

<https://doi.org/10.1590/198053146232>

LA UTILIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN ESCOLARES DE ALEMANIA Y CHILE¹

Jaime Carcamo-Oyarzun^I

Georg Wydra^{II}

Claudio Hernández-Mosqueira^{III}

Sebastián Peña-Troncoso^{IV}

Cristian Martínez-Salazar^V

Resumen

El presente estudio tiene como propósito determinar cómo escolares de diferentes culturas perciben la utilidad de las clases de Educación Física. Fueron encuestados 2748 escolares (1373 de la Región de La Araucanía, Chile; y 1375 del Estado de Sarre, Alemania). Tanto los escolares chilenos como los alemanes reconocen una utilidad “deportivo-recreativa” por sobre una utilidad “socioeducativa”, siendo los chilenos quienes presentan valores más altos que sus pares alemanes; además, ambos grupos manifiestan su desacuerdo en que la Educación Física no les ha servido para nada. Los escolares consideran que sus clases de Educación Física les han sido útiles, lo que se presenta como una oportunidad para reforzar la generación de experiencias positivas en las clases y consolidar los aprendizajes.

EDUCACIÓN FÍSICA • ESTUDIANTES • CHILE • ALEMANIA

THE UTILITY OF PHYSICAL EDUCATION ACCORDING TO STUDENTS FROM GERMANY AND CHILE

Abstract

The aim of this study is to show how the students of different cultures perceive their physical education classes. 2748 students (1373 from the Araucania Region in Chile and 1375 from Saarland in Germany) have been surveyed. The students of both countries agree that the “sportive-recreational” aspect is more important than the “social-educational” one, while the Chilean students present higher values than the German students do. In addition, the students of both countries disagree to the statement that physical education is useless for them. The Chilean and German students think that their physical education class is useful. This knowledge can be used as an opportunity to reinforce the generation of positive experiences in class and to consolidate the learning processes.

PHYSICAL EDUCATION • STUDENTS • CHILE • GERMANY

¹ Artículo financiado parcialmente por la Universidad de La Frontera a través del Proyecto DIUFRO Código DFP16-0011 titulado “Relevancia social de la Ed. Física según los actores de la comunidad educativa. La situación en la Región de la Araucanía”.

^I Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-7536-8788>; jaime.carcamo@ufrontera.cl

^{II} Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Germany; <http://orcid.org/0000-0001-9038-1799>; g.wydra@mx.uni-saarland.de

^{III} Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile; Grupo de Investigación AFSYE, Universidad Adventista de Chile. <http://orcid.org/0000-0001-9392-2319>; claudio.hernandez@ulagos.cl

^{IV} Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia; Universidad SEK, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>; sebastian.pena@uach.cl

^V Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-9216-1826>; cristian.martinez.s@ufrontera.cl

L'UTILITÉ DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE, SELON DES ÉTUDIANTS ALLEMANDS ET CHILIENS

Résumé

L'objectif de cette étude est de déterminer la façon dont des étudiants issus de cultures différentes perçoivent l'utilité des classes d'Éducation Physique. 2748 élèves (1373 de la région d'Araucania, au Chili; et 1375 de l'État de Sarre, en Allemagne) ont été interrogés. Les étudiants chiliens et allemands reconnaissent une utilité plus "sportive-récréative" que "socio-éducative", les valeurs présentées par les Chiliens sont cependant plus élevées que chez les allemands. En outre, les deux groupes expriment leur désaccord quant à l'opinion que l'éducation physique ne leur apporte rien. Dans l'ensemble, les élèves considèrent que les cours d'Éducation Physique ont été utiles, ce qui représente une opportunité pour renforcer les expériences positives en classe et pour consolider les apprentissages.

ÉDUCATION PHYSIQUE • ÉTUDIANTS • CHILI • ALLEMAGNE

A UTILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO ESTUDANTES DA ALEMANHA E DO CHILE

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de determinar a forma como estudantes de diferentes culturas percebem a utilidade das aulas de Educação Física. Foram entrevistados 2.748 estudantes (1.373 da região da Araucanía, Chile; e 1.375 do Estado de Sarre, Alemanha). Tanto os alunos chilenos como os alemães reconhecem mais uma utilidade "esportivo-recreativa" que uma "socioeducativa", e os chilenos apresentam valores mais altos que seus pares alemães; por outro lado, ambos os grupos manifestam seu desacordo com a opinião de que a Educação Física não lhes serve para nada. Os estudantes consideram que suas aulas de Educação Física foram úteis, o que surge como uma oportunidade para reforçar a geração de experiências positivas nas aulas e consolidar as aprendizagens.

EDUCAÇÃO FÍSICA • ESTUDANTES • CHILE • ALEMANHA

LAS EXPERIENCIAS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

A diferencia de todas las materias impartidas en enseñanza formal, Educación Física tiene la ventaja de ser la única asignatura que basa directamente sus aprendizajes en las experiencias corporales. Tal como lo plantea Araya (2006), la Educación Física no involucra solamente la práctica de deportes o de habilidades motrices y rendimiento físico, sino que tiene como objeto la enseñanza de las conductas motrices, las que se estructuran por una amplia red de relaciones significantes que se van formando a lo largo de la vida. Muchas de estas relaciones se van creando en la escuela, en donde el tiempo que los estudiantes pasan en ella va nutriendo una serie de elementos que van construyendo sus percepciones sobre el entorno, la vida, el otro y sí mismo; es decir, vivenciando experiencias (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016).

Dependiendo de cómo sean percibidas estas experiencias, los escolares irán estableciendo valoraciones de sus clases de Educación Física, por lo que si las experiencias han sido exitosas, se presentarán valoraciones positivas hacia la asignatura, favoreciendo una predisposición a participar en clases; mientras que las experiencias negativas podrían provocar en los escolares un distanciamiento de la Educación Física (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016). En ese sentido, el conocimiento de cómo los estudiantes perciben estas experiencias, así como de la valoración que le otorguen a sus clases, permitirá la reflexión de las prácticas educativas, con el objetivo de reforzar las experiencias positivas y minimizar las negativas, ya que si los escolares se muestran indispuestos a participar de las clases de Educación Física estarían perdiendo la única posibilidad concreta que tienen para moverse, expresarse corporalmente, fomentar el desarrollo motriz y generar hábitos de

actividad física (HERNANDEZ; VELAZQUEZ, 2007). De ahí radica la relevancia de las experiencias positivas en clases, ya que el hecho de que los estudiantes tengan una percepción favorable y le otorguen una mayor importancia a la Educación Física facilita la concreción de los objetivos planteados en el currículo, puesto que los escolares reconocerían la utilidad de la materia, valorando los beneficios que genera la práctica recurrente de actividad física (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013). Tal como lo plantea Rodríguez (2004) y Cañas, Novak y González (2004), esta predisposición de aprendizaje debe influir en la concepción sobre el conocimiento y la utilidad de la materia, originando el cuestionamiento de qué es lo que se quiere aprender, el por qué y el para qué, relacionándose directamente con los intereses e inquietudes propias. Así, el aprendizaje necesita ser percibido como útil, ya que cuando los escolares demuestran un elevado grado de compromiso con las actividades escolares, consideran a estas actividades como algo importante para su futuro (DEWITTE; LENS, 2000).

Diversos autores han abordado la temática de la importancia y utilidad que los estudiantes le otorgan a la Educación Física, principalmente desde dos perspectivas. La primera tiene relación con las actitudes hacia la Educación Física, en donde, de forma directa y vinculándose con procesos mediacionales, los escolares manifiestan juicios evaluativos; mientras que la segunda perspectiva utilizada para abordar el tema de la utilidad de la Educación Física corresponde a los procesos motivacionales, donde el análisis de la motivación de los escolares es vinculado positivamente a la importancia y utilidad otorgada a la Educación Física.

ACTITUDES Y UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La generación de actitudes favorables hacia la educación física es considerada como uno de los objetivos primordiales a alcanzar en la enseñanza de la Educación Física (SIEDENTOP, 1998), para lo cual se debe desarrollar, entre otras tareas, una percepción de utilidad concreta de la asignatura, tanto de manera inmediata, como para el futuro (SÁNCHEZ BAÑUELOS, 1996). De ahí que la temática de la utilidad de la disciplina esté considerada dentro de los estudios sobre actitudes hacia la Educación Física. Es así como se ha evidenciado que variables como la edad, el género y el tipo de establecimiento educacional influyen en la utilidad e importancia que el alumno le otorga a la Educación Física (MORENO-MURCIA; HELLÍN-GÓMEZ, 2002; MORENO-MURCIA; HELLÍN-GÓMEZ; HELLÍN-RODRIGUEZ, 2006; RODRÍGUEZ *et al.*, 2013), así como también la interacción con el profesor (SCHARAGRODSKY, 2004; HERNANDEZ; VELAZQUEZ, 2007; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ *et al.*, 2010; CÁRCAMO-OYARZÚN, 2012), y las diferencias culturales (DISMORE; BAILEY; IZAKI, 2006; CARCAMO-OYARZÚN *et al.*, 2017). Aunque estos estudios analizaron diferentes variables mediadoras de las actitudes hacia la Educación Física, sus conclusiones concordaron en que mientras más importante y útil sea considerada la asignatura, mayores posibilidades existen de generar hábitos de actividad física.

MOTIVACIÓN Y UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Teoría de la Autodeterminación (DECI; RYAN, 1985) ha servido como orientadora para diversos estudios sobre motivación y Educación Física. Esta teoría, explicada de una manera muy general, plantea que la conducta humana sería autodeterminada, en donde se presentarían diferentes niveles de reflexión y compromiso que el individuo tiene hacia sus acciones (DECI; RYAN, 1985). Es así como en el primer nivel se encuentra la motivación intrínseca, donde el comportamiento es guiado por el placer que produce en el individuo la experiencia en la que participa. En un segundo nivel está la motivación extrínseca, la que a su vez se divide en regulación integrada (caracterizada por la introversión de la actividad en la vida cotidiana del individuo); regulación identificada (en donde el individuo realiza la actividad porque le reporta beneficios sociales y personales); regulación introyectada (sentimiento de culpa que experimenta el individuo cuando no realiza la actividad prevista); y regulación externa (el individuo realiza la actividad para lograr alguna recompensa como reconocimiento, premios, éxito, etc.). El último nivel de motivación es el menor grado de autodeterminación, la desmotivación, definida por la ausencia total de algún tipo de regulación para definir la conducta hacia una determinada actividad, sin encontrarle algún sentido al practicarla (MORENO; MARTÍNEZ, 2006). A través de esta teoría, la motivación intrínseca ha sido relacionada directamente con la Educación Física, determinándose que puede ser un predictor de su importancia y utilidad (BAENA-EXTREMEIRA *et al.*, 2014), que los escolares que presentan un alto grado de motivación intrínseca le otorgan mayor importancia y utilidad a la asignatura (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013), que los escolares con niveles altos de motivación tienen mayores posibilidades de adquirir y adoptar hábitos de práctica deportiva (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2014), que la motivación conduce a percibir mayor utilidad de las actividades deportivas (AMADO *et al.*, 2014), entre otras relaciones positivas.

Independientemente de la perspectiva con la cual se ha estudiado la utilidad de la Educación Física, los autores que han abordado la temática concuerdan que entre más importante y útil sea considerada la asignatura, mayores posibilidades existen de repetir esas experiencias corporales fuera de la escuela, lo que contribuiría a consolidar estilos de vida activa. Esta situación adquiere una relevancia mayor si se considera que actualmente muchos países han planteado en sus currículos que la Educación Física debe buscar la adherencia regular a la práctica deportivo-recreativa (HARDMAN, 2008). En este contexto, el presente trabajo pretende contrastar las percepciones de Chile y Alemania, que a pesar de contar con sistemas educativos diferentes, buscan alcanzar, como aprendizaje de la asignatura de Educación Física, generar hábitos de actividad física.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ENFOQUES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE CHILE Y EN ALEMANIA

Antes de establecer un paralelo entre la Educación Física de Chile y Alemania, es necesario una presentación previa de las características principales de los sistemas educativos nacionales en los que esta asignatura está inserta. Teniendo en cuenta que el sistema educacional de cada país es diferente, abordaremos este tema de forma somera pero que permita comprender las similitudes y diferencias más relevantes entre dos culturas diferentes (BRANDL-BREDENBECK, 2005). A pesar de que en ambos países la educación es obligatoria desde el nivel de jardín infantil (preescolar) hasta el nivel secundario (UNESCO, 2007, 2010), la estructura educacional de Chile se compone de cuatro niveles: 1) Educación Parvularia (correspondiente al jardín infantil o educación pre-escolar), 2) Educación básica (correspondiente a la educación primaria, compuesta de ocho años), 3) Educación Media (correspondiente a la educación secundaria, compuesta de cuatro años) y 4) Educación superior (conducente a títulos de técnico nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios) (CHILE, 2009); mientras que en el caso de la estructura educacional de Alemania, ésta se compone de cinco niveles: 1) *Elementarbereich* (equivalente al jardín infantil o educación preescolar), 2) *Grundschule* (correspondiente a la educación primaria, compuesta de cuatro años), 3) *Sekundarbereich I* (primer nivel de la Educación Secundaria que, dependiendo del tipo de escuela y de la Región, puede durar entre 4 y 5 años), 4) *Sekundarbereich II* (segundo nivel de la Educación Secundaria que, en función del tipo de escuela, puede durar entre 3 y 4 años), y 5) *Tertiärer Bereich* (correspondiente a la dictada en instituciones de Educación Superior como Universidades, Institutos, Escuelas superiores o Academias profesionales) (UNESCO, 2007).

Otra de las características importantes de los sistemas educativos de Chile y Alemania tiene que ver con la tipificación de las Escuelas según la enseñanza. En Chile, según su dependencia financiera y administrativa, se agrupan en cuatro tipos: 1) Estatales: Establecimientos que cuentan con autonomía tanto administrativa como académica pero que son financiados por el Estado (principalmente instituciones de Educación Superior, como algunos establecimientos preescolares); 2) Municipales: Establecimientos públicos administrados por los municipios (gobiernos comunales), de propiedad y financiamiento estatal, presentes en los niveles de Enseñanza Preescolar, Enseñanza Básica y Media; 3) Particulares Subvencionados: Establecimientos de propiedad y administración privada, pero que cuentan con financiamiento estatal a través de subvenciones, también presentes en los niveles de Enseñanza Preescolar, Enseñanza Básica y Media, incluyendo a alguno de Enseñanza Superior; y 4) Particulares Pagados: Establecimientos de propiedad privada, cuya administración y financiamiento corresponde a particulares, presentes en todos los niveles del sistema educacional (UNESCO, 2004).

En el caso de Alemania, las tipificaciones de los Establecimientos Educativos son más complejas, ya que proveen educación general y vocacional, orientándose de acuerdo a las competencias de los escolares (UNESCO, 2007), específicamente en Educación Secundaria (*Sekundarbereich I* y *Sekundarbereich II*). Además, considerando que es una República Federal, existen diferencias entre

regiones (*Bundesländer*) en la organización, nomenclatura y número de niveles en cada tipo de Establecimiento. La Educación Primaria se imparte en los establecimientos denominados *Grundschule*, que marcan el inicio de la educación obligatoria a la que asisten todos los niños una vez que han cumplido los 6 años de edad, comprendiendo cuatro grados (excepto en Berlín y Brandenburgo, donde abarca seis grados). En la Educación Secundaria existen múltiples tipos de establecimientos, dependiendo de la orientación y la región; sin embargo, y de forma muy general, es posible distinguir cuatro grandes tipos de establecimientos: 1) *Hauptschule*: Establecimientos de Educación Secundaria, que normalmente comprenden de los grados V a IX y que imparten una educación de tipo general; 2) *Gesamtschule*: Establecimientos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria que ofrecen varios cursos que conducen a diferentes cualificaciones. Pueden ser de dos tipos: En el tipo cooperativo, los escolares son agrupados de acuerdo con las diferentes cualificaciones disponibles, mientras que en el tipo integrado los alumnos se agrupan en cursos de acuerdo con el nivel de competencia para una serie de materias básicas. Varias escuelas también tienen el nivel secundario superior, organizado como el *Gymnasiale Oberstufe*; 3) *Realschule*: Establecimientos de Educación Secundaria, que normalmente comprenden de los grados V a X, y que ofrecen a los alumnos una educación general más amplia y la oportunidad de matricularse en programas de educación secundaria superior que conducen a la obtención de cualificaciones profesionales o de acceso a la educación superior; y 4) *Gymnasium*: Establecimientos de Educación Secundaria que abarcan de los grados V-XIII o V-XII, y que proporcionan una educación general profunda. El nivel superior del *Gymnasium* (*Gymnasiale Oberstufe*) normalmente comprende el Grado XI-XIII (en algunos *Länder* Grados X-XII u XI-XII), y ofrece programas que concluyen con un examen final (denominado *Abitur*) que conduce a la obtención de la cualificación para poder acceder a la educación superior (UNESCO, 2007).

A pesar de estas diferencias en la estructura de los sistemas educativos de Chile y Alemania, la Educación Física es una asignatura obligatoria en los currículos de ambos países, considerada como una asignatura clásica y tradicional dentro de la cultura educacional (GUARDA, 2006; DOSB *et al.*, 2009). No obstante, esta asignatura ha tenido un desarrollo distinto en cada país, adoptando enfoques que han establecido características diferenciadoras. En el caso de Chile, la Educación Física (denominada “Educación Física y Salud”) ha adquirido un enfoque centrado en la salud, donde las nuevas bases curriculares hacen énfasis en la generación de hábitos de práctica de actividad física, indicando que “la asignatura se orienta a que los hábitos de una vida activa y saludable y la práctica regular de actividad física sean parte central de la vida de los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela” (CHILE, 2013). En el caso de Alemania, la Educación Física (denominada *Sportunterricht*, traducido como “Clases de deporte”, en español), la generación de hábitos de vida saludables también es considerada como uno de los propósitos de la asignatura, pero no es el único eje temático del curriculum. La *Sportunterricht* se orienta en el concepto de desarrollar la “capacidad de actuar” (*Handlungsfähigkeit*), buscando que los escolares puedan desenvolverse en su entorno, basándose en las múltiples perspectivas de la Educación Física (*Mehrperspektivischer Sportunterricht*) (KURZ, 2000), siendo seis dimensiones que la

asignatura debe abordar: aprendizaje social, experiencia corporal, educación para la salud, asumir riesgos conscientemente, espíritu deportivo, y voluntad para hacerlo mejor (KRÜGER, 2012). Las clases deben incorporar estas seis dimensiones pedagógicas, sin que ninguna sea más importante que la otra, con el propósito de que los escolares las vivencien todas, para que así ellos, en base a su experiencia e intereses, le den un sentido propio al movimiento (WYDRA, 2007).

Considerando las diferencias en los enfoques, en donde Chile se centra en una funcionalidad orientada a la salud, y en donde Alemania busca una aplicación de desempeño en múltiples dimensiones cotidianas, nos parece pertinente analizar estas diferencias desde el punto de vista del estudiantado, a través de la percepción que ellos tienen de la utilidad de la asignatura de Educación Física. En ese contexto, y considerando la percepción de la utilidad de las clases de Educación Física en una variable que elevaría de manera significativa los niveles generales de actividad física habitual (RODRÍGUEZ *et al.*, 2013), es relevante profundizar en el estudio de esta temática. Así, teniendo en cuenta que la mayoría de las investigaciones que han abordado esta temática han determinado si la Educación Física les ha servido o no a los escolares, pero sin profundizar en el para qué les ha sido útil; y que además los estudios de carácter transcultural en esta área son escasos, nos parece necesario abordar el tema desde otras perspectivas que no han sido del todo consideradas. De esta manera, el presente estudio tiene como propósito determinar cómo escolares de diferentes culturas perciben la utilidad de las clases de Educación Física, expresando para qué les ha servido de manera concreta esta asignatura.

MÉTODOLOGÍA

OBJETIVOS

El presente estudio tiene como propósito determinar cómo escolares de dos países diferentes perciben la utilidad de las clases de Educación Física, expresando para que les ha servido de manera concreta esta asignatura.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Fueron encuestados 2748 escolares, 1373 pertenecientes a la Región de la Araucanía, en Chile (48,5% mujeres, 51,5% hombres; edad $M = 13,3 \pm 2,5$), y 1375 escolares pertenecientes al Estado de Sarre, en Alemania (49,3% mujeres, 50,7% hombres; edad $M=13,6 \pm 2,2$). Para que grupos de diferentes países pudiesen ser comparables, fue necesario diseñar una estrategia para maximizar las similitudes y minimizar las diferencias de las particularidades de ambos grupos (VAN DE VIJVER; LEUNG, 1997; BRANDL-BREDENBECK, 2005), basándose en las características de los establecimientos educacionales. De esa forma, se adoptaron los siguientes criterios para buscar la equivalencia entre los grupos: a) Edad, correspondiente al grado o nivel educativo (5° y 7° Básico y 1° y 3° Medio en Chile, equivalentes a 5°, 7°, 9° y 11° de Secundaria en Alemania); b) Escuelas mixtas (damas y varones); c) Tipo de Escuelas (Municipalizadas, Particulares Subvencionadas y Particulares Privadas en Chile y *Gesamtschule*, *Realschule* y *Gymnasium* en Alemania; y d) Tamaño demográfico (población urbana y rural).

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de la información fue el “Cuestionario de Actitudes de los Escolares hacia la Educación Física”, elaborado y validado por el Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad de Sarre de Alemania (WYDRA, 2001) y adaptado para el estudio de las actitudes hacia la educación física en Chile y Alemania (CÁRCAMO-OYARZÚN, 2012). Para asegurar la equivalencia de las versiones del cuestionario en idioma alemán y español se utilizó el método de *back-translation* o método de traducción inversa (BRISLIN, 1980; HAMBLETON, 1996), para la elaboración de la versión en español. Este instrumento considera cuatro bloques generales: “información demográfica”, “opinión sobre las clases de educación física”, “opinión sobre los profesores de educación física”, y “hábitos de actividad física”. Para los efectos de la presente investigación se decidió analizar específicamente la variable Utilidad de la Educación Física, ubicada en el bloque “opinión sobre las clases de educación física”, basándose en la pregunta: ¿para qué te ha servido la Educación Física?, la que está compuesta por 10 ítems en donde los escolares debían contestar en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) en qué grado ellos concordaban con dichos ítems. Una vez que los escolares contestaron el cuestionario, se realizó un análisis factorial utilizando el método de componentes principales y rotación Varimax. Los resultados obtenidos en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.884$) y en la prueba de esfericidad de Bartlett ($6424,290$ $p<.001$) indicaron que la prueba es adecuada para realizar un análisis factorial. Se identificaron dos factores que explicaban el 54.09% de la varianza (factor 1 = 28,62%, factor 2 = 25,47%), los que fueron denominados de “Utilidad socioeducativa” y “Utilidad deportivo-recreativa” (Tabla 1). Para establecer la fiabilidad se determinó el coeficiente de consistencia interna de Cronbach, obteniéndose un valor alpha de .78 para el factor “Utilidad socioeducativa” y de .71 para el factor “Utilidad deportivo-recreativa”.

TABLA 1
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

ITEM	FACTOR 1	FACTOR 2
... para recibir recomendaciones de autocuidado	,843	
... para aprender cosas nuevas de mi organismo	,820	
... para ayudarme a mejorar mi apariencia	,658	
... para llevarme mejor con mis compañeros	,550	
... para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas	,535	
...para darme cuenta que hacer deporte es entretenido		,736
... para mejorar mi rendimiento deportivo		,708
... para motivarme a hacer deporte en mi tiempo libre		,699
... para despejar mi mente de las otras asignaturas		,620

Factor 1 = “Utilidad socioeducativa”

Factor 2 = “Utilidad deportivo-recreativa”

Fuente: Elaboración propia.

Además fue considerado un ítem negativo, el que constaba solo de una aseveración (“no me ha servido para nada”) como un tercer factor denominado “Sin utilidad”.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

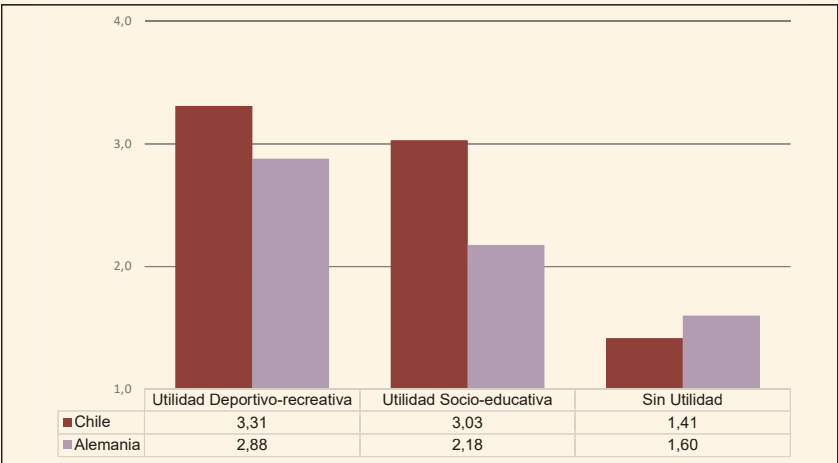
Para poder administrar los cuestionarios, se solicitó autorización a las autoridades de los correspondientes Ministerios de Educación en cada país; en el caso de Alemania, se solicitó la autorización al Ministerio de Educación, Mujer, Familia y Cultura del Estado de Sarre; mientras que en Chile se obtuvo la autorización de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de la Araucanía. Luego se definieron cuáles de los establecimientos educacionales cumplían con los requisitos para la equivalencia entre las muestras (VAN DE VIJVER; LEUNG, 1997), para luego tomar contacto con sus Directores. Posteriormente se les solicitó un consentimiento informado a los padres y un asentimiento informado a los escolares para participar de la encuesta. Fueron capacitados encuestadores tanto en Chile como en Alemania, quienes debían seguir un protocolo establecido de presentación y explicación de la encuesta a los escolares. Durante la aplicación de la encuesta se entregó a los participantes el cuestionario respectivo, que debieron responder individualmente en presencia del encuestador, quien podía asistir a los escolares en caso de que tuviesen alguna duda durante el llenado.

Se realizó un análisis descriptivo de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), así como un análisis inferencial a través del método MANOVA, para determinar si existen diferencias según país, sexo y nivel (prueba post hoc de Scheffé). Se determinó un nivel alfa de $p \leq .05$ para la interpretación de la significancia. Se utilizó el paquete informático SPSS versión 23 para la realización de estas pruebas.

RESULTADOS

Como se puede observar en la Figura 1, tanto los escolares chilenos como los alemanes presentaron valores más altos para el factor “Utilidad deportivo-recreativa” que para el factor “Utilidad socioeducativa”, mientras que el factor “Sin utilidad” obtuvo las medias más bajas en ambos países.

FIGURA 1
MEDIAS DE LOS FACTORES DE UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, POR PAÍS



Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 2 y 3 se presentan los resultados detallados de las medias obtenidas por cada uno de los ítems, para cada factor, según la nacionalidad de los escolares.

TABLA 2
UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESCOLARES CHILENOS

FACTOR	¿PARA QUÉ TE HA SERVIDO LA EDUCACIÓN FÍSICA?	M	DE
Utilidad deportivo-recreativa	... para darme cuenta que hacer deporte es entretenido	3,41	0,73
	... para despejar mi mente de las otras asignaturas	3,35	0,86
	... para mejorar mi rendimiento deportivo	3,31	0,80
	... para motivarme a hacer deporte en mi tiempo libre	3,22	0,86
	Total Factor Utilidad deportivo-recreativa	3,31	0,61
Utilidad socioeducativa	... para aprender cosas nuevas de mi organismo	3,24	0,82
	... para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas	3,13	0,92
	... para ayudarme a mejorar mi apariencia	2,99	0,89
	... para llevarme mejor con mis compañeros	2,92	0,87
	... para recibir recomendaciones de autocuidado	2,88	0,92
	Total Factor Utilidad socioeducativa	3,03	0,61
Sin Utilidad	No me ha servido para nada	1,41	0,80

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3
UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESCOLARES ALEMANES

FACTOR	¿PARA QUÉ TE HA SERVIDO LA EDUCACIÓN FÍSICA?	M	DE
Utilidad deportivo-recreativa	... para darme cuenta que hacer deporte es entretenido	3,10	0,82
	... para despejar mi mente de las otras asignaturas	2,91	0,96
	... para mejorar mi rendimiento deportivo	3,83	0,89
	... para motivarme a hacer deporte en mi tiempo libre	3,69	0,98
	Total Factor Utilidad deportivo-recreativa	2,88	0,64
Utilidad socioeducativa	... para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas	2,79	1,01
	... para llevarme mejor con mis compañeros	2,20	0,89
	... para aprender cosas nuevas de mi organismo	2,17	0,94
	... para ayudarme a mejorar mi apariencia	1,85	0,86
	... para recibir recomendaciones de autocuidado	1,85	0,82
	Total Factor Utilidad socio-educativa	2,18	0,59
Sin utilidad	No me ha servido para nada	1,60	0,87

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el Factor “Utilidad deportivo-recreativa” es posible notar que los escolares chilenos y alemanes coinciden el orden de los ítems, pero los escolares de Chile presentan una media más alta ($M = 3,31 \pm 0,60$) que los escolares de Alemania ($M = 2,88 \pm 0,64$). El análisis de varianza arrojó diferencias significativas entre países ($F(1; 2568) = 684,49; p < 0,001; \eta^2 = 0,21$) y niveles ($F(3; 2568) = 45,87; p < 0,001; \eta^2 = 0,051$), mientras que no se encontraron diferencias significativas en sexo ($F(1; 2568) = 0,67; p = 0,412$). Las interacciones entre el efecto principal son significativas ($F(3; 2568) = 2,78; p < 0,05; \eta^2 = 0,003$).

En relación al Factor “Utilidad socioeducativa”, los escolares chilenos ($M = 3,03 \pm 0,61$) también presentan un promedio más alto que los alemanes ($M = 2,18 \pm 0,59$), existiendo diferencias significativas entre países ($F(1; 2577) = 1.309,76; p < 0,001; \eta^2 = 0,34$) y niveles ($F(3; 2577) = 13,87; p < 0,001; \eta^2 = 0,016$).

No se encontraron diferencias significativas en sexo ($F(1; 2577) = 0,73; p = 0,394$) ni tampoco interacciones entre el efecto principal ($F(3; 2577) = 2,60; p = 0,051$).

El Factor “Sin utilidad” obtuvo medias muy bajas tanto para los escolares alemanes ($M = 1,60 \pm 0,87$) como para los chilenos ($M = 1,41 \pm 0,80$). Se encontraron diferencias significativas entre países ($F(1; 2634) = 27,835; p < 0,001; \eta^2 = 0,11$) y entre niveles ($F(3; 2634) = 15,549; p < 0,001; \eta^2 = 0,017$). En cuanto al sexo, no se encontraron diferencias significativas ($F(1; 2634) = 0,104; p = 0,747$). Interacciones entre los efectos principales tampoco se presentan ($F(3; 2634) = 0,580; p = 0,627$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tanto los escolares chilenos como alemanes manifiestan estar de acuerdo que la Educación Física les ha servido, siendo la utilidad “deportivo-recreativa” la más valorada por los escolares de ambos países. Asimismo, son los escolares chilenos quienes le atribuyen un mayor grado de utilidad a la Educación Física en relación a sus pares alemanes, tanto en la utilidad “deportivo-recreativa” como en la utilidad “socioeducativa”. Para el factor negativo “Sin utilidad”, son los escolares alemanes quienes le atribuyen una valoración más alta que los chilenos; sin embargo, en ambos grupos los scores corresponden a valores que manifiestan su desacuerdo en la aseveración de que la Educación Física no les ha servido para nada.

Dentro del factor “Utilidad deportivo-recreativa”, el ítem “darme cuenta que hacer deporte es entretenido” es el que obtuvo la mayor valoración por sobre el resto de los ítems, tanto para los escolares de Chile como los de Alemania. Esto coincide con diversos estudios que han abordado como los escolares ven a la Educación Física. Es así como en un estudio de Klenk (2004) los escolares manifestaron que factores como “Entretención” (74 %) y “Rendimiento deportivo” (61 %) presentan la mayor utilidad de las clases de educación física, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Moreno-Murcia, Hellín-Gómez y Hellín-Rodríguez (2006), en donde los escolares de 12 y 13 años indicaron que los factores relacionados con “Diversión” (65,3 %) y “Competición” (29,1 %) son positivamente valorados. Hernández y López (2007) también obtuvieron resultados similares al analizar las opiniones de los escolares al describir la Educación Física, en donde el factor “Diversión” (85,1 %) recibió la mayor valoración. Esta clara dominancia del ítem “Entretención” se puede asociar a las positivas experiencias emocionales que se producen en la práctica físico-deportiva, como alegría, éxito, sentirse competente, diversión, satisfacción, etc. (BRÄUTIGAM, 1994). El hecho de que la actividad física sea un medio para “entretenerse” provoca la búsqueda y el revivir de experiencias agradables y positivas. Bräutigam (1994) asocia este fenómeno con el concepto del Flow de Csikszentmihalyi (1990), en donde las actividades realizadas en Educación Física posibilitan, en su mayoría, diversas experiencias positivas, por lo que es comprensible que en general los estudiantes vean el “entretenerse” como una utilidad práctica de la Educación Física.

En relación al factor “Utilidad socioeducativa”, cabe destacar que, a diferencia del factor “Utilidad deportivo-recreativa”, los escolares chilenos y alemanes no

coinciden en el orden de los ítems que conforman este factor. En el caso de los escolares chilenos, el ítem “para aprender nuevas cosas de mi organismo” es el que obtuvo la valoración más alta, mientras que para los escolares alemanes fue el ítem “para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas”. Considerando lo expuesto en la introducción, las diferencias curriculares podrían relacionarse con estas diferencias de prioridades, ya que los escasos estudios que han abordado el pensamiento de los escolares sobre la Educación Física desde una perspectiva transcultural, indican que las diferencias podrían ser explicadas por factores organizacionales propios de distintos países (CHUNG; PHILLIPS, 2002; STELZER *et al.*, 2004; DISMORE; BAILEY; IZAKI, 2006) y que uno de los factores que ejercen mayor influencia en el pensamiento del alumnado hacia la Educación Física es el currículo (LUKE; SINCLAIR, 1991; SILVERMAN; SUBRAMANIAM, 1999; PHILLIPS; SILVERMAN, 2015). Así, al contrastar los currículos de ambos países se podrían entender las diferencias de percepciones en el factor de Utilidad socioeducativa. Que los escolares chilenos indiquen que la Educación Física les ha servido “para aprender nuevas cosas de mi organismo” se puede asociar al énfasis que las bases curriculares le otorgan a la salud, ya que cuando el currículo se enfoca en la generación de hábitos saludables, los profesores pueden ver como objetivo principal la promoción de actividad física (LARSSON; NYBERG, 2017). En este caso, el profesor podría centrarse en la entrega de conocimientos de manera determinista, orientándose hacia el desempeño de tareas vinculadas a las funciones orgánicas, por lo que los escolares le otorgarían a este aspecto una gran utilidad. Por otro lado, en el caso de Alemania, en donde la traducción de la denominación a la Educación Física (Sportunterricht en alemán) sería “Clases de deporte”, el currículo establece que el profesor debe abordar por igual las diversas dimensiones presentes en el movimiento (KRÜGER, 2012), por lo que no se concentraría solo en el concepto de salud, sino que adoptaría una perspectiva más global teniendo a las actividades deportivas como eje.

En referencia al factor negativo “Sin utilidad”, tanto para los escolares chilenos como para los alemanes las medias corresponden a valores bajos, en donde manifiestan su desacuerdo en la aseveración de que la educación física no les ha servido para nada. Estos resultados concuerdan con estudios como el de Moreno-Murcia y Hellín-Gómez (2002), en donde los escolares, ante el ítem “lo que aprendo en E.F. no sirve para nada”, debían manifestar su grado de acuerdo en una escala de 1 a 4 (correspondiendo 1 a “en desacuerdo”), los escolares presentaron medias de entre 1,36 a 1,54, valores que se acercan a los de este estudio. A pesar de ello, el hecho de que los escolares se muestren en desacuerdo con que la Educación Física no les ha servido para nada no sería una tendencia absoluta, ya que en el estudio de Rodríguez *et al.* (2013) un 85% de los escolares indicó que la Educación Física posee regular o baja utilidad para sus actividades cotidianas.

En relación a las diferencias encontradas según el nivel de escolaridad, los escolares de cursos inferiores tienen una mayor valoración que los alumnos de cursos superiores, tal como los resultados obtenidos por Moreno-Murcia, Hellín-Gómez y Hellín-Rodríguez (2006). En cuanto al sexo, puede llamar la atención que no se hayan presentado diferencias significativas, ya que diversos estudios plantean que los hombres presentan actitudes generales más favorables

hacia la asignatura en relación a las mujeres; sin embargo, en lo que respecta a percepción de utilidad, estudios como el de Amado *et al.* (2014) coinciden en que no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, lo que se relacionaría con la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relaciones sociales que ambos sexos presentan al participar en actividades físicas.

Es importante señalar que una de las limitaciones que puede presentar este estudio es el no haber considerado los hábitos de actividad física extracurricular de los escolares, lo que podría haber permitido comprender de mejor manera la utilidad que ellos le otorgan en su vida cotidiana. Esto se debió a que la investigación se centró específicamente en cómo escolares de dos países diferentes perciben a la asignatura de Educación Física, considerando los procesos internos que se generan durante las clases. Sin embargo, esto abre la posibilidad de otra línea de estudio, que permitirá profundizar más en la temática y así entender de mejor manera las utilidades prácticas que las clases de Educación Física tienen en el diario vivir de los escolares.

Los hallazgos de este estudio indican que, a pesar de las diferencias entre países, los escolares consideran que sus clases de Educación Física les han servido dentro de su vida cotidiana, por lo que es necesario aprovechar este reconocimiento y buscar metodologías para aumentar la generación de experiencias positivas en clases que permitan consolidar los aprendizajes dentro de la asignatura y provocar la intención de buscar y repetir estas experiencias fuera de la Escuela.

REFERENCIAS

- AMADO, D.; SÁNCHEZ-MIGUEL, P.; LEO, F.; SÁNCHEZ-OLIVA, D.; GARCÍA-CALVO, T. Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, v. 14, n. 56, p. 651-664, dic. 2014.
- ARAYA, E. ¿Que educación física para la escuela hoy?. *Pensamiento Educativo*, v. 38, n. 1, p. 172-185, ago. 2006.
- BAENA-EXTREMERA, A.; GRANERO-GALLEGOS, A.; SÁNCHEZ, J.; MARTÍNEZ, M. Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 14, n. 2, p. 121-130, mayo 2014.
- BRANDL-BREDENBECK, H. P. International comparison of physical education: concepts, problems, prospects. In: PÜHSE, U.; GERBER, M. (org.). *International Comparison of Physical Education*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2005. p. 19-31.
- BRÄUTIGAM, M. Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik. *Sportunterricht*, v. 43, v. 6, p. 236-244, 1994.
- BRISLIN, R. W. Translation and content analysis of oral and written materials. In: TRIANDIS, H. C.; BERRY, J. W. (org.). *Handbook of cross-cultural psychology: methodology*. Boston: Allyn and Bacon, 1980. p. 389-444.
- CAÑAS, A.; NOVAK, J.; GONZÁLEZ, F. *Concept maps: theory, methodology, technology*: Proceedings of the first International Conference on Concept Mapping. Pamplona: Universidad Publica de Navarra, 2004.
- CÁRCAMO-OYARZÚN, J. *Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schüler und Schülerinnen: eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Saarland und der Región de la Araucanía*. 2003. Tese (Doutorado em Philosophie) – Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 2012.

CARCAMO-OYARZÚN, J.; WYDRA, G.; HERNANDEZ-MOSQUEIRA, C.; MARTINEZ-SALAZAR, C. Actitudes hacia la educación física: grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 32, p. 158-162, 2017.

CHILE. Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Chile, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares de Educación Física y Salud: 7° a 2° Medio*. Chile, 2013.

CHUNG, M.-H.; PHILLIPS, A. The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, v. 59, n. 3, p. 126-138, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: psychology of optimal experience*. New York: Harper e Row, 1990.

DECI, E.; RYAN, R. The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, v. 19, n. 2, p. 109-134, 1985.

DEWITTE, S.; LENS, W. Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, v. 33, n. 7-8, p. 733-750, 2000.

DISMORE, H.; BAILEY, R.; IZAKI, T. Japanese and English school students' views of physical education: a comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, v. 4, p. 74-85, 2006.

DOSB; DSLV; dvs & Fakultätentag Sportwissenschaft. Memorandum zum Schulsport. *Sportunterricht*, v. 58, p. 302-309, 2009.

FABRI, E. I.; ROSSI, F.; FERREIRA, L. A. Episódios marcantes das aulas de educação física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. *Movimento*, v. 22, n. 2, abr./jun. 2016.

GRANERO-GALLEGOS, A.; BAENA-EXTREMERA, A.; SÁNCHEZ-FUENTES, J. A.; MARTÍNEZ-MOLINA, M. Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 14, n. 2, p. 59-70, mayo 2014.

GUARDA, S. Historia del Instituto de Educación Física. *Revista Educación Física – Chile*, n. 265, p. 13-24, 2006.

HAMBLETON, R. Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. In: MUÑIZ, J. (ed.). *Psicometría*. Madrid: Universitat, 1996. p. 207-238.

HARDMAN, K. Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, v. 40, n. 1, p. 5-28, 2008.

HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J. L.; LÓPEZ-CRESPO, C.; MARTÍNEZ-GORROÑO, M. A.; LÓPEZ-RODRÍGUEZ, A.; ÁLVAREZ-BARRIO, M. J. Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género?. *Movimento*, v. 16, n. 4, p. 209-225, out./dez. 2010.

HERNANDEZ, J. L.; LOPEZ, C. Que piensan los niños, niñas y adolescentes de la educación física y de sus profesores y profesoras. En: HERNANDEZ, J. L.; VELAZQUEZ, R. (ed.) *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: como son, como se ven, que saben y que opinan*. Barcelona: Grao, 2007. p. 143-168.

HERNANDEZ, J. L.; VELAZQUEZ, R. *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: como son, como se ven, que saben y que opinan*. Barcelona: Grao, 2007.

KLENK, C. Schulsport in Baden-Württemberg: eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. *Sportunterricht*, v. 53, n. 8, p. 233-239, 2004.

KRÜGER, A. Multiperspectivity as a basis of current German physical education. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité*, n. 78, p. 11-23, 2012.

KURZ, Dietrich. Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, v. 50, n. 2, p. 72-78, 2000.

LARSSON, H.; NYBERG, G. 'It doesn't matter how they move really, as long as they move'. Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 22, n. 2, p. 137-149, 2017.

- LUKE, M.; SINCLAIR, G. Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 11, n. 1, p. 31-46, 1991.
- MORENO, J. A.; MARTÍNEZ, A. Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 6, n. 1, p. 39-54, 2006.
- MORENO-MURCIA, J. A.; HELLÍN-GÓMEZ, P. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, v. 2, n. 8, p. 298-319, 2002.
- MORENO-MURCIA, J. A.; HELLÍN-GÓMEZ, P.; HELLÍN-RODRIGUEZ, M. Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts, Educación Física y Deportes*, v. 85, p. 28-35, 2006.
- MORENO-MURCIA, J. A.; ZOMEÑO, A.; MARÍN DE OLIVEIRA, L.; RUIZ, L.; CERVELLÓ, E. Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, n. 362, p. 380-401, 2013.
- PHILLIPS, S.; SILVERMAN, S. Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 34, n. 3, p. 461-473, 2015.
- RODRIGUEZ, M. L. Teoría del aprendizaje significativo. En: CAÑAS, A.; NOVAK, J.; GONZÁLEZ, F. (ed.) *Concept maps: theory, methodology, technology*. Pamplona: Dirección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra, 2004. p. 535-544.
- RODRÍGUEZ, P. L.; GARCIA, E.; SÁNCHEZ-LÓPEZ, C.; LÓPEZ-MIÑARRO, P. Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, v. 25, n. 1, p. 65-76, 2013.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- SCHARAGRODSKY, P. A. Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 59-76, jan./abr. 2004.
- SIEDENTOP, D. *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde, 1998.
- SILVERMAN, S.; SUBRAMANIAM, R. Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 19, n. 1, p. 97-125, 1999.
- STELZER, J.; ERNEST, J.; FENSTER, M.; LANGFORD, G. Attitudes toward physical education: a study of High school Students from four countries-Austria, Czechrepublic, England, and USA. *College Student Journal*, v. 38, n. 2, p. 171-178, June 2004.
- UNESCO. *La Educación Chilena en el cambio de siglo*. Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional presentado por el Ministerio de Educación de Chile en la 47ª Sección de la Conferencia Internacional de Educación de UNESCO. Ginebra: Unesco, 2004.
- UNESCO. *World Data on Education*. Germany. 6. ed. Ginebra: Unesco, 2007.
- UNESCO. *World Data on Education*. Chile. 7. ed. Ginebra: Unesco, 2010.
- VAN DE VIJVER, F.; LEUNG, K. Methods and data analysis for cross-cultural research. In: BERRY, J. W.; POORTINGA, Y. H.; PANDEY, J. (org.) *Handbook of cross-cultural psychology: theory and method*. Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 257-300.
- WYDRA, G. Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, v. 50, n. 3, p. 67-72, 2001.
- WYDRA, G. *Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht, Gesundheitsorientierung und Erlebnishunger*: Skript zur Vorlesung Sportpädagogik am sportwissenschaftlichen. Saarbrücken: Institut der Universität des Saarlandes, 2007.

NOTA: La colaboración de cada uno de los autores fue la siguiente: Jaime Carcamo-Oyarzun: Concepción y diseño del trabajo, selección de referencias, elaboración de la metodología, recolección de datos en Chile, tabulación, análisis e interpretación de datos, redacción de la introducción, metodología, resultados y discusión; Georg Wydra: Concepción y diseño del trabajo, revisión de la metodología, recolección de datos en Alemania, colaboración en análisis de datos, revisión bibliográfica de estudios en idioma alemán; Claudio Hernández-Mosqueira: revisión bibliográfica en español y portugués, análisis e interpretación de los datos, elaboración de tablas, revisión de las citaciones; Sebastián Peña-Troncoso: revisión bibliográfica en español, asesoría estadística, revisión de los resultados, revisión de las citaciones; Cristian Martínez-Salazar: revisión bibliográfica en español, recolección de datos en Chile, revisión del formato de presentación, revisión crítica del manuscrito.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

CARCAMO-OYARZUN, Jaime; WYDRA, Georg; HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, Claudio; PEÑA-TRONCOSO, Sebastián; MARTÍNEZ-SALAZAR, Cristian. La utilidad de educación física según escolares de Alemania y Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 96-112, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146232>

Recibido el: 11 DICIEMBRE 2018 | Aprobado para publicación el: 4 JUNIO 2019



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

