



Cuerpos en Juego: Cultura, Sociedad y Educación Física, una mirada a los Países Bajos y Chile

Bodies in Play: Culture, Society and Physical Education, a look at the Netherlands and Chile

Alexis Sossa

Universidad Mayor, Centro de Investigación en Sociedad y Salud (CISS), Chile

Alexis.sossa@umayor.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5524-4980>

Aaron Michelow Álvarez

Universidad de Chile, Chile

aaron.michelow@uchile.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9789-6488>

Recepción: 15 de septiembre de 2025

Aprobación: 24 de septiembre de 2025

Publicación: 1 de abril de 2026

Resumen: La Educación Física (EF) trasciende la mera ejercitación corporal, configurándose como un espacio privilegiado de socialización, autoconocimiento, construcción identitaria y reproducción de valores culturales. Este artículo realiza un análisis exploratorio y comparativo entre la EF en los Países Bajos y Chile, examinando sus trayectorias históricas, enfoques metodológicos, estructuras curriculares y desafíos contemporáneos. A través de una mirada sociológica, se exploran las influencias del contexto político, económico y cultural en la conformación de la EF en cada país, evidenciando cómo las prácticas pedagógicas y los contenidos transmitidos reflejan y refuerzan las particularidades de cada sociedad. Se argumenta que, por un lado, en los Países Bajos se presenta un modelo que prioriza la inclusión, la autonomía y la participación estudiantil, mientras que, por otro lado, Chile enfrenta desafíos estructurales arraigados en la desigualdad social y en la persistencia de un modelo educativo tradicional, lo que limita el potencial transformador de la EF. Se concluye con la necesidad de repensar el rol de la EF como herramienta para promover la equidad, la salud, el bienestar social y la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

Palabras clave: Sociología de la Educación, Deporte, Cuerpo, Currículum

Abstract: Physical Education transcends mere physical exercise, configuring itself as a privileged space for socialisation, self-knowledge, identity construction, and the reproduction of cultural values. This article conducts an exploratory and comparative analysis of PE in the Netherlands and Chile, examining their historical trajectories, methodological approaches, curricular structures, and contemporary challenges. Through a sociological lens, it explores the influences of the political, economic, and cultural contexts on the formation of PE in each country, highlighting how pedagogical practices and the content delivered reflect and reinforce the particularities of each society. It is argued that, on one hand, the Netherlands presents a model that prioritises inclusion, autonomy, and student participation. On the other hand, Chile faces structural challenges rooted in social inequality and the persistence of a traditional educational model, which limits the transformative potential of PE. The conclusion emphasises the need to rethink the role of PE as a tool to promote equity, health, social well-being, and the construction of active and critical citizenship.

Keywords: Sociology of Education; Sport; Body; Curriculum

Cita sugerida: Sossa, A. y Michelow Álvarez, A. (2026). Cuerpos en Juego: Cultura, Sociedad y Educación Física, una mirada a los Países Bajos y Chile. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 5(9), e049. <https://doi.org/10.24215/29534372e049>



Introducción

El deporte y la actividad física trascienden la mera ejercitación corporal; son un conjunto dinámico de actividades y movimientos mediante los cuales el cuerpo se expresa y se manifiesta. En este proceso, el individuo, sobre todo en edades tempranas, no solo aprende a moverse en un sentido biomecánico, sino que también internaliza normas sociales, roles y expectativas, lo que se consolida como un fenómeno social complejo (Besnier et al., 2018). De esta manera, el deporte y la educación física (EF) se erigen como un terreno fértil para la construcción de identidades, tanto individuales como colectivas, y como un mecanismo mediante el cual se reproducen o se resisten los valores culturales dominantes en una sociedad (Alabarces, 1998; 2009; Maguire, 2002).

En su manifestación particular en el ámbito escolar, la EF se presenta como una dimensión fundamental de este vasto campo de la corporalidad humana (Bailey, 2006). Adoptando una perspectiva sociodemográfica, y siguiendo el modelo de Bronfenbrenner (en Hoekman et al., 2016), la escuela se concibe como un espacio ubicado en un meso-sistema, donde convergen interacciones sociales complejas y se aprenden y reproducen prácticas sociales.

La EF es ampliamente reconocida a nivel internacional como un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, al contribuir de manera significativa a su bienestar físico, mental y social. Su influencia va más allá de la mera aptitud física, impactando en la salud mental, la construcción de relaciones sociales y el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad (Bernate et al., 2019). A su vez, diversos estudios señalan una relación significativa entre la actividad física y el rendimiento académico (Ávila et al., 2021; Luque et al., 2021).

Ahora bien, la EF, entendida como un conjunto de prácticas corporales estructuradas con fines educativos, exhibe una notable variabilidad en su enfoque, implementación y valoración, en función de los distintos contextos culturales y educativos en los que se inscribe (Griggs, 2017; Stuij y Stokvis, 2015). Esta diversidad refleja las diferencias subyacentes en las concepciones del cuerpo, sus cuidados, su disciplinamiento, así como las prioridades, los valores y los desafíos específicos que caracterizan a cada sociedad (Le Breton, 2002). En este sentido, la EF se revela como un espacio contextualizado en el que se enseña a las personas cómo mover sus cuerpos, con qué propósitos específicos y dentro de qué restricciones.

Este artículo emprende un análisis comparativo exploratorio de la EF en los Países Bajos y en Chile, dos naciones deliberadamente seleccionadas por sus historias, culturas y sistemas educativos marcadamente contrastantes. Dada la gran tarea que conlleva, reconocemos que esta comparación no es exhaustiva. No obstante, buscamos ofrecer un punto de partida y una reflexión a partir de los cuales se puedan examinar las múltiples formas en que las sociedades configuran la EF para abordar sus necesidades y valores particulares. Esta divergencia permite destacar cómo las trayectorias históricas, los enfoques metodológicos, las estructuras curriculares y los desafíos contemporáneos se manifiestan en contextos sociales distintos. Al yuxtaponer estos casos contrastantes, este estudio tiene como objetivo comprender cómo cada sociedad configura la EF para responder a sus necesidades y valores particulares, y cómo las prácticas y discursos que se despliegan en la práctica de la EF contribuyen, en última instancia, a la reproducción o a la transformación de las estructuras sociales existentes.

Antecedentes

El contexto de la actividad física en Chile y en los Países Bajos revela diferencias significativas que resultan fundamentales para entender las dinámicas culturales, sociales y educativas en torno a este tema. En Chile, según la Encuesta Nacional de Actividad Física y Deporte en Población Mayor de 5 Años (Ministerio del Deporte, 2024), solo el 39.5% de la población se considera activa, mientras que un 29.9% se encuentra inactiva y un 30.6% es parcialmente activa, siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Un hallazgo de este informe es la ausencia de brechas significativas en los niveles de actividad física entre hombres y mujeres. Esto sugiere que las políticas públicas y la incorporación de una perspectiva de género han tenido un impacto positivo en la reducción de las desigualdades en la actividad física.

Sin embargo, al desglosar los datos por grupos de edad, se observa que en la población de niñas, niños y adolescentes (NNA) de hasta 17 años, solo el 26.4% es activa, mientras que un alarmante 73.6% es inactivo. En este grupo, el 25.9% de las mujeres son activas, frente al 26.9% de los varones. Los datos se vuelven aún más preocupantes en el ámbito escolar: solo el 1.1% de las mujeres y el 1.2% de los hombres NNA son activos, lo que refleja una inactividad alarmante en estas edades críticas para el desarrollo.

Por otro lado, en los Países Bajos, la situación es bastante diferente. Según la OMS (2024), el 60.4% de los NNA de 4 a 12 años son activos, con una diferencia notable entre géneros: el 67% de los varones y el 53.1% de las mujeres. Para el grupo de 12 a 18 años, el 39.3% es activo, y en el grupo de 18 a 35 años, esta cifra alcanza el 48%. Complementariamente, el Instituto Nacional de Salud Pública y Medio Ambiente de Países Bajos (2024) señala que el 51% de la población neerlandesa de 4 años o más cumple con los criterios de actividad física de intensidad moderada o vigorosa, y el 82% cumple con los criterios de fortalecimiento muscular y óseo, lo que sugiere una cultura más arraigada a la actividad física en comparación con Chile.

La actividad física se ha identificado como un factor protector frente a la obesidad infantil. Según Kain et al. (2023), la malnutrición por exceso es un fenómeno complejo que abarca dimensiones como la salud, la estratificación socioeconómica, el entorno territorial y el contexto educativo. Este problema no es meramente biológico; es un desafío social que refleja inequidades territoriales y desigualdades en términos de pobreza e ingresos. Factores como los hábitos alimentarios, la escolaridad de los padres, la disponibilidad de espacios recreativos y la infraestructura deportiva son aspectos críticos que influyen en el desarrollo de la obesidad.

En Chile, la obesidad infantil afecta al 25.4% de los niños menores de 10 años (Kain et al., 2023), y el 34% de la población mayor de 15 años presenta obesidad, cifras que superan el promedio mundial (Thomas-Lange, 2023). Más del 75% de la población femenina y el 74% de la masculina tienen sobrepeso, lo que sitúa a Chile entre los países de la OCDE con las mayores tasas de obesidad (OCDE, 2020).

En contraste, los Países Bajos mantienen una de las tasas más bajas de sobrepeso y obesidad en la Unión Europea, aunque han experimentado un leve aumento en la última década. En 2021, aproximadamente el 14% de la población era obesa, cifra inferior al estándar de la UE (16.3%). Entre los adolescentes de 15 años, la tasa de obesidad o sobrepeso también se situó en el 14%, lo que posiciona a los Países Bajos como el país con la tasa más baja en la UE (OCDE, 2023).

A pesar de estas diferencias, Unicef (2020) reporta que, entre 2018 y 2022, ambos países han experimentado un aumento en la obesidad infantil entre los 5 y 19 años, con un incremento del 57.9% en Chile y del 17.6% en los Países Bajos. Este panorama subraya la importancia de profundizar en el conocimiento sobre la educación física y su papel en la promoción de estilos de vida saludables, especialmente en contextos donde las tasas de inactividad física y de obesidad son preocupantes.

Metodología

Este estudio adopta una metodología de investigación exploratoria, cualitativa y comparativa, diseñada para describir la EF en los Países Bajos y en Chile. El enfoque cualitativo y la dimensión comparativa facilitan la identificación de patrones, similitudes y diferencias entre ambos casos de estudio, enriqueciendo el análisis y la interpretación de los resultados.

La recolección de datos se realizó mediante una revisión de la literatura académica y de la documentación oficial de ambos países. Esta revisión incluyó fuentes, tales como:

Textos académicos: artículos de investigación publicados en revistas especializadas, libros y capítulos de libros que abordan la temática de la EF, la actividad física, el deporte y la educación en general.

Informes educativos: documentos elaborados por organismos gubernamentales, instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales que evalúan el estado de la EF, identifican desafíos y proponen recomendaciones para su mejora.

Planes de estudio y programas de gobierno: documentos que establecen los objetivos, los contenidos y las estrategias pedagógicas de la EF en los distintos niveles educativos, así como las políticas públicas orientadas a promover la actividad física y la salud.

Legislación y normativas: leyes, decretos y resoluciones que regulan la EF y la actividad física en los contextos escolares y comunitarios.

El análisis de los datos se organizó en torno a los siguientes ejes temáticos: Trayectorias históricas de la EF, Enfoques metodológicos predominantes, Estructuras curriculares y contenidos impartidos y Desafíos actuales y tendencias emergentes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante técnicas de análisis de contenido y de análisis comparativo, con el fin de identificar patrones recurrentes, similitudes y diferencias significativas entre ambos casos de estudio. Se aplicó un enfoque crítico y reflexivo, considerando las limitaciones de las fuentes de información, las limitaciones de un trabajo exploratorio y los posibles sesgos en la interpretación de los datos. Finalmente, se integraron los hallazgos de la investigación con el objetivo de contribuir al debate académico y a la formulación de políticas públicas en el ámbito de la EF.

Por último, es importante reconocer las limitaciones inherentes a este estudio comparativo exploratorio, el cual se basa principalmente en el análisis de documentos. Los hallazgos presentados están sujetos a los sesgos y perspectivas de los documentos analizados, incluidos artículos académicos, informes gubernamentales y normativas. Estos documentos, aunque valiosos, pueden reflejar las prioridades, ideologías y perspectivas particulares de los autores, de las instituciones que los producen o de los contextos políticos y sociales en los que fueron elaborados. Además, el análisis documental es incompleto si no se complementa con otras fuentes de información, como entrevistas o estudios de campo, que permitirían captar directamente las experiencias y perspectivas de los actores directamente involucrados en la implementación de la EF en ambos países.

Resultados y Discusión

En esta sección presentamos los resultados del análisis comparativo de la EF en los Países Bajos y en Chile. Se explorarán las trayectorias históricas, los enfoques metodológicos y las estructuras curriculares de ambos países, así como los desafíos contemporáneos que enfrentan. A través de esta discusión, se busca comprender cómo las características únicas de cada contexto influyen en la práctica y la percepción de la EF, y cómo estas diferencias pueden ofrecer lecciones valiosas para mejorar la disciplina en ambos entornos.

Trayectorias de la EF

En los Países Bajos, la EF ha mantenido una presencia constante y significativa en el sistema educativo desde finales del siglo XIX. Este enfoque ha estado marcado por un énfasis en el desarrollo físico integral, la promoción activa de la salud y la formación de hábitos de vida saludables desde una edad temprana (Sossa, 2020).

Sin embargo, como señala Crum (2009), fue un proceso que comenzó en 1980 con una crisis de su legitimidad como asignatura que entregara conocimientos válidos, presentando cuestionamientos hacia su financiamiento. En primera instancia se trataba de una pedagogía con objetivos abstractos, basados en la concepción del cuerpo como objeto mecánico que debe “entrenarse”, la repetición de movimientos a modo de “*Funktionale Bildung*” y la utilización del deporte y el juego de manera acrítica bajo perspectivas de enseñanza germanas, austriacas y suizas. Así, se instaura la necesidad de elaborar bases para una EF con aprendizajes claros, y se elaboran las nuevas bases de una EF cuyo objeto es la cultura corporal de modo integral.

De este modo, a lo largo de las décadas, la EF se ha consolidado como una disciplina obligatoria en todas las escuelas del país, promoviendo no solo la actividad física individual como un fin en sí mismo, sino también fomentando valores fundamentales como la cooperación, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la convivencia y el crecimiento personal (Crum, 2009).

Aunque no existe una regulación estricta sobre la frecuencia y la duración de la educación física en las escuelas, se estima que el 75% de las instituciones educativas ofrece al menos 2 horas de clases de educación física a la

semana (World Health Organization, 2018). Para 2021, se reportó que en educación primaria se contaba con un promedio de 1,5 horas obligatorias semanales, mientras que en educación secundaria se alcanzaban 2 horas (World Health Organization, 2021). Sin embargo, es importante destacar que hay variaciones significativas en el tiempo dedicado a la educación física entre diferentes escuelas (Lucassen y Dijk, 2019). Además, se ha documentado que los residentes holandeses de 6 años o más realizan, en promedio, 4.4 viajes en bicicleta por semana, y aproximadamente el 75% de los niños en edad escolar utiliza la bicicleta para ir a la escuela (Mobycon, s.f).

Los programas educativos en los Países Bajos han evolucionado hacia un enfoque integral, buscando integrar aspectos sociales y emocionales en la práctica deportiva y en la actividad física en general. El objetivo central de esta evolución es formar individuos autónomos, responsables y comprometidos con su bienestar y el de su comunidad. Esta visión holística de la EF se alinea con los hallazgos de Babalich (2017), quien destaca que, desde la década de 2000, las comunidades neerlandesas han apoyado la creación de programas deportivos transversales diseñados para abordar una amplia gama de problemas sociales, como la inclusión de niños y niñas de diversas culturas.

En este contexto, la escuela ha asumido un papel crucial como meso-sistema social, incorporando en la EF concepciones ampliadas del bienestar y la salud que trascienden el paradigma biomédico tradicional. Se avanza hacia conceptos más holísticos, como el de estilo de vida saludable (Hahnrahts et al., 2023). Este enfoque no solo se concentra en la prevención de riesgos para la salud, sino que también busca promover el bienestar individual y la autorrealización, elementos que han sido objeto de estudio en el país desde 1995 (Stevens et al., 1995). En conjunto, esta evolución refleja una sociedad que valora profundamente la cohesión social, la participación ciudadana activa, la igualdad de oportunidades y el bienestar individual como pilares fundamentales de su proyecto nacional de desarrollo.

En contraste, en Chile la EF también se institucionalizó a finales del siglo XIX, aunque su desarrollo estuvo fuertemente influido por la agenda higienista y eugenista de la época. Este enfoque reflejó las preocupaciones de las élites intelectuales y políticas por la salud y la "raza" de la población (Martínez, 2017). Esta impronta inicial ha marcado el desarrollo posterior de la EF en el país, orientándola a promover la higiene y la "mejora" de la raza mediante el ejercicio físico.

A lo largo del siglo XX, la EF chilena ha enfrentado numerosos desafíos, especialmente durante los períodos de dictadura militar, que limitaron significativamente su desarrollo y la concibieron como un instrumento de control social, de disciplina militar y de promoción de valores patrióticos. Esto ha relegado las posibilidades de desarrollo integral y su potencial para contribuir al bienestar de la población (Sandoval y García, 2012). Esta visión instrumental de la EF, centrada en el control y la disciplina, ha dejado una huella profunda en su desarrollo posterior.

En la actualidad, la EF en las escuelas chilenas todavía retoma, en cierta medida, el espíritu de las premisas higiénicas de sus orígenes. Su trayectoria evidencia una línea más o menos homogénea que, como señalan Sandoval y García (2014), ha buscado "moralizar" y fortalecer a las clases populares mediante ejercicios físicos estandarizados y repetitivos. Esta visión tradicional ha sido criticada por su enfoque reduccionista, que no atiende adecuadamente las necesidades e intereses del estudiantado. Actualmente, se dedican cuatro horas semanales a la EF entre primero y cuarto básico, y dos horas entre quinto básico y cuarto medio (Ministerio de Educación, 2023).

Sin embargo, en las últimas décadas se han realizado esfuerzos significativos para reformar el currículo, adaptándolo a las necesidades actuales de los estudiantes e incorporando enfoques más inclusivos y centrados en el desarrollo integral (Moreno et al., 2014). A pesar de estos avances, persisten marcadas diferencias con el enfoque europeo, lo que evidencia tensiones entre un modelo educativo tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos, la disciplina y la jerarquía, y un enfoque integral que busca promover la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Currículo y Contenidos

El currículo, entendido como un proyecto o plan pedagógico, varía significativamente entre los Países Bajos y Chile, reflejando no solo las diferencias culturales, sino también las prioridades educativas de cada país. En los Países Bajos, el currículo de EF se caracteriza por su diversidad, apertura, flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades e intereses de los estudiantes. Incluye una amplia gama de deportes tradicionales y alternativos, actividades recreativas, juegos cooperativos y temas relacionados con la salud, el bienestar, la nutrición y el cuidado del medio ambiente (Crum, 2009).

El enfoque en el desarrollo de las habilidades motoras es fundamental, al igual que la promoción y la comprensión de la importancia del ejercicio en la vida. Este currículo fomenta un estilo de vida activo y responsable desde una edad temprana y contribuye al desarrollo de la conciencia corporal y de una autoimagen positiva en una cultura del movimiento. Según su currículo, se establece que: *“Pupils learn to responsibly participate in the surrounding movement culture and learn to experience and perform the main principles of the relevant type of games, support and movement activities”* (Lucassen y Dijk, 2019, p.313). Esta diversidad curricular no solo refleja una sociedad culturalmente progresiva, sino también una apertura a la experimentación, donde se valora la expresión individual, la creatividad y la adopción de estilos de vida saludables (Wolff et al., 2021).

Por otro lado, en Chile, el currículo de EF lleva por título “Educación Física y Salud”, lo que subraya la relación entre el ejercicio físico y el cultivo de lo “sano”. Este currículo se estructura en torno a ejes que abarcan objetivos de aprendizaje: habilidades motrices, vida activa y saludable, y principios de seguridad, juego limpio y liderazgo. A pesar de que en la última década se han incorporado elementos de desarrollo valórico e integral, el currículo de EF ha estado marcado por un enfoque epistémico biomédico que ha limitado su desarrollo, otorgando una relevancia excesiva a la motricidad y al mejoramiento de la salud en términos biomédicos, así como a la higiene. Como señala el currículo: *“Las habilidades motrices son el eje central de esta asignatura”* (Ministerio de Educación, 2018, p.118) y *“los aprendizajes relacionados con la higiene, la alimentación saludable y el cuidado corporal son hábitos esenciales”* (Ministerio de Educación, 2018, p.111).

Mujica (2012) critica este enfoque tecnocrático, que se basa en objetivos observables, medibles y cuantificables, en lugar de desarrollar competencias integrales en el estudiantado. El mismo currículo indica que, para el 2011, *“solo el 10% de los alumnos de primero a sexto básico tenía una condición física satisfactoria estándar”* (Ministerio de Educación, 2018, p.108). Los contenidos didácticos son definidos de manera rígida y cerrada por la administración educativa del país. Además, se pone un énfasis excesivo en la eficacia y la estandarización de los resultados, utilizando herramientas como la estandarización de pruebas físicas, la medición del Índice de Masa Corporal (IMC) y la evaluación de capacidades físicas aisladas. Esto fortalece modelos corporales hegemónicos y deja de lado ámbitos fundamentales como la recreación, la motricidad fina, la diversidad corporal, la ética y la interculturalidad (Mujica, 2012).

El currículo chileno está orientado principalmente a la enseñanza de los deportes. Desde séptimo a segundo medio, se da un gran énfasis a la práctica de deportes individuales, de oposición y de colaboración (Ministerio de Educación, 2015). Aunque el aprendizaje a través de juegos y deportes aporta un aspecto lúdico al aprendizaje motriz, algunos autores como Moreno et al., (2014) señalan que se asume una relación acrítica entre el deporte y los beneficios físicos, sociales y psicológicos. Esta estructura puede conducir a una dinámica competitiva en la que algunos estudiantes ganan y otros pierden, dependiendo de las habilidades y técnicas que han desarrollado tanto dentro como fuera del espacio escolar, perpetuando desigualdades y limitando las oportunidades de quienes no cuentan con experiencias deportivas previas.

Moreno et al. (2014) destacan que se visualiza el desarrollo corporal sin considerar el desarrollo ético o humano, como dos campos que poco se interrelacionan entre sí. La perspectiva de desarrollo del cuerpo es mecánica y eficiente, transformándolo en un objeto de conocimiento, desvinculado de sus componentes subjetivos, emocionales y sociales. Como se visualiza en el currículo (Ministerio de Educación 2015; 2018;

2019), los contenidos sobre vida activa y saludable se refieren principalmente a la mejora de las condiciones físicas del estudiante, en particular de su capacidad respiratoria, muscular y cardiovascular. Este enfoque medicaliza y esquematiza el juego, perdiendo el sentido pedagógico del movimiento y su potencial para el desarrollo integral de los estudiantes. La propuesta valórica que se desarrolla incluye el:

“Cumplimiento de reglas del juego y el desempeño de roles, los que tendrán un creciente grado de especificidad (...) los alumnos deberán tomar decisiones, plantear respetuosamente discrepancias, aceptar resultados, ser respetuosos en el triunfo, preocuparse por los otros compañeros y mostrar señales de lealtad con el resto de los integrantes del equipo” (Ministerio de Educación, 2018, p.111).

Así, el docente establece reglas y roles predeterminados y organiza grupos que refuerzan la dicotomía “nosotros”/“ellos”. De este modo, aunque se incorpora el juego, en ocasiones se hace de forma acrítica, bajo la expectativa de que el juego, por sí mismo, transfiera valores. Se trata, en la práctica, de un juego sin intencionalidad pedagógica, cercano a un *laissez-faire*.

Además, la falta de conexión entre el currículo de EF y las realidades sociales, culturales y territoriales de los estudiantes limita su relevancia e impacto en la construcción de identidades positivas y en la promoción de estilos de vida activos y saludables. Esta situación evidencia la dificultad de transformar un sistema educativo profundamente arraigado en prácticas convencionales, donde la falta de recursos y la resistencia al cambio limitan la implementación de un currículo más innovador, inclusivo y pertinente. En este sentido, y en consonancia con Moreno et al. (2014), la EF sigue manteniendo una visión de la disciplina alejada de las problemáticas sociales reales de los estudiantes, lo que se evidencia en la enseñanza y el aprendizaje repetitivo, con evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas.

A pesar de estas limitaciones, es importante destacar que el currículo chileno también considera cualidades expresivas, el juego libre, la iniciación deportiva, la cooperación y el trabajo en equipo, factores cruciales para una vida activa y una concepción amplia del liderazgo. Sin embargo, a menudo es difícil visualizar dichos aspectos en las metodologías y prácticas implementadas. Se está avanzando hacia un programa educativo que busca conciliar los aspectos motores con el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se observa un cambio en el currículo de tercer y cuarto medio hacia un desarrollo por módulos anuales y basado en proyectos, lo que flexibiliza el aprendizaje y reduce las indicaciones rígidas (Ministerio de Educación, 2019).

Metodología y Prácticas Pedagógicas

El currículo establece un marco de acción fundamental para las metodologías y prácticas docentes en las clases de EF. En los Países Bajos, la EF se caracteriza por un enfoque pedagógico participativo y centrado en el alumno. Este enfoque fomenta la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles elegir los deportes y actividades que les interesen, lo que promueve un mayor compromiso, motivación y disfrute de la actividad física (Herens et al., 2015). Este modelo inclusivo busca atender a todos los niveles de habilidad y garantizar que cada alumno pueda participar activamente y sentirse valorado, desarrollando habilidades sociales, trabajo en equipo, cooperación y respeto por la diversidad. Así, la actividad física se adapta a las capacidades y niveles de cada estudiante: *“To apply the basic principles of the physical activities at their own level”* (Lucassen y Dijk, 2019, p.314).

Borghouts et al. (2016) señalan que la evaluación se utiliza principalmente como medio para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Aunque las prácticas evaluativas son diversas, la observación se destaca como el método más utilizado. Sin embargo, la mayoría de los profesores evalúa a sus estudiantes sin criterios previos, y los criterios utilizados se aplican de manera homogénea. Esta falta de personalización en la evaluación puede limitar el potencial de desarrollo de cada alumno.

La EF neerlandesa se alinea con la construcción de espacios seguros para la competencia deportiva, donde deportistas, entrenadores, jueces y aficionados acuerdan enseñar a los estudiantes hábitos sociales positivos. De este modo, la EF se convierte en un eslabón de una estrategia más amplia para construir una cultura deportiva a nivel nacional (Babalich, 2017). Se comprende que la EF no solo mejora la salud física, sino que también

promueve un crecimiento integral, tanto en el plano subjetivo como en el de capital social (Kraaykamp et al., 2012), fortaleciendo la cohesión social y el sentido de pertenencia a la comunidad.

A pesar de estos avances, el estudio de Borghouts et al. (2016) revela una contradicción interesante en los Países Bajos: a pesar de que el aumento de la condición física es uno de los elementos menos relevantes según los objetivos del currículo, un 81% de los profesores sostiene que es un factor importante a evaluar. Al mismo tiempo, aunque el 94% de ellos considera relevante adquirir conocimientos sobre la actividad física y los deportes, solo el 34% los evalúa. Esta falta de coherencia entre los resultados de aprendizaje previstos y lo que realmente valora y evalúa el profesor sugiere que, aunque el profesorado reconoce la importancia de la evaluación “para” el aprendizaje, sus prácticas evaluativas no siempre coinciden con esta perspectiva.

En contraste, la EF en Chile ha sido criticada por un enfoque más tradicional y autoritario, en el que el docente asume un rol protagónico en la dirección de las actividades, limitando la participación y la autonomía de los estudiantes (Moreno y Poblete, 2015). Aunque existen iniciativas y programas que buscan implementar metodologías más inclusivas y centradas en el estudiante, estas no se han generalizado en todas las escuelas, especialmente en aquellas con menos recursos y mayor vulnerabilidad social. La escasez de recursos y la resistencia al cambio dificultan la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades del estudiantado.

Se evidencia la persistencia de un modelo educativo verticalista, en el que el poder y el conocimiento se concentran en la figura del docente, lo que dificulta la transformación de prácticas pedagógicas arraigadas en la tradición. Las prácticas están basadas en el orden y el control, con un enfoque autoritario que prioriza el silencio y genera un ambiente de amenazas y de preocupación excesiva por la apariencia. Las sesiones de entrenamiento, cuyo propósito principal es el rendimiento motor, a menudo sacrifican componentes educativos (Moreno y Poblete, 2015). Este estilo directivo se traduce en que el profesorado indica qué hacer y el alumnado simplemente lo ejecuta, reproduciendo relaciones de poder que limitan la creatividad y la participación activa.

La EF tradicional en Chile se enfoca en la repetición, de manera inconsciente, de movimientos efectivos mediante la imitación del docente, sin promover la reflexión crítica ni la adaptación a las características individuales de los estudiantes. Este enfoque reproductor prioriza la “calidad” de los movimientos, subrayando la técnica por encima de la creatividad y la expresión personal. Se observa que los aspectos clave para generar hábitos físicos saludables y contribuir al desarrollo humano integral son escasamente considerados. Mente y cuerpo se consideran realidades separadas, y el currículo se centra en una perspectiva biomédica que limita la comprensión holística de la salud. Por ende, la EF se concibe principalmente como una lucha contra la obesidad (Moreno y Poblete, 2015).

A pesar de que el currículo sostiene que “*Es necesario que el o la docente promueva un ambiente inclusivo, rechace toda forma de prejuicio o discriminación e incentive a cada estudiante a lograr los aprendizajes por medio del movimiento*” (Ministerio de Educación, 2015, p.256), la estandarización de las pruebas físicas y la presión por obtener resultados pueden limitar la creatividad y la innovación en la enseñanza. Esto, a su vez, genera ansiedad y frustración en los estudiantes que no cumplen con los estándares de rendimiento. Es fundamental destacar que los ejercicios estandarizados pueden no ser la mejor manera de mejorar las condiciones físicas y la adherencia al ejercicio. Diferentes niños y niñas pueden experimentar la misma actividad de maneras diversas, lo que puede generar incomodidad en aquellos con sobrepeso u obesidad, quienes pueden desarrollar rechazo hacia la actividad física debido al estrés que estos ejercicios les generan (Sepúlveda et al., 2025).

Además, la presión por el rendimiento físico puede producir exclusión y discriminación hacia aquellos estudiantes que no cumplen con los estándares establecidos, reproduciendo desigualdades sociales y reforzando estereotipos de género y clase presentes en el campo de la EF - tanto en Chile como en los Países Bajos (Van Amsterdam et al., 2012; Maureira et al., 2022). A menudo, el deporte se convierte en el contenido casi exclusivo de las clases prácticas, lo que se relaciona de manera acrítica con la formación valórica y perpetúa estereotipos de género (Moreno y Poblete, 2015).

A pesar de este panorama desafiante, es crucial destacar la relevancia del docente de EF como agente de cambio y promotor del desarrollo integral de los estudiantes. Babalich (2017) subraya que este profesional debe poseer una personalidad activa y conocimientos fundamentales sobre el desarrollo deportivo, así como promover interacciones sociales positivas, el trabajo en equipo y la colaboración. Debe ser capaz de tomar decisiones no estandarizadas, preocupándose no solo por el bienestar físico de sus alumnos, sino también por su desarrollo social, psicológico y pedagógico, además de fomentar competencias ciudadanas. Así, es su responsabilidad generar un entorno social positivo que desarrolle las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la vida.

El modelo de docente propuesto por Babalich (2017) se alinea con el enfoque neerlandés, que busca empoderar a los estudiantes y promover su participación activa en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta visión aún dista de la realidad chilena, donde la EF se configura como un escenario donde se manifiestan y ejercen relaciones de poder entre docentes y estudiantes, así como entre pares y entre distintos grupos sociales.

Desafíos Actuales

Ambos países enfrentan desafíos significativos para implementar eficazmente la EF en el siglo XXI. En los Países Bajos, la creciente digitalización y el sedentarismo asociado a la vida moderna han generado una preocupación creciente por mantener el interés de los jóvenes en la actividad física. Las iniciativas para integrar la tecnología de manera positiva en la EF son cada vez más comunes y buscan utilizar aplicaciones, videojuegos y dispositivos electrónicos para motivar a los estudiantes a mantenerse activos y desarrollar hábitos de vida saludables. Estas estrategias no solo abordan el interés de los jóvenes, sino que también promueven la interacción social y el aprendizaje colaborativo a través de plataformas digitales. (Gao et al., 2015; Casey y Jones, 2011).

Adicionalmente, se están implementando programas para combatir la obesidad infantil, promover la alimentación saludable y prevenir el consumo de tabaco y alcohol entre los jóvenes, enfocados en abordar los problemas de salud pública asociados a estilos de vida poco saludables. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, persisten desafíos en la construcción de espacios de aprendizaje. Aunque hay avances significativos, subsisten factores que refuerzan roles y percepciones de género, como la idealización de cuerpos masculinos delgados y capaces, y el disciplinamiento directo hacia cuerpos “gordos” (Van Amsterdam et al., 2012). Esto resalta la necesidad de educar sobre la diversidad corporal y de fomentar un ambiente inclusivo.

La interculturalidad en la EF en los Países Bajos también supone un reto importante. Aunque se ha encauzado la inclusión cultural a través del deporte, Elling et al. (2001) advierten que la interacción entre personas de diferentes orígenes culturales en prácticas deportivas no garantiza automáticamente un entendimiento intercultural. Es crucial promover activamente el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad cultural en la EF para lograr una verdadera inclusión social, en la que todas las voces y experiencias sean reconocidas y celebradas.

En Chile, los retos también son complejos y abarcan la falta de recursos en muchas escuelas, la desigualdad en el acceso a instalaciones deportivas adecuadas, la escasez de capacitación continua para los docentes de EF, así como la alta prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil. Además, la persistencia de estereotipos de género y de clase limita la participación de ciertos grupos de estudiantes en actividades físicas. La escasez de recursos materiales y la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales dificultan la implementación de enfoques innovadores y centrados en el estudiante.

Estos desafíos reflejan las desigualdades estructurales que atraviesan la sociedad chilena, donde el acceso a una educación de calidad y a los recursos necesarios para una vida saludable se ve condicionado por el nivel socioeconómico, la ubicación geográfica y el origen étnico de los estudiantes - entre otros factores de producción y reproducción de la desigualdad (PNUD, 2017). Además, la falta de valoración social de la EF, junto con la escasa inversión en infraestructura deportiva, limita el potencial de esta disciplina para contribuir al desarrollo integral de los jóvenes y a la construcción de una sociedad más activa y saludable. Como mencionan Moreno y

Poblete (2015), desde los años 80 los cambios administrativos han llevado al colectivo docente a trabajar en condiciones laborales deterioradas, lo que ha contribuido a una merma de su prestigio social.

A pesar de este contexto desafiante, en Chile se observa un intento de construir una EF con una función más crítica que reproductora (Moreno et al., 2014). Desde el profesorado, hay un creciente interés en promover un cambio cualitativo hacia la reflexión en el aula, la disciplina y la epistemología del cuerpo, buscando articular de manera sinérgica la teoría y la práctica. Los pedagogos visualizan la construcción de una asignatura de EF alternativa, más democrática y reflexiva, centrada en la integralidad del ser humano.

En este sentido, se han ido incorporando perspectivas más integrales en la formación de los docentes, buscando la enseñanza por competencias y dejando atrás la pedagogía centrada únicamente en objetivos (Mujica, 2022). La EF en Chile ha estado en un proceso de reformulación constante en las últimas décadas, buscando no solo el desarrollo de habilidades físicas, sino también aspectos como la educación emocional, la conciencia corporal, la prevención de riesgos y la promoción de la salud, respondiendo a las necesidades y desafíos del siglo XXI.

Es fundamental reimaginar la “calidad” de la EF, dejando atrás la mera medición de la condición física de los estudiantes y pasando a evaluar la calidad de las didácticas en clase. Esto implica una formación continua que se adapte a los contextos emergentes y revalorice el rol de la EF. Por ello, se debe generar coherencia entre el currículo, que postula un proceso de aprendizaje en el que se construyan hábitos transferibles a la vida cotidiana del alumnado, y la didáctica práctica en las clases de EF (Moreno y Poblete, 2015).

Un desafío crucial en ambos contextos es generar experiencias positivas y significativas en torno a la actividad física desde la infancia. Según Kraaykamp et al. (2012), a mayor edad, es menos probable que las personas comiencen a practicar un deporte. Por ello, fomentar la actividad física desde edades tempranas favorece la incorporación de hábitos de vida saludables a lo largo de la vida.

En resumen, el análisis comparativo de las trayectorias, los currículos, las metodologías y los desafíos de la EF en los Países Bajos y en Chile revela diferencias y similitudes importantes, ofreciendo lecciones valiosas para mejorar la EF en ambos contextos y en otros países que enfrentan desafíos similares. Es fundamental reconocer la importancia de la EF como componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes y promover políticas públicas que garanticen el acceso a una EF de calidad para todos, independientemente de su origen social, género, etnia o nivel de habilidad. La EF tiene el potencial para transformar vidas y contribuir a la construcción de sociedades más saludables, equitativas y sostenibles.

Limitaciones

Este trabajo se concibe como un análisis comparativo exploratorio basado principalmente en revisión de literatura. No incorpora recolección de datos primarios (observaciones de aula, entrevistas, encuestas) ni análisis estadísticos propios, lo que limita la capacidad de establecer relaciones causales o de validar radicalmente las afirmaciones realizadas. La evidencia utilizada proviene principalmente de artículos académicos, documentos oficiales y materiales de divulgación. Por lo demás, el mapeo de evidencia es incompleto y su intención es generar un primer paso para futuras investigaciones.

Los sistemas educativos de los Países Bajos y de Chile difieren en gobernanza, financiamiento, marcos curriculares y contextos socioculturales. Con ello, en muchos casos existe una ausencia de indicadores estandarizados y comparables. Por ello, nuestro análisis tiende a caracterizar cada país de forma agregada.

Otro inconveniente para la idoneidad de la comparación es que términos clave como inclusión, medicalización del juego, literacidad motriz, evaluación formativa o bienestar integral se utilizan en las fuentes que hemos revisado, mas no se operacionalizan mediante indicadores o rúbricas observables. Esto dificulta la replicabilidad del análisis y la medición de avances.

Por otra parte, existen limitaciones idiomáticas y de acceso a documentos. Si bien uno de los autores tiene un conocimiento básico del holandés, gran parte de la documentación neerlandesa no está disponible en español ni

en inglés, lo que ha restringido el acceso a lineamientos específicos (p. ej., kerndoelen, guías de SLO o de Inspectie van het Onderwijs) y ha afectado la exhaustividad del análisis de los Países Bajos.

Conclusión

La comparación exploratoria entre la Educación Física (EF) en los Países Bajos y en Chile revela diferencias significativas y contrastantes en varias dimensiones, entre ellas su trayectoria histórica, los enfoques pedagógicos predominantes, la estructura curricular, las metodologías de enseñanza y los desafíos actuales que enfrentan ambos sistemas educativos. Mientras que los Países Bajos han logrado establecer un sistema de EF que se caracteriza por ser más inclusivo, participativo y centrado en el alumno, promoviendo activamente la autonomía, la creatividad, el bienestar integral y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, Chile aún se enfrenta a retos estructurales profundamente arraigados que limitan el potencial transformador de su EF, reproduciendo desigualdades sociales preexistentes y perpetuando un modelo educativo tradicional que se encuentra cada vez más desajustado de las necesidades y expectativas de los estudiantes del siglo XXI.

En el contexto específico de Chile, se observa una marcada tensión entre la necesidad de modernizar y adaptar la EF a los desafíos del siglo XXI y la persistencia de prácticas pedagógicas y concepciones teóricas tradicionales que dificultan la implementación de enfoques más innovadores e inclusivos. La falta de recursos, la resistencia al cambio de algunos docentes y el apoyo institucional insuficiente son algunos de los obstáculos que dificultan la transformación de la EF en Chile.

Para avanzar hacia una EF más efectiva, relevante y transformadora en Chile, es crucial aprender de las experiencias internacionales exitosas y adaptar las metodologías y los contenidos a las realidades locales específicas, promoviendo un enfoque integral que beneficie a todos los estudiantes, independientemente de su origen social, género, nacionalidad, nivel de habilidad o cualquier otra característica que pueda generar desigualdad o discriminación. Es fundamental reconocer la diversidad de los estudiantes y adaptar la EF a sus necesidades e intereses individuales.

En este sentido, es crucial revalorizar y fortalecer la figura del profesor de EF, reconociéndolo como un agente clave en el proceso de transformación. El profesor debe ser un facilitador de contenidos y experiencias corporizadas, que promueva el juego, la exploración, la creatividad y la reflexión crítica, creando un ambiente de aprendizaje seguro, inclusivo y estimulante para todos los estudiantes. Para ello, es imprescindible que el profesor cuente con el apoyo de una política educativa sólida y coherente, así como con el respaldo de su institución educativa. Es fundamental que la lógica de la eficiencia mecánica y la estandarización no se imponga sobre lo lúdico, lo creativo y lo diverso, reconociendo el valor de la singularidad de cada estudiante.

Asimismo, es fundamental invertir de manera sostenida y estratégica en la formación continua de los docentes de EF, dotando a las escuelas de los recursos materiales y tecnológicos necesarios para implementar un currículo innovador y pertinente, y promoviendo la participación activa de la comunidad educativa en la planificación y gestión de la EF, involucrando a los estudiantes, los padres, los apoderados y otros actores relevantes en la toma de decisiones. También es crucial reconocer que la EF no es una isla, sino que está inserta en un contexto social más amplio, donde las desigualdades estructurales y las relaciones de poder influyen de manera significativa en su desarrollo y su impacto.

Por lo tanto, cualquier intento de transformar la EF en Chile debe ir acompañado de políticas públicas integrales que promuevan la equidad, la inclusión social, el bienestar integral y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una EF de calidad que contribuya a su desarrollo físico, mental, social y emocional, a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con el bien común, y a la creación de una sociedad más justa, saludable, equitativa y sostenible.

Es necesario repensar el rol de la EF, concibiéndola como un espacio de empoderamiento para todos los estudiantes, donde puedan desarrollar su potencial físico, social y emocional, desafiar las normas y los estereotipos de género, construir identidades positivas y resilientes, aprender a trabajar en equipo de manera

colaborativa, a resolver conflictos de manera pacífica y a valorar la diversidad cultural y la riqueza del movimiento humano en todas sus formas. En definitiva, la EF debe concebirse como una herramienta para transformar cuerpos en juego, cuerpos conscientes, cuerpos críticos y cuerpos comprometidos con la construcción de un mundo mejor, más justo, más humano y más sostenible para todas y todos.

Fuentes

- Additio App. (2023, 25 de enero). Sistema educativo en Holanda: todo lo que necesitas saber. <https://additioapp.com/sistema-educativo-en-holanda-todo-lo-que-necesitas-saber/>
- Covebo. (2023, 2 de febrero). La educación en Holanda. <https://www.covebo.es/blog/la-educacion-en-holanda/>
- Educoway. (2023). Estudiar un grado relacionado con el deporte en Holanda. <https://educoway.com/grados-holanda-relacionados-con-deporte/>
- Hammer Nutrition Deutschland. (n.d.). Cycle usage statistics in Netherlands. Hammer Nutrition. <https://www.hammernutrition.de/blog/the-importance-of-electrolyte-balance-how-sodium-helps-1/cycle-usage-statistics-in-netherlands-229>
- Hispanohablantes PB Indocumentados. (2010, April). Educación de niños. Retrieved from <https://hispanohablantes-pb-indocumentados.blogspot.com/2010/04/educacion-de-ninos.html>
- Holandia.es. (n.d.). Educación en Holanda. Recuperado el 3 de octubre de 2025, de <https://holandia.es/vivir-holanda/educacion/>
- <https://cloeindhoven.nl/blog-clo/educacion-en-holanda>
- <https://nocnsf.nl/en>
- <https://www.kvlo.nl/default.aspx>
- <https://www.rijksoverheid.nl/>
- Mobycon. (n.d.). The five pillars of Dutch children cycling. Mobycon. <https://mobycon.com/updates/the-five-pillars-of-dutch-children-cycling/>
- Nosenzo, S. (2023, 5 de enero). Cómo funciona el sistema educativo holandés. WEP. <https://take-the-leap.wep.org/es/como-funciona-el-sistema-educativo-holandes/>
- Villavicencio Llerena, S. (2023, 11 de marzo). Educación en Holanda: Lo que Todo Padre Inmigrante Debe Saber. C.L.O. Centro Latinoamericano de Orientación.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad*, 154, 74-86.
- Alabarces, P. (2009). El deporte en América Latina. *Razón y Palabra* (69), 1-19.
- Arcanjo, L. (2018). *Construcción de identidad en deportistas de contacto profesionales chilenas* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/177422>.
- Ávila, F., Méndez, J., Silva, J. y Gómez, O. (2021). Actividad física y su relación con el rendimiento académico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Babalich, V. A. (2017). Experience of the Netherlands towards the influence of physical culture and sports on the social competence of young people. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2). 20 – 27.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Besnier, N., Brownell, S. & Carter, T. F. (2018). *The anthropology of sport. Bodies, borders, biopolitics*. Oakland: University of California Press.
- Bernate, J., Fonseca, I., Betancourt, M., García, F. y Sabogal, H. (2019). Competencias ciudadanas en la educación física escolar. *Acción motriz*, 23(1), 90-99.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M. y Haerens, L. (2016). Calidad y prácticas de evaluación en educación física secundaria en los Países Bajos. *Pedagogía de la Educación Física y el Deporte*, 22 (5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>.
- Casey, A. & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51-66.
- Crum, B. (2009). From Crisis to Revival-on Justification of PE as a School Subject and PE Curriculum Development in The Netherlands. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 28(2), 43-49.
- Elling, A., De Knop & Knopers, A. (2001) The social integrative meaning of sport: a critical and comparative análisis of policy and practice in the Netherlands. *Sociology of Sport Journal*, 18, 414-434
- Gao, Z., Chen, S., Pasco, D. & Pope, Z. (2015). A meta-analysis of active video games on health outcomes among children and adolescents. *Obesity reviews*, 16(9), 783-794.
- Griggs, G. (2017). Educational discourses and primary physical education. In *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (pp. 40-47). Routledge.
- Hahnraaths, M. T., Willeboordse, M. & van Schayck, O. C. (2023). Implementing health-promoting activities in diverse primary school contexts in the Netherlands: practical lessons learnt. *Health Education*, 123(2), 55-72.
- Herens, M., Wagemakers, A., Vaandrager, L. & Koelen, M. (2015). Exploring participant appreciation of group-based principles for action in community-based physical activity programs for socially vulnerable groups in the Netherlands. *BMC Public Health*, 15(1), 1173.
- Hoekman, R., Breedveld, K. & Gerbert Kraaykamp (2016). Sport participation and the social and physical environment: explaining differences between urban and rural areas in the Netherlands, *Leisure Studies*, DOI: 10.1080/02614367.2016.1182201.
- Instituto Nacional de Salud Pública y Medio Ambiente de Países Bajos. (17 de octubre 2024). Beweegrichtlijnen (Pautas de Ejercicio). <https://www.sportenbewegenincijfers.nl/kernindicatoren/beweegrichtlijnen>.

- Kain, J., Sandoval, M., Orellana, Y. y Weisstaub, G. (2023). Índice de riesgo de obesidad infantil (IROBIC) para áreas administrativas pequeñas en Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 40(6), 1144-1151.
- Kraaykamp, K., Oldenkamp, M. & Breedveld, K. (2012). Starting a sport in the Netherlands: A life-course análisis of the effects of individual, parental and partner characteristics. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(2) 153-170.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión.
- Luque, A., Gálvez, A., Gómez, L., Escámez, J., Tárraga, L. y Tárraga, P. (2021). ¿Mejora la actividad física el rendimiento académico en escolares? Una revisión bibliográfica. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(1), 84-103.
- Lucassen, J. y Dijk, D. (2019) Chapter Ten. Physical Education and School Sport in The Netherlands. En Naul, R. y Scheuer, C (Eds.). *Research on Physical Education and School Sport in Europe*. (pp. 302 -329). Meyer & Meyer Verlag
- Maguire, J. A. (2002). *Sport worlds: A sociological perspective*. Human Kinetics.
- Martínez, F. (2017). Capítulo III «Influir ventajosamente en el desarrollo de la raza y la prosperidad de la nación». En F. Fernández, *Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile 1890-1920* (págs. 59-79). Santiago: Ministerio de Salud.
- Maureira Cid, F., Escobar Ruiz, N., Flores Ferro, E., Bahamonde Acevedo, V., Hadweh Briceño, M. y Serey Araneda, D. (2022). Actitudes hacia la homosexualidad y personas trans en estudiantes de educación física de Chile. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 43.
- Ministerio del Deporte. (2024). Encuesta Nacional de Actividad Física y Deporte en Población mayor de 5 años.
https://page-mindep.s3.amazonaws.com/sigi/files/21783_informe_ejecutivo_encuesta_nacional_de_actividad_f_sica_y_deporte_2024.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares Séptimo básico a Segundo Medio. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). Bases Curriculares Tercero y Cuarto Medio. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2023). Planes de Estudio Vigente. Ministerio de Educación.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34970_recurso_plan.pdf
- Ministry of Foreign Affairs & Servicio Oficial de Información. (1959, Junio). Aspectos de Holanda 4: Educación y Cultura. Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Mira Lema, J. L. y Fraga Seoane, M.^a C. (2017). Guía para estudiar en los Países Bajos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mobycon. (s.f.). The five pillars of Dutch children cycling. Mobycon. <https://mobycon.com/updates/the-five-pillars-of-dutch-children-cycling/>.
- Moreno, A. y Poblete, C. (2015) La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 291-296.
- Moreno, A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427.
- Mujica, F. (2012). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614.

- OMS. (2024). Netherlands (Kingdom of The) Country Physical Activity Factsheet 2024. https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/country-profiles/physical-activity/2024-country-profiles/physical-activity-2024-net.pdf?sfvrsn=3df87035_5&download=true
- OCDE. (2020). Panorama de la Salud: Latinoamérica y el Caribe 2020, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/740f9640-es>
- OCDE. (2023 a). State of health in the EU. The Netherlands. Country Health Profile 2023. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/netherlands-country-health-profile-2023_33a4c54e/3110840c-en.pdf
- PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Sandoval, P. y García, I. (2014). Cultura deportiva en Chile: desarrollo histórico, institucionalidad actual e implicancias para la política pública. *Polis, Revista Latinoamericana* (39), 1-18. Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/10583>
- Sepúlveda, C., Monsalves-Álvarez, M., Troncoso, R. y Weisstaub, G. (2025). Children and adolescents with overweight or obesity exhibit poor cardiorespiratory performance and elevated energy expenditure during an exercise task. *Plos one*, 20(7), e0327875
- Sossa, A. (2020). Bodies, societies, and culture: Practices, meanings, and embodiment in fitness gyms in Santiago, Chile and Amsterdam. (Tesis doctoral). Universidad de Ámsterdam, Países Bajos.
- Stevens, F. C. J., Diederiks, J. P. M., Lünschen, G. & Van Der Zee, J. (1995). Health life-styles, health concern and social position in Germany and The Netherlands. *The European Journal of Public Health*, 5(1), 46-49.
- Stuij, M. & Stokvis, R. (2015). Sport, health and the genesis of a physical activity policy in the Netherlands. *International journal of sport policy and politics*, 7(2), 217-232.
- Thomas-Lange, Jeffrey. (2023). Sobrepeso y obesidad en Chile: Consideraciones para su abordaje en un contexto de inequidad social. *Revista chilena de nutrición*, 50(4), 457-463. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-75182023000400457>
- Unicef. (2020) Innocenti REport Card 19. Child Well-Being in an Unpredictable World. <https://www.unicef.org/innocenti/media/11111/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-19-Child-Wellbeing-Unpredictable-World-2025.pdf>
- van Amsterdam, N., Knoppers, A., Claringbould, I. & Jongmans, M. (2012). 'It's just the way it is...'or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and education*, 24(7), 783-798.
- Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lappalainen, S., Paille, B., ... & Kosunen, S. (2021). Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education*, 16(1), 3-21.
- World Health Organization. (2021). Netherlands Physical Activity Factsheet 2021. https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/country-sites/physical-activity-factsheet---netherlands-2021.pdf?sfvrsn=babe061f_1&download=true
- World Health Organization. (2018). Netherlands Physical Activity Factsheet 2018. https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/country-sites/netherlands/netherlands-eng.pdf?sfvrsn=c701975a_3&download=true#:~:text=Physical%20activity%20in%20schools,are%20not%20regulated%20by%20law