>
- Trujillo, Héctor (2007). *Evaluación de la educación física en el marco de la reforma educacional chilena. Comuna de Viña del Mar*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

- Trujillo, Héctor; Duclós, Daniel y Hurtado, Andrea Paz (2007). *Presencia de la Educación Física en la Jornada Escolar Completa. Motricidad Humana*, 4(6), 14-19. Viña del Mar: Escuela de Educación Física, Universidad Católica de Valparaíso.
- Umpiérrez, Francisco (2003). *Manual de estudios semióticos: glosario de conceptos y principios de semiótica*. Disponible en <http://www.archivo-semiotica.com.ar/glosario3.html>
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. EPT Evaluación 2000. Informes por países, Chile. Disponible en [http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport\\_1\\_1.htm](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1_1.htm)
- Uribe, Iván y Gallo, Luz Elena (2002). La motricidad como potencializadora de las metas del desarrollo humano. *Revista Educación Física y deporte* 22(1), 85-101. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/3256/3015>
- Vásquez, Alejandro (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*, 371-391.
- Vázquez, Benilde (2001). Los fundamentos de la Educación Física. En Benilde Vázquez (Coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Editorial Síntesis, 47-68.
- Viciano, Jesús (2002). *Planificar en Educación física*. Barcelona: INDE.
- Villarroel, Gladys (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20778/2/articulo9.pdf>
- Vizueté, Manuel (2010). Tendencias de la educación física en la escuela. Las vanguardias *Revista EDU-FISICA*, 2, 6. Disponible en <http://www.edufisica.com/Revista%206/TENDENCIAS.pdf>

- Wagner, Wolfgang y Elejabarrieta, Fran (1994). Representaciones sociales. En José Francisco Morales (coord.). *Psicología Social*; 815-842. Madrid: McGraw Hill.
- Waichman, Pablo (2008). *Tiempo Libre y Recreación*. Madrid: Editorial CCS. Disponible en <https://docs.google.com/file/d/0ByOCLxnTzucqbWJQS2paV1dVRXM/edit?pli=1>
- Weick, Karl (2007). *Procesos de construcción de sentido en las organizaciones*. Rosario: Publicación IIATA, 2. Disponible en [http://www.pruzhanydistrict.com.ar/WEICK%20K\[1\].\\_Construccion%20de%20sentido.pdf](http://www.pruzhanydistrict.com.ar/WEICK%20K[1]._Construccion%20de%20sentido.pdf)
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Whittaker, James (1984). *Psicología*. México: Nueva Editora Interamericana
- Woods, Peter (1987). *La Escuela por dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós
- Zaragoza, Javier; Serra, José; Ceballos, Oswaldo; Generelo, Eduardo; Serrano, Enrique y Julián, José Antonio (2006). Los factores ambientales y su influencia en los patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(2), 1-14.
- Zeller, Nancy (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En Hunter McEwan y Kieran Egan (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*; 295-314. Buenos Aires: Amorrortu.

**ANEXOS**



### ANEXO 1. ANTECEDENTES GENERALES DEL O LA ESTUDIANTE ENCUESTADO

<b>Carrera:</b>	EDUCACION FISICA
-----------------	------------------

Escribe o marca tu respuesta con una equis ( X ) en la casilla correspondiente

<b>Edad:</b>		<b>Sexo:</b>	Femenino		Masculino	
--------------	--	--------------	----------	--	-----------	--

Tipo de establecimiento educativo en el que cursaste tus estudios							
Nivel de Enseñanza Básica				Nivel de Enseñanza Media			
Dependencia administrativa		Tipo de Zona		Dependencia administrativa		Tipo de Zona	
Municipalizado		Urbana		Municipalizado		Urbana	
P. Subvencionado		Rural-Urbana		P. Subvencionado		Rural-Urbana	
Particular		Rural		Particular		Rural	

<b>Preferencia postulación a la carrera:</b>	1ª		2ª		3ª	
--	----	--	----	--	----	--

<b>Razón principal de su elección de estudios pedagógicos:</b>

<b>En la actualidad ¿Realizas alguna actividad física recreativa o deportiva de tiempo libre?</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>	
---	-----------	--	-----------	--

<b>En caso afirmativo. ¿Cuál o cuáles?</b>

## **ANEXO 2. MATERIAL DE APOYO PARA LA ELABORACIÓN DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS-**

### **Contextualización del Estudio**

Dada las grandes transformaciones que ha vivido la humanidad en estas últimas décadas, la formación de profesores se convierte en uno de los caminos para enfrentar los cambios que son necesarios para mantener el equilibrio social y el respeto a la dignidad humana y al ecosistema. La Educación Física como disciplina pedagógica y de desarrollo social, se convierte en una gran alternativa para superar las transformaciones requeridas.

En tal sentido, el presente estudio pretende indagar comprensivamente sobre la visión y los significados sociales de Educación Física que han construido los estudiantes de pedagogía durante la etapa escolar de infancia y adolescencia; de tal modo de realizar transformaciones curriculares necesarias que permitan innovar la formación de los y las futuros profesores e impactar en la Educación Física, en el desarrollo humano y calidad de vida que nuestro país necesita.

**¿Qué queremos que hagas?** Una autobiografía sobre las experiencias vividas en la etapa de la Educación Física escolar.

### **¿Para qué nos va a servir?**

Queremos que sea el punto de partida de la formación que tendrás en el ámbito de la Educación Física en tu Carrera; ya que sólo aprendemos desde lo que conocemos y desde lo que sentimos, buscando el por qué de lo vivido y tratando dar sentido a las nuevas experiencias que vamos a vivir en dicha asignatura.

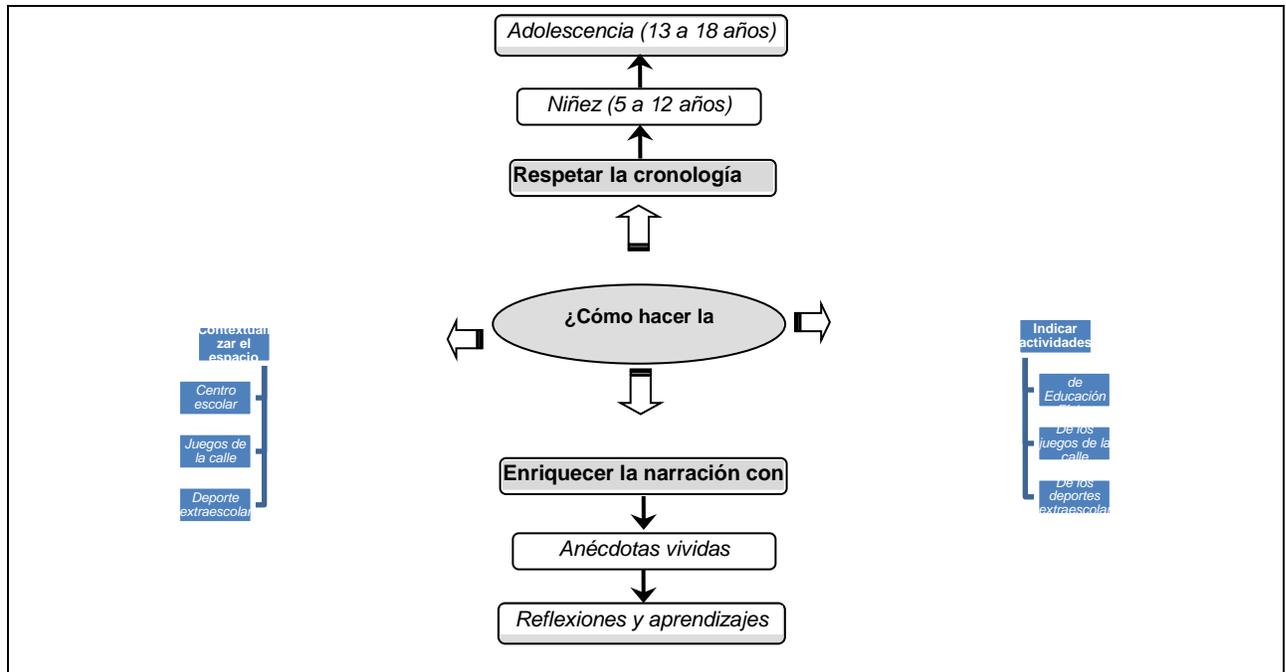
### **¿Cómo hacerla?**

Algunas orientaciones que te podrán ayudar: Se trata básicamente de recordar; de sentarte relajadamente frente al computador y expresar por escrito todas las vivencias que consideres significativas sobre las clases de educación física, la actividad deportiva, los juegos que hacías en la calle y en el colegio, tus experiencias con la danza, etc., que has venido realizando a lo largo de tu escolaridad obligatoria, desde los 6 hasta los 17-18 años.

La idea es que no te quedes sólo en la descripción de lo que hacías, intenta dar ejemplos con episodios o situaciones concretas, anécdotas, sentimientos y por sobre todo, hacer un esfuerzo para realizar un análisis crítico, tanto de las cosas positivas como de las negativas que has vivido.

**¿Cómo entregarla?** Al finalizar esta sesión, al correo electrónico de [lylian.gonzalez@ucv.cl](mailto:lylian.gonzalez@ucv.cl)

Para ayudarte un poco, te hemos puesto a continuación un ejemplo de autobiografía, esperamos que te guste y te sea útil para construir la tuya.



(Propuesta adaptada de Trigueros, de la Torre y Rivera - 2008;  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada)

### Ejemplo: MI AUTOBIOGRAFIA SOBRE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS EN LA ETAPA DE LA EDUCACION FISICA ESCOLAR

En el primer lugar decir que soy un chico que nace en el seno de una familia numerosa de clase media y que paso mi infancia, adolescencia y juventud en una ciudad de 70.000 habitantes, que más que ciudad yo la definiría como un “pueblo grande”

Mis primeras experiencias relacionadas con la educación física escolar, la actividad física en general y los juegos con los amigos, se remontan a la edad de 7 u 8 años, cuando mis recuerdos me transportan al colegio de monjas donde realicé la educación infantil y donde íbamos alguna tarde de la semana, a “ayudar a dar la gimnasia a los niños”, realmente no pasaba la cosa de jugar un partidillo de fútbol y poco más, ya que nuestra propia experiencia era bastante limitada y estábamos más para que nos enseñaran que para enseñar. De este colegio de monjas recuerdo una experiencia que ha que ha quedado grabada con fuerza en mi memoria, tendría 5 o 6 años y se preparaba

La función de navidad. A mí me tocaba hacer de pastor, hasta aquí bien, en definitiva era estar sentado junto a un fuego de mentira y hacer como que cantaba, porque eso de cantar no era precisamente mi fuerte. El problema aparece cuando me dice la monja organizadora que tenía que cambiar mi papel por el de pastor bailarín y marcarme un baile en grupo delante del niño Jesús. Hasta aquí podíamos llegar, mi respuesta fue NO rotundo y después de un largo enfado, llanto y llamadas a mi madre, al final logré mi objetivo: ser un pastor de los de junto al fuego. Este es el único recuerdo que guardo de esta etapa y las esperas en la parada del autobús, donde comenzábamos a intercambiar nuestros primeros cromos de futbolistas y las bolas de “note” y cristal.

En el colegio donde realicé prácticamente todos mis estudios, era el típico centro de curas, donde el sexo femenino brillaba por su ausencia, esto significa el vivir una clase monogámica con todas las ventajas e inconvenientes que esto reportaba. Nuestros juegos era de chicos y el patio del colegio nuestra cancha para realizarlos, pero no me cuentes que hacía de actividades relacionadas con la cancha para realizarlos, pero no me cuentes que hacía de actividades relacionadas con la danza o con la expresión porque rápidamente te contestaría que esas eran cosas de niñas y en nuestro colegio de machotes no tenía cabida esas tonterías.

De la etapa de primaria mantengo un recuerdo en diferentes frentes. Por una parte las experiencias vividas en las clases de gimnasia que en los primeros años nos la daba el propio “hermano” (miembro de la congregación del colegio) que nos daba el resto de asignaturas y en los últimos años de esta etapa las clases ya pasaron a ser impartidas por un maestro especialista. Pero el primer recuerdo que me viene a la mente es la angustia de la clase anterior a la de “gimnasia”, el tiempo no pasaba y la amenaza constante del “como no os portéis bien no saldréis al patio” hacia la espera interminable, y que decir cuando a la habitual angustia, se sumaba la terrible incertidumbre del director del colegio, que fiel a su costumbre solía hacernos salir a dar la lección de tres de tres en su mesa: imaginaros la taquicardia si a falta de pocos minutos para la gimnasia, aún te habías mantenido fuera del fatídico azar y comenzabas a vislumbrar la posibilidad de escapar al terrible juicio sumarísimo al que te sometía. No os podéis ni imaginar la alegría que suponía que el director, dijera, “bueno se acabó por hoy, comenzar a cambiaros para la clase de gimnasia”, porque eso sí, en mi colegio no se estilaba eso de ir al chandall a clase, y que nadie teníamos esa prenda, y la clase se hacía con una camiseta blanca y un pantalón azul corto y además el vestuario era la propia clase, ya que tampoco existía tal espacio. Las instalaciones que teníamos eran bastante grandes y se componían de un campo de fútbol, no sabría decir el tamaño ya que en esas edades de percepción que tenemos del espacio no suelo coincidir con la del adulto, pero la verdad es que a mí me parecía muy grande y junto a él tres campos de baloncesto: todo ello de tierra.

Recuerdo al hermano Antonio dando una clase de gimnasia clásica, una tabla, con la sotana arremangada y diciendo eso de firmes, ya, a cubrirse, ya. O más adelante el hermano José María, haciendo una competición de salto de altura en un foso de arena que teníamos para saltos, imaginaros las alturas que alcanzábamos, máxime cuando la caída más valía que fuera de pié, por la cuenta que te traía; pero esa sensación indescriptible de ver cómo te mantenías en competición mientras los demás iban cayendo eliminados y pasaban al papel de mero espectador, era maravillosa,; la verdad es que debí quedar bastante bien, ya que en caso contrario no mantendría el recuerdo.

Con los maestros especialistas la cosa cambió, la verdad que no mucho, pero algo sí. Comenzaron a aparecer los juegos, sin perder las típicas tablas de gimnasia y la exigencia de tener que acompañar el ponerse firmes con una fuerte palmada en el muslo para que sonara un final musical de auténtica marcha militar; la verdad es que nos aprendimos el truco y nos metíamos papeles en el bolsillo, acto que aumentaba el sonido de la palmada al tiempo que aminoraba el enrojecimiento del muslo.

El segundo gran capítulo de recuerdos que quiero traer aquí era el del tiempo del antes y después de las entradas a clase. Esos magníficos partidos de fútbol, que podría oscilar entre tres contra tres o quince según el momento de su celebración, es uno de los mejores recuerdos que mantengo de esta

etapa escolar. Llegábamos al colegio media hora antes y nos marchábamos de él, a veces, porque el hermano de turno nos decía que ya estaba bien, que a casa. El fútbol se convertía en nuestro principal juego popular. Que experiencias, poder recordar la ilusión de convertirnos por escaso por escaso tiempo en nuestros ídolos preferidos, e nuestro caso la mayoría éramos del Madrid, porque entre otras cosas, ser del Barcelona estaba muy mal visto y no digamos del Bilbao, lógicamente del resto ni se mencionaba porque ¿quién iba a querer identificarse con un perdedor tipo Sevilla, Coruña, etc...? El problema se producía cuando el del balón se enemistaba contigo y podías pasar una temporada en el banquillo, pero la verdad es que los enfados no duraban mucho, y por eso estaban los cromos que habitualmente lo solucionaban todo.

Un año se presentó en el colegio un hermano nuevo, el hermano Florentino, que se empeñó en que además del fútbol, merecía la pena aprender a jugar otro deporte que se estaba poniendo de moda: el baloncesto. Aquí comenzaron mis primeras experiencias con un deporte que posteriormente fue con el que más me identifiqué y más practiqué. La iniciación la hicimos en esos campos de tierra a los que antes hacía mención, y desde luego, después de aprender

A botar en esas condiciones, el tema del bote dejó de tener secretos para nosotros. La verdad es que mis primeros partidos son recuerdos muy borrosos, pero si me acuerdo de Perales y de Lucas, dos de nuestras principales figuras y del equipo de mayores, ejemplo a seguir para nosotros. El baloncesto tenía su prolongación en la calle donde vivía, ya que en mi portal había un agujero de hierro forjado encima de la puerta y salvando el pequeño inconveniente de tener el aro en posición vertical respecto al suelo en vez de paralelo al mismo, el juego no perdía su sentido principal, introducir el balón por el aro. Aún recuerdo los magníficos partidos con primos y amigos del barrio.

Otro espacio que quiero traer aquí eran los tiempos de recreo que cuando no jugábamos al fútbol se dedicaban, según la estación del año, a realizar diferentes juegos. El otoño era el tiempo especial para los cromos, el juego referido era la apuesta en un círculo y a ver quién era capaz de sacar más cromos del círculo con la “pieza” (trozo de piedra, a ser posible de mármol o círculo de hierro plano). Luego, más adelante entraban las bolas de cristal y de “note” (barro), los juegos eran el triángulo y el guá. Además, la peonza y otros juegos como pídola y todas sus variantes, eran habituales de los tiempos de recreo y de juegos de calle. Estos juegos de calle se prolongan de manera muy especial a mis tiempos de verano, y esas largas noches de pueblo, de carreteras sin tráfico, salvo el “correo” (autobús de línea) que traía la ilusión de un nuevo amigo recién llegado y la osadía de ser capaces de engancharnos en la escalera de la baca del equipaje y mantenernos en él por un rato. En estos tiempos de verano los juegos se multiplicaban y aparecían las primeras aproximaciones al sexo opuesto gracias a “las prendas”, el juego de la “cerilla”, las canciones de paseo y corro en las que tenías la oportunidad de ser elegido por la chica que más le gustabas, aunque en ocasiones no coincidía precisamente con la de nuestros sueños y los juegos de la noche: “el bote”, “policías y ladrones”, “el escondite”. ¡qué suerte no tener la play!

Pero nos vamos haciendo mayores y para mí, el cambio se produce cuando pasamos al colegio nuevo (el mejor de la ciudad), para que nos hagamos una idea decir que las instalaciones deportivas eran el no va más, tenía un pabellón cubierto con cancha de balonmano (el primero de la ciudad), un campo de fútbol reglamentario de tierra y un campo de balonmano, otro de baloncesto y tres de mini-basket, todos estos exteriores pero de asfalto.

Las clases comenzaron a cambiar y los profesores eran más exigentes, los inconvenientes de tener un pabellón es que también hay espalderas para hacer abdominales , cuerdas para escalar, aparatos de gimnasia para saltar, etc.. A este respecto quiero traer aquí un recuerdo que visto desde la lejanía se valora de forma muy diferente, me acuerdo de Ruiz, uno de los empollones de la clase, junto a Urutiaga y Felipe Pou; era de un tamaño significativo para su edad, un chico de pueblo, con coloretos en la cara y la cabeza bastante grande, quizás exagerada por el corte de pelo preliminar que llevaba. Aún recuerdo su cara cuando el profesor colocaba en medio del pabellón el plinton, ese aparato que se compone de diferentes cajones y que termina con una especie de tabla tapizada en cuero con goma espuma debajo. La orden habitual era comenzar a saltar, bien para dar una voltereta encima del cajón o para saltarlo tal cual largo es. En ese momento la fila se ponía en marcha, éramos cerca de cuarenta en la clase, y uno a uno íbamos saltando y volviendo a nuestro lugar. Cuando esto ocurría, los torpes motrices de la clase podían casi respirar, ya que la estrategia era mantenerse siempre en el centro del grupo pero dejando que fueran pasando los compañeros. El problema se creaba cuando el profesor cambiaba la orden y decía: “muy bien, ahora según se salta nos vamos quedando sentados al lado del aparato”. En este caso los torpes motrices estaban perdidos, mantenían la estrategia de aguantar el turno hasta el final, por si acaso, nunca ocurría, se producía un suceso lo suficientemente importante como para parar la actividad, o por un milagro inesperado, el tiempo se acelerara de improviso y la clase llegara a su fin antes del fatal desenlace de su salto. La verdad es que el paso por las orcas caudinas de la vergüenza y el escarnio de los compañeros se hacía habitualmente inevitable y su turno llegaba para su desgracia, quedando la mayoría de ellos en ridículos intentos de saltos o volteretas que terminaban o sentados sobre el aparato o con caídas laterales del mismo. Pero el caso de Ruiz era especial, entre otras cosas porque era uno de los empollones y sobre todo porque sistemáticamente hacía lo mismo; se quitaba lentamente las gafas, se las dejaba a un compañero, iniciaba una larga carrera y terminaba irremediadamente arremetiendo contra el aparato provocando la caída de todos los cajones y en la mayoría de las ocasiones de él con ellos. En aquellos días la verdad es que me reía, ahora, desde la distancia pienso fríamente en el suceso y me da una cierta vergüenza del escarnio que hacíamos pasar a este compañero. Espero que nunca llegue a ser ministro de educación, ya que mucho me temo que suprimirá la asignatura de un plumazo en toda la etapa obligatoria.

Pero las clases, fuera de este tipo de sucesos, discurrían por los cauces habituales y en ellas nos enseñaban, o al menos lo intentaban, los secretos de los deportes: baloncesto, balonmano, voleibol, atletismo, sumando esta actividad deportiva a los habituales tiempos dedicados a calentar, no sabemos muy bien el qué, ya que muchas veces llegábamos a clases chorreando sudor del recreo, a correr durante mucho tiempo dando vuelta al campo de fútbol y haciendo los fatídicos abdominales que nos tenían dos o tres días con agujetas, especialmente si no te acordabas de tomarte el maravilloso remedio del vaso de agua con azúcar cuando llegabas a casa. Eso sí, el examen de cada trimestre se basaba en las famosas pruebas o test, subidas de cuerda de trepa o ver cuántas veces eras capaz de encestar o meter gol en la portería. La verdad es que no me quejaba, al contrario, para mí la clase de “gimnasia” seguía siendo una auténtica liberación del aula, la silla, la explicación en la Pizarra o las temidas preguntas en clase del profesor.

Los tiempos extraescolares comenzaron a ser más rígidos y ya no era cuestión de quedarse a jugar al fútbol después de clase, si no que se convirtieron en entrenamientos serios en el equipo de fútbol y de

baloncesto del colegio, ojo, teníamos ya camisetas con número y todo que nos dejaban para jugar los partidos oficiales, ¡y que partidos!, contra el resto de los colegios de la ciudad los sábados por la mañana. Nos iba la vida en ellos, entre otras cosas porque si se ganaba, se iba a la fase provincial si era capaz de superar esta con éxito, podías llegar al sector y de aquí la fase nacional. Nuestras aspiraciones se quedaban en llegar al sector, recuerdo de forma muy especial uno que jugamos en Cáceres y otro en Madrid, ambos nos ganamos todos los equipos por mucho, pero esto era lo de menos, lo importante era que ibas tres o cuatro días fuera de tu casa, durmiendo en hoteles y lejos del control de la familia. Estas experiencias fueron las que hicieron que orientara parte de mi tiempo de ocio a dedicarlo al deporte, especialmente al baloncesto, donde jugué en un equipo federado, pero lejos de categorías nacionales.

La verdad es que te sentías importante con la equipación completa regalada por el patrocinador el equipo (camiseta, pantalón y botas) y especialmente cuando te montabas en el autobús para ir a jugar contra los equipos de la provincia, y no digamos cuando este equipo era el de la capital (hoy en día se podría considerar este encuentro de alto riesgo) nos iba la vida en el partido. La verdad es que nos sentíamos unos auténticos personajes, ya que en definitiva era el equipo de baloncesto de la ciudad, con lo que esto conlleva, gente viendo los partidos (no muchos pero si algunos) especialmente los amigos y las amigas y la responsabilidad de tener que dejar la bandera local en lo más alto. En definitiva, se debía aproximar a la sensación de los caballeros medievales cuando batallaban en los torneos por el honor de su dama o de su pueblo.

Esta última experiencia se vincula con mi salida del colegio de curas y mi entrada en el instituto, allí si había chicas, pero en otras clases, sólo se compartía el edificio y las clases seguían siendo monógamas. Las instalaciones perdieron en calidad, pero el desarrollo de la materia venía a ser muy similar, un día se dedicaba a hacer un circuito en el gimnasio, puedo jurar que después de todo un año haciendo circuitos he aprendido a las mil maravillas en que consiste la técnica. El otro día nos desplazábamos a un campo de fútbol próximo y la clase consistía en una carrera previa, que iba aumentando en duración a lo largo del transcurso del año hasta llegar a los cuarenta minutos y posteriormente, un partido de fútbol. No me extraña que después de esta experiencia, muchos compañeros decidieran que esto de la actividad física no era para ellos, a mí no me importaba, ya que mantenía una práctica regular en los entrenamientos de baloncesto y me tomaba las clases como una prolongación, pero hay que reconocer que eran auténticamente frustrantes para la mayoría.

Buenos, básicamente esta podría ser mi biografía vivida en la etapa de la escolaridad obligatoria relacionada con la práctica de educación física y deporte, en su momento fue un espacio de gran motivación hacia la actividad física, pero visto desde la distancia, la verdad es que en líneas generales las clases de educación física eran bastante pobres y excesivamente marginadoras de los torpes motrices, no menos que la de matemáticas, física, lenguaje, etc. Respecto de los torpes cognitivos.

### ANEXO 3. DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS QUE SURGEN DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
<b>1. EXPERIENCIAS ESCOLARES</b>			Esta dimensión informa sobre aquellas experiencias que se viven en la escuela y que se encuentran asociadas al campo disciplinar de la Educación Física; entre las cuales se reconocen las clases de Educación Física que se viven en el currículum escolar prescrito, las actividades extraprogramáticas que se viven en el currículum complementario, los eventos escolares y los recreos que se viven en currículum informal de la escuela, pero que forman parte de las prácticas y rutinas histórico culturales de cada entidad educativa.
<b>1.1. Clases de Educación Física</b>			Esta categoría informa sobre las clases de Educación Física de la educación obligatoria, que se encuentran orientadas por el currículum formal oficializado por el Ministerio de Educación chileno y por el proyecto educativo institucional de la escuela. Estos programas son diseñados considerando tres etapas de enseñanza: 1) la Educación Infantil que en Chile es denominada Educación Parvularia o Prescolar, siendo el segundo nivel de transición (5-6 años) el que es obligatorio a partir del año 2013; 2) la Educación Básica corresponde al ciclo inicial de estudios escolares obligatorio, actualmente posee una duración de 8 años divididos en 2 ciclos y 8 grados de escolarización (6 a 13 años de edad idealmente); 3) y la Educación Media que corresponde a la enseñanza secundaria, se encuentra dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH) con 4 grados de escolarización y la Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP), en que los 2 primeros grados posee el mismo programa educacional que EMCH y los 2 grados restantes, posee programas de formación técnica diferenciados por especialidad.
		<b>Lo que recuerda: Información que circular</b>	Desde la teoría de las Representaciones Sociales (RS), esta subcategoría da cuenta de uno de los contenidos que estructuran las representaciones que es la <i>Información</i> que manejan los estudiantes sobre lo que acontece en el aula de la Educación Física, demostrando “ <i>lo que se sabe</i> ” acerca de quehacer de esta disciplina. (Moscovici, 1979; Ibáñez, 1994; Araya, 2002; Perera, 2003). Entre la información que declaran los estudiantes sobre la clase de Educación Física, se identifican: los propósitos percibidos, los contenidos desarrollados, las estrategias de enseñanza, las formas de estructurar las clases, los recursos físicos y materiales que son utilizados, las estrategias de evaluación y el tipo de formación profesional del profesor a cargo de la asignatura.
		• Contenidos enseñados	Refiere al ¿qué? del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la materia curricular que en el contexto de la escuela es objeto de enseñanza en el sector Educación Física; cuyas materias se encuentran relacionadas con saberes vinculados al cuerpo y a las diferentes manifestaciones culturales del movimiento

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
			como son los juegos, la danza, el deporte y de actividades sociales de carácter alternativo que se encuentran emergiendo, asociadas al cuerpo y el movimiento humano. (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2003; Moreno Doña, 2011 <sup>39</sup> ; Hernández y Bartolin, 2013). En los planes y programas se presentan organizados en ejes temáticos y/o unidades. <sup>40</sup>
		• Propósitos de la enseñanza	Refiere al ¿para qué? del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la declaración de intenciones u objetivos educativos que son objeto de orientación de dicho proceso en el sector de Educación Física, en los diferentes niveles de enseñanza. Sobre la base de los propósitos que han declarado los estudiantes, se distinguen intencionalidades asociadas al fomento de aprendizajes relacionados con el ser, saber, saber hacer, saber convivir, que dicen relación preferentemente con el cuidado y perfeccionamiento de la dimensión corporal y de las manifestaciones culturales y sociales del movimiento. (Delors, 1996; Viciano, 2002; Hernández-Álvarez et al, 2006; Hernández Álvarez et al, 2010; Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2010).
		• Estrategias de enseñanza	Refiere al ¿cómo? se orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las modalidades y estilos de enseñanza que utiliza el profesor para que sus alumnos aprenden. El estilo de enseñanza refiere a la forma como el profesor va tomando una cadena de decisiones <i>-desde modalidades más instructivas y técnicas a modalidades más indagativas y crítico-reflexivas-</i> y despliega su labor considerando los objetivos, las características de sus alumnos y a la forma de organizarlos, la organización de los contenidos y las tareas, el tiempo dedicado a la tarea, a los recursos materiales y físicos disponibles, a los criterios evaluativos y a las formas de motivación, comunicación e interacción que privilegiará en el aula. (Stenhouse, 1991 <sup>41</sup> ; Mosston y Ashwort, 1993; Sáenz-López, Castillo y Conde, 2009).
		• Estructura de la clase	Refiere a la forma en que se organiza la clase de manera de materializar el programa de estudio, al hacer interactuar los diversos factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante, el docente, los contenidos, los objetivos, la metodología, los recursos, el tiempo de clase, entre otros factores. La estructura de la clase da cuenta de los

<sup>39</sup> Alberto Moreno Doña, plantea que "Las funciones de la educación física serían básicamente dos: la primera de ellas está relacionada con la transmisión de la cultura existente en la sociedad contemporánea, y la segunda consiste en hacer un uso de la educación física escolar para trabajar en aquellos aspectos de la misma sociedad que restringen y dificultan un desarrollo humano integral, complejo y completo." (2011:374)

<sup>40</sup> En la Enseñanza Básica se organizan en base a tres grandes ejes, relativos a • Desarrollo motriz y calidad de vida; • Juegos, juegos deportivos y actividades de expresión motriz; • Actividades motrices en contacto con la naturaleza. En la Enseñanza Media se organizan en base a tres ejes, relativos a • Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida; • Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz; • Actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura.

<sup>41</sup> Stenhouse (1991:53), plantea que prefiere hablar de estrategia de enseñanza más que de métodos de enseñanza, puesto que las "'Estrategias de enseñanza' parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor".

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
			marcos de racionalidad y de la corriente de Educación Física que la sustenta.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos espaciales y didácticos</li> </ul>	Refiere a los escenarios físicos y a los recursos didácticos y materiales curriculares que son utilizados para la realización de las tareas propuestas en la clase de Educación Física en vistas de favorecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Gimeno, 1991; Blández, 1995; Devís, 2003; Trujillo Navas, 2010).
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos evaluativos</li> </ul>	Refiere al ¿qué, al cómo y al para qué evaluar?, al conjunto de procedimientos e instrumentos evaluativos utilizados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tendientes a valorar los niveles de logro alcanzados y a la toma de decisiones educativa consistente que permitan orientar el aprendizaje y reorientar la enseñanza. (Stenhouse, 1991; Gimeno, 1993; Díaz Lucea, 2005)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de Docente</li> </ul>	Refiere al tipo de formación profesional que posee el profesor a cargo de la asignatura según lo confiere la ley de Educación: Educadores de Párvulos (o de Educación Infantil), Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Física, o al Equipo de Profesores que asumen la responsabilidad de la clase.
		<p><b>Lo que le produjo: Actitud que se genera</b></p>	<p>Desde la teoría de las Representaciones Sociales (RS), esta subcategoría da cuenta del segundo contenido que estructura las representaciones que es la <i>Actitud</i>, que es uno de los contenidos que permiten estructurar una representación; corresponde a la dimensión afectiva que orienta en forma favorable o desfavorable el comportamiento hacia el objeto de representación; es decir, "<i>son predisposiciones a responder de una forma más o menos emocional a ciertos objetos o ideas</i>" (Whittaker, 1984:623)."Expresa "<i>lo que se hace o cómo se actúa</i>", se puede decir que es el componente más concreto, claro y conductual de la representación, puesto que llegamos a representarnos "algo", inmediatamente después de haber tomado una posición frente a ese objeto (Moscovici, 1979; Ibáñez, 1994; Araya, 2002; Perera, 2003).</p> <p>Entre las actitudes declaradas por los estudiantes en torno a la clase de Educación Física, para fines del presente estudio, se pueden identificar algunos aspectos de la subjetividad humana (Banchs, 1996) como las motivaciones, emociones y sensaciones corporales.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivaciones</li> </ul>	Refiere a aquel deseo o disposición que moviliza a los sujetos hacia el logro de un objetivo, haciendo que actúe y se comporte de una determinada manera para de satisfacer sus necesidades. En la literatura especializada se identifican las motivaciones primarias que se relacionan con la supervivencia y la autopreservación, que motivan a la búsqueda del placer y a la evitación del dolor o malestar; y las motivaciones secundarias que serían aprendidas a partir de las relaciones sociales establecidas, siendo influenciadas por el contexto cultural y social en que se encuentra inmerso cada sujeto, entre este tipo de motivaciones podemos distinguir las

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
			motivaciones de afiliación, de logro y de poder. Son dos las teorías que pueden ser aplicadas en la Educación Física <sup>42</sup> : la teoría de metas de logro de Nichols (1989) y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Para fines del presente estudio, consideraremos la motivación autodeterminada (intrínseca), en consideración a que refleja la realización de una tarea de aprendizaje que gusta y se disfruta de ella; lo que se traduce en el aumento de la autoestima, del autoconcepto, de la autosuperación y la búsqueda de la tarea bien hecha.
		Condiciones favorecedoras	Corresponde a aquellas condiciones que favorecen el logro de un objetivo; reflejando una tarea de aprendizaje en la dimensión corporal que gusta y que se disfruta; lo que se traduce en la diversión, participación, autodeterminación y el compartir.
		Condiciones desfavorecedoras	Corresponde a aquellas condiciones que obstaculizan el logro de un objetivo; reflejando que una tarea de aprendizaje en la dimensión corporal que es insatisfactoria y que no se desea superar y repetir, traducándose en apatía, desinterés, indeterminación, falta de conciencia, timidez, entre otras.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociones</li> </ul>	<p>Las emociones son consideradas como el elemento central de la afectividad, son parte del proceso cultural y cognitivo que se revela en distintas dimensiones (Mora y Martín, 2010<sup>43</sup>): manifestaciones fisiológicas, manifestaciones expresivas y conductuales. Refiere al conjunto de evaluaciones y reacciones corporales que tienen los sujetos ante un acontecimiento social, ya sean valores, costumbres y normas socioculturales, e influyen en la relaciones interpersonales. Las emociones cumplen una función organizativa de los elementos valorativos, orientando la postura del sujeto y su conducta hacia el objeto representado. (Ibáñez, 1994). Las emociones se aprenden cuando el sujeto llega a interiorizar los valores de su cultura y organizan la experiencia vivida “a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales de interpretación, expresión y de sentimiento de las emociones, así como de los recursos sociales de los sujetos”. (Páez, Echebarría y Villarreal, 1989:174).</p> <p>Se identifican emociones básicas y emociones secundarias; en relación a las emociones básicas que surgen del “actuar inconsciente”, Cosnier (1994) citado por Barriga (1996),</p>

<sup>42</sup> La teoría de metas de logro refiere a la orientación hacia la tarea, donde el éxito está definido por el esfuerzo y la mejora personal; así como a la orientación al rendimiento, donde el éxito está definido por la superación a los demás y demostración de la capacidad; esta teoría se reconoce la relevancia del clima ofrecido por el docente en la motivación de los alumnos (Moreno y Martínez, 2006). En cambio, la teoría de la autodeterminación refiere a los factores sociales que influyen en la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás; la motivación autodeterminada se relaciona con la motivación intrínseca.

<sup>43</sup> Juan Antonio Mora y Miguel Luis, Martín, 2010, plantean que “Las emociones tienen, ante todo, una dimensión fisiológica, al darse en organismos dotados de unos mecanismos somáticos, cuyo concurso resulta imprescindible para su experiencia; tienen una dimensión social, puesto que las vivimos en situaciones sociales y son desencadenadas por estímulos de naturaleza social, y no meramente biológica; poseen asimismo una dimensión lingüística: lenguas como la nuestra disponen de un extenso repertorio de términos y recursos lingüísticos con los que designar e identificar, de forma más o menos precisa, los estados emocionales de sus hablantes”.

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
			propone dos ejes de organización de las emociones, el primero oscila entre situaciones agradables y desagradables y el otro eje que fluctúa entre situaciones de atención o de rechazo, distinguiendo emociones de amor, gozo, alegría, rabia, miedo, tristeza, sorpresa, desprecio, sufrimiento y asco. Para fines del presente estudio serán considerados dos conjuntos de emociones, las de agrado y desagrado.
		Agrado	Se producen emociones positivas de agrado, cuando la información que proviene del exterior es interpretada como una condición facilitadora para la consecución de los objetivos que se ha trazado una persona.
		Desagrado	Se producen emociones negativas, cuando la información que proviene de exterior es interpretada como una condición que obstaculizadora para la consecución de los objetivos que se ha trazado una persona. (Rimé, 1989)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensaciones corporales</li> </ul>	Refiere a las impresiones que se producen en los sujetos tras la vivencia corporal consciente y subjetiva, ante determinados estímulos o situaciones que acontecen en y desde el propio cuerpo a través de los sentidos (Franc, 2001), atribuyéndole un significado que es interpretado como placentero o displacentero.
		Sensaciones favorecedoras	Corresponde a aquellas sensaciones corporales que dan la idea que resulta fácil realizar una tarea corporal, provocando agrado, alegría, confianza y deseos de reiterar la experiencia vivida y superar los desafíos que impone la tarea.
		Sensaciones desfavorecedoras	Corresponde a aquellas sensaciones corporales que dan la idea que resulta difícil realizar una tarea corporal, provocando desagrado, sufrimiento, desconfianza y deseos de no repetir la experiencia vivida y evitar los desafíos que impone la tarea.
		<b>Trasfondo comunicacional de Apoyo Social</b>	Esta subcategoría da cuenta de la red de comunicaciones que se generan en el aula como resultado de las condiciones favorables o desfavorables en que interactúa socialmente el estudiante durante la puesta en práctica de aprender Educación Física y compartir sus significados. Desde esta perspectiva Nuria Franc, plantea que “la construcción de la persona nunca es un acto individual sino que comporta la relación y comunicación permanente con otras personas; se trata de un Yo que deviene en un diálogo permanente con el Otro con el que se funde y se confunde y al que poco a poco se opone.” (2001:21). Es así, que de los relatos de los estudiantes se pueden identificar las interacciones interpersonales establecidas con el profesor y sus pares directamente, así como con la institución escolar con la cual se relaciona más indirectamente.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Relación con la institución escolar</li> </ul>	Refiere a las relaciones de soporte social que brindan los directivos de la escuela por medio de un apoyo social concreto, de cuidado o de despreocupación hacia sus estudiantes, el cual se ve expresado en las acciones de apoyo material, apoyo político práctico y apoyo afectivo.
		Apoyo institucional	Corresponde a aquellas condiciones que compromete a los directivos de la organización a la realización de acciones

<b>DIMENSION</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACION</b>
			cooperativas y coordinadas, orientadas al logro de objetivos y metas educativas a nivel de aula, favoreciendo una buena infraestructura y la utilización de los recursos materiales necesarios, favorecer políticas organizativas que se traducen en destinación horaria para la asignatura, oportunidades ofrecidas, respeto a la libertad de actuación en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las expresiones de escucha y reconocimiento a la persona del estudiante y sus requerimientos.
		Falta de apoyo institucional	Corresponde a aquellas condiciones en que los directivos de la organización no realizan acciones cooperativas y coordinadas en favor del logro de objetivos y metas educativas a nivel de aula, obstaculizando o desentendiéndose de una buena infraestructura y la utilización de los recursos materiales necesarios, políticas organizativas que se traducen en la falta de destinación horaria para la asignatura, falta de incentivos, obstaculizar la libertad de actuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la falta de escucha y atención a la persona del estudiante y sus requerimientos.
		• Relación con sus pares	Refiere a las relaciones de soporte social que manifiestan los compañeros de curso durante la clase por medio de una acción de apoyo social o de rechazo concreto a la persona del estudiante que relata la experiencia.
		Relaciones positivas	Corresponde a las relaciones de soporte social que brindan los compañeros de curso durante la clase que se ve expresado en acciones de buen trato y colaboración durante la realización de las tareas de aprendizaje, en las voces para reconocer y alentar el trabajo del compañero, en el compartir los recursos materiales disponibles, en el respeto de turnos de participación, entre otros.
		Relaciones negativas	Corresponde a las relaciones de soporte social que brindan los compañeros de curso durante la clase que se ve expresado en acciones de rechazo, maltrato, agresividad durante la realización de las tareas de aprendizaje junto a su compañero, a las voces para desalentar del trabajo del compañero o burlarse de éste, en el apoderarse de los recursos materiales disponibles, en la falta de respeto de turnos de participación, entre otros.
		• Relación con sus profesores	Refiere a las relaciones de soporte social que manifiesta el profesor del curso durante la clase por medio de una acción de apoyo social o de rechazo concreto a la persona del estudiante que relata la experiencia.
		Relaciones positivas	Corresponde a las relaciones de soporte social que brinda el profesor durante la clase que se ve expresado en acciones de ayuda, buen trato y reciprocidad durante la realización de las tareas de aprendizaje, en las voces para reconocer y alentar el trabajo del estudiante, en el ofrecer posibilidades pedagógicas para usar los recursos materiales disponibles, en el favorecer que se respeten los turnos de participación, entre otros.
		Relaciones negativas	Corresponde a las relaciones de soporte social que brinda el profesor durante la clase que se ve expresado en acciones de

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
			falta de reciprocidad, de maltrato o de inflexibilidad durante la realización de las tareas de aprendizaje, a las voces de falta de reconocimiento o ridiculizar el trabajo del estudiante, a no propiciar posibilidades pedagógicas para hacer uso de los recursos materiales disponibles, cuidar el respeto de turnos de participación, entre otros.
		<b>Valoración de la experiencia</b>	Desde la teoría de las Representaciones Sociales (RS), esta subcategoría da cuenta del tercer contenido que estructura las representaciones que es el <i>esquema figurativo</i> o campo de representación, que es uno de los contenidos que permiten estructurar una representación; que corresponde a aquella dimensión que da cuenta del orden y jerarquía que posee el contenido representacional en un individuo o grupo social, revelando el contenido concreto de la representación y las propiedades imaginativas en forma de imagen o modelo social. (Moscovici, 1979; Ibáñez, 1994; Araya, 2002; Perera, 2003). Entre las interpretaciones que hacen los estudiantes sobre la clase de Educación Física, se identifican: las opiniones positivas y negativas, así como los juicios evaluativos que construyen sobre sus profesores, sobre la clase y sobre la experiencia vivida.
		• Opiniones de profesores	Refiere a las aquellos juicios que se forman los estudiantes sobre el profesor en tanto a sus atributos personales como en su actuación profesional y pedagógica.
		Se Caracteriza por	Corresponde a los juicios que se forman los estudiantes frente a los atributos personales de sus profesores, los cuales los caracterizan positivamente como ser una persona cercana, democrática, consecuente y motivadora; y negativamente como una persona lejana, autoritaria, inconsecuente y desmotivadora, entre otras denominaciones.
		Disposición para enseñar	Corresponde a los juicios que se forman los estudiantes frente a los atributos profesionales de sus profesores, los cuales evalúan positivamente por su buena formación y actuación pedagógica, en favor de los aprendizajes y “abrir horizontes para la vida” del alumno (Rodríguez, 2005); y evalúan negativamente por su mala formación y actuación pedagógica, entre otras denominaciones.
		• Juicios evaluativos	Refiere a las proceso de evaluación y de determinación de juicios evaluativos frente a la clase de Educación Física, a la experiencia vivida y a su profesor de Educación Física.
		A la clase de EFI	Corresponde a la opinión y significado que construyen los estudiantes en relación al cumplimiento de los propósitos y expectativas que se han trazado en torno a la clase de Educación Física; consideran como relevantes el buen diseño de las clases, el que las clases sean formativas, motivantes y socializantes, entre otras; consideran como poco relevantes se distingue la valoración que las clases fueron poco formativas y desmotivantes, entre otras.
		A la propia experiencia	Corresponde a la opinión y significado que construyen los estudiantes en relación a los logros alcanzados en la clase de

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
			Educación Física; considerando en forma positiva que la experiencia ha sido significativa; o considerando en forma negativa que la experiencia ha sido limitada o ha sido una mala experiencia.
		Al profesor de EFI	Corresponde a la opinión y significado que construyen los estudiantes en relación al profesor de Educación Física y a su actuar pedagógico; expresando la trascendencia en su vida y la adquisición de aprendizajes significativos

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
<b>1. EXPERIENCIAS ESCOLARES</b>			
	<b>1.2. Eventos Escolares</b>		Esta categoría informa sobre aquellas actividades escolares eventuales del currículum extracurricular que se encuentran anidadas en el quehacer cultural del sector de Educación Física; entre este tipo de actividades surgen actividades deportivas competitivas y de encuentros deportivos y artísticos con otras instituciones, como así también actividades como los actos internos de celebración que realiza la institución escolar.
	<b>1.2.1. Campeonatos Deportivos y Concursos Artísticos</b>		Esta subcategoría da cuenta sobre aquellos eventos deportivos y artísticos, donde los estudiantes y sus equipos de trabajo se relacionan y desafían en la dimensión corporal con sus pares de otras instituciones educativas, desde dos perspectivas: una competitiva bajo la normativa técnica de los campeonatos y otra de contiendas amistosas con los oponentes concertados como los concursos de baile y las alianzas deportivas y artísticas.
		<b>Tipo de Prácticas que se hacían</b>	Esta subcategoría da cuenta sobre algunos tipos de prácticas, como las deportivas con participación en Campeonatos deportivos escolares-a nivel comunal, provincial y nacional que generalmente se realizan en torno a las manifestaciones deportivas del Atletismo, Basquetbol, Baby Fútbol, Voleibol preferentemente. Otro tipo de prácticas aluden a Encuentros artísticos y deportivos interescolares, donde los estudiantes se enfrentan amistosamente en prácticas corporales deportivas y/o de expresión artística, donde los oponentes participan ya sea en concursos eliminatorios amistosos o en presentaciones de confraternidad asociados a las danzas folklóricas, al baile y a la danza en general.
		<b>Lo que produjo</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
		<b>Trasfondo comunicacional</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
		<b>Valoración de la experiencia</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
	<b>1.2.2. Presentaciones en Actos internos</b>		Esta subcategoría da cuenta sobre aquellos eventos que se realizan en el establecimiento escolar que se asocian a prácticas históricas y culturales que se encuentran anidadas en cada comunidad educativa y se les confiere un valor y

<b>DIMENSION</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACION</b>
			un espacio social particular en el quehacer de la vida escolar, por lo cual se realizan en el marco de celebraciones y cierre del año escolar; espacio en que los estudiantes y sus equipos de trabajo se relacionan y exhiben sus aprendizajes y talentos corporales ante la comunidad escolar: padres y apoderados, compañeros, directivos, entre otros.
		<b>Tipo de Prácticas que se hacían</b>	Esta subcategoría da cuenta sobre algunos tipos de prácticas como las manifestaciones rítmicas expresivas tales como obras y rutinas de bailes y galas de gimnasia.
		<b>Lo que produjo</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
		<b>Trasfondo comunicacional</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
		<b>Valoración de la experiencia</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
<b>DIMENSION</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACION</b>

**1. EXPERIENCIAS ESCOLARES**

	<b>1.3. Recreos</b>		Esta categoría informa sobre aquellas actividades que se realizan dentro de la escuela, que desde una perspectiva más tradicional del currículum escolar, es estimado como un tiempo de descanso en el horario escolar; en este espacio convive el currículum formal con el currículum no formal.
		<b>Tipo de Prácticas que se hacían</b>	Esta subcategoría da cuenta de algunos tipos de prácticas más activas como las deportivas como jugar a la pelota y realizar torneos predeportivos de y deportes, la ejercitación de rutinas de baile y la práctica de juegos tradicionales como jugar a las bolitas, a las quemadas, al luche, al elástico, al pillarse y escondidas, a la ronda, a subirse a los juegos infantiles, entre otros juegos. Otro tipo de prácticas se asocian actividades menos activas como conversar.
		<b>Lo que produjo</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
		<b>Trasfondo comunicacional</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
		<b>Valoración de la experiencia</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física

<b>DIMENSION</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACION</b>
<b>1. EXPERIENCIAS ESCOLARES</b>			
	<b>1.4. Talleres extraprogramáticos</b>		Esta categoría informa sobre aquellas actividades curriculares complementarias del currículum que promueve la escuela fuera del horario escolar obligatorio; son actividades que generalmente son optativas y que son elegidas por los estudiantes en razón de sus intereses. Por medio de estas actividades se procura ampliar el horizonte cultural de los estudiantes en diferentes áreas del saber, entre ellas la Educación Física, así como ofrecer nuevas alternativas de uso del tiempo libre.
		<b>Tipo de Prácticas que se hacían</b>	Esta subcategoría da cuenta de tres tipos de prácticas motrices, las primeras aluden al cultivo de manifestaciones

	deportivas, tales como Atletismo, Gimnasia Artística, Gimnasia Rítmica, Voleibol, Basquetbol, Cheerleaders, Fútbol, entre otros deportes. Las segundas aluden a manifestaciones rítmicas expresivas como Danzas Folklóricas, Baile y Danzas. El tercer tipo de prácticas corresponden a las manifestaciones relacionadas a las actividades en contacto con la naturaleza como el scoutismo, paseos y otras Actividades en la Naturaleza.
<b>Lo que le produjo</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
<b>Trasfondo comunicacional</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física
<b>Valoración de la experiencia</b>	Mantiene la misma conceptualización realizada en la categoría Clases de Educación Física

<b>DIMENSION</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACION</b>
	<b>2. EXPERIENCIAS FUERA DE LA ESCUELA</b>		Esta dimensión informa sobre aquellas experiencias que se viven en fuera de la escuela que se encuentran asociadas al campo disciplinar de la Educación Física; entre estas experiencia se reconocen aquellas que se realizan por asociación libre, orientadas por personas naturales y por prácticas sistemáticas, orientadas bajo el alero de organizaciones sociales de promueven las prácticas corporales con fines deportivos, recreativos y de salud.
		<b>2.1. Orientadas por personas naturales</b>	Esta categoría da cuenta sobre aquellas experiencias corporales que se viven fuera de la escuela y que son realizadas en el tiempo libre de las personas, encontrándose orientadas por los intereses y necesidades de las personas naturales y su libre asociación.
		En el barrio	Esta subcategoría informa sobre las actividades corporales practicadas en el entorno del lugar en que se vive y de las amistades que se construyen, se realiza en el tiempo libre y se orienta a satisfacer preferentemente necesidades de esparcimiento y socialización con los pares.
		Autogeneradas	Esta subcategoría informa sobre las actividades corporales practicadas en distintos escenarios –en el hogar, la ciudad y la naturaleza- que se realiza en el tiempo libre y se orientan preferentemente a satisfacer necesidades de esparcimiento y desafíos autoimpuestos.
		En el entorno familiar	Esta subcategoría informa sobre las actividades corporales practicadas en el hogar que se realiza en el tiempo libre y se orientan preferentemente a satisfacer necesidades de esparcimiento de las tareas cotidianas.
		En el entorno de la ciudad	Esta subcategoría informa sobre las actividades corporales practicadas en los recintos de esparcimiento que ofrece la ciudad, como plazas, parques, playa, la calle, que realiza en el tiempo libre y se orientan preferentemente a satisfacer necesidades de esparcimiento.
	<b>2.2. Orientadas por organizaciones sociales</b>		Esta categoría da cuenta sobre aquellas experiencias corporales que se viven fuera de la escuela; entre las cuales se reconocen las clases de Educación Física que se viven en el currículum no formal, bajo el alero de un vasto número de

	<p>organizaciones sociales privadas o gubernamentales que promueven y desarrollan una amplia gama de manifestaciones motrices en favor de satisfacer necesidades deportivas, de salud, de recreación y de socialización de una comunidad. Según Slack (1997), estas entidades se encuentran orientadas por objetivos, desarrollan prácticas rigurosas y estructuradas, y sus límites de actuación pueden ser establecidos con cierta claridad. (Gómez, Opazo y Marti, 2007); entidades que pueden administradas por el sector público, privado, gubernamental y pueden entregar servicios con fines de lucro o sin fines de lucro. (Chelladurai, 1992); entre las cuales se distinguen organizaciones como las academias o escuelas deportivas, los clubes deportivos, los gimnasios y los programas gubernamentales y municipales.</p>
Academias o Escuelas deportivas	<p>Esta subcategoría informa sobre las experiencias vividas en torno a la Educación Física en alguna organización o centro de enseñanza público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o práctico, que imparte conocimientos relativos al cultivo de una determinada práctica motriz en forma organizada, progresiva y sistemática con propósitos de iniciación, perfeccionamiento y recreación. Este tipo de instituciones no se encuentran regulados por el Ministerio de Educación, lo cual implica que no tienen obligación de certificar los aprendizajes que promueve.</p>
Club deportivo	<p>Esta subcategoría informa sobre las experiencias vividas en torno a la Educación Física en alguna organización de carácter privado autofinanciada, constituidas por recursos humanos, equipos e instalaciones deportivas y estatutos jurídicos que le permite la promoción de una o varias modalidades deportivas, así como la participación de sus asociados en actividades prácticas y competiciones deportivas sistemáticas.</p>
Gimnasios	<p>Esta subcategoría informa sobre las experiencias vividas en la Educación Física en alguna organización de carácter privado, en los cuales es necesario pagar un abono para acceder a los diferentes lugares de ejercitación, creados para que se realicen en ellos diversos tipos de actividad física, aunque generalmente se les denomina así porque que cuenta con máquinas cardiovasculares y de musculación y equipamiento para la ejercitación física.</p>
Programas gubernamentales o municipales	<p>Esta subcategoría informa sobre las experiencias vividas en torno a la Educación Física en alguno de los programas públicos financiados por el Estado, destinados a promocionar y cultivar las diversas manifestaciones motrices de la Educación Física, con propósitos de iniciación y perfeccionamiento deportivo, recreación, y mejora de la salud.</p>

<b>DIMENSION</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACION</b>
<b>3. CON LO QUE SE QUEDA: Imaginarios o Representaciones sociales de la Educación Física instaladas</b>			Esta dimensión informa sobre un tipo de pensamiento de orden práctico y de sentido común que se ha construido tras la experiencia vivida en la Educación Física en la etapa escolar, el cual tiende a interpretar la realidad y a extraer la subjetividad social del sujeto individual y colectivo, convirtiéndose en un acto de comprensión y apropiación de la Educación Física (situaciones, eventos y objetos), reflejando la construcción simbólica y de sentidos que quedan enraizadas en la conciencia del sujeto acerca del objeto de representación, que en este caso es la Educación Física. Se distinguen representaciones acerca del sentido que cobra la disciplina en la realidad vivida, los hábitos de vida activa y saludable que permanecen, como también proyecciones o “imaginarios” tendientes a mejorar el quehacer de la Educación Física en la realidad escolar, expresados en desafíos y esperanza de transformar la realidad y en recomendaciones para mejorar el quehacer disciplinar.
	<b>3.1. Construcción de Sentido sobre la EFI como disciplina</b>		Esta categoría informa sobre la construcción de sentido <sup>44</sup> que han creado los estudiantes tras las experiencias de Educación Física vividas en la etapa escolar, que expresa un proceso de pensamiento permanente e inacabado de producción de sentido <sup>45</sup> personal y social acerca de una actividad o un proceso ya vivido, <i>que en nuestro caso es la Educación Física en tanto contenido y contexto en que se practica</i> ; el cual conlleva revisar el pasado, emocionarse, reflexionar, dejarse llevar por lo admisible, otorgarle coherencia y atribuirle un significado práctico, especulativo o de profundización (Umpiérrez, 2003).
	<b>3.2. Hábitos que vida activa y saludable que quedan</b>		Sobre la base de las experiencias de Educación Física vividas en la etapa escolar, esta categoría informa sobre los hábitos de vida activa y saludable que permanecen en los estilos de vida de los estudiante consultados; alude a la incorporación de un estilo de vida saludable o costumbre de incorporar prácticas motrices en forma regular y de cuidados corporales y alimenticios saludables cotidianos que favorecen la conservación de estado de salud integral (OMS, 1985; Salleras, 1985; Terris, 1992; Rodríguez Marín, 1995; Sánchez Bañuelos, 1996).

<sup>44</sup> “Hablar sobre el proceso de construcción de sentido es hablar sobre la realidad como un logro continuo que toma forma cuando la gente crea sentido en forma retrospectiva de las situaciones en las cuales se encuentran ellos mismos y sus creaciones. Hay una característica fuerte y reflexiva en estos procesos. La gente le da sentido a las cosas mirando un mundo sobre el cual ha impuesto lo que creen”. (Weick, 2007:17). Este autor sostiene que siete aspectos determinan el proceso de construcción de sentido, implicando un proceso identitario, retrospectivo, enactivo, social, continuo, simbólico en tanto a las señales que extrae, y plausible.

<sup>45</sup> Cuando la gente crea sentido de las cosas, “leen en las cosas los significados que desean ver; le confieren significados subjetivos a los objetos, las expresiones, las acciones y demás, lo que les ayuda a construir un mundo inteligible para ellos mismos” (Frost y Morgan (1983), citados por Weick, 2007:16).

<b>3.3. Desafíos y Esperanza de transformar la realidad</b>	Sobre la base de las experiencias de Educación Física vividas en la etapa escolar, esta categoría informa sobre las expectativas declaradas por los estudiantes consultados como posibilidades y desafíos para transformar las prácticas de enseñanza y el cultivo de la Educación Física.
<b>3.4. Recomendaciones para la EFI escolar</b>	Sobre la base de las experiencias de Educación Física vividas en la etapa escolar, esta categoría informa sobre el consejo y encargo que hacen los estudiantes consultados <i>para seguir haciendo o dejar de hacer</i> determinadas prácticas, referidas a la enseñanza y cultivo de la Educación Física, de tal modo de hacerla más apreciable y digna de respeto para otros estudiantes. (RAE)

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONCEPTUALIZACION
<b>4. CONTEXTO SOCIAL EXTERNO</b>			Esta dimensión informa sobre los agentes sociales o personas que han ejercido influencia al interior de la escuela y fuera de la escuela, promoviendo el interés y práctica de variadas actividades para el desarrollo personal desde la dimensión corporal. Entre los cuales se distingue a personas específicas y la familia como estructura social.
<b>4.1. Actores que incentivan la práctica</b>			Esta categoría informa sobre las figuras sociales y personas que son promotores de la práctica corporal, tanto al interior de la escuela como fuera de ella. Se reconocen figuras que incentivan la práctica como: la familia, otras figuras sociales como el médico, los amigos, el profesor, el entrenador, y finalmente la propia persona con el autoincentivo.
<b>4.2. Actores que desincentivan la práctica</b>			Esta categoría informa sobre las figuras sociales y personas que desaniman o frenan el interés hacia las prácticas corporales, tanto al interior de la escuela como fuera de ella. Se reconocen figuras que incentivan la práctica como: la familia, otras figuras sociales y la propia persona como obstaculizadora.