UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Gestión escolar y Educación Física en tiempos de pandemia en Chile

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL.

AUTOR: FELIPE DELGADO GARRIDO.

PROFESOR GUÍA: FELIPE HIDALGO KAWADA.

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO DE 2021.

2021, Felipe Delgado Garrido

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta investigación a la memoria de mi padre

Fernando Javier Delgado Ramos.

Te amo y extraño mucho mi Viejito

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer profundamente a quienes fueron parte importante de todo este proceso.

Primero a mi tía, María Alejandra Garrido Leuenberg, quien fue la principal impulsora y benefactora en parte de este desafío, sin ella quizás seguiría sin cursar estudios de post grado.

A mi Madre María Eugenia Garrido Leuenberg y a mi Padre Fernando Javier Delgado Ramos, por su apoyo, amor incondicional y por siempre hacerme saber lo orgullosos que sienten de sus hijos.

A mi familia hermosa, por ser uno de los pilares más grandes de mi vida, gracias por sus constantes palabras de aliento a lo largo de todo este proceso.

A mi Profesor Guía, Felipe Ignacio Hidalgo Kawada, sin él este trabajo final nunca habría sido posible. Gracias por cambiar mi manera de ver y entender el trabajo académico de investigación.

Finalmente a todos mis amigos, gracias por tantas risas y alegrías que hemos compartido a lo largo de este proceso y de la vida.

Felipe Sebastián Delgado Garrido

Tabla de Contenidos

Introducción 10

Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación 13

1.1 La pandemia del Covid-19 y la gestión de un nuevo escenario 13

1.2 La educación física en el contexto de pandemia 16

1.3 Pregunta de Investigación 18

1.4 Preguntas generadoras 19

1.4.1 Objetivo General 19

1.4.2 Objetivos Específicos 19

1.5 Justificación de la investigación 20

Capítulo II: Marco Referencial 22

2.1 Gestión Escolar: aproximaciones conceptuales 22

2.2 Modelo de gestión del sistema educativo chileno: configuración histórica y principales críticas 23

2.3 El trabajo Docente en el Chile de hoy 32

2.3.1 El escenario laboral de los docentes en tiempos de pandemia 36

2.3.2 Educación Física y Pandemia 40

Capítulo III: Marco Metodológico 46

3.1 Paradigma 46

3.2 Tipo de Investigación 47

3.3 Escenario de Investigación 48

3.4 Sujetos de Estudio 50

3.5 Técnica de Recogida de Información 52

3.6 Metodología de Análisis 58

3.7 Triangulación de Información 59

3.8 Aspectos Éticos de la Investigación....59
3.9 Limitaciones de la investigación....61
Capítulo IV: Análisis de la Información....63
4.1 Principales problemáticas que enfrentó la escuela durante el primer año de la pandemia y las soluciones propuestas por la gestión escolar para enfrentarlas....64
4.1.1 Problemáticas en el manejo de la tecnología....64
4.1.2 Dificultades de acceso a la tecnología....67
4.1.3 La dramática sobrecarga laboral docente....71
4.1.4 La recepción de la comunidad escolar no docente frente a las clases virtuales....74
4.1.5 El malestar de los docentes acrecentado en la pandemia....80
4.1.6 La crisis económica también la deben pagar los profesores....86
4.2 Principales problemáticas que enfrentó la educación física como especialidad durante el primer año de la pandemia....89
4.2.1 "Entre la cama y la pared": la carencia de espacios para participar de las clases89
4.2.2 La educación física a cámaras apagadas....93
4.2.3 La clase: ¿con o sin materiales?....97
4.2.4 La valoración que recibe la educación física de parte de la escuela y la comunidad escolar....99
4.3 Análisis de la gestión escolar realizada y de las propuestas y soluciones planteadas para implementar la asignatura de educación física durante el primer año de la pandemia 102
4.3.1 Acciones eficaces de la gestión escolar....102
4.3.2 Autogestión por abandono....105
4.3.3 Una gestión desconectada de la realidad escolar....110
4.3.4 Una gestión carente de lineamientos institucionales....112
4.3.5 Valoraciones de la gestión....115
Capítulo VI: Conclusión y Discusión....125

Capítulo VII: Proyecciones de la investigación 131

Referencias Bibliográficas.....133

Anexos.....141

5.1 Consentimiento Informado 141

Resumen

El presente estudio analiza cómo fue la gestión escolar desarrollada durante el primer año de la pandemia del covid-19 para implementar la asignatura de educación física y salud en las escuelas. Esto desde la perspectiva de los profesores de la especialidad. El estudio indaga en las principales problemáticas enfrentadas por la escuela y las soluciones propuestas para dar respuesta a ellas. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, realizando un estudio de caso de tipo descriptivo, con un enfoque fenomenológico. Para acceder a la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, efectuando cinco entrevistas a profesores de diferentes contextos educacionales de la región metropolitana. Estas entrevistas fueron transcritas y luego analizadas usando para esto la técnica del análisis de contenido categorial. Entre los principales hallazgos, se destaca lo complejo que fue el escenario provocado por la crisis sanitaria y el confinamiento. Sin importar el contexto socioeconómico, la pandemia golpeó a todas las escuelas. Frente a esto, la gestión escolar respondió, pero evidenciando serias dificultades que dejan expuesta una manera autócrata de dirigir, dejando en un abandono a los docentes, quienes como respuesta generaron procesos de autogestión que fueron claves para enfrentar este adverso contexto.

Palabras clave: Gestión Escolar, Educación Física, Pandemia, abandono, autogestión docente.

Abstract

The present study seeks to know how the school management was developed during the first year of the covid-19 pandemic to implement the Physical Education and Health subject in schools. This from the perspective of Physical Education teachers. The study investigates the main problems faced by the school and the solutions proposed to respond to them. The research is part of the qualitative, descriptive paradigm, its approach is phenomenological and corresponds to a case study. To access the information, the semi-structured interview technique was used, conducting five interviews with teachers from different educational contexts in the metropolitan region. These interviews were transcribed and then analyzed using the category content analysis technique. Among the main findings, the complexity of the scenario caused by the health crisis and confinement stands out, regardless of the socioeconomic context, the pandemic hit all schools. Faced with this, the school management responded, but showing serious difficulties that expose an autocratic way of directing, leaving teachers in abandonment, who in response generated self-management processes that were key to face this adverse scenario.

Keywords: School management, Physical Education, Pandemic, dropout, teacher self-management.

Introducción

La educación física es una de las asignaturas más populares entre los estudiantes en las escuelas. Su carácter lúdico, la necesidad de movimiento que implica y los espacios donde se desarrolla, fuera del aula tradicional, atraen la atención de los niños, niñas y adolescentes.

Cuando en el año 2020 se desató la pandemia del Covid-19, las condiciones para el mundo de la educación no volvieron a ser las mismas. Las medidas de distanciamiento social y las cuarentenas establecidas obligaron a la implementación de otras formas de pensar y llevar a cabo la escuela. Las clases virtuales, en modalidades sincrónicas y asincrónicas, se instalaron como la respuesta más firme por parte de la gestión escolar frente a este adverso escenario. No obstante, por la imposibilidad de llevar a cabo, en un entorno virtual, las características antes mencionadas, la educación física fue una de las asignaturas que más se ha visto afectada por la implementación de esta nueva realidad.

Frente a este contexto, me surgió la inquietud por conocer ¿cómo la gestión escolar pudo asegurar las condiciones mínimas para continuar brindando educación física en la escuela? ¿Cuáles habrán sido las principales problemáticas que debieron enfrentar? ¿Qué propuestas y soluciones se implementaron para dar respuesta a dichas dificultades? ¿Habrá sido significativa la asignatura para los estudiantes?

Investigar en torno a dichas problemáticas me pareció interesante debido a que me permitió como investigador poder cruzar las dos áreas en torno a la cuales me formé: la educación física como estudio de pregrado, y la gestión educacional como postgrado. Sumado a lo anterior, otra motivación para llevar a cabo esta investigación corresponde al hecho de que no existen mayores trabajos académicos que crucen ambas temáticas y menos aún en un contexto tan adverso como el de la pandemia.

Esta tesis está estructurada en siete secciones. En primer lugar, se desarrolla la problemática en torno a la cual se centra esta investigación, cómo la gestión al interior de las

escuelas permitió la continuidad de las clases de educación física y salud pese a la modalidad de clases virtuales implementada.

Posteriormente, el marco referencial hace un repaso por lo que se entiende por gestión escolar y cómo esta se enmarca en un sistema educacional cuya lógica se ha construido históricamente a partir de la constitución de 1980. Posterior a eso, se profundiza en torno a lo que significa ser docente en Chile, señalando primero elementos comunes a la profesión y, posteriormente, aspectos específicos de la educación física.

En una siguiente sección, se presenta la metodología empleada en esta investigación, dando cuenta de las aproximaciones paradigmáticas escogidas, los enfoques, las técnicas utilizadas, los procesos analíticos implicados y los criterios éticos que guiaron la misma.

Posteriormente, se presenta el apartado con los resultados de la investigación, se definieron 3 dimensiones de análisis con diferentes categorías. La primera, relacionada a problemáticas y soluciones atravesadas por la escuela en términos generales. La segunda, abocada a desarrollar las problemáticas propias por las que atravesó la especialidad. La tercera, analiza la gestión escolar desarrollada en la escuela durante el primer año de la pandemia.

En el último apartado, esta tesis muestra las conclusiones encontradas a partir de los análisis y posterior a ello propone un discusión que presenta un dialogo con los hallazgos de otras investigaciones similares. Para finalizar, propone proyecciones y futuras interrogantes a partir de las temáticas trabajadas en el estudio.

Para Ball (2006, citado en Palacios et al., 2020) “las políticas no dicen qué hacer, sino que crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante o establecido en torno a metas o resultados particulares” (p. 41). En esa misma línea, la gestión escolar crea contextos en la escuela que van a facilitar o a dificultar el trabajo pedagógico de los docentes. A la hora de llevar a cabo la clase será el profesor, junto a los estudiantes, quienes deben enfrentar dichas condiciones, son ellos los actores de la comunidad escolar que dan forma a lo que dictamina la gestión, que gozan de estas condiciones o bien las padecen. Por lo tanto, se hace muy interesante conocer como opero la

gestión escolar en el ámbito de la educación física en un contexto como el del primer año de la pandemia del Covid-19.

Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación

1.1 La pandemia del Covid-19 y la gestión de un nuevo escenario

En el año 2020, el mundo se vio enfrentado a una amenaza sin precedentes, generada por la aparición del coronavirus y su consecuente pandemia que desató una crisis sanitaria y económica a nivel global. El mundo de la educación se vio fuertemente golpeado, teniendo que modificar sus formas de trabajar a un nuevo contexto generado principalmente por el confinamiento decretado.

El miércoles 25 de Marzo, según consigno la prensa nacional, cuando en el país se registran 3 muertes y 1142 contagios confirmados, fue decretada la primera cuarentena obligatoria para las comunas más afectadas de la capital: el confinamiento había comenzado. En cuanto a Educación, el Ministro de la cartera, Raúl Figueroa, anunció en cadena nacional tres medidas a implementar:

> Se ha resuelto extender la suspensión de clases por dos semanas más (desde lunes 30 de marzo al viernes 10 de abril), y anticipar las vacaciones de invierno (entre el lunes 13 al viernes 24 de abril), de esta forma durante casi todo el mes de abril no habrá clases en los jardines infantiles y en los establecimientos educacionales", señaló el ministro Figueroa. Junto con ello, el período regular del año escolar se extenderá hasta fines de diciembre (MINEDUC, 2020).

Luego de la implementación de estas medidas, durante el año 2020, nunca se volvieron a retomar las clases de manera presencial bajo la forma en que se hacía antes. Como señala Ángel Díaz Barría (IISUE, 2020), en relación a lo ocasionado por la pandemia en el contexto de la educación, "la sensación que en este momento tenemos estudiantes y docentes es que hemos perdido la escuela, perdimos las aulas" (p. 19). Dicha sensación de pérdida produjo una alta incertidumbre frente a la real validez que tendría continuar haciendo escuela en un contexto como este, uno en donde no nos podemos encontrar.

Frente a este nuevo escenario de distancia, los equipos directivos de las diferentes instituciones educacionales reaccionaron gestionando la implementación de clases a distancia. La educación virtual se instaló en los colegios, escuelas y liceos del país, no como una opción, sino como una respuesta de carácter obligatoria institucional, frente a la necesidad de seguir funcionando y generando ingresos.

> Esta crisis sanitaria está transformando profundamente la educación y está generando respuestas educativas que contemplan distintas modalidades más allá de la presencial: la televisión, la radio, las redes sociales, internet y el teléfono se han convertido hoy en medios para la construcción de nuevos espacios de aprendizaje. Asimismo, esta pandemia ha exacerbado las desigualdades educativas de nuestro sistema educativo intensificada por las brechas digitales (Mesa Social Covid-19, 2020a, p. 10).

Esta modalidad, en determinados contextos, evidencia resultados, pero lo logra porque quienes optan por ella lo hacen no porque ella constituya una imposición, sino más bien una opción atractiva y cuentan con los medios tecnológicos para acceder de buena forma a ella. En el caso de la gran mayoría de las escuelas del país se ha evidenciado que ocurre todo lo contrario, pues la educación a distancia es la realidad que el contexto impone y la gran mayoría de los actores de estas comunidades escolares no contaban con las competencias, la conectividad o la motivación para hacer que dicha modalidad realmente generara buenos resultados.

Desde la perspectiva de este investigador, todo este nuevo contexto de "colegio a distancia" generó en directivos, docentes y estudiantes una mayor carga laboral, la cual decantó, en líneas generales, en una alta desmotivación. Por otra parte, "el Ministerio de Educación propuso una priorización curricular en la cual se seleccionaron objetivos de aprendizaje fundamentales para todas las áreas" (Mesa Social Covid-19, 2020a, p. 10). En algunos casos, esto fue bien recibido, puesto que "dispone una reducción de la extensión del Currículum Nacional, entendiendo que no es el momento de preocuparse por la clásica tensión de lograr la cobertura de este en el contexto de una emergencia sanitaria" (Romero y Tenorio, 2021, p. 30). No obstante, en la mayoría de casos, ello no fue así. De hecho, el Colegio de profesores señaló que

> la priorización curricular o las evaluaciones estandarizadas deben permanecer en un segundo plano puesto que lo fundamental es el acompañamiento socioeducativo y psicoemocional de las y los estudiantes. Por ello, propone fortalecer la salud física, mental, emocional y afectiva de la comunidad educativa, tratando de evitar el estrés (Colegio de Profesores, 2020, p. 21).

El trabajo en las escuelas siguió apuntando al desarrollo de los aprendizajes establecidos por los objetivos de aprendizaje de la priorización curricular, sin embargo, otro foco cobró fuerza, ya que el acompañamiento a los estudiantes y la preocupación por su salud y bienestar emocional tomó gran relevancia, sobre todo, considerando las situaciones de estrés que el encierro les ocasionó.

> La escuela cumple un rol importante en la protección del bienestar de las comunidades educativas, pues la provisión de educación formal constituye una instancia de contención y estructura para los estudiantes y su entorno familiar, además de permitir a niños, niñas y adolescentes a expresarse y comunicarse con sus pares, así como con adultos significativos de la escuela, siendo clave el papel de los docentes (Mesa Social COVID-19, 2020a, p. 7).

En cuanto a la gestión, en una primera etapa, la respuesta de los colegios, escuelas y liceos fue brindar educación por medio de plataformas asincrónicas, donde los docentes dejaban material para que los estudiantes trabajaran de manera autónoma y luego enviaran sus productos. Plataformas *moodle*, páginas web, *google sites* y *google classroom*, fueron las más demandadas, repletándose de instructivos y trabajos por entregar de parte de los estudiantes. Dicha situación generó un colapso tanto a estudiantes, como a profesores, quienes conforme avanzaban las semanas, sentían que lo que estaban haciendo carecía de sentido y los saturaba de estrés (Romero y Tenorio, 2021).

La gestión escolar respondió, y la modalidad sincrónica tomó fuerza. Se pensó que era posible hacer la escuela desde la casa y la forma de llevar a cabo las clases virtuales fue por

medio de plataformas digitales vía *streaming* como *Zoom*, *Meet*, *Teams*, entre otras, las cuales permiten la realización de videoconferencias en tiempo real. Esto, según Carabelli (2020), "implicó una rápida adaptación de docentes y estudiantes al uso de distintas herramientas tecnológicas" (p. 2), la cual además fue en muchas ocasiones forzada, angustiante y estresante.

En este escenario, considerando mi experiencia en el aula, asignaturas tradicionales de aula, tales como Matemática, Lenguaje, Historia y las Ciencias pudieron funcionar con relativa normalidad. La situación para otras, como Artes, Música y Educación Física, donde la ejecución de acciones con nuestros cuerpos y lo experiencial es lo primordial, fue distinta. La ausencia de la interacción en vivo entre personas que es propio de toda videoconferencia impacto profundamente en las asignaturas antes mencionadas, en el caso de la Educación física configurando un escenario de implementación de clases inédito hasta la fecha.

1.2 La educación física en el contexto de pandemia

"Las clases de Educación Física facilitan el acceso a experiencias que contribuyen al desarrollo integral, autocuidado, la promoción de espacios de convivencia saludables y por ende el bienestar de los NNA" (ACHIPEF, 2020, p. 3). Sus múltiples beneficios y aportes están avalados por múltiples estudios y literatura científica (Chen et al., 2020). Sin embargo, el "COVID-19 ha traído nuevas interrogantes a una asignatura fundamentalmente práctica y socioafectiva" (Sierra et al., 2021, p. 868), las cuales son imposibles de reproducir bajo el contexto de las clases virtuales, sin importar si son sincrónicas, por medio de videoconferencias o bien asincrónicas mediante guías y cápsulas en video.

Las clases de educación física y salud se tuvieron que enmarcar en una priorización curricular que dejó de lado algunos contenidos, tales como deportes colectivos, habilidades motrices y expresión corporal, para priorizar aquellos relacionados a la condición física y la salud (Baena et al., 2020).

Si bien se podría pensar que las opciones que tuvieron los profesores para continuar implementando las clases eran tan amplias como los diversos contextos de cada escuela, la verdad es que, en la práctica, desde la perspectiva de este investigador, estas se enmarcaron principalmente en las siguientes formas de trabajo:

a) Generar guías escritas con contenido teórico y práctico para ser estudiado y desarrollado por los estudiantes de manera asincrónica en sus hogares.

b) Grabar capsulas en video, con propuestas de entrenamientos y actividades para que cada estudiante las realizara de manera asincrónica en su hogar.

c) Implementar clases por medio de videoconferencias donde lo estudiantes realizan rutinas de ejercicios supervisados por los docentes.

Los eventuales efectos que produjeron estas decisiones no fueron del todo alentadores, y se enmarcaron principalmente en la desmotivación escolar y en la baja participación de parte de los estudiantes (Varea et al., 2020). Algunas explicaciones a esta situación podrían ser la monotonía en cuanto al contenido trabajado durante el año, el cual además es uno de los menos populares entre los niños, niñas y adolescentes; la soledad con la que deben trabajar los estudiantes, en un asignatura que es eminentemente colaborativa; no contar con los espacios adecuados o con los materiales necesarios para la práctica de actividad física en el hogar; entre otras.

Por otra parte,

> la razón de esta tendencia puede radicar en el hecho que no se ven y no socializan a la hora de realizar las tareas propuestas. Además, el carácter competitivo de ciertas actividades, la comparación entre iguales (elemento imprescindible en la regulación de aprendizaje) o la figura del maestro como agente motivador han podido ser los causantes de la percepción subjetiva de la pérdida de motivación (Sierra et al., 2020, 874).

Romero y Tenorio (2021), agregan la siguiente reflexión: “¿cómo alguien en su sano juicio puede rechazar aprender? Es que las prioridades están primero en otros temas: la subsistencia, la salud física y mental, en las condiciones mínimas para un proceso óptimo” (p. 109). Como señalan las autoras, la educación física se ve relegada como tantas otras disciplinas y actividades frente a lo duro del contexto creado por la crisis sanitaria.

Para Pinasa (2020), con la pandemia quedó al descubierto la falta de conciencia social respecto a la importancia que la actividad física tiene, sumado al poco valor que la asignatura

presenta para la población. En el contexto escolar, esto se puede ver reflejado cuando observamos que la educación física tiende a encontrarse en un segundo plano, impartiéndose muchas veces porque es una obligación curricular, más que porque se crea en su valor. Si bien existe documentación abocada a retratar el impacto que ha causado la pandemia en la educación física, esta no es muy amplia y se queda en profundizar principalmente en torno a las problemáticas que ha tenido que enfrentar la disciplina. Estudios de esta índole son, por ejemplo, lo realizado en Chile, en la séptima región por Almonacid et al. (2021), así como también lo presentado en México por Rivas et al. (2021), y en España por Baena et al. (2020) y por Sierra et al. (2021).

A partir de los antecedentes expuestos, uno de los puntos conflictivos han sido las diversas formas de gestionar los procesos escolares en este nuevo escenario, y particularmente, cómo se ha realizado en relación a la educación física, considerando el logro de los aprendizajes que busca desarrollar. En ese sentido, parece relevante o necesario hacerse la pregunta por los diversos despliegues de la gestión en la escuela para atender las necesidades de la disciplina, puesto que es la encargada de construir y determinar el contexto en el cual los estudiantes van acceder, o no, a las clases de educación física, y esta responsabilidad le compete a la gestión, tanto en pandemia, como fuera de ella.

Por lo tanto, en este estudio se busca indagar acerca de las acciones que se han generado desde el ámbito de la gestión para garantizar las clases de educación física y salud durante el primer año de la pandemia en diferentes escuelas de Santiago de Chile, considerando las experiencias y voces de los docentes a partir de estas determinaciones, puesto que son ellos quienes encarnan lo que establece la gestión en el día a día en la escuela, ya sea de manera presencial o por medio de la modalidad virtual.

1.3 Pregunta de Investigación

- ¿Cómo se desarrolló la gestión escolar durante la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020?

1.4 Preguntas generadoras

- ¿Cuáles fueron las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020?

- ¿Cómo fueron las respuestas ofrecidas a las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19, para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020?

1.4.1 Objetivo General

- Analizar la gestión escolar desarrollada durante la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile, en el año 2020.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar y describir las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

- Analizar las respuestas ofrecidas a las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19, para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

1.5 Justificación de la investigación

Esta investigación espera aportar con información actualizada acerca del funcionamiento de la gestión en las escuelas en torno a la asignatura de educación física y salud, en un contexto histórico nunca antes visto, como es el ocasionado por la pandemia del COVID 19. En esa línea permite entender a la gestión como algo diferenciado, y no como algo unificado. En este sentido, este trabajo de investigación genera acceso a entender las especificidades de la gestión en un campo determinado, como es la educación física. Lo anterior, no solo permite entregar nuevo conocimiento para entender esta disciplina en contexto de pandemia, sino también para comprender y analizar los desenvolvimientos particulares y diferenciados que tiene la gestión escolar en Chile.

Asimismo, este estudio cobra relevancia debido a que contribuye con nuevo conocimiento a un área específica donde la información referente no es abundante. Si bien existen a la fecha algunos estudios relacionados con educación física, estos provienen de contextos extranjeros, de Norteamérica y Europa principalmente (Sierra et al., 2020; Varea et al., 2021), En estos lugares, se asume que debido a sus contextos políticos, económicos, sociales, etc. la pandemia ha tenido un impacto diferente al de Latinoamérica, por lo tanto esta investigación también es relevante en ese sentido.

Esta investigación pretende sacar a la luz nuevos conocimientos y aportes al saber a partir de las vivencias y relatos que hacen los docentes acerca de cómo la gestión de su establecimiento construyó diferentes escenarios para llevar a cabo su labor relacionada con la asignatura de educación física y salud. Ellos son quienes cargan finalmente con todos los aspectos que determina la gestión en el quehacer diario en la escuela. Por lo tanto este estudio cobra relevancia ya que se enmarca en el pensar los problemas de la escuela, considerando los saberes y voces de los docentes (Reyes et al., 2014).

Por último, desde una perspectiva personal, esta investigación fue motivada porque me permitió cruzar mis estudios de pregrado con los dos postgrado. Es por eso que nace de la inquietud de conocer como la gestión escolar es capaz de producir nuevos escenarios para la educación física en tiempos de pandemia, los cuales claramente pueden o no, ser favorables a la disciplina.

Capítulo II: Marco Referencial

A continuación se profundizará en torno a la Gestión Escolar y las concepciones presentes en el marco de políticas educativas actuales en Chile, para luego describir cómo opera el modelo de gestión en el sistema educativo escolar; cómo este se ha construido a lo largo de las últimas décadas y cuáles son las principales críticas que se han observado. Finalmente, se ampliará en torno a las condiciones que debe enfrentar la profesión docente en nuestro país, dando cuenta de elementos generales, así como también aquellos propios del campo de la educación física.

2.1 Gestión Escolar: aproximaciones conceptuales

Por Gestión Escolar entenderemos al conjunto de todas aquellas decisiones y acciones que se toman e implementan al interior de una comunidad educativa a fin de mejorar las condiciones que presenta la realidad de dicha escuela, siempre teniendo como norte el impactar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de dicho centro educacional. Por lo tanto, la idea de que la gestión escolar es propia de un selecto grupo de docentes en cargos administrativos constituye un error. La gestión escolar se vive y la hacen carne cada uno de los trabajadores de una comunidad educativa, es decir, impacta fuertemente en el quehacer pedagógico de cada uno de los miembros de la institución (Penalva et al., 2013).

Para el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar "una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados" (MINEDUC, 2015, p. 9). Para Casassus (2002), en tanto, la gestión implicaría "una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada. O dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea" (p. 51).

No obstante, el proceso de gestión educativa va mucho más allá de las dos definiciones anteriores. Primero que todo, hay que comprender que es un proceso que se encuentra en constante evolución y cambio, debido a que producto de factores contextuales externos a la

escuela, por ejemplo la globalización, la tecnología, el neoliberalismo, o en este momento la pandemia del Covid-19, influyen directamente en su funcionamiento. Para Portugal (2013),

> hablar de gestión también es hablar de conocimiento y calidad de aprendizajes dentro de las escuelas, siendo necesario ampliar este concepto hacia contextos relacionados con factores de tipo cultural, social, religiosos y valóricos, que hoy en día forman parte fundamental en la vida de todas las personas, formándolas en un sentido más holístico (p. 34).

Por lo tanto, es imposible entender la gestión escolar sin interiorizarse en todos los procesos y métodos que han favorecido y construido la manera de hacer pedagogía en dicho lugar. El tipo de cultura, su idiosincrasia, las normas sociales y todos aquellos elementos que constituyen genuinamente a cada una de las comunidades escolares deberían ser considerados fuertemente a la hora de llevar a cabo la gestión escolar.

Para Mejía (2015), existe un constante proceso de despedagogización en las escuelas, en donde el rol del maestro cada día pierde su condición de profesional, sufriendo una "proletarización ideológica y técnica" (p. 46). En este contexto, la idea de calidad en educación es entregada de manera obsesiva por parte del mundo empresarial productivo, y se vincula principalmente al cumplimiento de estándares y resultados. Esto se ha debido en gran medida a la falta de un análisis educativo específico, de una reflexión pedagógica potente, la que es muchas veces reemplazada al interior de las escuelas por la introducción de modernas tecnologías. Por lo tanto, uno de los fuertes desafíos que tiene la gestión escolar es justamente romper con esta situación, volver a instalar esa reflexión pedagógica propia del sector donde se desarrolla este proceso de gestión, devolviendo la importancia que el rol y saber docente tiene y colocando en discusión las teorías del *management educacional* que se han instalado.

2.2 Modelo de gestión del sistema educativo chileno: configuración histórica y principales críticas

El Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar MINEDUC (2015), establece que la gestión que debe desarrollar un equipo directivo al interior de un establecimiento educacional

se enmarca en un modelo de gestión que propone cuatro áreas y dimensiones de acción que son: Liderazgo, Gestión pedagógica, Convivencia Escolar, y Gestión de recursos. A estas se suma una quinta relacionada con los resultados obtenidos.

Además, dicho modelo se complementa con la elaboración de dos documentos claves, el Proyecto Educativo Institucional PEI, donde se declaran ideológicamente todas las intenciones y directrices académicas y valóricas a las que aspira la institución, mediante su Misión, Visión y sus sellos educacionales. El segundo documento es el Plan de mejoramiento PME, el cual corresponde a una planificación estratégica a cuatro años, donde se definen objetivos, estrategias y acciones a realizar para consolidar el Proyecto Institucional declarado.

Paralelo a esto, el colegio debe contar con un reglamento interno de evaluación y la presencia de seis planes anuales que son: Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), Plan de Convivencia Escolar, Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Inclusión Escolar y el Plan de Desarrollo Profesional.

La Gestión desarrollada al interior de las escuelas debe responder a un modelo que se enmarca en el "Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad" más conocido por su sigla SACE y que entró en vigencia en nuestro país a partir del año 2011. Dicho sistema establece, además del MINEDUC, otras 3 instituciones con diferentes funciones que son: La Superintendencia de Educación Escolar, la Agencia de Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Educación. Si bien el Ministerio sigue siendo el "ente rector" del Sistema Educacional Chileno, generando directrices curriculares y normativas para los establecimientos, quién fiscaliza el cumplimiento de estas normativas y castiga a las escuelas cuando no las cumplen, es la Superintendencia, la cual además está llana a recibir todas las denuncias y reclamos que existan por parte de los apoderados. La Agencia de la Calidad se encargará de medir y catalogar a los establecimientos, publicando y difundiendo los diferentes resultados que obtienen en las pruebas estandarizadas. Finalmente, el Consejo Nacional de Educación valida las directrices establecidas por el Ministerio, antes de que estas sean difundidas a las escuelas (MINEDUC, 2014).

En su conjunto "El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidos a promover una mejora continua de los

aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país" (MINEDUC, 2014, p. 9).

Para comprender de mejor manera cómo se llegó a implementar el modelo anteriormente descrito es necesario realizar una revisión que detalle la forma en que se configuró este escenario político.

Según Assaél et al. (2011), en Chile hasta el año 1980, el Estado garantizó el derecho a la educación, enmarcado en un sistema público gratuito y que funcionó bajo la responsabilidad de un Ministerio de Educación empoderado y centralizado. Posterior a eso, la Dictadura Militar de Pinochet, de manera autoritaria y represiva introdujo en la década de los 80, cuatro grandes cambios a este sistema y que constituyen actualmente los fuertes pilares del modelo vigente. Estos son:

Primero, la proclamación de una nueva constitución (1980) que redefinió el marco regulatorio educativo y que estableció un rol de estado subsidiario. El Estado ya no es responsable de garantizar la educación, serán los padres quienes tendrán el derecho y deber de hacerlo para sus hijos. Por otra parte, se permite la libertad de enseñanza y con esto se abre la posibilidad de que privados abran organicen y mantengan colegios a su haber.

Segundo, la incorporación de nuevos actores al mundo educacional, los sostenedores, los cuales podrían ser de naturaleza privada o pública (municipios). Tercero, la implementación de un sistema de pago de subvención, una nueva versión de *vouchers* o subsidios portables a los alumnos y que busca generar competencia entre las escuelas por obtenerla. Cuarto, la reestructuración de la educación superior, descentralizando y priorizando las instituciones estatales y permitiendo el libre acceso de los privados a este rubro (Assaél et al., 2015).

> "Todas estas transformaciones terminan por institucionalizarse a través de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), dictada el 10 de marzo de 1990, un día antes que Pinochet entregara el poder. Ninguna reforma de los gobiernos civiles de post dictadura han afectado estos pilares estructurales" (Assaél et al., 2011, p. 308).

En la década de los 90', y en el contexto del retorno a la democracia, los gobiernos de la Concertación implementan diversas políticas públicas orientadas a mejorar la Equidad y Calidad de la educación. Entre ellas destacan un fuerte aumento del gasto público en educación, una reforma curricular transversal a todos los niveles, mejoras a la profesión docente, implementación de la jornada escolar completa y finalmente la implementación de programas de mejoramiento en cuanto a Equidad y Calidad de Aprendizajes para los sectores más vulnerables (Assaél et al., 2011).

Tal como enfatizan Assaél et al. (2011): "ninguna de estas políticas tocó los pilares estructurales del modelo diseñado en dictadura: municipalización, sistema de financiamiento por subvención, la libertad de los sostenedores privados para abrir establecimientos con financiamiento del Estado" (p. 311). Las medidas privatizadoras, por el contrario, se profundizaron, siendo la más relevante la entrada en vigencia de la ley de Financiamiento Compartido, que permitió que los privados recibieran ingresos por educación de parte del estado y de las familias.

En los años 2000, cuando se evaluaron los impactos que tuvieron las diferentes políticas antes implementadas, utilizando para ello diferentes pruebas estandarizadas como el SIMCE y la prueba TIMS, se llegó a la conclusión que para mejorar en Calidad y Equidad no bastaba con inyectar recursos y articular planes de mejoramiento continuo (Assaél et al., 2011).

Esto instala la necesidad de ampliar los mecanismos de control y rendición de cuentas no solo a los aprendizajes y el rendimiento escolar, sino que ahora es también necesario hacerlo con el quehacer y la gestión de los todos los actores del sistema educacional (Palacios et al., 2019). Nacen de esta forma el Marco para la Buena Enseñanza en el año 2003 y posteriormente, en el año 2005, el MINEDUC publicará el Marco para la Buena Dirección, el cual luego de diez años, en el 2015, sería repensado y publicado bajo el nombre de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Ambos marcos de actuación delimitan el funcionamiento tanto de docentes, como de directivos, consolidando la idea de un mercado educacional *performativo* (Falabella, 2020: Palacios et al, 2020), ya que si bien no obliga, induce a que los docentes se encasillen en una forma particular de hacer pedagogía.

En el año 2008, se implementa la Ley de Subvención Escolar Preferencial, en respuesta al fuerte cuestionamiento que los mecanismos de financiamiento de la educación estaban teniendo, puesto que entregaban el mismo valor por cada estudiante, lo que en la práctica se traducía en que los establecimiento que recibían subvención del Estado, buscarán y seleccionarán a los estudiantes más fáciles de educar, económicamente hablando (Assaél et al., 2011).

> La inyección adicional de recursos que promueve la Ley de Subvención Escolar Preferencial se estructura argumentalmente con un doble propósito: compensar desventajas educativas (dar más a las niñas y niños que más lo necesitan) y fortalecer formas de gestión educativa alineadas con la perspectiva neoliberal (Palacios et al., 2020, p. 45)

Pese a que ideológicamente suena bastante acertada esta iniciativa, dicha ley terminó profundizando el sistema de evidencias, puesto que para recibir dicha subvención especial por cada estudiante vulnerable, se aumentaron también las exigencias desde el punto de vista de la rendición de cuentas.

Durante esta década surge un fuerte movimiento estudiantil el cual "alcanza un hito importante el año 2006, con lo que se conoce como la "revolución pingüina", donde se movilizaron más de un millón de estudiantes secundarios" (Assaél et al., 2015, p. 340). Los fuertes cuestionamientos al modelo lograron entre otras cosas derrocar la Ley Orgánica Constitucional de Educación LOCE e implementar la nueva Ley General de Educación en el año 2009. Dicha Ley nace del acuerdo político entre todos los partidos de Gobierno y Oposición, y lejos de dar respuesta a las demandas de los movimientos sociales, que clamaban por cambios urgentes al sistema, no generó ningún cambio o cuestionamiento real a los pilares de este, puesto el derecho a la educación y la libertad de enseñanza no fueron modificados (Assaél et al., 2011).

> La LGE no modifica ninguno de los pilares estructurales del sistema educativo impuesto en dictadura: mantiene el rol subsidiario del Estado, sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, mantiene el sistema de financiamiento basado en la competencia

> por subsidio, fortalece a los sostenedores consagrando el lucro y la selección. Esta Ley establece, además, la creación de una Agencia de Calidad y de una Superintendencia de Educación (Assaél et al., 2015, p. 341).

En el año 2011, el primer gobierno de Derecha luego del retorno a la democracia, encabezado por Sebastián Piñera, promulga la Ley "Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización". Esta ley crea otras tres instituciones, además del MINEDUC, con diferentes funciones que son: la Superintendencia de Educación Escolar, la Agencia de Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Educación. Si bien el Ministerio sigue siendo el "ente rector" del sistema educacional chileno, generando directrices curriculares y normativas para los establecimientos, quien fiscaliza el cumplimiento de estas normativas y castiga a las escuelas cuando no las cumplen, es la Superintendencia, la cual además está llana a recibir todas las denuncias y reclamos que existan por parte de los apoderados. La Agencia de la Calidad se encargará de medir y catalogar a los establecimientos, publicando y difundiendo los diferentes resultados que obtienen en las pruebas estandarizadas. Finalmente, el Consejo Nacional de Educación valida las directrices establecidas por el Ministerio, antes de que estas sean difundidas a las escuelas.

En este contexto de políticas educativas, siguiendo los análisis de Falabella (2020), el Estado definió los estándares de aprendizaje, y también instaló mecanismos de evaluación, sanción e información a los padres acerca del desempeño escolar.

Si bien el gobierno declara que en su conjunto "el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidos a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país" (MINEDUC, 2014, p. 9), en la práctica, está Ley desarticuló al MINEDUC, principalmente por distribuir sus funciones hacia la Superintendencia y la Agencia, las cuales lejos de ser un apoyo a las escuelas, les generan mayor presión por cumplir con resultados estandarizados y responder a mecanismos de control y evidencias a través de sus fiscalizaciones. Por otra parte, los establecimientos se comienzan a clasificar y categorizar por el resultado que obtengan en la prueba SIMCE y a difundir estos resultados en diversos medios y redes esta información (Assaél et al., 2015).

Con este sistema se “fortalece y amplía el espacio de acción para que agentes privados, no solo lucren con dineros del Estado, sino que controlen ideológica, técnica y pedagógicamente a escuelas y liceos” (Assaél, 2011, p. 100). Esto, debido a que permite a la Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la educación poder tercerizar sus servicios a privados, por ejemplo, mediante las llamadas ATES (Asistencia Técnica Educacional).

Así, a partir de los antecedentes presentados, la gestión escolar se desarrolla en el sistema educativo escolar chileno en la actualidad se puede ver esquematizado en el siguiente cuadro:

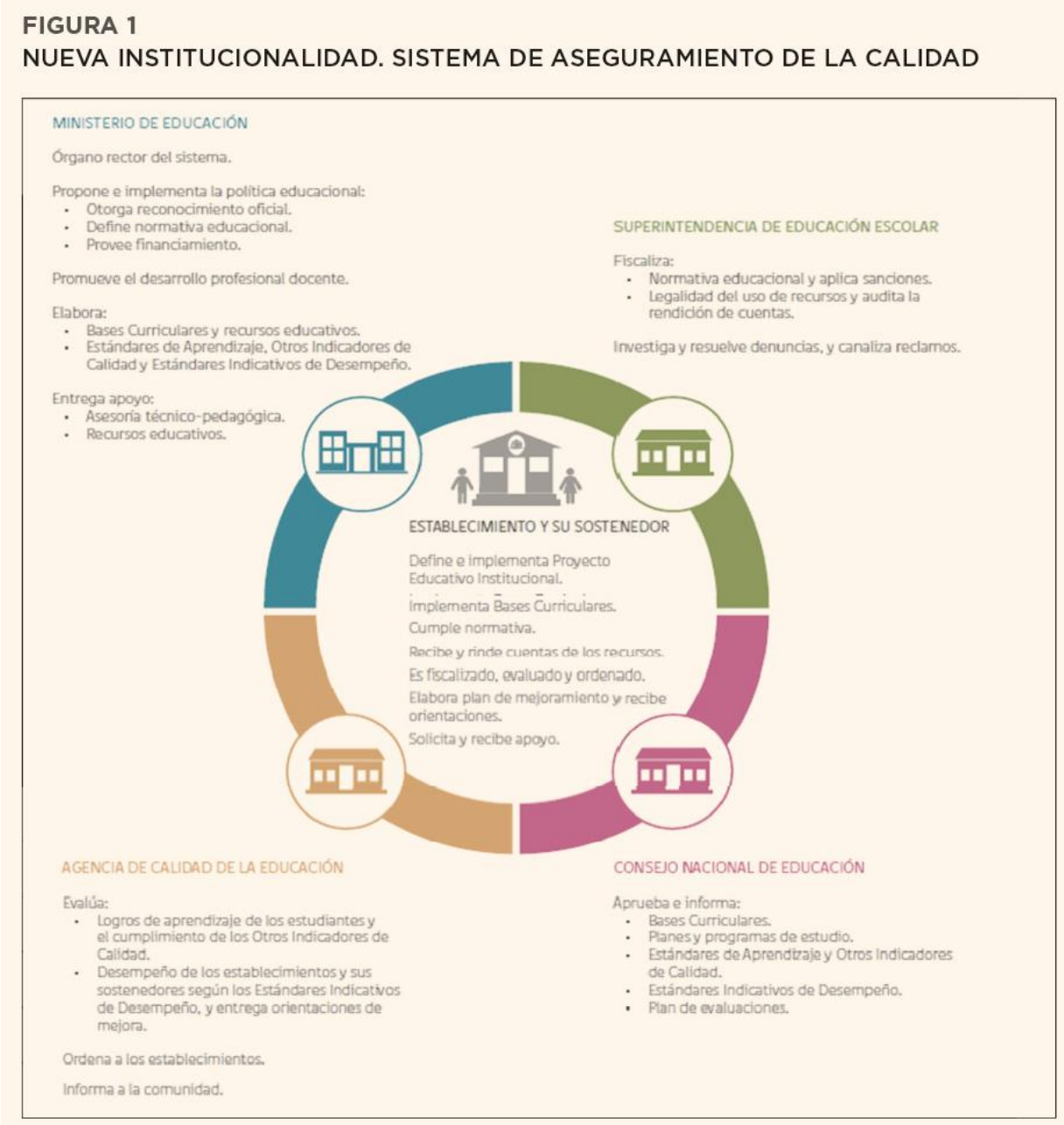

Imagen 1: Nueva institucionalidad de la educación escolar. Recuperado de Palacios et al. (2020, p. 38).

A modo de conclusión, se puede observar que gestión escolar debe moverse al interior de los límites y reglas que establece el sistema educativo chileno, el cual, desde hace varias décadas, se encuentra fuertemente influenciado por un ideal de mercado, donde la esta gestión escolar desarrollada se asemeja mucho a la gestión de una empresa, generando que la educación se vea inmersa en un mundo de rendición de cuentas, estandarizaciones y competencia entre los diferentes centros educativos.

Este ideal fue implementado por el Régimen Militar que estuvo gobernando el país hasta el año 1990. Posterior a eso, el modelo fue profundizado por los diferentes gobiernos de la concertación, donde se encuentran los gobiernos de Patricio Aylwin, Eduardo Frei, Ricardo Lagos y Michelle Bachelet. En todos ellos, el rol subsidiario del Estado, propuesto inicialmente por Jaime Guzmán en la Constitución de 1980, y perpetuado en la ley Orgánica Constitucional de Educación LOCE en 1990, se terminó consolidando y acrecentando, amparado siempre en el principio de que los padres deben tener la libertad de elegir dónde educar a sus hijos, idea que a la larga se traduce en que los estudiantes acceden a lo que sus familias pueden pagar, consolidando este modelo mercantil de educación.

Así, se ha generado un *mercado performativo*, puesto que orienta el trabajo de las escuelas forzosamente a buscar acreditar un funcionamiento de calidad en base a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. Con esta lógica de categorización, donde "se cree que incentivos, riesgos y sanciones latentes impulsan positivamente al sistema y sus actores hacia la calidad educativa continúa" (Falabella, 2020, p. 5). Muchas veces el trabajo docente y la gestión escolar, acaban dejando de lado su foco en la formación integral de los estudiantes, cuando idealmente no deberían dejar de lado los aspectos formativos de la persona, aquellos de carácter volitivos y emancipadores, pero que, sin embargo, en la práctica los procesos educativos acaban siendo principalmente academicistas y centrados en las calificaciones/resultados, orientados a producir capital de trabajo.

> En este marco, la anhelada calidad educativa queda reducida a la capacidad de gestión de las escuelas, especialmente en atención a lo que realizan con los recursos públicos que provee el Estado. Del mismo modo, la generación de este sistema de control fortalece el funcionamiento de la escuela como una empresa, fantasía que en el contexto educativo chileno cobra cada vez mayor realismo, especialmente si se considera la fuerza indicativa derivada de esta regulación a la que, obligatoriamente, escuelas y actores deben responder (Palacios et al., 2020, p. 46)

2.3 El trabajo Docente en el Chile de hoy

Antecedentes sobre el trabajo docente en Chile

A lo largo de la historia, ser docente en Chile no ha sido una tarea fácil. Las condiciones impuestas por el sistema educacional vigente invitan al profesor a enmarcar su acción en una sola línea. Para Carrasco, Luzón y López (2019) la autonomía del profesorado se ha visto fuertemente mermada producto de los constantes procesos de rendición de cuenta que imperan en la escuela y que buscan tecnificar a los profesores, lo que se ve reflejado en la alta cantidad de actividades rutinarias y burocráticas con las que deben cumplir. Por otra parte, esta tecnificación del rol docente se puede apreciar también al observar sus prácticas pedagógicas, las que se deben desarrollar y orientar considerando los mecanismos de estandarización como grandes metas de su labor, las cuales se ven obtenidas solo en la medida en que se vean reflejadas en los resultados de pruebas como el SIMCE.

Por otra parte, según describe UNESCO (2005) en un estudio descriptivo acerca de las condiciones laborales de los docentes en Chile, las principales problemáticas que enfrentan los docentes serían diversas. Desde el punto de vista de la infraestructura, a la ausencia de sanitarios adecuados en número y estado, y a la falta de oficinas e instalaciones propias para desarrollar su labor. En cuanto a variables que generan una sobrecarga ergonómica, se señala que deben trabajar con un mobiliario que no es el adecuado y que además existe ausencia de dispositivos para amortiguar el ruido generado en las salas de clases, lo que les provoca un desgaste de la voz debido a la necesidad de hablar más fuerte, y también de todo su aparato locomotor a raíz de las altas horas que pasan de pie. En cuanto a los materiales para desarrollar su trabajo, el estudio define que estos son insuficientes e inadecuados, y que muchas veces son ellos quienes deben proporcionarlos.

Observando las condiciones sociales de trabajo, muchas veces se ven expuestos a amenazas y otras situaciones de violencia provenientes del entorno en el cual se enmarca el centro educacional donde se desempeñan. Otro tema relevante es la falta de apoyo de parte de otros especialistas, sumado a la ausencia de padres y tutores que acompañen a los niños, niñas y jóvenes, lo que genera una alta carga tanto laboral como emocional, puesto que exige a los docentes una entrega que va más allá de los objetivos propios del aula. En esta línea, otro dato

que contribuye a entender el complejo panorama que enfrentan los profesores, es el alto número de estudiantes por curso con que deben trabajar, el cual llega a ser de 45 estudiantes por sala.

En cuanto a las relaciones interpersonales al interior de los centros educativos, este estudio de la UNESCO (2005), señala que entre colegas el trato es cordial, existiendo trabajo colaborativo, y donde predomina una cultura de trabajo en equipo. Hay que considerar que esto se da en un plano profesional, el cual no siempre se ve reflejado en el plano personal. En cuanto a las relaciones de los docentes con sus superiores, si bien son cordiales y existe acceso, sus aportes y apoyo a la labor pedagógica son considerados bajos e insuficientes. Si bien al interior de las instituciones existen canales de comunicación que funcionan, los docentes no son realmente considerados a la hora de definir aspectos globales del establecimiento, y su autonomía solo se ve ejercida al interior del aula.

También el estudio señala que la duración de la jornada laboral es un problema. Si bien el número de horas declaradas en un contrato asciende como máximo a cuarenta y cuatro a la semana, hay muchas actividades ligadas a la labor docente que sobrepasan a este horario, teniendo el profesor que destinar una cantidad de tiempo importante a la realización de tareas pedagógicas fuera de su horario de trabajo. Por otra parte, muchos docentes trabajan en más de una institución, teniendo que destinar una fracción de tiempo importante al traslado, con lo cual el tiempo libre con que disponen es muy poco, y se destina frecuentemente a labores domésticas u otras actividades principalmente sedentarias.

El estudio describe que, en general la salud de los profesores en el país se ve afectada por enfermedades y malestares frecuentes, los cuales son asociados a factores demográficos y propios del trabajo, también a exigencias ergonómicas que genera el contexto laboral docente (por ejemplo, el desgaste de la voz y del músculo esquelético) y al desgaste de la salud mental (problemas de estrés, depresión, psicosomáticos y de ansiedad). Todos estos problemas se van acrecentando con los años, debido a la poca disponibilidad de tiempo libre con que cuentan los profesores, lo que no les permite llevar a cabo estrategias y actividades compensatorias que les provean de una recuperación frente a estos desgastes.

Todos estos problemas anteriormente expuestos impactan fuertemente en el interior de las escuelas debido a la merma en el rendimiento laboral y al impacto en el clima de aula que la presencia de estas enfermedades genera. Por lo mismo, el informe destaca que no es posible pensar en una mejora en la educación sin estrategias que apunten a corregir el pasar que viven los docentes ya que "existe una estrecha relación entre calidad de la labor pedagógica y salud de quienes son llamados a realizarla" (Unesco, 2005, p. 99).

Una muestra de la realidad, que viene a confirmar lo señalado por la UNESCO, corresponden al trabajo de Cornejo (2009), quien en su revisión acerca de las condiciones laborales de los docentes de educación secundaria de Santiago, señala que ellas muestran altos y preocupantes niveles de precariedad, sobre exigencia ergonómica, sobrecarga horaria y falta de materiales e infraestructura idónea.

Este escenario tan adverso genera otro problema: en Chile existe un alto abandono de la profesión docente. Según establece Gaete et al. (2017), la tasa de abandono que enfrenta el país es de un 40% de los docentes a lo largo de los cinco primero años de ejercicio profesional. Las causas que explicarían este fenómeno se relacionan nuevamente con el difícil escenario que enfrenta la profesión docente. Al respecto, Ávalos y Valenzuela (2016) señalan que las principales razones para este abandono del aula, se pueden agrupar en tres dimensiones: la falta de oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones laborales que debieron enfrentar y la gestión llevada a cabo por parte de las escuelas.

Para profundizar, las diez razones que más fueron consignadas en la investigación de Ávalos y Valenzuela (2016), y ordenadas de manera decreciente son las siguientes:

1. Insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles.
2. Ingreso insuficiente para satisfacer las necesidades vitales.
3. Falta de beneficios complementarios adicionales adecuados.
4. Insatisfacción con el liderazgo de la gestión.
5. Insatisfacción con las condiciones de la escuela (seguridad, materiales, etc.).
6. Falta de influencia sobre las políticas y prácticas de la escuela.
7. Deseo de mejorar el estándar de vida.
8. Insuficiente libertad para tomar decisiones pedagógicas al hacer clases.

9. Deseo de seguir estudiando para tener más oportunidades en el campo educacional.
10. Número de estudiantes demasiado alto.

Gaete et al. (2017) agregan tres dimensiones. Primero, las bajas remuneraciones a las que se ven enfrentados los profesores, pese a su condición de trabajadores profesionales. Segundo, la insatisfacción laboral que declaran tener, y que tiene que ver con el escaso reconocimiento a su trabajo y a las malas condiciones en torno a las cuales se deben desenvolver para cumplir con él, también suman en este punto, los insuficientes recursos y apoyos con que cuentan para llevar a cabo su labor. Tercero, la desprofesionalización que sufren los docentes, se les entrega muy poca autonomía e instancias para la reflexión pedagógica, por el contrario, son invitados a desenvolverse en torno a lo que señala el marco para la buena enseñanza.

Otro punto a considerar por los autores, se relaciona con "las dificultades que tienen en Chile los profesores para seguir estudios de perfeccionamiento sin tener que abandonar el aula" (Gaete et al., 2017, p. 134). Esto genera que la gran mayoría se quede solo con la formación inicial, la cual como indica su nombre, es una pincelada a un mundo mucho amplio que es el de convertirse en un profesor, donde la acumulación de experiencias es fundamental para lograr aprendizajes significativos. Una instancia relevante para los docentes, donde pueden compartir sus experiencias y profundizar en sus saberes y prácticas pedagógicas, se da justamente a la hora de seguir estudios de perfeccionamiento y bajo las condiciones actuales en Chile, para ellos eso es muy difícil. Situación sumamente negativa para el país, ya que la mejora de cualquier sistema educativo tiene directa relación con la calidad de los docentes que imparten clases en su interior y con la capacidad de retención que este tenga de sus valores más destacados (Gaete et. al., 2017). Y es que para "retener en el sistema escolar a los profesores más competentes, es indispensable que la profesión docente goce de reconocimiento y valoración social, es decir, de un alto estatus" (Bellei y Valenzuela, 2013, p. 1). Y al menos hasta la fecha esa ha sido una de las grandes deudas del estado chileno con sus profesores.

Para finalizar esta primera parte, parece importante señalar que otro de los grandes problemas que enfrenta la profesión docente en Chile, y también en el mundo, es la

desprofesionalización que sufre a raíz de la implementación de un conjunto de *políticas seductoras de hipervigilancia* (Falabella, 2020). En esa línea, "se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico, de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un periodo de prueba de un año para ser nombrado "maestro en propiedad" (Mejía, 2015, p. 49). Una visión instruccionista que reduce a la pedagogía meramente a la técnica que se puede reconocer al observar la competencia para dictar una clase o llevar a cabo un programa académico de algún saber que se domine.

Núñez (2007) señala, además, que diversos exponentes de la "pedagogía Crítica" denuncian que los efectos que las políticas públicas de privatización han generado corresponden a una desprofesionalización de los docentes, donde las diferentes estrategias de control y estandarización implementadas, como el marco para la buena enseñanza, por ejemplo, han ido coartando progresivamente la libertad de acción y cátedra de los docentes, reduciendo su rol a uno más bien de carácter técnico, instrumental, sumiso y carente de mayor reflexión sobre su quehacer profesional.

2.3.1 El escenario laboral de los docentes en tiempos de pandemia

Cuesta creer que a pesar de lo adversas que suenan las condiciones antes descritas, estas pudiesen empeorar tanto como ha acontecido con la pandemia del covid-19. Si bien el deterioro en las condiciones laborales ha sido transversal a la gran mayoría de los diferentes empleos, en el caso de los docentes, la sobrecarga laboral producto del teletrabajo y el tener que desarrollar su labor desde sus hogares, en espacios que no fueron pensados para la labor docente, han configurado un escenario impensablemente complejo, no solo para ellos, sino también para los estudiantes.

> "Desde el 16 de marzo del año 2020, el sistema escolar chileno experimenta una situación imprevista producto de la pandemia por COVID-19: la interrupción de las clases en modalidad presencial. En efecto, la contingencia sanitaria implicó que gran parte de las escuelas y liceos de Chile debiesen poner en marcha una inédita modalidad de trabajo

a distancia, situación que ha impactado de manera profunda en el quehacer cotidiano de docentes y educadores/as, exigiéndoles adaptación ante condiciones laborales fuera del marco de lo establecido" (OPECH, 2020, p. 1).

La Universidad de Chile en conjunto con el Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH (2020) analizaron las respuestas obtenidas por diferentes encuestas realizadas por distintos centros de estudio y fundaciones. Con ellas se buscaba saber acerca del desarrollo del trabajo docente durante el periodo de pandemia.

2.3.2 Cuadro 1: Estudios considerados en la investigación de OPECH (2020).

Los estudios analizados se presentan en el siguiente esquema:

Título	Muestra	Fuente
"Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?"	3.176 docentes de todas las regiones del país (19.1% hombres y 80.9% mujeres)	Instituto Informática Educativa-UFRO (IIE-UFRO) y otras instituciones
"Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia"	7.187 docentes y educadores de todas las regiones (20.3% hombres y 78.9% mujeres)	EligeEducar
"Indagación sobre las estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria"	1.051 docentes de todas las regiones del país (23% hombres y 77% mujeres)	EducarChile
"Engagement y Agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad Covid-19"	2.657 docentes de todas las regiones del país, pertenecientes a establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados (76% mujeres y 24% hombres)	Fundación Chile, EducarChile y Circular HR

OPECH (2020).

El estudio arrojó que el trabajo de los profesores a lo largo de este tiempo presenta tres nudos críticos: a) La percepción de sobrecarga laboral y la superposición de roles laborales y familiares; b) Preocupaciones conciernen a aspectos socioemocionales; por último, c) Apoyos insuficientes para realizar de manera óptima la educación a distancia.

En relación a la sobrecarga laboral y el conflicto entre roles laborales y familiares, se establece una alta dificultad de parte de los docentes para hacer convivir sus funciones profesionales con el entorno familiar. Las respuestas más frecuentes apuntan a un alto nivel de cansancio y a la sensación de que trabajan mucho más ahora que en una jornada habitual. Por otra parte, la mitad de los encuestados señaló tener "bastante o mucha" dificultad para mantener separados el hogar y el trabajo. Más de tres cuartos de ellos, manifestó llevar a cabo su labor en medio de grandes preocupaciones, las que incluyen aspectos de la vida familiar y profesional, por ejemplo, la preocupación por el bienestar emocional y de salud de sus padres, hijos y su pareja, pero también por la de sus estudiantes.

En cuanto a las preocupaciones relacionadas a aspectos socioemocionales, el estudio indica que los docentes se ven afectados en gran medida por preocupaciones de índole socioemocional que provienen de la modalidad de enseñanza no presencial durante la pandemia. En este contexto, la principal prioridad educativa corresponde al bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

La gran mayoría de los encuestados señalaron sentirse muy estresados o muy preocupados. Frente a esto, es importante consignar que los niveles de agotamiento laboral indicados por los docentes son mucho mayores que los evidenciados por trabajadores de otros sectores. Un dato alarmante establece que el 57% de los docentes presenta niveles extremos de agotamiento laboral, siendo las más afectadas las profesoras que tienen hijos pequeños en el hogar.

Considerando los apoyos insuficientes recibidos por los profesores, el informe destaca que los docentes han tenido que enfrentar altas dificultades para cumplir con la modalidad de enseñanza a distancia. Estas dificultades han sido tanto de índole técnica, como de infraestructura tecnológica, y se han presentado debido a la baja alfabetización digital de la

planta docente del país, ya que hasta antes de la pandemia, en muchos lugares el uso de TICs no estaba incorporado dentro de la rutina habitual del profesor.

Un alto número de docentes señala que cumplir con su trabajo “es más difícil que antes”, de hecho dos tercios de los profesores indica haber presentado dificultades para enseñar en línea. Otro dato a considerar es que más de un 70% de los estudiantes ha enfrentado problemas técnicos de conexión durante las clases, lo que da cuenta de lo poco preparado que estaba el medio para la implementación de esta modalidad de “colegio virtual”.

Los equipos de gestión de las escuelas, como respuesta al contexto, implementaron diversas plataformas de contenido y material de apoyo, no obstante, la mitad de los docentes señaló que estas “no son pertinentes al contexto donde se encuentran” (p. 4). Por otra parte, el número de docentes que indica haber necesitado facilidades para acceder a una conexión de internet, o a recursos digitales asciende a un 60%, valor que se incrementa en la medida en que el contexto de la escuela se vuelve más rural. Un último dato no menor, establece que un 80% señala la necesidad de recibir capacitación acerca de la elaboración de adecuaciones curriculares y sobre estrategias pedagógicas para enseñar a distancia.

Para finalizar, el informe es claro y enfático al destacar que la pandemia ha generado que todo el malestar acumulado por décadas que cargan los docentes chilenos, se vea tremendamente acrecentado con la crisis socio sanitaria y la enorme sobrecarga que hasta la fecha enfrentan. Y es que surgió por parte de las autoridades educacionales y también por los equipos directivos de los diferentes colegios, la idea de que era posible poder asegurar la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en base a “Clases On-line”, llevando a cabo un ‘colegio normal’, pero a través de videoconferencias y usando computadores, tablets y celulares. No obstante, lo que se vive en las escuelas no es un contexto de clases virtuales, es un “contexto de trabajo de emergencia, en medio de una crisis social y sanitaria” (OPECH, 2020, p. 5). Esta idea parece clave, ya que marca una clara diferencia entre una forma de hacer educación que funciona en base a determinadas condiciones como la educación a distancia, pero claramente cuando es impuesta e implementada a la fuerza genera un desgaste tremendo, que afecta a todos los actores de la comunidad educativa. Esta situación debe ser considerada y ponderada realmente por las autoridades y empleadores, los cuales dicho sea de paso, en base a las percepciones rescatadas

en este estudio, demuestran que no han estado a la altura, ya que se han caracterizado principalmente por su falta de apoyo, y en casos, abandono del trabajo docente.

2.3.3 Educación Física y Pandemia

A continuación, veremos cómo se ha configurado curricularmente la Educación física en Chile, y la forma en que se ha debido adaptar para ser impartida durante el confinamiento producido por la pandemia del covid-19.

La asignatura de Educación Física y Salud en Chile, curricularmente en base a lo establecido por el MINEDUC en los planes de estudio, cuenta con máximo de cuatro horas semanales en los niveles de primero a cuarto básico para los colegios que cuentan con Jornada escolar completa, en aquellos que no, este número de horas se reduce a tres. Posteriormente de quinto básico a segundo medio, las horas disponibles para la asignatura totalizan dos a la semana para todo tipo de establecimientos. Posterior a eso, en tercero y cuarto medio, con la entrada en vigencia el año 2019 de las nuevas bases curriculares, la asignatura desapareció como una materia obligatoria y solo existe como una alternativa electiva.

Según la Asociación Chilena de Profesores de Educación Física ACHIPEF (2020), el objetivo que persiguen las Bases Curriculares de Educación Física y Salud se centran en que los estudiantes puedan construir un estilo de vida activo y saludable, brindándoles oportunidades para que puedan desarrollar y adquirir conocimientos, habilidades y actitudes en la materia. Dichas bases se estructuran a partir de 3 ejes de los cuales se desglosan diferentes objetivos de aprendizaje que podemos visualizar en la imagen 2:

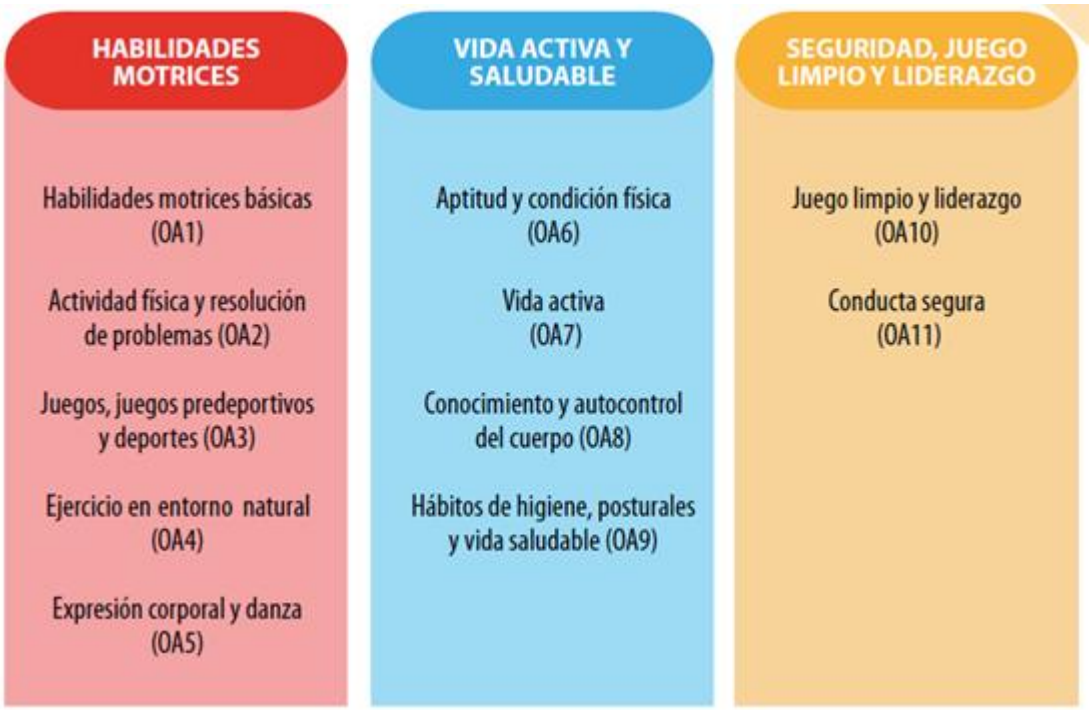

Imagen 2: ACHIPEF, (2020). Orientaciones para la clase de educación física y salud de 1° a 6° básico en tiempo de Covid-19, (p. 5).

Para la UNESCO (2015) "La educación física en la escuela y en todas las demás instituciones educativas es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida" (p. 6).

Frente a ello, el MINEDUC (2013) en sus bases curriculares para la asignatura, destaca que la Educación Física se enmarca dentro del proceso de formación integral de los estudiantes, y que "El desarrollo de habilidades motrices, junto a la adquisición de hábitos de vida activa y saludable, contribuyen al bienestar cognitivo, emocional, físico y social del alumno" (p. 162). Por otra parte, cabe destacar la existencia de una significativa relación entre la práctica de actividad física y el desarrollo de capacidades cognitivas.

Finalmente, según ACHIPEF (2020) "las clases de Educación Física facilitan el acceso a experiencias que contribuyen al desarrollo integral, autocuidado, la promoción de espacios de convivencia saludables y por ende el bienestar de los niños y niñas. Además, la Educación Física escolar garantiza la equidad, para alcanzar los niveles mínimos de actividad física que recomienda la Organización Mundial de la Salud" (p. 3).

Chen et al. (2020) destaca la importancia que tiene para las personas ejercitarse de manera regular y constante en sus hogares pese al confinamiento. Según su estudio, este tipo de hábitos tendría un importante impacto sobre la salud de la población, por lo tanto la asignatura de educación física y salud cobra gran relevancia en la escuela durante el contexto de la pandemia.

Es importante señalar que antes de la pandemia en el país existía una educación física que a lo largo del tiempo había conseguido desarrollar e implementar una serie de objetivos de aprendizajes y de herramientas pedagógicas que permitían retroalimentar y evaluar el proceso de quienes estaban inmersos en el sistema educacional y que, por ende, accedían a esta asignatura (Palma, 2020). No obstante, continuar brindando clases de educación física y salud en el contexto de la pandemia ha sido todo un desafío, principalmente debido a la necesidad de incorporar como protagonista de su funcionamiento a las TICs. Para Juanes y Rodríguez (2021), la única manera de llegar a los estudiantes buscando que se mantengan activos físicamente y saludables mentalmente es incorporando el uso de tecnologías, sin embargo, el poder aprovechar de buena manera el recurso dependerá de las competencias en el uso de TICs que tenga el docente. La gran mayoría de los docentes y estudiantes no estaban preparados para esto y tuvieron que valerse, en general, tanto de las herramientas propias, como de las competencias digitales, con que cada uno contaba.

> Los docentes se han tenido que enfrentar en este curso académico 2019-2020 a cambios inmediatos en sus programaciones didácticas. En el caso de la EF, asignatura eminentemente práctica, el cambio de la actividad presencial supone una transformación de planteamiento pedagógico sustancial, y que debe ser afrontado desde el análisis profundo de la situación y la planificación, que a su vez, debe tener en cuenta diferentes escenarios de implementación. De esta forma, una de sus características esenciales debe ser la flexibilidad (Sierra et al., 2021, p. 876).

Una de las formas en que se ha reinventado para sobrevivir la educación física ha sido mediante la implementación de clases virtuales. En esta línea, Almonacid et al. (2021) agrega que “los docentes han tenido que innovar en nuevas metodologías de aprendizaje para las

cuales no estaban preparados, incorporando la tecnología como una de las principales herramientas para entregar conocimiento, principalmente a través de videos y clases en línea" (p. 438).

Estas clases en línea, no han sido fáciles y han debido enfrentar diferentes problemáticas a raíz del confinamiento impuesto por la pandemia del covid-19. Una de las más relevantes se relaciona con el espacio disponible que tanto docentes, como estudiantes poseen en sus hogares. Históricamente la Educación Física ha sido una asignatura de carácter eminentemente práctico, donde el movimiento y el espacio para ejecutarlo son fundamentales, situación que contrasta con otras asignaturas del currículum, las cuales desde este punto de vista, son más fáciles de implementar en el contexto virtual. En esa línea, como son tan disímiles tanto los espacios, como las condiciones y contextos, en que se encuentran confinados estudiantes y docentes, los profesores han pasado de tener un rol central, "a ser promotores de ambientes de aprendizaje para sus alumnos, con ambientes interactivos más amigables, flexibles y ajustados a la realidad de cada alumno" (Almonacid et al., 2021, p. 438).

Desde el punto de vista curricular se ha "priorizado la enseñanza de contenidos durante el confinamiento relacionados con el bloque de condición física y salud y relegando a un segundo lugar contenidos de expresión corporal, juegos y deportes o habilidades motrices" (Baena et al., 2020, p. 393), lo que en la práctica ha generado una alta monotonía en las clases de educación física. Para Almonacid et al. (2021), "en este contexto, una de las mayores dificultades para los docentes ha sido la dificultad para implementar procesos de evaluación; la situación en el aula de Educación Física se vuelve particularmente delicada" (p. 438). Según Fuentes et al. (2020), esto se debe en gran medida a la necesidad o exigencia de crear un proceso de evaluación inédito, que esté relacionado a esta nueva forma de hacer clases, donde los medios para poder verificar el aprendizaje de los estudiantes son escasos, ya que no todos cuentan con un buen acceso a las tecnologías que permiten la conectividad.

Otras dificultades que se agregan a la ya mencionada falta de espacios y problemas de conexión, y que sumo a partir de lo que ha sido mi propia experiencia docente, son los materiales para la clase. En un contexto normal, la asignatura utiliza un número considerable de implementos, ya sea para demarcar o bien para ejecutar determinados ejercicios. Estos

materiales claramente no son comunes en los hogares y si bien se pueden adaptar, el hecho de que muchas veces las familias no cuenten con estos substitutos, o no quieran darse el espacio para fabricarlos, contribuye a la ausencia de la clase por parte de los estudiantes.

En la línea de dar cuenta de otras problemáticas basadas en mi quehacer profesional, me parece relevante señalar, producto de lo complejo del problema, una situación que se presenta regularmente en las clases de educación física y salud donde participan estudiantes adolescentes. La gran mayoría de las cámaras de los asistentes a la sesión permanecen apagadas debido a la alta cuota de vergüenza que manifiestan sentir a la hora de tener que mostrarse realizando los diferentes ejercicios frente a la cámara. Como no les es grato, no encienden sus pantallas o bien esgrimen la vergüenza como excusa para no asistir a las sesiones de clases. Esto complejiza en gran medida la labor del docente, ya que es muy difícil poder retroalimentar sus ejecuciones, evaluar sus aprendizajes y finalmente generar sus calificaciones.

Como se señaló anteriormente, el sistema educacional chileno se enmarca en una lógica de competencia basada en el mercado. Producto de esta situación, se generan inevitablemente en el estudiantado una catalogación de las asignaturas o materias, en otras palabras se crean ramos con diferente rango de importancia. Aquellas afectas a mediciones estandarizadas, como la prueba SIMCE por ejemplo, se ubicaran arriba en esta escala subjetiva de valoración, siendo las de primer rango (Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia). A continuación, en un segundo nivel de importancia aparecen otras como las Artes, la Filosofía, los Idiomas y la Educación Física. Por último, aparecen aquellas asignaturas que ni siquiera ponderan al promedio final del estudiante o que cuentan con tiempos bastante escasos, como son Religión, Orientación y Tecnología.

En este escenario, la sobrecarga que las clases virtuales significaron no solo golpeó a los docentes, sino también a los estudiantes, el modelo de asignaturas les genera focos de estrés y agotamiento por el alto número de tareas y trabajos que deben entregar. Resulta lógico que opten por participar en las clases ‘más importantes’, por lo que otra problemática a la que se ha visto enfrentada la educación física es a la baja participación de parte de los estudiantes. Frente a esto, Sierra et al. (2021) destaca que se ha “notado una reducción en la motivación posiblemente producida por la ausencia significativa de contacto social” (p. 877).

Finalmente, para Varea et al. (2020), este contexto de clases virtuales ha generado la pérdida de varios elementos muy valiosos que se generan en la clase de educación física, pero que son imposibles de reproducir por medio del video. Por ejemplo, se ha perdido mucho en cuanto al contacto directo con otros, a las relaciones con y entre los estudiantes, a la calidad propia de las experiencias ligadas al movimiento, es decir, la educación física (y en general la escuela) se ha ido deshumanizando, provocando de paso sentimientos de vulnerabilidad, precariedad y miedos a raíz de su nueva forma de trabajo, los cuales afectan no solo en los estudiantes, sino que en toda la comunidad escolar.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Paradigma

Esta investigación fue llevada a cabo bajo el marco del paradigma de la investigación cualitativa, cuya "finalidad no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre" (Bautista, 2011, p. 14). Siguiendo la lógica de entender en qué consiste dicho paradigma, cabe destacar que para la misma autora, la realidad es una construcción social, vale decir, "la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia de quien quiera conocerla" (2011, p. 14).

Esta investigación se enmarca dentro de este paradigma puesto que busca comprender, desde las propias experiencias docentes, cómo la gestión escolar configuró en un contexto de pandemia una nueva forma de ejercer su práctica pedagógica. Según Abero et al. (2015), este tipo de investigación "tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados" (p. 101). Por último, y para complementar sobre este paradigma "metodológicamente se caracteriza por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de descripción, clasificación y significación" (Bautista, 2011, p. 14).

En relación al enfoque de investigación, se ha optado por uno de tipo fenomenológico, puesto que "quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16). Según Bautista (2011), la fenomenología busca "determinar el sentido dado a los fenómenos por la descripción e interpretación del discurso de quien los vivió" (p. 52). Por lo tanto, investigar bajo esta línea, considerando lo expresado por los docentes entrevistados, permite otorgarle un firme valor a sus vivencias y relatos, y darle una significación importante a la hora de adentrarse en lo que ocasionó la pandemia desde el punto de vista de la educación física escolar.

3.2 Tipo de Investigación

La investigación llevada a cabo se enmarca como un estudio de caso. Para Stake la definición de estos corresponde a “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake citado por Álvarez & San Fabián, 2012, p. 2). Complementando su definición, agregó que corresponde a una “estrategia investigativa, que utiliza como herramientas fundamentales para su abordaje la descripción, la interpretación y la evaluación y toma al caso como unidad de investigación que puede ser estudiado en sí mismo o en relación con otro” (Ramírez et al., 2004, p. 102). Los mismos autores también señalan que “se convierte en el fenómeno o el acontecimiento significativo de una dinámica específica del hombre y de su grupo dentro de un marco sociocultural particular” (2004, p. 102). Para finalizar "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia" (Pérez Serrano, 1994, citado por Álvarez & San Fabián, 2012, p. 2). Esta investigación se enmarca en dicho método puesto que se busca analizar y comprender un escenario determinado, en este caso relacionado a un grupo particular de docentes, de una realidad puntual y en un contexto sumamente especial. Otra razón que justifica la elección del estudio de caso para esta investigación sería que “Las preguntas "cómo" y "por qué" son más explicativas y llevan fácilmente al estudio de casos” (George et al. citado por Yacuzzi, 2005, p. 6). Al ser el caso de la pregunta central de esta investigación se justificaría su elección como método de investigación.

Asimismo, este estudio se asume de tipo descriptivo, en tanto su foco principal se relaciona con “describir fenómenos, situaciones, contextos, y eventos; esto es detallar, cómo son y se manifiestan” (Hernández et al., 2006, p. 102). En este caso, como determinó la gestión de los colegios la manera de llevar a cabo las clases de educación física por parte de los docentes en el contexto ya antes señalado. Los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles, de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro proceso que se someta a análisis” (Danhke citado por Hernández et al., 2006, p. 102). Por lo anteriormente expuesto, es que se considera a este trabajo académico, un estudio descriptivo.

3.3 Escenario de Investigación

La técnica de recolección de información utilizada corresponde a la entrevista semiestructurada, posteriormente se profundizara en torno a ellas. Estas se llevaron a cabo por medio de la plataforma de videoconferencias ZOOM. El contexto generado por la Pandemia del coronavirus, cuya principal estrategia para evitar la propagación del virus en la población, corresponde al distanciamiento social, genera que poder reunirse con las personas en vivo y en directo sea muy complejo. Por otra parte, debido a las cuarentenas obligatorias instaladas por la autoridad, salir del hogar solo se permite para fines justificados como de primera necesidad y con un salvoconducto o permiso especial entregado por Carabineros de Chile. Todo lo anterior expuesto justifica la selección de este escenario de investigación virtual.

En cuanto al momento de la entrevista, se pretendió hacer sentir lo más cómodo posible al entrevistado, creando un ambiente de confianza, donde la conversación fluyera de manera natural, en un horario de conexión que le acomodase al entrevistado y de preferencia, donde no tuviese mayores compromisos que realizar después. Todo esto buscando poder acceder a una información fidedigna y alta en detalles, que permita realmente conocer las valoraciones que realiza el profesional acerca de cómo operó la gestión escolar en tiempos de pandemia y cuáles fueron las respuestas que entregó a la hora de llevar a cabo el trabajo docente de la asignatura de educación física.

Otro detalle a considerar, corresponde al hecho de que se entrevistaron profesionales con los que no existiera ningún vínculo más allá del hecho de ser colegas de profesión, esto justamente buscando poder acceder a una información fidedigna, confiable y no influenciable por vínculos preestablecidos de ninguna naturaleza.

En cuanto al contexto donde trabajan los docentes entrevistados, con el fin de tener una visión amplia de lo que aconteció durante la pandemia, el estudio buscó acceder al menos a un colegio de dependencia municipal, uno particular subvencionado y uno particular. Todo a fin de poder contrastar las diferentes realidades existentes en el sistema educacional chileno.

Por último, consignar que todas las escuelas son instituciones que optaron por impartir clases a distancia por medio de plataformas virtuales, tanto de manera sincrónicas como

asincrónicas, donde los estudiantes, en base a un horario adaptado y disminuido, se reunieron con algún grado de frecuencia establecida con cada docente, en sesiones de clase de aproximadamente 40 minutos de conexión.

Los contextos educacionales a los que se accedió con este estudio fueron los siguientes.

Un colegio de dependencia municipal perteneciente a la comuna de La Florida y donde solo trabaja un profesor de educación física y en el cual los recursos para trabajar son escasos y el contexto socioeconómico es vulnerable. Por otra parte, los espacios para desarrollar las clases son suficientes, pero no los mejores, por ejemplo, cuentan con una cancha, pero de suelo asfaltado, sin techo y con camarines y baños en estado deficiente.

Esta situación se repite en los colegios particulares subvencionados a los cuales se tuvo acceso en este estudio. Uno corresponde a la comuna de San Bernardo y otro a la comuna de Maipú, si bien sus contextos también son vulnerables y los espacios con los que cuentan son similares (existen algunas mejoras como por ejemplo el acceso a un techo en la multicancha), se diferencian puesto que aquí si existe más de un profesional trabajando para la impartir la asignatura, por lo que la posibilidad de hallar trabajo colaborativo entre ellos a la hora de planificar y compartir metodologías es factible.

Los últimos dos contextos indagados corresponden a colegios privados, por lo que la situación socioeconómica de las familias que son parte de dichas comunidades no es particularmente vulnerable, sino más bien acomodada. El primer colegio pertenece a la comuna de Providencia, se enmarca en el contexto de los colegios británicos, donde debido al exigente calendario de competencias deportivas al que suscriben, cuenta con un departamento de educación física amplio, integrado por más de diez profesionales, con docentes especializados para cada una de las disciplinas que las competencias antes mencionadas requieren. En cuanto a la infraestructura, cuentan con instalaciones deportivas externas para desarrollar sus diferentes entrenamientos y competencias.

Para finalizar, el último colegio, también de dependencia privada, queda ubicado en la comuna de Las Condes y su contexto se diferencia del anterior debido a que el foco no está en la parte deportiva, sino que en la formativa valórica, ya que es un colegio de iglesia que

adscribe a la orden religiosa de los mercedarios. Cuenta también con un departamento de educación física amplio y al igual que el colegio anterior poseen acceso a una muy buena infraestructura deportiva.

3.4 Sujetos de Estudio

Los sujetos de este estudio son profesores de educación física que tuvieron que impartir la asignatura de educación física y salud por medio de clases virtuales durante el primer año de la pandemia. Los criterios de inclusión para la selección de participantes fueron los siguientes:

- Que exista paridad de género, vale decir contar con al menos un profesional de cada sexo en la muestra. Esto debido a que me parece valioso contar la visión que puedan tener, tanto hombres, como mujeres. Sobre todo entendiendo la presencia histórica del género femenino en el espacio escolar.

- Que sean docentes con al menos 3 años de experiencia en el sistema escolar. Esto, buscando asegurar que en base a la experiencia, los participantes del estudio conozcan las dinámicas, cultura y condiciones propios de la escuela donde se desempeñen, aspectos que me parecen, son relevantes para examinar el trabajo de la gestión escolar desempeñada en cada institución.

- Que hayan contado con al menos 40 horas de contrato de contrato al interior de la institución, esto buscando entrevistar docentes que realmente vivan en su día a día laboral las consecuencias o aciertos que la gestión escolar crea para ellos.

- Que se desenvuelvan profesionalmente en contextos educacionales diferentes desde el punto de vista de su dependencia y enfoque educacional, se busca contar con al menos un profesional de un colegio municipal, uno particular subvencionado y otro particular. Esto para enriquecer la información obtenida a partir de estos distintos escenarios. Conocer cómo usan las herramientas tecnológicas que disponen para desarrollar sus

clases y cuáles piensan que son las dificultades mayores que podrían haber enfrentado desde lo que la gestión escolar les exigió.

- Que el rango etario de los entrevistados sea amplio, de manera que permita conocer las percepciones y experiencias tanto de docentes que llevan muchos años en el sistema, como de aquellos que están comenzando sus carreras.

3.4.1 Cuadro 2: Perfiles de los participantes del estudio.

Tras cruzar las variables seleccionadas, los perfiles de los docentes entrevistados fueron:

Sujeto	Contexto	Género	Edad	Experiencia	Horas de contrato
1	Municipal	Masculino	43 años	20 años	40 horas
2	Particular Privado con enfoque religioso	Femenino	36 años	10 años	44 horas
3	Particular Privado con enfoque deportivo	Femenino	53 años	28 años	44 horas
4	Particular Subvencionado	Femenino	28 años	5 años	41 horas
5	Particular Subvencionado	Masculino	27 años	3 años	42 horas

Para cerrar, cabe destacar que considerando lo expresado por Tonon (2009), durante las entrevistas semiestructuradas se pretendió generar con los docentes participantes, un espacio de confort y confianza, que permitiera desarrollar una entrevista amena y fluida, que favoreciera el acceso a la información requerida para llevar a cabo esta investigación.

3.5 Técnica de Recogida de Información

La técnica de recogida de información utilizada en este estudio fue la entrevista semiestructurada. Las entrevistas corresponden a un instrumento de recolección de información, el cual caracteriza por ser

> un diálogo cara a cara entre entrevistador y entrevistado. Se enmarca en un texto oral que emite el entrevistado a partir de temáticas sugeridas o preguntas enunciadas por el investigador. Se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad. Es una conversación distendida, sin apuros. El entrevistador debe capturar no solo el texto oral sino los gestos o el énfasis puestos en las palabras de quien brinda la información (Abero et al., 2015, p. 101).

El tipo de entrevista que fue llevado a cabo en este estudio, es de carácter semiestructurado, puesto que "es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir" (Corbetta citado en Tonon, 2009, p. 50). Por otra parte,

> La entrevista semiestructurada es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos. De esta manera los discursos espontáneos hacen emerger, más allá de su apariencia informal, relaciones de sentido complejas, difusas y encubiertas, que solo se configuran en su

> propio contexto significativo global y concreto (Ortí, 1986, citado en Tonon, 2009, p. 53).

En línea con lo anteriormente expuesto, corresponde a una herramienta adecuada para poder obtener la información necesaria, permitiendo ahondar las vivencias, opiniones y valoraciones del entrevistado en torno a lo que ocurrió en su la escuela, permitiendo profundizar en aspectos que pueden o no, haber sido considerados en la planificación inicial de la entrevista, pero que sin embargo, pueden enriquecer la información obtenida.

Otro motivo a resaltar de esta técnica es la libertad que otorga para adaptar la formulación de las preguntas y de alterar la secuencia según la dinámica de la interacción que se vaya dando con el entrevistado, como lo señala Tonon (2009) en relación al diseño de la investigación:

> La decisión de utilizar entrevistas semiestructuradas, se relaciona con el hecho de desarrollar un diseño flexible de investigación en el cual el sujeto ocupa el lugar protagónico, poniendo el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el entorno en el cual ocurren y considerando el significado que el actor da a los hechos y a las situaciones (p. 64).

Para efectos de la implementación de la técnica, las entrevistas se llevaron a cabo considerando las 3 fases señaladas por Keats (2009). Estas son: apertura o inicio, desarrollo de los aspectos principales o clímax y la conclusión o cierre.

Durante el inicio fue importante entregar información al entrevistado acerca del rol de investigador de quien entrevista, además de darle a conocer los objetivos del estudio. Fue necesario llevar a cabo lo que se conoce como "*Rapport*", que es "el término con que se designa una relación cómoda, cooperativa entre dos personas, en la que se mantienen sentimientos de satisfacción y una comprensión empática de la posición del otro" (Keats, 2009, p. 23).

Durante el desarrollo de la entrevista, que es el segundo momento de este proceso, se deben formular preguntas

> que no incomoden al entrevistado; pueden ser conceptuales o de su experiencia y de sentimientos personales. A veces es conveniente intervenir para aclarar posturas conceptuales, ya que se trata de obtener el significado que le atribuye el entrevistado al concepto o situación a comprender. La intervención también supone reencauzar la temática hacia el tópico que se pretende desarrollar o comprender, porque el entrevistado necesita aclaración sobre la pregunta del investigador. (…)Es en el diálogo donde se construyen y reconstruyen los estados subjetivos del sujeto hacia un fenómeno o situación (Abero et al., 2015, p. 150).

En la fase 3 comienza el cierre de la entrevista, se da cuando ya no hay más información que recabar, "es importante prestar atención a la forma en que la entrevista se vaya cerrando paulatinamente, para dar un sentido de relajación y conclusión" (Keats, 2009, p. 26). Este buen cierre, a mi parecer, es clave, sobre todo si a futuro será necesario llevar a cabo más entrevistas.

Cabe destacar que al término de la entrevista se realizaron algunos compromisos con el entrevistado relacionados a la confidencialidad tanto de sus datos personales, como de la información entregada, la cual solo será usada con fines investigativos. También el compromiso de hacerle llegar la transcripción de la entrevista, a fin de que la pueda revisar y señalar si algo no le parece o no se interpretó bien. Y por último el compromiso de hacerle llegar la investigación cuando esté finalizada.

3.5.1 Cuadro 3: Preguntas, propósitos y objetivos de la entrevista semiestructurada.

La estructura flexible con la que se orientó la entrevista fue:

Preguntas	Preguntas auxiliares	Propósito	Objetivo del estudio
¿Cuáles han sido las principales problemáticas que	¿Cuáles crees tú que fueron las principales problemáticas que tuvo	Indagar en las problemáticas que enfrentó la	Identificar y describir las principales problemáticas que enfrentó la escuela a

ha tenido que enfrentar tu escuela a raíz de la pandemia?	que enfrentar tu escuela, para seguir funcionando y entregando educación? ¿Alguna otra problemática que hayan tenido que enfrentar como centro educacional, como escuela a raíz de este contexto?	escuela a raíz de la pandemia.	raíz de la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.
¿Cuáles fueron las principales acciones o soluciones que se gestionaron en tu institución como respuesta a estas problemáticas?	¿Qué gestiones realizó la escuela (equipo de gestión, directivos), a nivel general, para garantizar el funcionamiento de la escuela en este contexto? ¿Cómo se configura la gestión escolar en tu colegio? ¿Cómo ópera, quienes la integran?, ¿Cómo se organizan? ¿Cuál es el contacto que tienes tú con ellos? ¿Esta realidad es propia de la Educación Física	Indagar en las soluciones y propuestas gestionadas por la escuela para dar respuesta a las problemáticas anteriormente identificadas.	Analizar las respuestas ofrecidas a las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19, para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

	o también atañe a otras asignaturas?		
¿Cuáles fueron las principales problemáticas que tuviste que enfrentar como docente del área de la educación física?	¿Cuáles crees tú que fueron los principales problemas que tuviste que enfrentar y cómo lo solucionaste? ¿Me imagino, tuviste alguna otra problemática que enfrentar para poder impartir la asignatura en este tiempo de pandemia?	Indagar en las problemáticas propias de la asignatura educación física y salud que enfrento la escuela a raíz de la pandemia.	Identificar y describir las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.
¿Recibiste algún lineamiento o algún apoyo de parte de la gestión escolar para resolver las problemáticas presentes en la clase de educación física a raíz de la pandemia?	Desde un punto de vista metodológico y evaluativo, ¿Cómo implementaste la asignatura de educación física y salud durante la pandemia? ¿Cómo describirías los apoyos y lineamientos del equipo directivo para gestionar el	Indagar en las soluciones y propuestas gestionadas por la escuela para dar respuesta a las problemáticas anteriormente identificadas.	Analizar las respuestas ofrecidas a las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19, para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

	cumplimiento óptimo de las clases de educación física en tu escuela? ¿Cómo se gestiona la educación física en tu escuela y de quién depende?		
En relación a la educación física, ¿Cómo valoras la gestión realizada por tu establecimiento para impartir dichas clases?	¿Dichas decisiones y acciones gestionadas, facilitaron o dificultaron tu labor? ¿Cómo sientes que todo lo anterior descrito, ha impactado en la relevancia que tiene esta asignatura, así como también tu labor y tu rol en la escuela durante la pandemia? ¿Cuáles fueron las principales propuestas de soluciones a estos problemas que conversamos y como evalúas tú que resultaron? ¿Fueron realmente aportes	Indagar en las valoraciones que realizan los docentes acerca de la gestión de su escuela durante la pandemia.	Analizar las respuestas ofrecidas a las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19, para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

	valiosos?		

3.6 Metodología de Análisis

Para esta investigación se utilizó el análisis de contenido categorial. Este es entendido como un "proceso de investigación que hace referencia a la interpretación de los datos recolectados en el transcurso de toda la indagación y que han sido registrados en diversos instrumentos para facilitar su estudio" (Bautista, 2011, p. 187). En el caso de esta investigación, los documentos analizados fueron las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Krippendorff (1990), define el Análisis de Contenido como "la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto" (p. 28). Bautista (2011) complementa esta definición añadiendo que en el Análisis de Contenido "se da por entendido que hay un significado oculto o guardado detrás de los hechos que hace prioritaria su develación para que surja una "interpretación" que permita ese nuevo conocimiento que se está buscando, a través del discernimiento"(p. 188). Por lo tanto, con esta forma de análisis se buscó indagar en aquellos elementos propios de la gestión escolar realizada durante el primer año de la pandemia y que surgieron a partir de los relatos de los diferentes docentes, para así ser categorizados y poder dotarlos de valor.

Los pasos a seguir en la realización del análisis, fueron en base a lo establecido por Tójar (2006):

Primero, se realizó un análisis preliminar. Esto con el objeto de familiarizarse con el contenido y tener una primera aproximación, se revisaron las transcripciones de las entrevistas y frente a alguna duda, se verifico usando los videos originales.

Segundo, se preparó el material de la siguiente manera:

1. Constitución del Cuerpo de datos: se concretaron el conjunto de grabaciones que fueron trabajadas.

2. Transcripción de Entrevistas: las grabaciones fueron transcritas, buscando garantizar siempre que existiera fidelidad entre el video y el texto.
3. Elección de procedimiento: se utilizó la categorización de temas. La que consiste en "la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo" (Bautista, 2011, p. 189).

Tercero, se seleccionaron las unidades de análisis estableciendo dimensiones y categorías para estructurar la información. En cuarto lugar, como señala Tojar (2006) se buscó reconstruir el sentido de los temas planteados por los docentes en las diferentes categorías del análisis.

3.7 Triangulación de Información

El proceso de triangulación de información de esta investigación fue a partir del cruce de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas, con lo planteado por la teoría expuesta en el marco referencial. Esto tiene relación con lo establecido por Taylor y Bogdan (1987), quienes señalan que "se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos" (p. 92). Esta será llevada a cabo en el de desarrollo del apartado referente al análisis interpretativo de esta investigación, puesto que "se considera la complementariedad o triangulación como una forma de enriquecimiento del conocimiento a fundar. Mejora constantemente el resultado de cualquier investigación, dado que es originada por la combinatoria de formas, técnicas y procedimientos" (Abero et al., 2015, p. 169). Por lo tanto, este proceso de triangulación es coherente y se enmarca en el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo.

3.8 Aspectos Éticos de la Investigación

Los aspectos éticos considerados en esta investigación fueron los siguientes y están basado en lo planteado por Cohen et al. (2007) en su libro de metodología de investigación en educación.

- La Información fue tratada sin forzar, ni tergiversar, el espíritu de los diferentes documentos citados, respetando siempre la idea real que quisieron transmitir los respectivos autores.
- Se garantizó el anonimato de la institución educacional a la que se hace mención y la de los docentes entrevistados que trabajan en ella, buscando resguardar sus identidades y puestos laborales.
- La transcripción de las entrevistas fue compartida con los entrevistados para que pudieran manifestar si estaban o no de acuerdo con lo que afirma el escrito o bien si deseaban modificar algo, esto se realizó buscando acceder fielmente a lo que los entrevistados querían manifestar.
- Los objetivos y alcances de la investigación fueron explicados a los entrevistados antes de realizar las entrevistas, a fin de transparentar la intención investigativa del autor.
- La información obtenida por parte de los entrevistados sólo será utilizada con fines investigativos al interior de este trabajo, no siendo compartida con nadie más sin una autorización de por medio de los implicados.
- Una vez finalizado el presente trabajo le será enviado a aquellos profesionales que fueron participes para que puedan conocer las conclusiones y la manera en que fue utilizada la información que brindaron.

Por otra parte, es importante señalar que para resguardar la confidencialidad de los participantes y buscando ser coherente con lo que se les planteó en cuanto al uso de la información entregada, es que las transcripciones de sus entrevistas y la firma de sus consentimientos y asentimientos no se incluyen en los anexos del presente trabajo. No obstante, de ser requeridos, podrán ser solicitados al correo electrónico felipe.delgado2019@umce.cl., en donde serán facilitados salvaguardando el uso que se vaya a hacer de ellos.

3.9 Limitaciones de la investigación

El contexto ocasionado por el Coronavirus impulsó en el país "medidas como el distanciamiento social (físico), el aislamiento, la higiene, las restricciones de traslado" (Mesa Social COVID-19, 2020b, p. 5). Frente a este escenario, una limitante de este estudio fue que la comunicación con los entrevistados debió ser por medio de plataformas virtuales de *streaming*, pudiendo perder en el proceso, elementos enriquecedores que solo se obtienen en la entrevista presencial. Además hubiese sido enriquecedor para el estudio, el hecho de haber podido concretar las entrevistar a los participantes en sus contextos laborales reales, para de esa forma ampliar y enriquecer la visión acerca de los entornos donde deben convivir con los diferentes escenarios que configura la gestión para que desempeñen su labor.

Por otra parte, como señalan diversos autores, el confinamiento causado por el Covid-19 ha generado diversos problemas en la población, tales como aumento del sedentarismo, sensación de angustia y estrés, miedo y un alto agotamiento (Chen et al., 2020; Islam et al., 2020; Rivas et al., 2021). Los docentes y en este caso mi persona, no somos ajenos a esta realidad, por lo que realizar cualquier estudio en un contexto de pandemia es considerado una limitante.

En línea con lo anterior, este desgaste acumulado dificultó el acceso a los sujetos de estudio, quienes al ser docentes han visto elevada su carga laboral en la pandemia, por lo que sus tiempos son más escasos y su predisposición a participar de este tipo de actividades no es igual a la de un contexto normal. Por lo previamente expuesto y sumado a las restricciones sanitarias imperantes, se descartó incorporar otro tipo de técnicas de recolección de información que podrían haber sido enriquecedoras para el estudio, como por ejemplo los grupos focales, lo que constituye otra limitante. Por los motivos anteriores también se descartó sumar entrevistas a directivos, mirada que habría constituido un aporte relevante a la investigación, sin embargo por los motivos señalados anteriormente, se optó por analizar la gestión realizada privilegiando exclusivamente las voces de los docentes.

Si bien la pandemia aún nos afecta, y el estudio podría haber abarcado un periodo temporal más amplio, sobre todo considerando que los contextos del primer año, en términos de gestión y también de implementación de la asignatura de educación física y salud han ido

evolucionando y cambiando con el tiempo, ya que existe un proceso de evaluación, adaptación y ajustes al interior de las escuelas, lo que les permite ir sobrellevando de mejor manera las diferentes dificultades y problemáticas a las que se van enfrentando (Romero y Tenorio, 2021). Sin embargo, debido a criterios de índole prácticos, relacionados con costos, tiempos y otros de carácter personal, tome la decisión de acotar este estudio solo al primer año de la pandemia, y esto se puede considerar también una limitante.

Finalmente, la realidad de trabajar y estudiar a la vez, lo que configura un desgaste constante que se va acumulando, y la escasez de tiempo que genera este contexto, a lo que se suma a la necesidad imperante de culminar la investigación dentro de los plazos establecidos, principalmente debido a temas laborales, personales y propios de la universidad (procesos administrativos y curriculares) constituyen una última y no menos considerable limitante a este estudio.

Capítulo IV: Análisis de la Información

Los análisis son presentados considerando lo planteado en los objetivos específicos de esta investigación, que son los siguientes:

- Identificar y describir las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

- Analizar las respuestas ofrecidas a las principales problemáticas que enfrentó la escuela a raíz de la pandemia del covid-19, para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile en el año 2020.

A partir de estos se han construido los análisis que están en torno a tres grandes dimensiones: la primera de ellas que da cuenta de cómo la gestión escolar atravesó a nivel general en la escuela, por diferentes problemáticas y soluciones, las cuales sientan un precedente contextual fundamental para los dos puntos posteriores. La segunda dimensión del análisis se aboca específicamente a las problemáticas enfrentadas por los docentes de la especialidad y retrata en diferentes categorías los hallazgos más relevantes en esta materia. Por último, en la tercera dimensión, si bien fueron la base de todo el análisis, se hace eco profundo de las voces de los docentes, a la hora de analizar en detalle las propuestas y soluciones que emanaron de la gestión escolar frente a las problemáticas enunciadas en las dimensiones anteriores.

Para finalizar, agregar que en la construcción del análisis, cada una de estas dimensiones estará conformada por diferentes categorías las cuales serán desarrolladas a continuación.

4.1 Principales problemáticas que enfrentó la escuela durante el primer año de la pandemia y las soluciones propuestas por la gestión escolar para enfrentarlas

Los principales problemas que enfrentó la escuela durante el primer año de la pandemia y las soluciones propuestas a partir de la gestión escolar se desarrollaran al interior de las siguientes categorías: 5.1.1) Problemáticas en el manejo de la tecnología, 5.1.2) Dificultades de acceso a la tecnología, 5.1.3) La dramática sobrecarga laboral docente, 5.1.4) La recepción de la comunidad escolar no docente frente a las clases virtuales, 5.1.5) El malestar de los docentes acrecentado en la pandemia y 5.1.6) La Crisis económica también la deben pagar los profesores.

4.1.1 Problemáticas en el manejo de la tecnología

Sin lugar a dudas las escuelas, colegios y liceos tuvieron que enfrentar grandes desafíos durante los primeros meses de la pandemia, sin importar el contexto donde se desenvolvieran los docentes, uno de los nudos más críticos por los que tuvieron que atravesar fue la brecha tecnológica. Si bien es cierto, el manejo de las TICS y su promoción, difusión y exigencia entre los estudiantes, está incorporado dentro de los lineamientos curriculares del MINEDUC, la verdad es que en la práctica son muchos los docentes y otros miembros de las comunidades educativas que solo utilizaban lo estrictamente necesario. Nadie los preparo con anticipación para poder manejar diariamente diferentes programas, aplicaciones y artículos tecnológicos, lo que para aquellos docentes de más edad sigue siendo hasta la fecha, en palabras de la profesora, “horroroso”.

Fragmento 1: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
“…Comenzamos con esta plataforma, pero se caía todo el rato, los niños no podían acceder todos al mismo tiempo, se empezaban a caer los profesores del sistema, por lo tanto, fue horroroso la verdad…”

Las soluciones gestionadas que aparecieron como respuesta a este apartado, y que fueron transversales a todos los escenarios, vinieron de la mano de las capacitaciones docentes. Estas fueron de mejor calidad y con mayor disponibilidad para atender consultas posteriores en los centros educativos con mayores recursos.

Fragmento 2: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…Entonces, tu ponías que "necesito ayuda" y estaban siempre conectados y ellos se metían rápidamente a tu clase para poder ayudar…"

Al contrario, en contextos más vulnerables, gran parte de esta adaptación al nuevo escenario corrió por parte de los mismos docentes, cómo se puede apreciar en el siguiente fragmento.

Fragmento 3: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…La verdad que yo, este ramo, hacerlo online. lo pare yo solo, yo..."

No obstante lo anterior, en general dichas capacitaciones no resultaron ser suficientes, y en el caso de muchos docentes, sobre todo aquellos con mayor dificultad en el manejo tecnológico, muchas de las soluciones para poder funcionar en el diario vinieron de parte de los mismos estudiantes.

Fragmento 4: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso

"…los mismos niños, les van diciendo, no sé… profe mire arriba, hay una pestañita, hay unos 3 puntito, ahí, esto tiene que apretar acá, ya ¿pero por dónde grabo?, ¿cuál es botón para grabar?, no, mire ya, se escucha, sí se escucha, ya. Profe no se escucha, no se escucha, no se ve, no está compartiendo la pantalla. Entonces todas esas cosas, fueron grandes problemas…"

Un punto de reflexión interesante en torno a esta situación viene dado por el hecho de que en ocasiones los docentes olvidamos que la educación es un proceso dinámico, donde el aprendizaje no necesariamente fluye en una dirección, sino que por el contrario, a lo largo de su carrera, el docente también se encuentra en un constante proceso de pulirse y adquirir nuevos aprendizajes, los cuales en diversas oportunidades provienen también de parte de sus estudiantes.

Cabe consignar que esta problemática en torno al manejo de la tecnología, no solo afectó a docentes y estudiantes, sino que fue transversal a todos los actores de la comunidad escolar.

Fragmento 5: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…hablábamos de una brecha entre los profesores, de, de no poder manejar y después de los papás de no poder descargar, todo eso; o sea al principio los primeros meses fueron súper complicado…"

Para finalizar, el siguiente fragmente muestra una frase concreta, fuerte y que refleja lo que en general significo el año 2020 para la gran mayoría de los docentes en el país. Esta

situación corresponde a una necesidad que el gremio no vive con tanta frecuencia desde el punto de vista de la transversalidad de lo que plantea.

Fragmento 6: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…los profesores tuvimos que adaptarnos y tuvimos que aprender…"

4.1.2 Dificultades de acceso a la tecnología

Una problemática compleja, que si bien no fue mayor tema en los contextos más acomodados, para aquellos más vulnerables configuró un escenario sumamente adverso de abordar y que hasta la actualidad es uno de los factores que más profundizan la brecha educacional históricamente presente en nuestro país, que es el acceso y a la calidad de la tecnología con la que cuentan las comunidades escolares para poder establecer una conexión a distancia e implementar el proceso de educación remota.

Fragmento 7: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…algunos pasaron, te lo juro, todo el año y no pudieron nunca conectarse a una clase, porque no tenían los medios, menos un celular. El tema del internet fue un gran problema que pasamos profesores y estudiantes, que se les caía la clase, porque realmente fue un año demasiado complicado…"

Algunas soluciones que se gestionaron fueron entregar equipos tecnológicos a los docentes y estudiantes, y también dispositivos para facilitar el acceso al internet.

Fragmento 8: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…la tecnología, ¿cómo ese alumno, estudiante, se conectaba a la clase?, lo primero fue la tecnología, primero el aparato que no lo tenía, que, que el computador cierto, o un teléfono y después la conexión a internet, eso fue lo primero…"

Estos en oportunidades eran financiados por los mismos establecimientos o por la organización de campañas solidarias al interior de la comunidad escolar. Hay que destacar que el poner los bienes del colegio a disposición de la comunidad no solo ocurrió en los colegios municipales y particulares subvencionados, también en los privados y constituyo una práctica importante para enfrentar la crisis.

Fragmento 9: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…el colegio de una u otra forma si tú necesitabas algo muy simple, una silla más cómoda y había una en el colegio, la podías ir a buscar y traerla. Desde sillas hasta computadores, si tenías problemas de internet, te pasaban el *router* que existían en el colegio, para que tú pudieras solucionar ese problema de internet..."

Sin embargo, en la gran mayoría de las instituciones, los recursos son siempre limitados y no siempre alcanzo para darle cobertura a todos los requerimientos de la comunidad escolar.

Fragmento 10: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado

"…entonces el colegio entre comillas facilitó un par de computadores de los que había, para que ellos se pudieran conectar, que eran como los casos, como muy extremos, porque tampoco alcanza…no sé po', de los cincuenta casos que habían, yo creo que como a diez niños le entregaron un computador…"

A la falta de dispositivos y de conexión a internet hay que sumarle otra variable, la cual está relacionada al número de estudiantes presentes en cada hogar, sin olvidar que en contextos vulnerables, es posible encontrar más de una familia habitando una casa.

Fragmento 11: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…en el ambiente donde yo trabajo hay muchas familias que son hacinadas, no vive una familia, hay dos, hay tres, cierto… entonces obviamente que para una familia un computador…"

El contexto generado por el confinamiento, en los escenarios más vulnerables, realmente fue dramático, no solo por las dificultades propias de los estudiantes, sino también por las que presentaban los docentes quienes no siempre contaban con dispositivos acordes a lo requerido para implementar de buena manera el proceso de educación remota.

Fragmento 12: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…los profesores teníamos que hacer nuestras clases desde las casas con nuestros computadores, habiendo profesores que ni siquiera tenían los medios como para poder hacer una clase online, donde tenían

computadores que estaban en mal estado, que tuvieron que arreglar…"

A dicha solución de dar soporte y arreglo a los equipos tecnológicos de los docentes, se sumó toda la gestión propia para levantar redes y plataformas que permitieran realmente la educación a distancia, frente a este punto, la variable económica nuevamente fue determinante, permitiendo que aquellas escuelas con mayores ingresos pudieran tener sistemas de mejor calidad y soporte, mientras que las instituciones más pobres, debieron conformarse con servidores gratuitos.

Fragmento 13: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…nosotros como colegio no tenemos como pagar eh… el, el digamos, el, el *Classroom*…"

A pesar de los esfuerzos realizados, la problemática desarrollada en esta categoría decanto en la pérdida del año escolar para muchos estudiantes, las razones que explican este fracaso, e incluso deserción del sistema escolar, son múltiples y muy variadas, no obstante no se puede desconocer el peso que tuvo en este hecho la carencia de tecnología acorde, de calidad, para poder acceder de buena forma a la educación a distancia.

Fragmento 14: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…muchos repitentes fueron por no tener las condiciones, no tenían como conectarse el colegio realmente. Claro, te decían: "te puedo prestar el notebook que se le pasa al profesor"… pero esto ya es una confidencia, ese computador con suerte tenia cámara… se demoraba 5 minutos, 10 minutos en prender…"

4.1.3 La dramática sobrecarga laboral docente

Ser docente en Chile no es fácil, la profesión históricamente ha atravesado por un escenario laboral complejo al cual se suma un reconocimiento escaso, desde un punto de vista económico, a su labor. En ese sentido, lo que significó para los docentes el primer año de la pandemia fue un dramático escenario de sobrecarga laboral, sin importar las condiciones de dependencia del colegio donde se desempeñaran.

Algunos elementos que configuraron esta realidad fueron por ejemplo, la alta cantidad de horas que se tuvieron de destinar a revisar y retroalimentar trabajos por medio de correos electrónicos u otras plataformas como *google classroom*. Actividades propias de la labor docente, pero las que en una modalidad normal eran menos demandantes en tiempo y forma. Sumado a esto, requerimientos de parte de los estudiantes, padres y apoderados y en casos, de sus superiores no tenían horario, pudiendo llegar mensajes y correos a toda hora, los cuales muchas veces exigían de inmediatez en su respuesta, generando focos de estrés en los docentes y una jornada diaria que parecía no terminar a una hora determinada.

Otra situación que se suma, corresponde a la alta demanda que exige el modelo del *managment educacional*. Un modelo basado en la rendición de cuentas, donde la evidencia es la norma. Debido a lo anterior los profesores tuvieron que destinar altos tiempos a generar este tipo de registros de manera virtual. El acta que antes podían generar rápidamente en un cuaderno, ahora consistía en un formulario en *google forms* o en un documento compartido en *drive*. Todo siempre en un contexto sumamente incierto y variable en el cual las cosas que en un momento parecían sensatas y bien elaboradas, al poco tiempo, dejaban de serlo y debían ser repensadas.

A continuación se presentan algunos fragmentos de las entrevistas docentes que dan cuenta de este complejo escenario:

Fragmento 15: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso

"…eran mil vídeos que tenis' que ver. Entonces después era: "¿Cómo vieron mi video?, ¿vieron mi video?"… y otros te lo mandan por una plataforma que dura una semana activo y si no lo viste se borró. Entonces era como… papás por favor reenviar el vídeo, bla bla bla por *whatsapp*, por todos lados, bueno y después tomamos la decisión de no más videos…"
Fragmento 16: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…Entonces, igual uno está, aunque uno diga que no, no voy a estar veinte cuatro siete… igual uno se involucra, te da lata (sic. pena) también… Son tantos niños que teni' a tu cargo…"
Fragmento 17: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…planificamos, así como más de lo normalmente, porque planificamos para hoy día y después nos decían, no lo de hoy día no va, va otra cosa, así que planifiquen de nuevo, entonces terrible, porque al final tu decís que bueno ¿qué paso con…? al final nos quedamos, con así, un turro' de planificaciones…"
Fragmento 18: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…Yo llegué por ejemplo, a tener el año pasado, tres miel trecientos mail que me llegaron en el año…"

La educación virtual, tanto en sus modalidades sincrónica, como asincrónica, fue la gran protagonista de las soluciones planteadas por la gestión escolar para hacer frente al desafío de continuar funcionando durante la pandemia, sin embargo, las condiciones de esta educación remota ofrecida no siempre fueron las más optimas, más aun si se considera que quienes debieron impartirla y generar las condiciones de trabajo para ella, en la gran mayoría de casos, no estaban preparados o enfrentaban su primera experiencia, por lo que existieron muchas situaciones digitalmente precarias que contribuyeron a recargar la labor docente.

Fragmento 19: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…los chicos tenían las clases por nivel, entonces imagínate, había un curso con 90 o 100 estudiantes… ¡un profesor con 100 estudiantes!, porque eran los 3 cursos a la misma vez…"

Por otra parte, al verse enfrentados a un contexto tan incierto ocurrió que los docentes debieron comenzar a asumir diversas tareas que no son propias de su labor, o bien que los sacan de su foco, que es acompañar a los estudiantes en su proceso de desarrollo, buscando generar en ellos aprendizajes de calidad que les permitan explotar a tope cada una de sus potencialidades, de cara a los diferentes escenarios de la vida.

Fragmento 20: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…el colegio metiéndonos más pega (sic. trabajo) que no nos correspondía… "llama a tu apoderado porque me está debiendo esto", entonces eso también colapsaba, sí yo también estoy con mis clases, yo estoy con mis revisiones aquí, y que además esté llamando para que… para que cobren, porque claro, yo soy el profesor jefe, pero no me corresponde realmente…"

Sin embargo, hay que recordar que una de las grandes consecuencias que trajo la pandemia fue una dura crisis económica, la cual elevó la tasa de desempleo en el país y precarizó las condiciones laborales de muchos trabajadores, llevándolos a aceptar condiciones laborales adversas con tal de no perder sus fuentes de trabajo. Esta situación lógicamente también se dio en el rubro de la educación y muchas veces fue la gestión escolar la principal responsable.

Fragmento 21: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…al final te agotan, te agobian, pero como hay mucho profesor nuevo que está a contrata, porque yo estoy contratado, el profesor tiende a que, "sí hagámoslo no más, porque en realidad necesito trabajar y necesito quedar el próximo año"… y esas son las cosas que yo las detecto y no las acepto…"
Fragmento 22: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…como hay mucho profesor que es nuevo, mucho profesor que es nuevo y quiere quedar trabajando, entonces ¿qué es lo que hace ese profesor?, "yo estoy en cualquier cosa…"

4.1.4 La recepción de la comunidad escolar no docente frente a las clases virtuales

La modalidad de educación a distancia puede lograr buenos resultados, experiencias que la avalan existen de sobra, sin embargo para esto se cumpla, se deben cumplir algunas variables como por ejemplo: contar con un buen acceso a redes de internet, poseer equipos tecnológicos para poder acceder a las clases y material, manejar habilidades en el uso de

diferentes TICS, tener cierto grado de autonomía y de interés por el auto aprendizaje, sentirse cómodo y motivado por este tipo de modalidad, entre otras. No obstante, durante el primer año de la pandemia, esta forma de hacer educación surgió como una imposición generalizada para la gran mayoría de las instituciones educacionales del país, era imperioso poder funcionar y continuar brindando un servicio de educación a la comunidad, uno por el cual estaban pagando los padres y apoderados, pero que sin lugar a dudas habría de cambiar para siempre y en esa línea quienes se beneficiaban de este servicio tenían mucho que decir y no siempre fueron consultados.

Ocurrió que en contextos más vulnerables, tanto estudiantes como padres y apoderados no contaban con los equipos tecnológicos, ni con las habilidades para poder acceder de buena manera a la educación virtual, a diferencia de lo que pasaba en realidades más acomodadas, donde se convive de forma rutinaria con la tecnología y por ende su manejo y familiarización es mayor. A raíz de lo anterior, ocurrió que en instituciones con porcentajes mayores de vulnerabilidad, la educación a distancia fue víctima de un rechazo importante y de un alto grado de cuestionamiento.

Fragmento 23: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
Entrevistador: "…¿hubo alguna otra problemáticas que tuvieran o que tuviesen que enfrentar como colegio? Profesor: "…sí, sabis' que el rechazo de muchos apoderados al sistema, el rechazo en sentido, oye no, yo no voy hacer esto (…) con respecto al, al, al modo de… digamos de hacer clases, del modo de aprender, del modo de conectarse, del modo de eh… digamos de remplazar la escuela, por un, por un, por una clase online. También hubo harto rechazo en ese sentido, no solamente del alumno, del, del, del profesor, si no que de los alumnos también, como que… ¿de qué me va a

servir?, ¿de qué me va a servir? cachay'…"

Por otra parte, la respuesta que recibieron los profesores frente a esta modalidad impuesta fue bastante inesperada. La expectativa que existía en torno a las nuevas generaciones, es que al ser nativos digitales, su manejo de TICs seria alto, no obstante sus competencias radicaban en torno al saber cómo utilizar aplicaciones de redes sociales y juegos, y no a otras más propias de un entorno académico o laboral, como es redactar un correo electrónico, adjuntar archivos y distinguir entre el uso de cuentas institucionales y privadas para acceder a diferentes plataformas. En líneas generales los profesores tuvieron que destinar tiempos en capacitar a los estudiantes y desarrollar en ellos competencias que se esperaba ya poseyeran.

No obstante lo anterior, el mayor problema que ocurrió fue que los estudiantes en etapa adolescente comenzaron a sentir un alto grado de vergüenza frente al hecho de mostrarse en cámara e interactuar en las distintas clases virtuales, por lo que las videoconferencias se llenaron de cuadrados negros, letras blancas y micrófonos silenciados, dejando en muchas oportunidades al docente solo y rogando por la participación de los estudiantes en su clase.

Fragmento 24: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…los niños sienten como una presión social, de estar mirándose, que los demás te vean…"
Fragmento 25: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"… los profesores también nos comentaban la poca motivación que había en los niños, de parte de encender la cámara y de poder participar de la clases (…) les preguntai' y los niños no responden, no responden, ni siquiera decían presente, entonces es

complicado…”
Fragmento 26: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
“…yo terminaba mi clase y eran 30 a 40 alumnos que… yo estaba ahí, desconéctense chicos, ¿aló? “cri cri”, “cri cri” (sic. Silencio indiferente) 10 minutos y no se desconectaban… entonces tú decías ¿cómo evalúas eso?, ¿cómo sé yo si el estudiante estaba durmiendo o si estaba ahí?...”

Las soluciones ofrecidas por la gestión escolar se quedaron principalmente en habilitar canales de comunicación para padres y apoderados, en generar llamados de atención a estudiantes, en generar conversaciones y entrevistas con solicitudes de buena crianza y en levantar protocolos para clases virtuales que fueron escasamente cumplidos, y es que frente a la negativa por parte de los estudiantes frente al hecho de encender las cámaras poco se pudo hacer. De hecho, es una problemática que con el tiempo se ha ido acrecentando y que permanece vigente hasta el día de hoy.

Fragmento 27: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
“…se hizo al tiro un Facebook del colegio donde cualquier reclamo o cualquier cosa, el administrador que era no se po’, la niña de convivencia escolar o de Inspectoría General resolvía todos los problemas (…) cada profesor se hizo un *“whatsapp”* con los apoderados de su curso, de, donde, eh, cualquier cosa, el apoderado escribía si tenía algún problema… si tenía problema de conexión, que no se conectaba por esto, que no se conectaba por esto otro, o sea todo por redes sociales…”

Fragmento 28: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…el apoyo máximo que se dio fue enviar correo a los apoderados… enviar correos a los apoderados como general del colegio, de, de motivar, de incentivar a los niños a encender su cámara, de motivarlos a participar de las clase, pero más allá de eso no… más allá de eso no…"

Señalar que la familia cumple un rol fundamental en la formación de los estudiantes no es nada nuevo, de hecho el núcleo familiar constituye el primer agente de socialización que poseen los niños y niñas. En este sentido, no es posible analizar las problemáticas que afectaron a la escuela sin considerar a los padres y apoderados, los cuales en gran medida, muchas veces más que constituir un apoyo real a la institución y a la labor de formación que llevan a cabo los docentes, constituyen un obstáculo con el que es difícil de lidiar para los centros educacionales. En esa línea los testimonios de los docentes entrevistados dan cuenta de dos situaciones relevantes relacionados a ellos:

Por una parte, la relación clientelar instalada, donde ellos pagan por un servicio que luego sienten que no reciben, o que no cumple con sus expectativas y por lo tanto reclaman y hacen sentir esa disconformidad a los educadores y otros miembros de comunidad escolar. No obstante, ese problema no necesariamente responde a una negligencia de la propia escuela, sino que a una situación mucho más macro, a una crisis sanitaria a nivel mundial, la que claramente le significa a la gestión escolar enfrentar situaciones que no puede controlar. Finalmente la esencia de esta relación clientelar, establecida ya hace varios años, donde la educación es concebida como un bien de consumo, acaba por generar diferentes problemáticas en la relación familia escuela, puesto que la educación al ser un proceso social, basado en parte en la interacción entre personas, tiene un carácter propio mucho más complejo, que él que puede tener un simple bien de consumo adquirido en un centro comercial.

Fragmento 29: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…hay papás muy, muy exigentes, desde que: "¡estoy pagando para que mi hijo tenga buenas clases y sean las mejores!" y "¡el sistema o este sistema de plataforma no sirve!". "Entonces, me tienes que bajar la mensualidad o definitivamente no te pago"…"

La segunda problemática que atañe a los padres y apoderados, está relacionada con la falta de sensibilidad con respecto a la situación país que se estaba viviendo y al bajo compromiso demostrado con la labor de la escuela. En los diferentes contextos de los docentes entrevistados, se pudo encontrar a padres y apoderados que estuvieron lejos de comprender que su apoyo era fundamental para superar una crisis de esta magnitud. Por otro lado, al considerar lo relevante que puede llegar a ser para un hijo el ejemplo de uno de sus padres, cuesta entender que ocurrieran las situación que los docentes exponen en los siguientes fragmentos, los que dan cuenta de padres y mentores que se transformaron en obstáculos importantes para la gestión escolar y el correcto funcionamiento de sus escuelas.

Fragmento 30: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…yo daba los materiales ehm, un día antes, porque si los daba con tres o cuatro semanas de anticipación estaba seguro que no iban a llegar por que se iban a, a olvidar, porque los apoderados no estaban atentos, no estaban comprometidos…"
Fragmento 31: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…la falta de interés de parte de los papás. Porque

ellos también se dan cuenta de qué claro, estamos en la casa entre comillas, es un poco más fácil estudiar…”

Incluso llegaron a existir instancias donde apoderados incurrieron en vulnerar el derecho de sus hijos para acceder a la educación, ya sea por una actitud de tozudez o bien por amparar la desidia frente al trabajo escolar en el caso de muchos adolescentes, los cuales terminan en riesgo de abandono escolar debido a que pasan gran parte solos en sus hogares sin ningún tipo de acompañamiento o monitoreo, y no pretendo carecer de sensibilidad en este análisis, pueden haber existido muchas problemáticas que generaron que el foco familiar no estuviese puesto en la educación, sin embargo, es preciso establecer, que el acceso a la educación para los menores de edad es una obligación constitucional por la que deben velar los padres y apoderados.

Fragmento 32: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
“…hasta fin de año, no se conectó porque la mamá decía que no, que no, que no esto, que no esto otro, y digamos que tuvieron que ir a entregarles pruebas a las casas para que así tuvieran notas…”
Fragmento 33: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
“…es la mamá la que se conectaba a veces, ¿para qué?, para que supuestamente estuviera, quedará presente…”

4.1.5 El malestar de los docentes acrecentado en la pandemia

En esta categoría el análisis viene a complementar y profundizar las problemáticas anteriormente descritas relacionada a la sobrecarga laboral, si bien el exceso de trabajo

configuro un adverso y angustiante escenario para los trabajadores de la educación, no fue única variable presente en este malestar.

Tal como se mencionó anteriormente, las clases virtuales fueron una imposición del sistema educativo impulsadas de manera performativa por parte del Ministerio de Educación, constituyeron la principal respuesta que brindo la gestión escolar, de manera transversal, para seguir funcionando a pesar de la crisis sanitaria. En ese escenario no hubo mucho tiempo, ni consideración para consultar a los profesores como se sentían frente a la medida, o si bien contaban con los espacios y medios adecuados para esta forma de trabajo, por lo que tal y como paso con muchos estudiantes, que sintieron vulnerada su intimidad, esto también ocurrió a nivel de los profesionales de la educación y frente a este malestar no hubo mucho espacio para quejas, simplemente los docentes tuvieron que cumplir y adaptar el espacio privado de sus hogares, transformándolo en un aula abierta, aun cuando en muchas ocasiones careciera de las condiciones óptimas para serlo. Por último y un hecho no menor a considerar, es que con esta imposición se pasó a llevar el espacio privado no solo de los trabajadores de las instituciones educacionales, sino también de todos los otros miembros de estos hogares.

Fragmento 34: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…el prender tu cámara y abrir las puerta a todos, a todo el colegio, para, en mi caso porque yo le hacía clase a todo, desde tercero básico a tercero medio. Primero eso, pasar de mostrar tu intimidad, que al final es tu casa, a todo el mundo …"
Fragmento 35: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…mi papa quedo hasta acá con el tema de que… no sé, el living, yo haciendo clases todo el día, entonces también un tema de la, de la privacidad que también se pierde…"

La transmisión de clases virtuales sincrónicas, generó otra condición impuesta y de estrés para el profesorado, puesto los docentes comenzaron a estar expuestos en todo momento al juicio de terceros, entiéndanse padres y apoderados, familiares y amigos de los estudiantes, los cuales si a la hora de la sesión de clase se encontraban en el hogar de los menores, podían ver y escuchar todo lo que el profesor hacia y decía durante su clase. Esta actitud de vigilancia por parte de los apoderados claramente generó una presión adicional sobre los profesionales, configurando condiciones bastante incomodas para llevar a cabo su labor y que terminaron repercutiendo en la salud mental de muchos docentes.

Fragmento 36: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…nos pasó harto quizás (…) a muchos profesores que no estaban acostumbradas a estar, tan, tan, tan vulnerables, en la parte como de que todo el mundo te puede mirar, que los papás que están mirando (…) Todo el rato, estar como, en el fondo, al pie del cañón (sic. exponiéndose) y que los papás, estén pues, te pueden mirar o no estaban, tu no los veía, pero ¿sabes qué? están detrás de los niños, entonces están escuchando…"

En una primera etapa durante la pandemia, la gestión escolar no se hizo responsable de la salud mental de los profesores, la prioridad era establecer un sistema que operará con cierta estabilidad sin importar los costos, y esos costos fueron en gran medida pagador por los docentes.

Fragmento 37: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo

> Entrevistador: "…desde el punto de vista de esta angustia quizás, o esta presión social que sufrían los docentes, por estar constantemente en la pantalla. ¿Existió algo, se conversó, se abordó de alguna manera o simplemente no fue tema?
>
> Profesor: La verdad no, no fue tema, no había, no hubo tiempo para llorar el tema. Esa es la verdad (…) no había mucho tiempo, para, para, para decir, oye profesores que no se sienten tan bien, ósea yo creo que varios se fueron con depresión (…) sí yo sé de otros profesores, que lo pasaron muy mal y que, que si se fueron en depresión, que sí estuvieron con licencia, porque de partida, estar conectado todo el rato, no es cierto, desde la mañana hasta las cuatro, cinco de la tarde, después seguir conectado si eres Profesor Jefe, porque los papás te decían cosas, te pedían cosas, era difícil, era súper difícil…"

Otra situación que complico a los profesores durante las clases a distancia tuvo que ver con el "*zoombombing"*, término adoptado para referirse a los ataques que hacían grupos de jóvenes y adultos externos a las instituciones educacionales a las sesiones de video conferencia. Ocurrió que muchas veces los docentes fueron víctimas de boicot a sus clases debido al ingreso de estos atacantes quienes impedían el funcionamiento normal de la sesión compartiendo material inadecuado para menores, insultando a los presentes y colapsando la reunión. Imaginemos la angustia y desmotivación que deben haber sentido esos profesores que estaban comenzando a adaptarse a una nueva metodología de trabajo, la cual no le era cómoda, y que debían convivir con la presión y temor de ser víctimas de estos ataques donde se les faltaba el respeto.

Fragmento 38: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…El problema fue que Zoom era muy inseguro, para hacer el tema de (…) las clases. Porque había muchos *Hackeo*', se metía gente que no iba, que no estaba dentro del grupo…"

El contexto tan incierto, tan cambiante, provocó muchas dificultades en los primeros meses de la pandemia. Al no existir un precedente similar al cual abocarse, muchos lineamientos emanados por los equipos directivos tendían a carecer de sentido para los docentes, ocasionándoles nuevamente focos de estrés y angustia.

Fragmento 39: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…no había claridad con lo que teníamos que hacer. Estábamos viviendo el día a día, nos habían dicho que entrabamos en cuarentena quince días y de repente nos dimos cuenta de que ya llevábamos tres meses…"

Pero esta problemática generada por la falta de claridad no solo ocurría a nivel interno en las instituciones educacionales, sino que también se observaba de parte del MINEDUC, quienes durante el primer semestre realizaron un sin número de declaraciones donde solicitaban flexibilidad curricular y el uso de calificaciones cualitativas y no cuantitativas, creando una falsa percepción de que incluso no habría repitencia escolar, situación que generó la presentación un proyecto de ley que finalmente no fue promulgado y que desato un nuevo foco de estrés docente debido a que ahora el discurso ministerial había cambiado. Se comenzó a solicitar imperiosamente calificaciones formales, tradicionales, cuantitativas, para determinar la promoción o no de todos los estudiantes.

Fragmento 40: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…funciono al inició con evaluaciones no sumativas, eran evaluaciones acumulativas por llamarlas de alguna forma, pero eran como sin notas (…) pero después llegó un momento… ya sí, tenemos que cerrar el año, pero los papas diciendo: "No espera, me dijiste todo el año, que esto eran acumulativas, que, que no pasa nada y ahora tengo que poner una nota y me vay' a reprobar a mi hijo ¿No que este año no se reprueba? A ver ¿cómo le explico que el currículum es así?, tiene que ser así, tenemos que poner una calificación. Por el momento, hasta que no tengamos una nueva forma de hacerlo, para poder pasar a un niño de curso. Pero, pero también hubo un problema en esa gestión y eso también viene de parte de la cabeza, que en este caso es el Ministerio..."
Fragmento 41: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…también fue una gran, fue una gran dificultad esa indicaciones que dio el Gobierno con respecto a (…) las clases que nadie repetía y que después lo cambiara a último, a último minuto…"

Sin bien más adelante se profundizará en torno a la siguiente problemática, la cual es transversal a la escuela, no es posible concluir esta categoría de análisis sin mencionar que el malestar docente se vio también configurado en gran medida por la falta de consideración a la hora de plantear soluciones por parte de los responsables de llevar a cabo la gestión escolar, cuesta entender que en momentos de crisis tan álgidos como los vividos, quienes son el motor

real del sistema educacional, me refiero a los profesores y profesoras del país, hayan quedado fuera en la gran mayoría de las discusiones sobre situaciones que finalmente los atañen directamente a ellos y a su labor.

Fragmento 42: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…Era una desconexión, no nos están escuchando, o sea para que quieres nuestra opinión, si después vienes e impones otra cosa y nosotros como trabajadores no te vamos a decir que no. Que te voy a decir que no, para que después ¿qué pasa a final de año?..."

4.1.6 La crisis económica también la deben pagar los profesores

Cómo se enuncio anteriormente la pandemia tuvo consecuencias en todos los ámbitos de la vida cotidiana, modificando la forma que teníamos de relacionarnos, de trabajar, y hasta de entender la realidad. Sin embargo uno de los problemas más profundos que generó fue la crisis económica que se desato a raíz del confinamiento, muchos empleos, oficios y trabajos informales dejaron de operar, las ventas y los negocios se estancaron y gran parte de la población vio reducidos sus ingresos. Cómo era de esperar esta situación también golpeo a los diferentes colegios, escuelas y liceos del país. No obstante, fueron las instituciones privadas las más afectadas debido a que no acceden al pago de subvención escolar por parte del gobierno.

Fragmento 43: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…muchos papás se negaron a pagar y otros que no tenían la posibilidad de pagar, porque los negocios se fueron, se fueron a la quiebra, no tenían posibilidades

de tener acceso a la parte económica, por lo tanto muchos niños también se tuvieron que ir del colegio…"
Fragmento 44: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"… ¿con qué cara les pido dinero? si tenía familias que estaba demostrado perdieron los dos el trabajo, ¿con qué cara pides el dinero?…"

En muchos contextos educaciones los sueldos de los profesores se vieron mermados. Si bien no fue la regla general, sí ocurrió. Por consiguiente, debido al déficit económico, muchas actividades no esenciales, tales como los talleres extraescolares dejaron de funcionar en muchos establecimientos, dejando un número importante de trabajadores cesantes.

El bajo porcentaje de pago de mensualidades y colegiaturas incluso llevó a la quiebra a diversas instituciones, las cuales se vieron forzadas a cerrar. Incluso al termino del año 2020 se promulgo una ley que obligo a los colegios a matricular a todos sus estudiantes, aun cuando cuyos apoderados presentaran deudas, lo menciono porque en la gran mayoría de los colegios privados y particulares subvencionados el cupo de matrícula para el año siguiente queda supeditado al pago de la colegiatura anual acordado, vale decir esta medida que buscaba disminuir la deserción escolar, termino por dejar a muchos estudiantes sin colegios debido a la quiebra de los establecimientos.

Desde el punto de vista de la gestión, fue complejo administrar los recursos y poder cumplir con todas las responsabilidad contractuales y además entregar equipos tanto a los estudiantes, como a los docentes, por lo tanto, a raíz del complejo escenario, se instaló la idea de que parte de la crisis también fue pagada por los profesores ya que en muchos casos, ellos pusieron sus propios recursos, equipos, conexiones, etcétera para poder llegar a sus estudiantes e impartir sus clases de buena manera.

Fragmento 45: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…por ejemplo, tuvimos que cambiar muchos nuestra red de internet porque con la que teníamos no bastaba, las clases se pegaba, se desconectaba, tratar de cambiarse a la mejor compañía que llegara para poder tener una buena señal y no se nos cayera la clase, tenía profesores que en su sector donde vivía ninguna red llegaba, tenía que compartirse de su celular, (…) si el Profesor decía, ¿Yo no tengo computador? ¿Tú crees que el colegio se sentó a conversar y decir haber profesores usted no tiene computador? ¿Cómo lo podemos hacer? Lo tenía que ver cada profesor, porque las clases partían el lunes, partían el lunes y tenían que partir el lunes y se conseguía el computador…"
Fragmento 46: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…al mes después yo me tuve que comprar un aro de luz para poder yo hacer mi clase, bueno en verdad me lo regaló mi papá, por lo mismo, porque también encontraba como absurdo, como, que como que me dijera así, como te juzgue tu clase, porque tienes mala iluminación pero si estás en tu casa…"

4.2 Principales problemáticas que enfrentó la educación física como especialidad durante el primer año de la pandemia

En este segundo apartado de los análisis se profundizará en las problemáticas propias que presentó la asignatura de Educación Física y Salud durante el primer año de la pandemia para ser impartida por los docentes. Las categorías del análisis son las siguientes: 5.2.1) “Entre la cama y la pared”: la carencia de espacios para participar de las clases, 5.2.2) La educación física a cámaras apagadas, 5.2.3) La clase: ¿con o sin materiales la clase?, y 5.2.4) La valoración que recibe la educación física de parte de la escuela y la comunidad escolar.

4.2.1 “Entre la cama y la pared”: la carencia de espacios para participar de las clases

A lo largo de las diferentes entrevistas realizadas en este estudio, la temática a la que más hicieron referencia los docentes fue el espacio disponible para desarrollar la clase de educación física. Sin lugar a dudas la interpretación realizada por este análisis es que constituyó la mayor dificultad que tuvieron que enfrentar dichos docentes a la hora de llevar a cabo las clases con los estudiantes.

Santiago de Chile atraviesa una crisis habitacional, donde las viviendas que se construyen cada día son más costosas y con menos metros cuadrados disponibles. Por otra parte, es posible apreciar como cada vez las inmobiliarias compran casas urbanas para construir complejos de edificios, por lo tanto, es de esperar que la mayoría de las personas que habitan en esta ciudad lo hagan en departamentos donde los espacios no son amplios. Por lo tanto era esperable que los estudiantes no dispusieran de lugares amplios para poder participar cómodamente de las diferentes clases de educación física propuestas.

El espacio generalmente que manejaban los estudiantes, una vez que lo habían despejado de muebles u otro tipo de obstáculos domésticos, correspondía aproximadamente al utilizado por una alfombra estándar en una sala de estar clásica de cualquier hogar de clase media. Sin embargo, es importante destacar que este problema de espacio no solo se remite a los metros cuadrados disponibles, sino que también se ve complejizado por otras variables

como por ejemplo, la cantidad de personas que habitan dicho espacio, la cercanía con otros hogares y lo molesto que puede resultar ser para los vecinos o cohabitantes el ruido generado o las vibraciones producidas por los estudiantes al ejercitarse, etc.

Un último detalle a considerar, es que si bien fue un problema que afecto a todas las realidades, como ocurre en muchas otras oportunidades, la dificultad fue siendo mucho mayor en la medida en que el estrato social fue disminuyendo, de esta forma se llega a casos críticos como el que dio el título a esta categoría, con un estudiante realizando su clase en el metro disponible entre la cama y la pared.

Fragmento 47: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…eso de alguna manera te marca un poco el, lo complejo que es poder, eh… realizar digamos, la educación física, porque por ultimo yo te decía denante' (sic. antes), profesor de matemáticas se sienta y el niño necesita sentarse no más, no necesita moverse, pero en la educación física necesitas espacio, un amplio espacio. Nosotros trabajamos en espacios amplios, en este caso digamos, enmarcado en que no hay espacio para trabajar, entonces esa es una de las complicaciones que se dieron y que se dan hasta ahora, se dan en la parte de, de, de lo que es educación física, que se requiere de mucha movilidad…"
Fragmento 48: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…hay niños que no tienen espacio simplemente, está su cama y la pared, cierto, un paso y está su cama y la pared…"

Pero este problema no solo fue una dificultad para los estudiantes, también lo fue para los profesores de la especialidad. Si partimos de la lógica que debido al nivel de sueldo al que acceden en general los docentes, es muy difícil encontrar a profesores viviendo en hogares con espacios bastos, por otra parte, en la asignatura de educación física y más aún bajo esta modalidad se optó por metodologías de enseñanza más instrumentales y de mando directo, donde se trabajó con la demostración como un eje clave de toda instrucción. Por lo tanto, para el docente no contar con el espacio adecuado en su hogar para poder realizar su clase de manera cómoda como en la escuela, también fue todo un dilema.

Fragmento 49: Entrevista 4, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…el espacio, ¿si era el óptimo para poder realizar la clase?, ¿mostrar?, el mío no fue para nada…"
Fragmento 50: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…tampoco te podís' poner en el patio, tengo perro, tengo mis vecinos, entonces también trato de buscar lo que es más cómodo para mí…"

En algunos contextos, esta falta de espacio disponible llevó incluso a un proceso de desnaturalización de la clase de educación física, debido a que el protagonismo de la clase comenzó a ser el contenido teórico en desmedro del movimiento, situación que probablemente decanto en una merma de la motivación de los estudiantes por la asignatura. Recordemos que históricamente los niños, niñas y adolescentes han valorado el carácter diferenciado y dinámico que tiene la educación física frente a otras materias, ya que rompe la monotonía, en cuanto a su formato y lugar de desarrollo, es posible que bajo esta modalidad probablemente el ramo haya sido percibo por parte de los estudiantes como "uno más". Por otra parte, resulta complejo pensar que la asignatura abandone la necesidad de los estudiantes por acceder al movimiento, más aun considerando el contexto de confinamiento domiciliario impuesto por la

pandemia. Bajo este escenario, trabajando de manera teórica, es muy difícil que la Educación física consiguiera cumplir con su propósito real, lo que nos lleva a pensar en torno a cuál es el valor real que tiene la asignatura para el establecimiento, o ¿solo se realiza por cumplir con una exigencia curricular? Por último destacar que constituye un hecho lamentable pensar que esta variante de trabajo fuera utilizada en muchas instituciones educacionales durante el primer año de la pandemia, con lo cual probablemente haya perdido todo su sentido frente al estudiantado.

Fragmento 51: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…mira te voy a ser súper sincero, al principio cuando empecé estas clases… no estaba enfocado, yo decía "no la puedo enfocar en hacer actividad física, porque los cabros tienen poco espacio", entonces la enfoque en la parte teórica, ahora, ahora todo lo teórico que no se pasa, en los años anteriores, lo vamos a, lo vamos a poner como teórico, entonces dije, "puta si estos cabros necesitan moverse po' hueon', necesitan moverse". No, necesitan, porque en realidad están, digamos, en una situación donde los cabros no salen pa' ninguna parte, entonces si yo lo hago igual que los otros ramos, que chucha tiene de sentido mi clase…"
Fragmento 52: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…el segundo semestre yo pasé todo lo que no se ve, por ejemplo en las clases de Educación Física que siempre es lo teórico, ¿qué fue un evento deportivo?, ¿cómo crear un evento deportivo?, primeros auxilios, ¿cómo se realizan primeros auxilios? El tema de la

musculatura y en los huesos. Vi todo lo teórico que no estaba dentro del marco curricular para enseñar, que siempre te lo enseñan a ti, pero no está cómo hacerlo en clases…"

4.2.2 La educación física a cámaras apagadas

Si bien se detalló en el capítulo anterior la complicación que ocasionó a nivel general para el profesorado el hecho de que los estudiantes no encendieran sus cámaras, para los profesionales de la educación física constituyo una dificultad mayor que es necesario puntualizar.

En otras asignaturas puede ser factible el funcionamiento de la clase sin tener acceso a la imágenes de lo que están haciendo los educandos, con el uso del micrófono y del audio como apoyo puede ser suficiente, pero para la clase de educación física, poder observar la ejecución de cada estudiante es esencial. Primero que todo para llevar un control de la participación, en segundo lugar para poder retroalimentar las diferentes ejecuciones realizadas por los niños, niñas y adolescentes. Y finalmente porque es una asignatura donde, en base a la opinión de este investigador, para llevar a cabo de manera correcta un proceso de evaluación asociado a una calificación (nota) se deben considerar tres aspecto: uno que evidencie manejo de contenido, otro ligado a las actitudes y la responsabilidad, y finalmente uno de carácter procedimental donde la realización de algún movimiento tiende a ser protagonista. Cumplir con estos dos últimos aspectos se hace prácticamente imposible, si el docente no puede ser testigo del proceso de evolución que va teniendo el estudiante clase a clase cuando desarrolla o madura una ejecución motriz o una habilidad, por lo tanto el acompañamiento de este proceso por medio de la retroalimentación y la participación en clases de parte del estudiante, constituyen una necesidad fundamental de la asignatura.

Fragmento 53: Entrevista 1, Docente de colegio municipal

"…no sabes con quien estas al otro lado, no puedes corregir, eh… no puedes, no puedes realizar la clase como corresponde, como cuando estás en el colegio, acá en la casa, no se sabe si están haciendo en la casa o no…"
Fragmento 54: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…con los más grandes era complicado o sea, un ejemplo nosotros teníamos un segundo medio a las ocho de la mañana, (…) partimos con cuatro cámara, por lo menos tres meses y después logramos que encendieran doce la cámara, pero son treinta y seis niños y encendieron doce…"
Fragmento 55: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"… ¿Cómo lo enseño? Si están con cámaras apagadas, ¿Cómo lo evalúo a través de un trabajo escrito? ¿Cómo? si lo mío siempre es con un balón de basquetbol, vámonos a la cancha, un partido algo técnico, ejecución, movilidad, así nos movemos nosotros. El profesor de lenguaje, matemática, historia, fueron los que mayormente, no les afectó tanto, porque ellos ponían su PPT (sic. presentación de power point) pasaban su clase imaginando que sus alumnos estaban enfrente de él, pasaba su clase, habían consultas, la respondía, mostraba en su cámara pero lo mío ¿Cómo pasaba una ejecución? este es el movimiento, vamos haciéndolo, si tenía las cámaras

apagadas, si no tenían el implemento. Así que ese fue mi mayor dificultad en mi clase…"

Claramente, lo esbozado en el párrafo anterior describe una situación de evaluación ideal, propia de un contexto pre pandémico, el cual durante el año 2020 no fue la realidad más presente en el entorno escolar, por el contrario los casos de estudiantes conectados y con su cámara activa en cursos de adolecentes eran la minoría. A raíz de esto, la problemática de las cámaras apagadas dio paso a otro desafío para los profesores, ser capaces de evaluar y calificar a todos sus estudiantes. Probablemente los procesos que se llevaron a cabo no fueron los más estructurados y exigentes, y más que abocarse a monitorear realmente los aprendizajes, probablemente se centraron en la cobertura, es decir poder tener la mayor cantidad de estudiantes calificados y con notas que les permitan acceder a la promoción y a un buen cierre de año académico. Puede que no sea un elemento del todo grave si consideramos que la asignatura de educación física y salud no es un ramo de primera línea en la escuela, pero si pensamos que esta situación fuese extrapolada a las realidades de otras materias, probablemente el vacío en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias seria considerable, ya que se subentiende que el proceso se realizó desde la lógica de cumplir con un trámite administrativo, que en este caso sería contar con las evaluaciones solicitadas para asegurar una promoción, y no desde un enfoque pedagógico centrado en retroalimentar y entregar un *feedback* al estudiante.

Fragmento 56: Entrevista 1, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…la evaluación fue, fue un tema, fue un temón' (sic. un tema muy grande) Porque teníamos niños que claro se presentaban, se presentaban a las clases, otros niños que sencillamente se presentaban pero con cámara apagada ¿Como los evalúas? Imposible…"

Fragmento 57: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"… aquellos niños que se conectaban a vía Zoom, quedaban evaluados al tiro (Sic. de inmediato) y se ahorraban el tema del video y los que no, obviamente tenían que mandar vídeo, foto, como se pudiera no más…"

Pero las problemáticas que afectan a los docentes de educación física no siempre son del plano instruccional o evaluativo propiamente tal, en este caso si bien se relaciona con su quehacer profesional, responde al plano personal y de su salud mental. Por las características de su labor, donde deben ejecutar en sus clases diversos ejemplo de gran parte de los trabajos físicos a realizar, los docentes encuestados señalaron que en ocasiones se sintieron expuestos o incluso ridiculizados frente a las cámaras apagadas de sus estudiantes, con los que además no obtenían interacción o respuesta alguna, y lo que es peor, se instalaba la incertidumbre de tener la certeza sobre quien estaban detrás de rectángulos negros con letras blancas. Lo que constituyó un factor de riesgo que pudo desencadenar un deterioro de la salud mental, hecho que configura otra de las consecuencias que ha traído y que se mantienen vigentes a causa de la pandemia.

Fragmento 58: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…era terrible, trabajar sólo letras, yo tenía cuarenta letras y sola y al final yo decía: no sé si están ahí, no sé si están acostados en su cama, comiendo, riéndose de mí, porque yo me sentía que se rían de mí, porque yo estaba, no sé, con patas haciendo ejercicio, no veía a nadie y les decía ¿Niños están ahí? Y todos con micrófono apagado, de repente, sí, aquí estamos miss. Pero yo no veía a nadie, entonces era muy difícil…"

Fragmento 59: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…todo eso va generando una ansiedad en nosotros, generó, porque lo conversamos entre muchos profes, que era, ¿a quién le estoy haciendo la clase? Le estoy haciendo la clase… a mí misma…"

4.2.3 La clase: ¿con o sin materiales?

Otra de las problemáticas señaladas que tuvieron que saber sobrellevar los docentes para implementar sus clases fue la ausencia de materiales. El uso de estos elementos, que facilitan la demarcación de espacios, la ejecución de ciertos movimientos o bien el juego de ciertos deportes es muy popular al interior de las clases de educación física. En muchas oportunidades constituyen elementos visuales muy vistosos que facilitan captar la atención de los niños, y el desarrollo de habilidades sociales entre ellos ya que generalmente los comparten o ayudan en su armado, recolección y guardado.

Debido al confinamiento y a la creencia de que el virus se transmite por medio del contacto con elementos, la utilización de estos quedo en un severo entredicho. Actualmente la única manera de poder utilizarlos es que sean de uso personal, o bien compartidos solo entre dos personas. No obstante, no existe colegio que tenga un stock tan elevado de implementos como para entregarle uno a cada estudiante, y al situarnos en el contexto del primer año de la pandemia, pensar en que además se lo lleve para el hogar es algo totalmente impracticable. En consecuencia, los profesores tuvieron dos caminos, o apostar por actividades y trabajos sin ellos, lo cual después de un tiempo se tornaba bastante rutinario, o bien adaptar los elementos propios del hogar para conseguir un correcto desarrollo de clase.

El segundo camino planteado supuso otra dificultad para los docentes, que al planificar la sesión en base al uso de estos materiales, al requerirlos, por diferentes motivos, estos no estuviesen disponibles. En la escuela, independiente de cuantos implementos se tengan,

cuando el profesor define una actividad tiene el control sobre lo que dispone, maneja con lo que cuenta en su bodega y sabe cómo distribuirlo, pero la pandemia ocasionó otra realidad, una donde muchas veces se pensó en algo y luego eso no funciono, ya que al depender de terceros para la presencia de los solicitado (ya fueran los padres o bien los estudiantes), siempre existía el riesgo de que estos no llegaran, o bien no cumplieran con el estándar para el propósito para el que eran solicitados.

Fragmento 60: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…en relación al tema del trabajo de materiales del, en la, en la casa, buscábamos nosotros la fórmula, tener materiales, trabajamos con calcetines, con canasto, con lana, con tampoco tanto material, porque los papás también decían: "miss tampoco encuentro globo, miss mi hijo se asusta con los globos", entonces ya, papel de diario, papel cualquiera, o sea buscamos alternativas, sillones, sillas, de "tutti" (sic: de todo)…"
Fragmento 61: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"… ¿con qué materiales haci' educación física?, o sea tú, me puedo traer colchonetas, me puedo traer platillos, me puedo traer conos, yo, me puedo traer vallas, me puedo traer la escalera de coordinación del colegio, yo, ¿y mis alumnos? Entonces por ejemplo, yo, yo, yo daba los materiales eh… un día antes, porque si los daba con tres o cuatro semanas de anticipación estaba seguro que no iban a llegar porque se iban a, a olvidar…"

4.2.4 La valoración que recibe la educación física de parte de la escuela y la comunidad escolar

Para el retorno al año escolar 2021 el Ministerio de Educación declaró que además de priorizar el trabajo en las asignaturas tradicionales como Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias, la sugerencia para los diferentes colegios, liceos y escuelas era priorizar la realización de clases de Artes y Educación Física, esto buscando apoyar el bienestar socioemocional y la salud mental de los estudiantes, la cual se había visto notablemente deteriorada a lo largo del año académico anterior. Dicha consideración refleja una realidad vivida durante el periodo de inicio de la pandemia, la poca consideración que hubo de parte de la comunidades escolares hacia este tipo de asignaturas, si bien es cierto, no se conocían todavía gran parte de las consecuencias que provocaría la cuarentena y el encierro en la gente, sí estaba instalada de manera informal en la cultura escolar, esta idea de que pueden ser agrupadas las asignaturas del currículum en diferentes categorías, de primer, segundo y hasta de tercer orden de importancia. Esta situación se evidencia en los testimonios de los docentes entrevistados y llama la atención que curiosamente no solo se presente en relaciones jerárquicas, como la que establecen directivos y profesores, o también entre estos y los estudiantes, sino que es posible encontrarla también entre colegas pares, lo que configura un nuevo escollo para la Educación Física durante el primer año de la pandemia.

Fragmento 62: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…Aunque seamos sinceros, re poco a la jefa de UTP o a algunos colegios, les importa la Educación Física, para ellos Matemática, Historia, Lenguaje, Inglés, Naturaleza, son los 5 ramos que a ellos les importan, porque son los que de alguna manera le van a dar el SIMCE o le van a dar puntaje, no les importa…"
Fragmento 63: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso

"…Yo creo que al principio no fue relevante, no fue relevante y después por lo menos el, el colegio se fue dando cuenta que era relevante, cuando los papas son los que empiezan a decir: "oye sabes que, mi hijo espera con ansia la clase de Educación Física y es el único momento en donde se mueve, el resto no lo puedo mover de la cama, de la silla, de donde esté jugando, el sillón…"
Fragmento 64: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…Yo creo que igual va de la mano, con, no sé con algunos colegas. Como que pasa mucho en los colegios, que le dan mucha importancia a Lenguaje y Matemática, entonces como que los Profes de Lenguaje y Matemática, se sienten, como somos bacanes (sic. geniales). El profe de Educación Física es como el profe más charcha (sic. más malo) por así decirlo. De por si el estigma que tenemos nosotros es que el Profe de Educación Física no se mueve, que no hace nada, que no sé qué. Gracias a Dios nosotros en el colegio no pasa eso. Nosotros estamos en clase con los niños. Sí a veces está muy como que, nos sentimos muy desvalorizados, porque igual nos sacrificamos en lo que hacemos, tratamos de, de cuando nuestro trabajo pedagógico, en nivel pandemia sea clarito para los papás, sea entretenido para el niño que está en la casa ¿Entonces que no se valore eso?..."

Contribuyendo a esta idea que da cuenta de la escasa valoración que en general representa la Educación Física para las comunidades escolares, se suma el siguiente

argumento: gran parte de los docentes acusa un cierto abandono de parte de sus superiores a la hora de obtener apoyos o bien lineamientos acerca de cómo proceder para poder implementar la asignatura, una que por sus características presentaba ciertos requerimientos técnicos diferentes a los de otras materias más tradicionales, ya no solo bastaba con una plataforma virtual y otra de video conferencias, había que pensar un poco más allá y considerar elementos técnicos relacionados al espacio, al audio y a la iluminación.

Lo manifestado por los profesores apunta principalmente en dos direcciones, primero a la falta de preocupación, consideración, o más bien a la invisibilización que la asignatura sufrió durante este periodo inicial, donde muchas veces lo importante fue que funcionara como fuese posible, mientras no genere problemas. Y segundo la falta de consideración a las aprensiones y sugerencias manifestadas por los docentes especialistas, las que finalmente terminaban siendo descartadas o no tomadas en cuenta por la gestión escolar.

Fragmento 65: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…obviamente que si no llegan quejas a la jefa de UTP con respecto a mi trabajo quiere decir que para la jefa de UTP en Educación Física anda todo bien (…) sí yo siento que hay un cierto abandono con respecto ahm, digamos a mí, a mi ramo…"
Fragmento 66: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…es súper frustrante o sea, al darte cuenta, que, que por fin, de parte de los apoderados y de mucha gente, la Educación Física toma un rol importante, que tú misma institución la basuree de cierta forma y cree una propuesta que no es la óptima, y tú como profesores, como departamento, te quebrai' la cabeza (sic. buscas propuestas) buscando una, una mejor

forma, porque tú eres el profesional de esa asignatura…”

4.3 Análisis de la gestión escolar realizada y de las propuestas y soluciones planteadas para implementar la asignatura de educación física durante el primer año de la pandemia

Al inicio de esta tercera dimensión del análisis, es importante señalar que los problemas antes presentados no tienen que referirse exclusivamente a una lógica explicativa de causa efecto, pueden tener diversas aristas que responden a diferentes variables que van configurando la situación señalada. Esto cobra mayor sentido cuando se considera lo diferentes que son los contextos de las distintas escuelas de la región. Frente a todas ellas la gestión tiene mucho que decir y en esta dimensión será analizada en base a las siguientes categorías: 5.3.1) Acciones eficaces de la gestión escolar, 5.3.2) Autogestión por abandono, 5.3.2) Una gestión desconectada de la realidad escolar, 5.3.3) Una gestión carente de lineamientos institucionales, y finalmente 5.3.4) Valoraciones de la gestión.

4.3.1 Acciones eficaces de la gestión escolar

Hasta el momento el presente análisis ha sido bastante crítico con lo ocurrido al interior de las instituciones de los docentes entrevistados. No obstante, es necesario también reconocer algunos elementos positivos del actuar de la gestión escolar, si bien es cierto, corresponden a sus obligaciones, el hecho de que lo sean, no garantiza que su desarrollo o ejecución sea siempre de buena manera.

Para comenzar, hay que reconocer que logro establecer un formato común para trabajar que abarco a todas las asignaturas, en este caso mediante el levantamiento de plataformas virtuales y de video conferencia para las clases, esto permitió que la educación a pesar de todas las adversidades producto de la crisis sanitaria continuara en funcionamiento. Esto cobra relevancia cuando consideramos que sin ella, habría habido un número importante de

trabajadores y profesionales desempleados y sin mucho que hacer durante el largo confinamiento en sus hogares, situación que ocurre también con los estudiantes, quienes producto de esto pudieron mantenerse ocupados durante la cuarentena evitando la pérdida de tiempo.

Fragmento 67: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…hay momentos que gestionan bien (…) ya hay una estructura, ya todos saben cómo hay que conectarse, eso ya de no saber cómo conectarse, no saber dónde entrar, que hay un caos ya no va, entonces hay una estructura, está estructurado bien…"
Fragmento 68: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…Entrevistador: ¿Has sentido el apoyo de parte de ellos, te has sentido apoyada o que las soluciones que ya han ofrecido han sido relevantes para ti? Docente**:** A ver… En cierto contexto sí, en otro contexto no, yo creo que todo lo que sea el trabajo de la nueva plataforma sí, sí, absolutamente sí, no puedo decir que no, pero el tema de evaluación y todo eso el año pasado no, nada, cero…"

Por otra parte, si bien fue una obligación impuesta, este nuevo escenario provoco que las escuelas tuvieran que gestionar y modernizar sus dispositivos y medios tecnológicos, dando un salto de calidad respecto a lo que tenían antes del inicio de la pandemia.

Otro punto a destacar concierne a las remuneraciones obtenidas por los docentes, si bien es cierto a nivel país un alto porcentaje de profesores vio mermados sus ingresos a raíz de

la pandemia, en las cinco entrevistas realizadas en este estudio dicha realidad no se vio reflejada, pudiendo encontrar diferentes esfuerzos institucionales para asegurar porcentajes altos relacionados al total de la remuneración acordada, de hecho solo en uno de los cinco colegio observados, y que corresponde a una realidad privada, la baja se reflejó en la cancelación del regular pago de gratificaciones entregadas a fin de año a los profesores.

Otras acciones de apoyo que también existieron, fueron las entregas de bonos para apoyar el pago de internet y otros recursos en los hogares de los docentes, aportes que se pagaron en el marco de la ley que se promulgo para normar esta nueva condición de teletrabajo que surgió en el país. Sí bien estos aportes generaron polémica por lo escuetos que fueron en algunos casos, si constituyeron una ayuda, por lo que se podría considerar que debido a lo incierto del contexto vivenciado y a la compleja crisis económica desatada, la gestión de los presupuestos anuales en tiempos de pandemia fue positiva.

Fragmento 69: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…claro como que nos bajaron el sueldo anual, pero mes a mes no fue así, las gratificaciones no estaban o no estuvieron y obviamente el pago de la movilización y la colación y todo eso tampoco…"
Fragmento 70: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"… por el gasto de internet que gastamos en todo el año, fue un bono de treinta mil pesos que nosotros encontramos un chiste. Cuando lo escuchamos treinta mil, ya treinta mil pesos mensuales, claro está bien, pero no una vez en el año y lo pagaron, así como por meses, en marzo vamos a pagarle a estos dos profes, en abril a estos otros dos y así fue cada dos, tres

profesores …

Finalmente para dar cierre a esta categoría, quiero destacar a aquellos directivos que cumplen efectivamente su labor, convirtiéndose en aportes relevantes para el equipo docente de su escuela. No caben dudas que los directivos son fundamentales en las instituciones educacionales, puesto que con su trabajo generan condiciones óptimas para que los profesores puedan desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes. Cuando una institución logra tener un equipo de docentes y directivos que opera de manera mancomunada los resultados que obtiene en términos de formación valórica y académica en sus estudiantes se eleva. Si bien esta realidad no fue la tónica narrada por los docentes en las entrevistas, a lo largo de este complejo escenario, si fue posible encontrar algunos profesionales que pese a tener el año 2020 roles alejado del aula actualmente, no olvidan de donde vienen, ni donde estaban tiempo atrás.

Fragmento 71: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…los coordinadores son profesores, con horas obviamente pedagógicas, que ellos trabajan en el aula. Que también ellos, yo me saco el sombrero (sic. admiración por su labor) con los coordinadores que tuve el año pasado, porque de verdad para la cantidad de cosas que hacían, terminaron chatos (sic. cansados) y aun, así como que trataban de apoyar en lo posible a los profes…

4.3.2 Autogestión por abandono

En la dimensión número 2 de este análisis se presentaron las principales problemáticas que afectaron la implementación de la asignatura de educación física y salud durante el primer

año de la pandemia. Se expuso que las más relevantes correspondían a cuatro temáticas: la primera relacionada con el espacio con que contaban docentes y estudiantes para ejecutar sus sesiones de clases y la segunda a la baja participación que estas tenían, lo que se veía reflejado en el alto número de cámaras apagadas en el aula virtual.

Frente a las primeras dos problemáticas, en voces de los docentes entrevistados, aquellos encargados en sus instituciones de encabezar la gestión escolar no fueron realmente un apoyo garante de solución y las medidas propuestas para enfrentar el problema de la baja participación en las clases, junto a la carencias de espacios adecuados para está, no generaron mejoras reales a la condición que estaban enfrentando, es más, constituyen brechas que en muchas oportunidades aún siguen vigentes.

Fragmento 72: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…nos decían, si esto también pasa en otras asignaturas, esto pasa en otra asignatura. Pero, pero más allá de mandar algún correo o de pedirnos a nosotros profesores, por favor incentivar a su estudiantes a participar en la clases, más que eso no, no hicieron…"
Fragmento 73: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
Entrevistador: "… ¿Cuáles fueron las principales problemáticas ahora que viviste tu como profesora de educación física y que lineamiento para poder resolverlo recibiste de parte de tus jefes, de tus superiores, de tus coordinadores? Docente: La verdad, así como siendo bien sincera, nada…"

La tercera y cuarta problemática planteada en la dimensión anterior fueron el difícil acceso a materiales para realizar las diferentes actividades propuestas de la clase y, por último, al abandono en el cual se sentían los docentes de la especialidad y que reflejaba una baja valoración o importancia hacia la educación física por parte del sistema escolar.

Frente a estos dos puntos las respuestas gestionadas institucionalmente no tuvieron mayores resultados, salvo el hecho mencionado anteriormente en este estudio, que da cuenta de la facilidad que otorgaron los directivos de los establecimiento para que los docentes pudiesen sacar elementos del colegio y llevarlos a su hogar si así lo requerían. No obstante, es importante señalar que para enfrentar tanto para la primera, como la segunda problemática, además de la tercera, correspondiente a la invención o adaptación de materiales en el hogar, y de la cuarta, relacionada al hecho de haberse sobrepuesto al abandono declarado para cumplir de buena manera con las responsabilidades docentes, fue clave el procesos de autogestión llevado a cabo por los profesionales de la educación.

Si bien es cierto, se puede asumir que nadie estaba preparado para un escenario tan adverso, en el caso de los docentes de asignaturas tradicionales, la manera común de llevar a cabo su trabajo pedagógico al interior de la escuela, les ayuda a retroalimentarse y buscar estrategias colectivas que les permiten sobrellevar de mejor manera la situación. No obstante, asignaturas como la educación física, las artes y la música, cuyos contextos de aula son tan particulares, generan una dificultad mayor que es digna de resaltar y que dan cuenta de un proceso de autogestión para enfrentar la crisis.

La autogestión es un proceso que en oportunidades emerge como una respuesta contestaría frente al sistema, como una decisión política de rebelión frente a un contexto con el que no se está de acuerdo. En los casos analizados en este estudio es necesario destacar que dichos proceso de autogestión docente se en enmarcan en un abandono por parte de la gestión, en otras palabras, el trabajo pedagógico de los profesores de la asignatura de educación física y salud durante el primer año de la pandemia reflejo una autogestión docente por abandono.

Fragmento 74: Entrevista 1, Docente de colegio municipal

"… La verdad que yo, este ramo, hacerlo online, lo pare yo solo, yo (…) al final trabajo tranquilo e implemente yo mi clase, yo implemente eh... de acuerdo a lo que yo creía que estaba bien, investigue, no es que yo sea "ah no, el creativo", yo creo que han lanzado tantos tutorial y tanto video a lo largo de todo el mundo, de todas las páginas y tu vay' sacando cositas y decis' chuta la puedo implementar acá, esto me sirve pa' tal objetivo, entonces, entonces en ese sentido, digamos la clase la implemente yo, el apoyo moral no más…"

Es complejo pensar que frente a esta condición deba surgir necesariamente una motivación en los profesionales por querer hacer frente al complejo escenario con lo mejor de sí. Sin embargo, que ocurre en el otro extremo, cuando el docente no se siente realmente interpelado a hacerlo o no cuenta con los recursos para genera dicha respuesta aplaudible. Esta condición de abandono claramente puede afectar la motivación del profesor, siendo el estudiante claramente el gran damnificado, puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje se ve mermado. La responsabilidad frente a una situación así, no es exclusiva de la gestión escolar, pero sí es ella la primera que debe asumir.

Fragmento 75: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…Cuando uno ve que las cosas de parte del equipo directivo no funcionan, porque la, las partes no se ponen de acuerdo, como que uno como profe también se desmotiva y al final terminai' haciendo las cosas a lo que uno cree que es correcto no más…"

Este tipo de relaciones distantes entre directivos y docentes se podría pensar que responden a una realidad en particular, no obstante situaciones como esta fueron más frecuentes de lo esperado, y constituyen al entender de este investigar, en gran medida al sentimiento de abandono declarado por los profesores en sus entrevistas. Construir y velar por un buen clima laboral es clave a la hora de liderar y de gestionar una institución educativa.

Fragmento 76: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…nosotros siempre hemos tenido una complicación con ella, porque ella es muy, ¿Cómo decirlo? Ella nunca, nunca le hemos visto sonriendo. Ella nosotros les tiramos la talla (sic. bromas) de, de que es una máquina, de, de una computadora, porque ella solamente es así ¡ta! (sic. seria sin expresión) no ve, no sonríe, no apoya nada, nada, nada, nada, nada, nada. Entonces jefa de UTP necesitamos esto, ¿Por qué?, no, no se puede, no, no se puede, no, no se puede. ¿Realmente aporte? Lamentablemente no, lamentablemente no…"

Por otra parte señalar que el liderazgo situacional, constituye una de las herramientas que mejor permite adaptarse a los directivos a los diferentes momentos y problemas que van surgiendo día a día al interior de la institución. No obstante, cuando el o los encargados de la gestión escolar basan su funcionamiento en la autoridad que les confiere el cargo que ostentan, tienden a perder toda credibilidad frente a los docentes, por ende, guiarlos hacia el logro de los objetivos institucionales tiende a ser sumamente difícil.

Fragmento 77: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…yo no tengo una buena relación con Dirección, ni

> con UTP, ya, partamos por esa, porque en realidad han pasado situaciones desde que llegaron que a mí no me agradan, y yo rechazo ciertamente digamos, eh... el modo de gestionar en algunos momentos, no todos, porque igual de repente no puedo decir que todo es malo, pero en algunas cosas digamos, no las comparto y al final cuando uno no comparte las cosas te vay´ quedando relegado cachay, relegado, sobre todo si eres de Educación Física, si eres de Matemática, por ultimo ahí te pescan más po' hueon'…"

4.3.3 Una gestión desconectada de la realidad escolar

Este proceso de autogestión mencionado anteriormente lleva a plantearse la siguiente interrogante, ¿solo son los directivos los responsables de proponer soluciones a las constantes dificultades y problemáticas emergentes de la escuela? Por supuesto que no, los docentes son agentes activos, protagonistas del contexto escolar, y en esa línea tienen mucho que aportar. Sin embargo, el problema radica primero en los escasos espacios que generalmente abre la gestión para ellos puedan comunicar su sentir y pensar, y también en la omisión o falta de consideración a las propuestas levantadas por ellos a la hora de tomar decisiones, las cuales siempre terminaran afectando directamente a quienes se encuentran al interior del aula trabajando en las condiciones que crea esta gestión. Condiciones que no solo son de infraestructura o implementación tecnológica, sino que también a elementos de corte organizacional, relacional, curricular, etcétera.

Por eso se hace tan necesario que los encargados de dirigir la gestión escolar en los colegios, no solo declaren estar abiertos al dialogo con los diferentes actores de la comunidad escolar, si no que efectivamente aprovechen este tipo de instancias haciéndolos participes reales en la toma de decisiones y utilizando de buena manera la información recopilada, de modo que no se implementen las reuniones meramente por cumplir.

En línea con lo anterior, llama la atención que en las entrevistas llevadas a cabo, sin importar el contexto socioeconómico de la escuela, todos los profesores señalaron en algún momento del encuentro, que la gestión escolar impartida por sus instituciones no se encuentra conectada con la realidad, y que en muchos casos sus propuestas de solución tienden a ser inoficiosas o inoperantes, justamente porque desconocen la realidad que deben vivir a diario los docentes y los estudiantes en el aula virtual.

Fragmento 78: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…que el colegio no escuchó nuestra propuesta y nos planteó otra y nos obligó a hacer esa otra que tampoco nosotros podíamos seguir, lo peleamos muchísimo como lo estaban planteando y no pudimos hacer nada y tuvimos que hacerla como ellos la plantearon…"
Fragmento 79: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"… yo te puedo decir en base a pandemia, en base a pandemia, estuvimos muy, muy, muy botados, muy dejados, muy de lado en nuestro apoyo, en nuestro quehacer, de profesión, de enseñanza, sentarte al lado y decir ¿Profesor está bien? ¿Está mal? ¿Te puedo ayudar? ¿Qué tal tu semana? ¿Qué tal tu mes? ¿Cómo te funciono todo? Nunca, nunca, nunca…"

Cuando las propuestas y soluciones que emanan de quienes dirigen la escuela carecen de sentido para el resto de los actores aparecen consecuencias de esta gestión desconectada y distante, por ejemplo el cuestionamiento del resto de los actores de la comunidad frente a su labor o la ejecución de acciones autónomas dejando de lado los lineamientos recibidos, situaciones observables en los testimonios de los profesores:

Fragmento 80: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…al final velamos por los niños y no por la regla. O sea me da lo mismo el director y que el director me diga algo, sorry pero no, no sé, no puedo, imposible…"
Fragmento 81: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…nosotros decíamos siempre, los profesores, ¿qué está haciendo UTP? y ¿qué está haciendo Inspectoría?, en sus casas recibiendo el sueldo nosotros decíamos, porque la verdad, claro él, ellos iban solamente el año pasado a… iban al tema de las canastas JUNAEB (Sic. Junta Nacional Escolar de Auxilio y Becas) que entregaban y ahí si trabajaban…"

4.3.4 Una gestión carente de lineamientos institucionales

Otro elemento clave a la hora de analizar la gestión escolar llevada a cabo en las instituciones de los docentes entrevistados radica en la conformación de los equipos directivos o de gestión. La gran mayoría están liderados por un director general y luego subdirectores que se encargan de áreas o ciclos de enseñanza más acotados. En otros casos se encuentra un director que es secundado por un inspector general. En algunas instituciones se hizo mención incluso al rol del sostenedor, y por supuesto en todas las realidades aparece la figura de un jefe de la unidad técnico pedagógica o como comúnmente se le conoce jefe de UTP por la sigla, y que está encargado de liderar los procesos pedagógicos al interior de la institución. También se hizo alusión a la existencia o bien a la carencia de departamentos de trabajo, que se entienden como la instancia en la cual se reúnen docentes de la misma especialidad o de especialidades afines, para compartir experiencias de trabajo e implementar estrategias

comunes, entre otras cosas. El punto que se busca plantear es que la gestión escolar en las instituciones escolares en general es bien diversificada, depende de una u otra forma de varias personas, por lo que la comunicación institucional y la coordinación entre los diferentes subsistemas es vital. Justamente en las diferentes entrevistas realizadas otro elemento común que destaca es la falta de una línea en el discurso que tiene la gestión escolar, en otras palabras que la directriz obtenida de parte de los docentes, o bien la carencia de esta, depende en gran medida de la persona que tienen a cargo, más que de una visión única al interior de la institución.

Fragmento 82: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…entonces tratamos de dar soluciones y ojo porque como son diferentes directores. A este director le gustaba, al de medio le parecía más o menos y el último no le gustaba. Entonces al final tomamos la decisión de, como proponíamos varía cosas a este le decíamos esto y ese con ese. A este otro, con este otro, diferentes soluciones, para diferentes directores…"
Fragmento 83: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…y bueno hasta el día de hoy se da también, que como entre ellos, lo que es equipo directivo, cuesta que se pongan de acuerdo. El UTP de Media, dice una cosa y el UTP de Básica dice otra, que uno funciona, pero el otro no funciona, que los Profes reclaman, entonces ya. Creo que pasa en todos lados, lamentablemente…"

Dos instrumentos elementales de gestión que funcionan como una solución eficaz para ordenar una institución educacional son el organigrama institucional y su correspondiente documento descriptor de cargos, de esta forma quedan claras las atribuciones, obligaciones y limitantes que tienen cada uno de los roles al interior de la escuela, lo que constituye para la planta de trabajadores y también para la comunidad escolar, un insumo que les facilita saber a quién dirigirse dependiendo de las diferentes necesidades que tengan. Se podría pensar que encontrar este tipo de insumos en las instituciones educacionales es algo común, no obstante situaciones como la del siguiente fragmento tienden a aparecer con mucha frecuencia al interior de las escuelas del país.

Fragmento 84: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…está este problema, de que el orientador es fotógrafo, es director e inspector. La inspectora es UTP, es orientador, es director. Y el director es de los que está mirando y como nada, ya hace lo que queray' (sic. lo que quieras). No se expresa, ese es como su lado, es como el lado B del colegio. Y bueno y la inspectora también, porque como son de edad, como que son muy negados a algunas cosas, entonces también cuesta llegar acuerdo con ellos y les decí' algo, se molestan, se ofenden, cosa que no debiese ser así. Sí uno le dice algo es para que lo hagan mejor, entonces mientras esas dos partes no funcionen como corresponde, el colegio no va a ser no vas a salir a flote también como corresponde y si tenemos un director que más encima le tiene miedo a su sostenedor, menos…"

4.3.5 Valoraciones de la gestión

A pesar de lo destacable que pueden ser los elementos narrados en la categoría anterior, es preciso señalar el balance que se realiza a nivel general de la gestión escolar llevada a cabo da cuenta de muchas situaciones susceptibles de mejora. Entendemos por una gestión efectiva, aquella que en sus procesos logra detectar falencias, proponer soluciones, implementarlas en la práctica y luego monitorearlas para ir logrando consolidar mejoras sostenibles en el tiempo, todo considerando un óptimo uso del tiempo y los recursos disponibles. Cumplir con esta premisa fue muy complejo en el primer año de la pandemia.

Considerando las cuatro áreas y dimensiones de acción que el modelo de gestión promovido por el ministerio de educación para las escuelas del país propone; Liderazgo, Gestión Pedagógica, Convivencia Escolar, y Gestión de recursos. A la hora de analizar se puede afirmar que:

El área de Liderazgo es una de las más deficientes si se considera el abandono narrado por los docentes y la falta de consideración de los actores involucrados a la hora de tomar decisiones. Si lo que plantean los profesionales especialistas es dejado de lado por privilegiar otras variables, estos espacios de participación carecen de sentido.

Fragmento 85: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…muchas decisiones, que somos los que estamos en clase, los que estamos en estos momentos en cámara más que en aula. Teníamos mucho que decir, entonces no, no se nos tomó mucho en cuenta…"

Otro argumento para contribuye a señalar lo deficiente que fue el rendimiento en esta área, lo encontramos a la hora de observar lo difícil que resulto para los miembros de los esquipo directivos y de gestión ponerse de acuerdo en torno a los lineamientos institucionales

a entregar a la comunidad escolar, lo que genero más incertidumbres que certezas y acabo siendo todo lo contrario a un apoyo.

Fragmento 86: Entrevista 4, Docente de colegio particular Subvencionado
"…costó mucho que, entre ellos, como bueno los coordinadores se ponían de acuerdo, eran como más que nada los jefes de UTP, con dirección, inspectoría y orientación, que costará que se pusieron de acuerdo entre ellos porque uno decía amarillo y el otro quería celeste…"

En cuanto a la Gestión Pedagógica, se puede señalar que el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes fue muy complejo considerando la baja participación que durante el primer año de pandemia tuvieron las clases virtuales, esto sumado a las confusas directrices emanadas por la autoridad ministerial, crearon un contexto donde la gestión de los aprendizajes quedo en un segundo plano, siendo relegada por otros elementos como la contención emocional, salud mental y el acompañamiento a los estudiantes.

Fragmento 87: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…ya de parte del Ministerio también venía esa información o sea estamos en pandemia tenemos que tener muchas consideraciones, las casas no están habilitadas para para tener a tres niños en clase, más los papas trabajando en los computadores, ya mucha permisividad. Sí está bien, pero después llegó un

momento, ya si tenemos que cerrar el año, pero los papas diciendo: "No espera, me dijiste todo el año, que esto eran acumulativas, que que no pasa nada y ahora tengo que poner una nota y me vay a reprobar a mi hijo ¿No que este año no se reprueba?…"

La cobertura curricular se redujo drásticamente y las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación y calificación se flexibilizaron. Esto ocurrió también a la hora de definir la promoción de los estudiantes al término del año escolar.

Fragmento 88: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…el beneficio del colegio, que nos pidió, nos dijo, que solamente pues viéramos la opción de que los niños que participaban de la clase, ponerle una buena nota y de no evaluar cómo tan, tan detalladamente, sino que participar (…) pero contenidos muy básicos, para tener una muy buena nota…"

Por otra parte, el tener que operar en un contexto tan incierto y cambiable, complejizó la entrega de lineamientos claros y eficientes, generando una alta sobrecarga laboral, la cual se vio agravada por el escaso acompañamiento y apoyo que tuvieron los profesores.

Fragmento 89: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…¿Apoyo? Cero, apoyo cero por ciento, sí, apoyo cero por ciento en ese

sentido. Preguntarnos ¿Profesor cómo están sus clases? ¿Está complicada esta modalidad? ¿Qué me podrías decir? Nunca, nunca, nunca, nunca, excepto a fin de año cuando supuestamente nos llamaron ah… a decir si es que íbamos a seguir o no en el colegio. Y ahí la directora recién nos preguntó ¿Qué tal el año? ¿Qué fue lo más complicado?

Desde la perspectiva de la Convivencia Escolar, es complejo dar comentarios positivos cuando se aprecia la distancia latente entre directivos y docentes que apareció en algunas entrevistas y que dan cuenta de la configuración de una clima laboral adverso, donde la resignación de los docentes y el miedo por ser desvinculados fue la tónica de un constante asumir sin mayores replicas.

Fragmento 90: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…no tengo una buena relación con ellos y yo creo que eso hace también que, que, de que, primero no sé, eh... no me pesquen mucho en realidad, como que no tengan mucho interés de hablar conmigo…"
Fragmento 91: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…La inspectora, ella es Profe de Educación Física y ella es como de las Profes, así como antiguas. "No... cuando yo hacía clases, yo lo hacía mejor que tú y Gerardo", que es el otro Profe de Educación Física, que se llama así Gerardo. Ósea entonces también, somos como los pencas del colegio, nos tiene catalogados así…"

En relación a la gestión de recursos, es pertinente reconocer el esfuerzo institucional, acorde a cada realidad, que se llevó a cabo para dotar a las escuelas de mejor tecnología, además de la entrega de dispositivos para acceder y/o poder conectarse a las clases virtuales que tanto estudiantes vulnerables como docentes recibieron. A esto se suma el hecho de que en los contextos investigados no hayan existido mayores problemas desde el punto de vista del pago de las remuneraciones, por lo que se podría pensar que esta fue el área mejor evaluada de la gestión escolar.

Fragmento 92: Entrevista 2, Docente de colegio particular privado con enfoque religioso
"…nos están pagando todo el año y agradecemos todo eso…"

Sin embargo, al revisar cómo la gestión escolar se hizo responsable de articular las mejores condiciones para la implementación de la educación física durante el primer año de la pandemia, se observa que no fue una prioridad. La gestión escolar tendió a abocarse a cosas de índole general para la institución, dejando relegada a la educación física a un segundo plano y a sus docentes en una sensación de abandono tal y como ha sido la tónica a lo largo de la historia.

Con lo anterior expuesto, claramente queda de manifiesto que la disciplina carece de mayor relevancia para los establecimientos y comunidades escolares y con esto, como señala la docente a continuación, se pierde el trasfondo real que posee la disciplina, su sentido más profundo, que es educar al ser humano en el movimiento, llevándolo a experimentar y desarrollar sus capacidades físicas y coordinativas de la mano de las más variadas experiencias motrices que tenga a su alcance. De esta forma la gestión escolar ha transformado a los profesionales de la educación física en meros cuidadores de niños, ya sea en entornos virtuales o bien semi presenciales, donde el foco está en cumplir con una obligación curricular, más que con el sentido de fondo que posee la disciplina.

Fragmento 93: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…te das cuenta que al final, estamos siendo cuidadores de niños, cuidadores de niños y no estamos haciendo Educación Física…"

Finalmente, este estudio busca realzar el valor que tienen las voces de los docentes, por lo tanto cobra un importante sentido conocer y entender las valoraciones acerca de la gestión escolar que ellos esgrimen. Sus testimonios se pueden apreciar en los siguientes fragmentos:

El primero, da cuenta en sus palabras de una manera de hacer gestión poco transparente y alejada de los docentes.

Fragmento 94: Entrevista 1, Docente de colegio municipal
"…yo rechazo ciertamente digamos, eh... el modo de gestionar en algunos momentos, no todos, porque igual de repente no puedo decir que todo es malo, pero en algunas cosas digamos, no las comparto (…) ellas con su forma digamos eh... como poco clara o poco ortodoxa, o como decirlo, en base de mentiras te convencían a ti , de cómo que era necesario esto y esto otro (…) entonces estas cosas que manipulan y como hay mucho profesor que es nuevo, mucho profesor que es nuevo y quiere quedar trabajando, entonces que es lo que hace ese profesor, "yo estoy en cualquier cosa…"

El segundo fragmento señala que las deficiencias en la gestión de su establecimiento se podrían deber en parte a la falta de experiencia de quienes se encontraban a cargo.

Fragmento 95: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo
"…Yo creo que fue una falta de experiencia, una falta de experiencia, una falta de experiencia y una respuesta poca efectiva a la crisis, sí. No creo que haya sido sólo de parte del colegio, yo creo que en todos los colegios puede haber… o sea todo esto era nuevo, pero, pero el director académico. Acá el director académico del colegio, un director académico es la cabeza y hay tres directores escolares de básica, media y parvularia, y la cabeza que era el director académico, fue su primer año en ese cargo, entonces le tocó difícil, o sea él había tomado el año anterior del 2019 en la mitad de año tomó ese cargo y le tocó toda la (…) la crisis social, en donde se tuvo que cerrar el colegio, donde un montón de cosas y después vino la pandemia. Entonces, yo creo que mucho tiene que ver con la poca experiencia que tenía en el cargo. Y los directores escolares, si bien una lleva tiempo, bastante, otra lleva dos años y el otro también era su primer año, entonces yo creo que por ahí estuvo el, el manejo de crisis, un poco, un poco incompleto, por decirlo de la mejor forma…"

El siguiente testimonio refleja una gestión autócrata, que si bien puede abrirse a recibir aportes de parte de la comunidad, poca es la consideración que le otorga a esas opiniones.

Fragmento 96: Entrevista 3, Docente de colegio particular privado con enfoque deportivo

"…es complicado cuando tienes, directores que son muy asequibles y se ponen en tu lugar y te dicen "sí mira, busca una solución, dame la solución y la vemos en conjunto y llegamos a un acuerdo" y bien, pero hay otro director, que al final, que no le gusta nada de lo que tú planteas o de qué planteamos como departamento, pero te estoy hablando nada y no te da soluciones, no te da ninguna solución. Entonces al final es como bueno, si no le gusta lo que estamos proponiendo, que al final usted debería dármelo y no nosotros proponerlo, no cierto, Dígame usted que hacer. La solución es A y para nosotros A, es ridículo, es inoperante, pero hay que hacer A y hacemos A..."

La cuarta docente entrevistada permite conocer su alto nivel de descontento, dando cuenta de una situación crítica en su establecimiento, la que señala es causada en parte por el desempeño ineficiente de sus directivos.

Fragmento 97: Entrevista 4, Docente de colegio particular subvencionado
"…el director, no se moja como el potito (sic. no se arriesga) como con los profes, tenemos un sostenedor, que disculpándome mi expresión, vale callampa (sic. tiene un valor mínimo), está a cargo de 10 colegio, el único colegio que le da plata en no, cómo se llama, no invierte en el colegio, tenemos un sindicato que entre comillas trata de hacer lo posible, incluso hasta el sindicato tiene más peso que el director. Tenemos un director que no atiende apoderados, un director que no tiene tiempo para responder correos, porque no sabe,

un director donde les tienen que dar toda la pega (sic. trabajo) de ¿cómo se llama? administrativa, la tiene que hacer el orientador. Entonces como que está este problema, de que el orientador es fotógrafo, es director e inspector. La inspectora es UTP, es orientador, es director. Y el director es de los que está mirando y como nada, ya hace lo que queray' (sic. lo que quieras). No se expresa, ese es como su lado, es como el lado B del colegio. Y bueno y la inspectora también, porque como son de edad, como que son muy negados a algunas cosas, entonces también cuesta llegar acuerdo con ellos y les decí' algo, se molestan, se ofenden, cosa que no debiese ser así. Sí uno le dice algo es para que lo hagan mejor, entonces mientras esas dos partes no funcionen como corresponde, el colegio no va a ser no vas a salir a flote también como corresponde y si tenemos un director que más encima le tiene miedo a su sostenedor, menos…"

El quinto y último fragmento también refleja malestar docente a causa de una gestión escolar que fue poco empática con los profesores.

Fragmento 98: Entrevista 5, Docente de colegio particular subvencionado
"…Entonces también hubo muchas falencias de parte del Colegio, de la gestión del colegio, en poder haber hecho mejores cosas, mucho mejores cosas. En habernos entendido, de que realmente una guía todas las semanas, nos estaba colapsando. Pero no se ponían en nuestro lugar, claro tiene tres clases a la semana, después tenían seis a la semana, como tan, tan alaraco

> (sic. exagerado) nos decían (…), si yo tendría que decir una evaluación con respecto al año pasado, desde dirección desde, desde directora a UTP, yo te puedo decir que para mí, para mí sinceramente, el año pasado yo creo que tendría un cuatro. Para mí un cuatro, UTP y le colocaría un cinco, cinco cinco a la directora ya, si es que te tuviera que evaluar en el sentido de, de su gestión, de su apoyo, de su entrega hacia los profesores, hacia nuestra labor en modo pandemia eso sería mi evaluación hacia ellos…"

Finalmente, luego de revisar los testimonios entregados, es posible encontrar una tendencia en estas entrevistas, la baja aprobación que obtiene, por parte de los profesores, la gestión escolar desempeñada en sus establecimientos durante el primer año de pandemia.

Capítulo VI: Conclusión y Discusión

Como vimos anteriormente, las principales problemáticas que afectaron a las escuelas durante el primer año de la pandemia corresponden a diversos factores para los cuales en general, las comunidades escolares no estaban preparadas. Pese a todo, los esfuerzos se centraron en consolidar una propuesta de clases virtuales por medio de plataformas digitales y de videoconferencia que permitieran asegurar el funcionamiento del sistema escolar a pesar del confinamiento obligatorio generado por la pandemia del Covid-19.

Destacan entre las dificultades más comunes que emergieron al interior de las escuelas el acceso a las tecnologías y su posterior manejo adecuado, ambos elementos necesarios para poder conectarse a esta nueva modalidad de clases remotas. Otras dificultades que destacan junto a las anteriores son; la respuesta, en casos negativa, de parte de los actores de la comunidad escolar frente a este nuevo escenario. Reflejada por ejemplo, en la crisis de las cámaras apagadas antes descrita, o en el comportamiento disruptivo de ciertos padres y apoderados. A lo anterior, se suman las situaciones vividas por los educadores, correspondientes a una alta sobrecarga laboral, a una pérdida del espacio íntimo del hogar, a tener que costear con sus propios recursos elementos que permitieran el buen funcionamiento de sus clases, entre otras.

Al introducirnos a la realidad que enfrentaron los docentes de la asignatura de Educación Física y Salud, fue posible encontrar que, además de cargar con todas las problemáticas antes mencionadas, tuvieron que atravesar por dificultades específicas, tales como la falta de requisitos mínimos para desarrollar sus clases; no contar con un espacio adecuado para el correcto desarrollo de las sesiones, o no tener los materiales apropiados de trabajo para las clases y tener que inventarlos, situación que se generó por la necesidad impuesta de transformar el hogar en un aula de clases, aun cuando dichos espacios no contaran con las características necesarias para serlo. Esta situación no solo afecto a los docentes, sino que también a los estudiantes en sus casas, fue así como hubo que comenzar a trabajar o a estudiar en entornos copados de distractores y en condiciones generalmente inadecuadas.

Por otra parte, la baja participación en las clases, sumado a que los estudiantes mantenían sus cámaras apagadas durante las sesiones, complejizó la tarea de desarrollar habilidades motrices en ellos y también de entregarles retroalimentaciones valiosas que permitieran la generación de aprendizajes significativos. Todo esto repercutió en los procesos de evaluación llevados a cabo. No obstante, la mayor problemática enfrentada por la disciplina radica en la baja valoración con que cuenta la asignatura frente a la comunidad escolar, la que en un contexto tan adverso como el desatado por la crisis sanitaria, se acrecentó profundamente. A raíz de lo anterior, se puede concluir que la educación física como asignatura no es una prioridad en la escuela, ni se encuentra cerca de serlo. También es posible señalar, que su implementación se debe en gran medida a una obligación curricular por impartirla, sin importar las condiciones o formas en las que se entrega.

El Análisis realizado acerca de la gestión escolar permitió dar cuenta de las siguientes situaciones ocurridas. En líneas generales, la gestión escolar se abocó a resolver temas transversales de la escuela, por ejemplo, a la organización de un nuevo horario, a la creación de plataformas para asegurar educación remota, ya sea sincrónica como asincrónica, o a garantizar la entrega de beneficios sociales a la comunidad como por ejemplo la alimentación JUNAEB. Esto género que los docentes frente a esta nueva realidad, realidad para la cual no estaban preparados, ni capacitados, tuviesen que ser autodidactas, generando diferentes procesos de autogestión que responden a un abandono por parte de la gestión. Dichos procesos involucraron no solo recursos económicos, también didácticos, cognitivos, socioemocionales, etcétera. Esta autogestión docente fue clave para garantizar el funcionamiento del sistema escolar durante el primer año de la pandemia y refleja el alto grado de compromiso que tiene el gremio con su labor.

Una de las características que se le puede atribuir a la gestión escolar en este periodo de tiempo, radica en lo complejo que le resultó establecer acuerdos al interior de los equipos directivos (o de gestión). Dicha situación afectó el proceso de definición y entrega de lineamientos y directrices a la comunidad escolar. Comunes fueron los relatos que dan cuenta de instancias donde los docentes debían adaptar sus maneras de trabajar y responder según el directivo que estuviera a cargo de los diferentes ciclos donde realizaban sus clases, lo que da cuenta de una alta improvisación en la gestión durante los primeros meses de pandemia.

Debido a lo anterior, ocurrieron fuertes cuestionamientos por parte de los docentes entrevistados hacia la labor y desempeño de sus directivos. Por lo tanto, es posible definir que la gestión escolar implementada, tuvo características principalmente reactivas, más que proactivas, frente a las problemáticas que emergieron en la escuela.

Por otra parte, se evidenció que a la hora de tomar la decisiones, las instancias de diálogo donde los docentes pudiesen participar del proceso de pensar las problemáticas que estaban afectando a la escuela y así buscar o proponer soluciones que consideraran atingentes, fueron muy escuetas. Lo anterior da cuenta de una gestión escolar primero, desconectada de la realidad vivida en el aula virtual, y segundo con un enfoque autócrata, que se limita a brindar instrucciones que poco sentido generan a quienes las reciben, propiciando momentos de conflicto o bien profundizando la sensación de abandono descrita en las entrevistas de los docentes.

Esta falta de democratización en la gestión escolar, donde las decisiones se toman unidireccionalmente, a espaldas de la comunidad escolar, la cual no puede acceder a entregar sus puntos de vista, o bien estos no son considerados, responden a una lógica de gestión instalada en las escuelas, a una forma de entender la gestión, que configura un modelo desconectado y que es replicado a partir de lo que ocurre en organismos superiores, como por ejemplo el Ministerio de Educación, el cual tiende a tomar decisiones y a proponer soluciones sin considerar a las agrupaciones de representación de los docentes, por lo que muchas veces sus lineamientos tienden a ser desechados por las comunidades escolares, puesto que no responden a sus contextos, ni necesidades.

A la hora de comparar los resultados obtenidos en este estudio, con lo planteado por otros autores, es posible encontrar algunas similitudes, como por ejemplo lo expresado por Varea et al. (2020), quienes señalaron que estos tiempos de pandemia no han sido fáciles para la educación física en España. En Chile se pueden apreciar los mismos efectos, puesto que la realidad de la disciplina se ha visto precarizada afectando no solo a los maestros especialistas, sino también a los estudiantes. Ambos han tenido que aprender a convivir con modalidades virtuales, lo que trajo como consecuencias limitantes tanto a la hora de enseñar, como de aprender, mermando en parte la participación y motivación por la asignatura.

Siguiendo con la lógica de mirar hacia el país Ibérico, Baena et al. (2020) señalaron en su estudio algunas problemáticas enfrentadas por la educación física, siendo una de ellas la poca diversidad en los contenidos trabajados, los cuales se abocaron principalmente a los relacionados con el acondicionamiento físico escolar. Por otra parte, establecieron que uno de los grandes dilemas enfrentados, había sido llevar a cabo procesos de evaluación en la asignatura. Ambas problemáticas aparecen presentes en los relatos de los docentes chilenos entrevistados en este estudio y puntualmente el tema de la dificultad en la evaluación al interior de las clases de Educación Física también es señalado en el estudio de Almonacid et al. (2021) llevado a cabo en la séptima región de nuestro país.

Dicho estudio, también de la mano de entrevistas a profesores, dejó en evidencia diversas situaciones conflictivas que tuvieron que vivir los docentes de esa región de Chile. La realidad que narraron dichos profesionales, coincide en parte con los relatos presentados en este estudio. Si bien el trabajo de Almonacid et al. (2021) no hace alusión a temas de gestión, sí permite observar problemáticas comunes, tales como el impacto que sufrieron los docentes en términos de calidad de vida, la manera en que se debió reconfigurar el trabajo pedagógico, la dificultad instalada a la hora de verificar los aprendizajes en los estudiantes, entre otros.

Considerando todo lo anterior, es posible pensar que las problemáticas establecidas en la presente investigación, dada su coincidencia con otros estudios, podrían haber estado presentes en la gran mayoría de las escuelas del país. Cobra relevancia entonces poder conocer a futuro ¿cuáles habrán sido en Chile las medidas más pertinentes gestionadas en las escuelas para dar solución, o hacer frente, a estas dificultades?

Para comenzar a dar cierre a este capítulo, y haciendo eco de las voces docentes entrevistadas en este estudio, uno de los grandes desafíos que tiene la gestión escolar viene de la necesidad de reinventarse, para generar un modelo democrático, participativo, donde la gestión pueda ser co-construida tanto con los docentes, como con los estudiantes, en base a constantes procesos de dialogo, los cuales sean capaces de recoger los diferentes puntos de vista y articular propuestas que convoquen a todos los miembros de la comunidad escolar en torno a la construcción de una escuela que responda realmente a sus anhelos, sueños y necesidades.

Una escuela tradicional enmarcada en sistemas reguladores de gestión, no le es posible avanzar hacia los deseos y expectativas reales de los estudiantes, educadores, padres y apoderados. En esa línea es difícil que la gestión escolar pueda cambiar la realidad de la escuela en tanto no se modifiquen las bases del sistema neoliberal que la enmarca.

Por lo mismo, la gestión debería implicar la necesidad de abrir procesos de participación más amplios y democráticos que respondan a formas de representación que le hagan sentido a sus bases, a sus estudiantes, dejando de lado aquellas orgánicas más tradicionales que poco los convocan. Es necesario crear instancias de dialogo, pero también de deliberación para poder concretar las cosas y que no se queden solo en la discusión.

En cuanto a la educación física, el paradigma de la salud imperante en la disciplina, replica constantemente un discurso en torno a la necesidad de ser activos y saludables. Sumado a lo anterior, la pandemia ha monopolizado las clases de educación física y salud, abocándolas principalmente a una suerte de acondicionamiento físico escolar.

Velar por la salud en la escuela de nuestros niños, niñas y adolescentes es importante, sin embargo, es preciso cuestionarse, ¿es relevante para nuestros estudiantes la clase de educación física? Al mirar las entrevistas realizadas y observar la baja participación que tienen estas clases, puede ser que no estén siendo atractivas, o que no les haga mayor sentido a los estudiantes, esto incluso podríamos pensar que también le ocurre a algunos docentes. Por lo tanto, es una necesidad que la educación física se replantee el sentido que tiene en la escuela, pero no a partir de la creencia de los directivos, ni de los propios especialistas, sino que incorporando a quienes son los reales protagonistas: los estudiantes. Por ejemplo, cuestionarse cuáles son las necesidades reales que tienen, desde sus corporalidades y la necesidad que tienen de interactuar y formar vínculos, de disfrutar del proceso de desarrollo de su propia motricidad.

Por último, es necesario que la gestión escolar no solo sea reproductora de los mandatos provenientes de entes superiores que recibe, sino que también tenga la capacidad de cuestionarlos y ponerlos en tensión. Analizar y entender los trasfondos que existen detrás de aquellos y no asumirlos a plenitud como si se tratasen de una verdad absoluta. Esto modifica las formas de hacer gestión, conduciendo el proceso hacia los intereses propios de la

comunidad escolar, esos que deben estar reflejados en sus proyectos educativos institucionales. La gestión escolar, por lo tanto, debe hacerse cargo de responder no a un ideal de escuela basado en el logro de estándares ministeriales, como lo ha hecho durante las últimas décadas, sino que a un ideal de escuela que también responda a desarrollar los sueños, anhelos y necesidades de las comunidades escolares, estudiantes, padres y apoderados, y educadores.

Capítulo VII: Proyecciones de la investigación

La pandemia del covid-19 ha cambiado el mundo, es un contexto emergente, sumamente incierto, por lo que seguir profundizando en investigaciones que abarquen temáticas educacionales, inmersas en este escenario, constituyen una necesidad instalada para el mundo de la educación.

A partir de la idea anterior, cabe señalar que este estudio se enmarcó en el primer año de la pandemia por lo que resulta lógico pensar que posterior a este periodo, la gestión escolar debería trabajar considerando las experiencias previas que tuvo. En esa línea, cobra relevancia conocer cómo operó en los años posteriores de pandemia.

Por otra parte, también sería interesante indagar, tal y como lo plantea el presente trabajo en educación física, en torno a las particularidades que presentó la relación entre la gestión escolar y otras asignaturas del currículum nacional durante la crisis sanitaria y el confinamiento.

Actualmente las clases virtuales están cediendo su lugar a una nueva forma de pensar la escuela: las “clases hibridas”. Un nuevo escenario creado por la gestión escolar para dar respuesta a la pandemia, donde el profesor atiende de manera sincrónica a estudiantes en modalidad presencial, pero a la vez virtual mediante videoconferencia. Es un contexto innovador, emergente, y sumamente demandante para el docente, pero también es uno que se hace digno de investigar, donde tal vez se podrían replicar las mismas condiciones planteadas en este trabajo, ya que a la fecha son muchos los que avalan esta forma de trabajo, pero muchos también los que se oponen.

Por último, volver a señalar que la educación física es una asignatura que por sus características genera un escenario totalmente diferente al de las otras materias presentes en la escuela. En esa línea, supone todo un desafío para la gestión escolar, la cual se espera a futuro pueda realmente estar a la altura del tremendo potencial que tiene la disciplina, considerando la relevancia de su aporte para el desarrollo integral de todos los niños, niñas y adolescentes.

En esa línea, partir de los hallazgos de este estudio, para el desarrollo de una futura propuesta que permitiese cambiar el adverso escenario actual que atraviesa, sería realmente provechoso.

Referencias Bibliográficas

Abero, L. y Barboza, D. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO.

Asociación Chilena de Profesores de Educación Física [ACHIPEF] (2020). *Orientaciones para la clase de educación física y salud de 1° a 6° básico en tiempos de Covid-19.* Disponible en https://www.achipef.cl/recursos-educativos/

Ahumada, L., Ascencio, C., Garay, S., y Maureira, O. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad En La Educación*, 51, 164-191.

Aktipis, A. y Alcock, J. (2020, 18 de junio). *Evolución del coronavirus: cómo el SARS-CoV-2 se comporta más como si fuera una enfermedad de transmisión sexual.* BBC News Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias-53093024

Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos*, *43*(2), 7-25.

Almonacid Fierro, A. & Vargas-Vitoria, R. & Souza de Carvalho, R & Fierro, M. (2021). Impact on teaching in times of COVID-19 pandemic: A qualitative study. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),* 10, 432-440. 10.11591/ijere.v10i2.21129.

Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, *28*(1). 10.30827/Digibug.20644

Andrews, J. (2020, 9 de Abril). *Pese a cuestionamientos, Mineduc mantiene adelanto de vacaciones de invierno.* La Tercera. https://www.latercera.com/nacional/noticia/pese-a-cuestionamientos-mineduc-mantiene-adelanto-de-vacaciones-de-invierno/O4E5S7EB4NFGZG42LSQD24FP2E/

Assaél, J. A., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade, 32*(115), 305-322. https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000200004

Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeño, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: Un complejo escenario. *Currículo sem fronteiras, 15*(2), 334 – 345.

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development,* 49, 279-290. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012

Baena Morales, S., López-Morales, J. & García-Taibo, O. (2020). Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,* 39, 388-395. 10.47197/retos.v0i39.80089.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. México: El Manual Moderno.

BBC News Mundo. (2020, 19 de marzo). *Coronavirus: el preocupante papel de los pacientes asintomáticos en la propagación del virus causante de la covid-19.* BBC. https://www.bbc.com/mundo/noticias-51954848

Bellei, C. y Valenzuela, J. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos (Ed.), '*¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile'* (pp. 175-206). Santiago: Universitaria.

Bernal, M. y Ibarrola, G. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 67,* 55-70.

Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. Universidad de Granada, España. *Psicoperspectivas, 9*(29), 9-33.

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto, 19*(75), 49-69.

Carabelli., P. (2020). Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, *7*(2), 189-198. https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.16

Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos*, *45*(2), 121-139. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121

Chen, P., Mao, L., Nassis, G.P., Harmer, P., Ainsworth, B.E. & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science, 9*(2), 103-104.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Colegio de Profesores (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria.* Disponible en http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/ Orientaciones_1.pdf

Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade, 30*(107), 409-426.

Falabella, A. (2020). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, *57*(1), 113–142 https://doi.org/10.1177/0013161X20912299

Fuentes, T., Herranz, B., López-Pastor, V., Sanz, S., Gómez, A., Herranz, C., Laguna, J., Ramos, M., Benito, R., Yugueros Martín, A., Salamanca, E., Lucía, B., Hernando, C., Garcimartín V., Casado, Z., Aceves, J., Ruanes, R., Vacas, S. y Fernández-Garcimartín, C. (2020). Educación física en tiempos de coronavirus y confinamiento: análisis desde la experiencia. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 11, 151-181.

Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F. y Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, *43*(1), 123-138. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008

Gobierno de Chile. (2020, 1 de Marzo). *Plan de Acción Coronavirus, Información Oficial.* https://www.gob.cl/coronavirus/?gclid=CjwKCAjw88v3BRBFEiwApwLevbqqqgAGYf_iBK-8-bDffajCezI2jEODd3vnAErGd34zrO045KqZtBoCzvIQAvD_BwE

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: *McGraw-Hill.*

Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile, *Psicoperspectivas, 9(2)* 82-104.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE] (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.

Islam, S. D. U., Bodrud-Doza, M., Khan, R. M., Haque, M. A., & Mamun, M. A. (2020). Exploring COVID-19 stress and its factors in Bangladesh: a perception-based study. *Heliyon*, *6*(7). doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04399

Juanes Giraud, B. Y. & Rodríguez Hernández, C. (2021). Educación física en tiempos de Covid-19. Valoraciones a partir de la utilización de las TIC. *Conrado*, *17*(79), 32-40.

Keats, D. (2009). *Entrevista. Guía práctica para estudiantes y profesionales*. México D.F.: Interamericana.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación.* Santiago: Fundación Chile.

Lima, L. (2020, 17 de marzo) *Coronavirus: 5 estrategias que están funcionando en los países que han logrado contener los contagios de covid-19.* BBC News Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-51919935

Mejía, M. (2015). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. *Revista docencia,* 28, 40-53.

Mesa Social Covid-19 (2020a). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Propuestas educación trabajo interuniversitario. Santiago: Universidad de Chile.

Mesa Social Covid-19 (2020b). *Salud mental en situación de pandemia*. Santiago: Universidad de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2008). *Marco para la buena Enseñanza.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013). *Bases Curriculares 2013 - Educación Física y Salud de primero a sexto básico.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2019) *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Liderazgo escolar: reconociendo los tipos de liderazgo.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2020, 25 de Marzo). *Se extiende período de suspensión de clases.* https://www.mineduc.cl/se-extiende-periodo-de-suspension-de-clases/

Ministerio de Salud [MINSAL] (2020, 3 de Marzo). *Ministerio de Salud confirma primer caso de coronavirus en Chile*. https://www.minsal.cl/ministerio-de-salud-confirma-primer-caso-de-coronavirus-en-chile/

Ministerio de Salud [MINSAL] (2020, 15 de Marzo). *Presidente anuncia suspensión de clases y reduce actos públicos.* https://www.minsal.cl/presidente-anuncia-suspension-de-clases-y-reduce-actos-publicos/

Ministerio de Salud [MINSAL] (2020, 21 de Marzo). *Ministerio de Salud confirma primera muerte por COVID-19 en el* país. https://www.minsal.cl/ministerio-de-salud-confirma-primera-muerte-por-covid-19-en-el-pais/

Ministerio de Salud [MINSAL] (2020, 13 de Mayo). *Ministerio de Salud decreta cuarentena total para la ciudad de Santiago y seis comunas aledañas.* https://www.minsal.cl/ministerio-de-salud-decreta-cuarentena-total-para-la-ciudad-de-santiago-y-seis-comunas-aledanas

Mora, S. (2020, 22 de marzo) *Presidente Piñera decreta toque de queda en todo Chile por coronavirus*. 24 Horas. https://www.24horas.cl/nacional/pinera-decreta-toque-de-queda-en-todo-chile-por-coronavirus-4040400

Muñoz, C., Conejeros, M., Contreras, C. y Valenzuela, J. (2016). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos*, 42, 75-89.

Núñez Prieto, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo, 41*(1), 149-164.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2020). *Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en periodo de pandemia.* Disponible en https://opech.cl/principales-resultados-de-encuestas-sobre-el-trabajo-del-profesorado-chileno-en-periodo-de-pandemia-condiciones-de-trabajo-y-malestar/

Palacios Díaz, D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, C., & Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(47) http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269

Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N., & Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: El caso chileno. *Cadernos de Pesquisa, 50*(175), 30-54. https://doi.org/10.1590/198053146449

Palma, E. (2020). Educación física: implicancias y desafíos en los procesos de reforma curricular (1998 –2013). En F. Hidalgo (Ed.), *'Educación Física en Chile: discursos, performatividades y posibilidades de los cuerpos'* (161-188). Armenia, Colombia: Kinesis.

Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(2), 77-91.

Pinasa, V. (2020). COVID-19: La crisis ha afectado a todos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 15-18.

Portugal, V. J. (2013). La gestión educativa: Una visión hacia la formación docente. *Motricidad y persona*, 12, 33-40.

Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y Modelos de Investigación, Guía Didáctica y Módulo.* Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó

Reyes, L.; Miranda, Ch.; Santa Cruz, E.; Cornejo, R.; Núñez, M.; Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2014). Subjetividad y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos, 15*(1), 183-203.

Rivas, R., & Gastélum, G., & Velducea, W., & Bustos, J., & Esparza, S., (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México. *Retos*, 42, 1-11. doi:10.47197/retos.v42i0.86242.

Romero Jeldres, M., & Tenorio Eitel, S. (2021). *La Educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico.* Santiago, Chile: Fondo Editorial UMCE- Ariadna Ediciones.

Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Toledo-Guijarro, J. A., & Bermejo-Collada, C. (2021). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física durante la pandemia por COVID-19. Un caso real. *Retos*, 41, 866-878. https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.85946

Taylor, S. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla

Tonon, G. (2009). *Reflexiones metodológicas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros-UNLAM.

UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad (EFC) - Guía para los responsables políticos*. París: UNESCO.

Varea, V., & García-Monge, A., & González Calvo, G., (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.

Anexos

5.1 Consentimiento Informado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Formación Pedagógica
Programa de Magister en Educación con Mención en Gestión Educacional

Consentimiento Informado

El objeto de este documento es confirmar su participación en la investigación *"Gestión escolar y Educación Física en tiempos de pandemia en Chile"* desarrollada por el investigador responsable Felipe Delgado Garrido. El estudio tiene como objetivo general analizar la gestión escolar desarrollada durante la pandemia del covid-19 para brindar la asignatura de educación física y salud, desde la perspectiva de docentes de establecimientos educacionales de Santiago de Chile, en el año 2020.

El estudio empleará entrevistas semiestructuradas como técnica indagatoria, las cuales se llevarán a cabo vía videoconferencia para garantizar la seguridad de los involucrados. Se les solicitará también la autorización para el registro del video por medio de la entrega de un consentimiento verbal durante la grabación. En cuanto a la información que usted entregue, esta será totalmente confidencial y sólo será conocida por el equipo de investigación. De igual forma, se garantiza la confidencialidad de los participantes durante todo el proceso, incluido el proceso de publicación del estudio.

Por otra parte, si usted así lo desea, puede dar por finalizada su participación en cualquier momento del estudio, sin necesidad de dar algún tipo de explicación por aquello. Además, puede solicitar al equipo de investigación el no uso de su información para el estudio. Al finalizar el proceso de recolección de información y análisis, los participantes podrán solicitar el documento con el producto terminado.

Asentimiento

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de la información que yo he entregado en la presente entrevista para la investigación *"Gestión escolar y Educación Física en tiempos de pandemia en Chile"*. Además, afirmo que he sido informado acerca de los propósitos y de los alcances de esta investigación; de la confidencialidad que tendrá la información de mi persona como participante de este estudio; y que en mi calidad de participante poseo la garantía de retirarme del mismo cuando yo lo estime conveniente. Asimismo, debo decir que he tenido el tiempo para aclarar mis dudas respecto a este proyecto y se me ha contestado con claridad. De tal manera que no tengo ninguna duda acerca de mi participación, por lo que acepto participar de este estudio voluntariamente.

……..

Nombre y firma del participante

……..

Nombre y firma del investigador

Cualquier duda, información o comentario puede dirigirla a

Felipe Delgado Garrido
Investigador responsable
felipe.delgado2019@umce.cl