

Pérez-López, I.J. (2013) la educación física en las series de televisión españolas: ¿ficción o realidad? / Physical education on spanish television series: ¿fiction or reality? Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 13 (50) pp. 199-216. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/arteducacion380.pdf](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/arteducacion380.pdf)

ORIGINAL

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS SERIES DE TELEVISIÓN ESPAÑOLAS: ¿FICCIÓN O REALIDAD?

PHYSICAL EDUCATION ON SPANISH TELEVISION SERIES: ¿FICTION OR REALITY?

Pérez-López, I.J.

Profesor del Departamento de Educación Física y deportiva (Universidad de Granada), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Granada), España, isaacj@ugr.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 (Otras especialidades pedagógicas: Educación Física) / Others (Physical Education)

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 5. Didáctica y metodología / Teaching and Methodology

Recibido 14 de mayo de 2011 **Received** May 14, 2011

Aceptado 16 de enero de 2013 **Accepted** January 16, 2013

RESUMEN

La mejora continua de la calidad docente requiere de una revisión periódica. En este sentido, la televisión puede ser un gran referente en la sociedad mediatizada actual.

La finalidad del presente artículo es valorar la imagen que de la Educación Física se muestra en las series de televisión españolas. Para ello se ha realizado un análisis de contenido (mediante una ficha de análisis construida *ad hoc*) de las series “Compañeros”, “Física o Química” y “El Internado”, que se desarrollan en un contexto escolar.

Los resultados obtenidos demuestran la utilización de una visión de la Educación Física excesivamente simplificada y alejada de la realidad que se propone desde el currículum oficial para contribuir a la formación integral del alumnado.

Por tanto, dicha situación requiere que el profesorado del área tome conciencia de las graves implicaciones educativas que este hecho conlleva y no permanezca impasible ante ello.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, profesorado, series de televisión, análisis de contenido.

ABSTRACT

Continuous improvement in teaching quality requires a periodical revision. In this sense, television can be a great reference within today's mass media society.

The present article is aimed at evaluating the image of Physical Education as it is conveyed in Spanish TV series. Therefore, a content study -through an ad hoc analysis sheet- of the series "Compañeros", Física o Química" and "El Internado", which are set in school environments, has been carried out.

According to the subsequent outcomes, the recurrent perception of Physical Education that is used is excessively simplified, unrealistic and does not comply with the subject official curriculum commitment to contributing to the integral training of the students.

Hence, such a situation requires that the concerned area teaching staff be aware of the serious educational implications involved and it is vital that they not remain unresponsive to it.

KEY WORDS: Physical Education, teaching staff, TV series, analysis of content.

INTRODUCCIÓN

Si hay una acción fundamental en el ámbito escolar esa es la evaluación, pues condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso el modelo de escuela (Santos Guerra y De la Rosa 2009). Y, dentro de ella, la referida al profesorado como colectivo, desde un enfoque autocrítico, es un ejercicio de madurez enormemente enriquecedor, además del único camino hacia la mejora de la calidad de enseñanza. Para ello, es importante contar con un feedback que permita a los profesionales de la educación conocer la necesidad de modificar o ajustar aquello que se detecte que no está funcionando como sería de esperar.

En este sentido, un elemento escasamente utilizado en el ámbito de la Educación Física (E.F.) en España, pero de un enorme valor para obtener el citado feedback, es la televisión, pues “se ha convertido en una de las fuentes de información más importantes de la actualidad y en uno de los medios más eficaces para dar a conocer el entorno” (Galán 2006a, p. 62). La influencia que ha alcanzado hoy día ha llegado a tal nivel que las ideas acerca del mundo cada vez tienen más que ver con la forma en que se seleccionan y se exhiben

en la televisión unas u otras informaciones, a la vez que se ocultan e ignoran otras (Lomas 2005), por lo que no se debe obviar su influencia, principalmente, en la vida de niños y adolescentes (Lauri et al. 2010).

La idoneidad de analizar la incidencia o repercusiones sociales que genera la imagen que las series de televisión transmiten sobre diversos colectivos o temáticas queda más que justificada por la amplia trayectoria que posee en los países anglosajones. Los estudios sobre la representación de estereotipos de género, profesionales o raciales a partir de las series de televisión vienen sucediéndose desde hace más de tres décadas, con trabajos como los de Gerbner y Signorielli (1979), Gerbner et al. (1980), Greenberg (1980), Kalisch y Kalisch (1984) o Gunter (1986). Y aún hoy no han perdido vigencia, pudiendo destacar, por ejemplo, las investigaciones de Akass y McCabe, 2004; Kuruc, 2008; Lorie, 2011; McCabe y Akass, 2006). En este sentido, las comedias de situación norteamericanas suponen uno de los géneros televisivos más estudiados (Battles y Hilton-Morrow, 2002, Cooper, 2004; Havens, 2012; Jhally y Lewis, 1992; Krieger, 2003; Leslie, 1992, Paolucci y Richardson, 2006, entre otros).

Dicha proliferación de trabajos en torno a las series de televisión no tiene una tradición tan dilatada en nuestro país, pero sí ha experimentado un significativo aumento en los últimos años. Las cuestiones de género (Belmonte y Guillamón, 2008; Chicharro, 2013; Galán, 2007; Torres y Jiménez, 2005) o la incidencia de este tipo de formato televisivo en los adolescentes (Aran et al. 2011; Grandío, 2008; Guarinos, 2009; Masanet, Medina y Ferrés, 2012; Montero, 2005) se encuentran entre los principales asuntos de estudio. Al igual que la imagen que se presenta de diferentes colectivos, como los inmigrantes (Galán, 2006b; Ruiz-Collantes et al. 2006), los modelos de homosexualidad masculina (Ramírez Alvarado y Cobo, 2013) o el lesbianismo (González de Garay, 2009).

Sin embargo, la diversidad de trabajos existentes abarca desde el tratamiento de acontecimientos históricos como la guerra civil española (Chicharro y Rueda, 2008), pasando por los modelos preferentes de gestión de conflictos que se escenifican en ellas (Navarro-Abal, Climent-Rodríguez y Fernández-Garrido, 2012) o los elementos que explican la explotación comercial y aportación de marca de las series familiares (Medina Laverón, 2006). Y también hay profesiones que han centrado la atención de los investigadores analizando, por ejemplo, los estereotipos o los elementos relacionados con la alimentación en el caso de las series de médicos (Guerra Gómez, 2007; Padilla-Castillo, 2012).

Entre los trabajos más afines al objeto de estudio actual se pueden destacar estudios como los de Cabero y Loscertales (1997) o Marín Sánchez, Núñez y Loscertales (2000), con la finalidad de conocer la imagen social del profesorado, aunque teniendo como referencia los informativos. Y, cómo no, el trabajo de González Arévalo (2006), quien realiza un primer acercamiento a la

imagen de la E.F. en las series de televisión españolas, anuncios y dibujos animados, o Lomas (2009).

Por tanto, dado que la ficción televisiva “tiene la capacidad de reflejar la realidad de una manera concreta y puede decirles a los espectadores qué pensar sobre determinados temas” (Grandío 2008, p. 159), con el agravante de que influyen en el comportamiento y pensamiento de la población tanto como otros agentes sociales, pero probablemente de una manera menos consciente (Medina Laverón 2006), resulta evidente el valor que adquiere profundizar en el conocimiento de la imagen que de la E.F. se está ofreciendo a la sociedad. Y es que, si la imagen que se está transmitiendo es la de una realidad infundada o interesada, que fomenta estereotipos perjudiciales para el área, puede incrementar las dudas que existen sobre su futuro en el currículum escolar (González Arévalo 2009; Velázquez 2007), provocando que se cuestione su necesidad e, incluso, que llegue a ser suprimida para dotar de más horas a las materias instrumentales (González Arévalo 2006).

OBJETO DE ESTUDIO

El principal objeto de estudio del presente trabajo es analizar la imagen que de la E.F. se presenta en las series de televisión españolas. El cual se concreta a su vez en tres objetivos específicos, que se establecen a partir de los tres tipos de decisiones que se llevan a cabo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (preactivas, interactivas y postactivas):

1. Analizar los objetivos y bloques de contenidos que se desarrollan en la asignatura de E.F. en las series de televisión españolas.
2. Analizar los estilos y técnicas de enseñanza, los recursos didácticos, las tareas de enseñanza-aprendizaje y el control del grupo de clase que tiene lugar en la asignatura de E.F. en las series de televisión españolas.
3. Analizar el tipo de evaluación que se lleva a cabo en la asignatura de E.F. en las series de televisión españolas.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para dar respuesta al objeto de estudio se han analizado diferentes series de *prime time* de producción española, desde el comienzo del auge del género de ficción televisiva (a finales de los 90) hasta la actualidad. La base del análisis la conforman las series “Compañeros”, “El Internado” y “Física o Química” (con 262 capítulos visionados en un total de 22 temporadas: 9, 7 y 6, respectivamente). Todas ellas emitidas en Antena 3, que es el canal que más se ha prologado en seriales juveniles ambientados en el contexto escolar. Y, además, en los que cuentan entre sus personajes principales o, al menos, entre los que forman parte del reparto habitual de la serie, con un profesor/a de E.F. El otro gran motivo para su elección es el éxito logrado por todas ellas,

como demuestra tanto el tiempo de emisión en pantalla como sus índices de audiencia, además de los diversos premios recibidos.

Para el análisis de las series mencionadas se ha utilizado una ficha (figura 1) construida *ad hoc* (dada la especificidad del objeto de estudio) que facilitara el análisis de aquellos aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la E.F. escolar. Su elaboración se desarrolló tras la reunión de un grupo de expertos (un profesor de la Facultad de Ciencias del Deporte, un profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación -ambos de la Universidad de Granada- y dos profesores de E.F en activo, uno de Primaria y otro de E.S.O. y Bachillerato). En ella se determinaron los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la E.F. escolar. Una de las premisas fundamentales fue que ésta facilitara, de manera sencilla y operativa, la valoración por parte de los observadores de los diferentes elementos de análisis.

En un primer apartado se recogen los datos de identificación básicos, nombre de la serie, título del capítulo, número de la temporada y del capítulo, y comienzo y final de la secuencia. Y, posteriormente, se ha diferenciado el análisis partiendo de los tres tipos de decisiones que se llevan a cabo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, según el momento en el que se realizan: preactivas (referidas a la planificación previa del acto de enseñanza), interactivas (llevadas a cabo durante la propia intervención docente) y postactivas (ubicadas al final de dicho proceso).

FICHA DE ANÁLISIS																
(Series de televisión y Educación Física)																
Datos de identificación																
SERIE:										TEMPORADA:						
CAPÍTULO Nº:				TÍTULO:												
INICIO DE LA SECUENCIA:						FINAL DE LA SECUENCIA:										
Decisiones preactivas																
ELEMENTO DE ANÁLISIS	ETAPA	BLOQUE DE CONTENIDO				NÚMERO DE APARICIONES										
Contenidos	PRIMARIA	El cuerpo: imagen y percepción				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Habilidades motrices				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Actividades físicas artístico- expresivas				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Actividad física y salud				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Juegos y actividades deportivas				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
	E.S.O.	Condición física y salud				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Juegos y deportes				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Expresión corporal				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
	BACHILLERATO	Actividades en el medio natural				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
		Actividad física y salud				1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	
Objetivos	PRIMARIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
	E.S.O.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
	BACHILLERATO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
OBSERVACIONES:																
Decisiones interactivas																
ELEMENTO DE ANÁLISIS		ETAPA (número de apariciones)														
		PRIMARIA					E.S.O.					BACHILLERATO				
Estilo de enseñanza	Tradicional	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Fomenta la individualización	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Posibilita la participación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Favorece la socialización	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Implica cognoscitivamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Promueve la creatividad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Técnica de enseñanza	Instrucción directa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Indagación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Recursos didácticos	Material	B	B	C	P	P	B	B	C	P	P	B	B	C	P	P
	Comunicación	M	M	V	V	O	M	M	V	V	O	M	M	V	V	O
Tareas de enseñanza-aprendizaje	Adecuadas al nivel del alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Estructura de la sesión	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Progresiones de aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Seguridad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Motivación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES:																
Decisiones postactivas																
TIPO DE EVALUACIÓN		ETAPA (número de apariciones)														
		PRIMARIA			E.S.O.			BACHILLERATO								
Global		1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	
Diferenciada	Conceptual	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Procedimental	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Actitudinal	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	
OBSERVACIONES:																

B: Balones; C: Colchonetas; P: Potro; M: Música; V: Vídeo; O: Ordenador.

Figura 1. Ficha de análisis para valorar la E.F. escolar en las series de televisión

El proceso llevado a cabo se inicia con un primer visionado en el que se recogen los datos de identificación básicos, y se filtran aquellas secuencias que responden al objeto de estudio (mediante el primer apartado de la ficha). Y, a continuación, en un segundo visionado, se extrae toda la información relevante en función de las diferentes variables que conforman la ficha (según la diferenciación establecida entre decisiones preactivas, interactivas y postactivas). Para garantizar el mayor rigor y unificación de criterios entre los dos observadores que la realizaron, éstos llevaron a cabo un periodo de entrenamiento previo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS

El número total de escenas que se dedican a la clase de E.F., entre las tres series que se han considerado para este trabajo, es de 47. De ellas, el 68,1% corresponden a Bachillerato (tabla 1), seguido muy de lejos por la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación Primaria, respectivamente.

Tabla 1. Distribución de las escenas dedicadas en las series analizadas a la clase de E.F. en las diferentes etapas educativas

	“Compañeros” (%)	“El Internado” (%)	“Física o Química” (%)	% Total
E. Primaria	55,6	10	-	12,8
ESO	11,1	80	-	19,1
Bachillerato	33,3	10	100	68,1
% Total	19,1	21,3	59,6	100

Lo más relevante con relación a las decisiones preactivas en Bachillerato es el hecho de que en el 71,9% de las ocasiones las actividades que están realizando los alumnos son del bloque de contenidos de “actividad física y salud”, y el 28,1% restante correspondería al de “actividad física, deporte y tiempo libre”. Esta desproporción no es lo único destacable, pues dentro del primero de ellos más de un tercio de total (tabla 2) se destina simplemente a correr alrededor del patio (o gimnasio), a lo que habría que sumar un 34,8% en el que el alumnado se encuentra realizando abdominales y flexiones, lo que ofrece una orientación básicamente hacia la mejora del rendimiento motor (y sin conexión alguna con la salud). Circunstancia que, además, supone no cubrir directamente ninguno de los 8 objetivos de área en esta etapa educativa.

Esta visión restringida de la E.F. se reafirma también con los comentarios de diferentes profesores como, por ejemplo, cuando Jonathan (profesor de la asignatura en “Física o Química”), tras aparecer en la imagen haciendo flexiones al mismo ritmo de los alumnos, les dice: “yo nunca les voy a pedir nada que yo mismo no pueda hacer” (“Física o Química”, 1x01, 23´10´´-23´14´´)^[1] o cuando Olimpia (la profesora de inglés) le pide a Gorka (uno de

sus alumnos) que le haga el favor de cuidar a su bebé durante la clase de E.F., y ante la sorpresa de él ella reacciona diciendo: “si tú la quieres recuperar yo después me voy contigo a correr” (“Física o Química”, 3x07, 34’32’’-34’35’’).

Tabla 2. Actividades desarrolladas en clase de E.F. con relación al bloque de contenidos “condición física y salud” en ESO

Actividad	%
Correr	39,1
Abdominales	26,1
Estiramientos	13,05
Flexiones	8,7
Otras	13,05

La limitada variedad de contenidos y reducida imagen formativa que se ofrece en el citado bloque de contenidos resulta similar a la existente en el de “actividad física, deporte y tiempo libre”. Entre las tareas que se le plantean al alumnado sorprende que el 33,3% de las ocasiones se trate de saltar el potro. Circunstancia que da a entender que aquella “E.F.” de épocas pasadas, caracterizada por ejercicios repetitivos, con formaciones muy rígidas y filas de alumnos preparados para saltar el potro a golpe de silbato, sigue siendo hoy día uno de los símbolos de la E.F. para las series de televisión (González Arévalo, 2006), a pesar de no representar su verdadera idiosincrasia ni considerarse una actividad que se caracterice por su gran valor pedagógico, como posteriormente se analizará.

La escasez de objetivos a los que se da respuesta en Primaria y ESO es semejante a la mostrada en Bachillerato, pues entre ambas etapas educativas el alumnado aparece en el 33,3% de las ocasiones simplemente corriendo, lo que demuestra que no existe una clara diferenciación entre los diferentes niveles educativos. Y como consecuencia de ello, además, se obvian contenidos tan importantes en Primaria como los relacionados con el bloque de “actividades físicas artístico-expresivas”, el de “juegos y actividades deportivas” o el de “actividad física y salud”. Al igual que en ESO, donde se ignoran los contenidos relacionados con la “expresión corporal” y las “actividades en el medio natural”, u objetivos tan relevantes como el número 1 (“Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que ésta tiene para la salud individual y colectiva”). Es más, el objetivo al que se atiende es exclusivamente el número 3 (“Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución”), y de manera parcial (pues la orientación hacia la salud es inexistente, como sucedía también en Bachillerato), de los 10 que se establecen para esta etapa educativa.

No deja de sorprender que se desaproveche el inmejorable escaparate que representan estas series de televisión para incidir en el desarrollo de hábitos saludables de vida y/o actividad física mediante la E.F. escolar, pues son numerosas las referencias que existen en la literatura científica acerca del enorme potencial que atesora en este sentido (Johnson y Deshpande 2000; Rye et al. 2008; Salmon et al. 2007). Y más cuando se trata de una problemática de gran relevancia en la sociedad actual, por las graves consecuencias a las que está dando lugar, especialmente entre la población infantil y adolescente, el aumento de las actividades de ocio pasivo, como ver la televisión, navegar por Internet, jugar con la video-consola o contactar con los pares a través del teléfono móvil (Strasburger, Jordan y Donnerstein 2010). Sin embargo, también es cierto que resultaría algo insensato reivindicar en los tiempos que corren un cierto nivel de conciencia y compromiso social por parte de los medios y sus responsables, cuando su principal preocupación y esfuerzo por todos es sabido que no se orienta en esa línea, y más en las cadenas privadas.

En lo que respecta a las decisiones interactivas, se confirma el empobrecimiento ya mencionado que se le atribuye a la E.F. en dichas series, dado que el estilo de enseñanza del que el profesorado se vale para desarrollar los contenidos anteriormente referidos y, por ende, que desde estas series se relaciona en exclusividad con la E.F. es el tradicional. El cual se apoya en una técnica de enseñanza por instrucción directa, lo que tiene cierta lógica según los contenidos y objetivos que se ha comprobado que se plantean, pero que poco o nada aportan si en su lugar se pretendiera alcanzar objetivos relacionados con la salud, como se ha indicado que sería deseable y aconsejable en la actualidad. De hecho, la instrucción directa y los estilos de enseñanza tradicionales anulan la participación cognitiva del alumnado (Sicilia y Delgado Noguera, 2002), todo lo contrario de lo que requiere el desarrollo de hábitos saludables, es decir, la permanente implicación del alumnado (Delgado y Tercedor, 2002). Para ello será fundamental potenciar metodologías que se acerquen a los estilos de enseñanza basados en la búsqueda o indagación, ya que son los que permiten aprender simultáneamente hechos, conceptos y principios, además de procedimientos y habilidades, así como actitudes, valores y normas y, en definitiva, los que favorecerán la futura autonomía del alumnado.

Otro de los aspectos valorados mediante la ficha es el que hace referencia a los recursos didácticos que utiliza el profesorado en sus clases. En este caso, una vez más, la imagen que de la E.F. se ofrece desde las series desaprovecha la oportunidad de enriquecer sus escenas mediante la gran variedad de recursos materiales propios del área, reduciéndose al uso del potro o colchonetas básicamente, salvo alguna otra excepción (como, por ejemplo, balones de baloncesto), al igual que sucede con los recursos de comunicación, donde lo único diferente a la comunicación directa por parte del profesor es el uso del vídeo y de música, en una única ocasión cada una de ellas.

En cuanto al análisis realizado de las propias tareas de enseñanza-aprendizaje, se evidencia una falta de documentación adecuada. Teniendo en cuenta algunas de las principales características que deben reunir las tareas en E.F., según Delgado y Tercedor (2002), resulta cuestionable, por ejemplo, la seguridad de las mismas desde una perspectiva de salud, puesto que la realización de ejercicios abdominales o lumbares suelen llevarse a cabo de manera desaconsejada. Es más, no se ha identificado ningún ejemplo en el que se haya tenido en cuenta aspectos como la adecuada estructuración de la sesión, en la que exista una coherencia en la secuencia de ejercicios o actividades y en la progresión en intensidad, de forma que el organismo se adapte a la parte principal con un calentamiento y se realice el proceso inverso, de vuelta a la calma, para finalizar. En este sentido, en dos de cada tres ocasiones la sesión suele terminar con flexiones o abdominales.

Otro aspecto importante es que las actividades que se desarrollen sean motivantes y variadas para, de este modo, poder influir en la futura práctica física del alumnado fuera del horario escolar. Y para ello será fundamental propiciar un ambiente lúdico, de máxima participación y que favorezca la motivación intrínseca, que es todo lo contrario a lo que sucede en dichas series. De hecho, la repetición y poco atractivo de las tareas provoca normalmente una nula motivación, lo que demuestran las reacciones habituales de desaprobación cuando tienen que ponerse, por ejemplo, a correr, del tipo: "Nooooo, no, no, por Dios!" ("Compañeros", 2x1, 35'56''-36') o "Pues yo estoy un poquito harta de tanta carrerita ya!" ("Compañeros", 3x14, 23'18''-23'20'). Y lo peor es que hay profesores que aun siendo conscientes de ello no hacen nada por cambiarlo. Simplemente se anticipan a las reacciones de los alumnos, como Pedro (profesor de E.F. en "El Internado") cuando les dice: "Todos en círculo, empezamos a correr sin rechistar. ¡No quiero ni una protesta!" ("El Internado", 2x03, 59'23''-59'28').

También hay ocasiones en las que tampoco se tiene en cuenta el nivel del alumnado respecto a la dificultad y/o intensidad de las tareas, ni se plantean progresiones de aprendizaje que faciliten al alumnado la consecución de los objetivos y eviten la presencia de malas experiencias (como posibles accidentes, problemas de autoestima, etc.). Un claro ejemplo de ello es Virginia (profesora de la asignatura en "Compañeros"), quien da lugar a que una alumna se niegue a realizar una rondada en el plinto debido a que no se ve capaz de hacerlo, lo que provoca que se encare con ella (apoyada por sus compañeros) ante la insistencia de la profesora. E, incluso, otra alumna le espeta: "Estamos hartos de los ejercicios que nos pones, son muy difíciles" ("Compañeros", 5x06, 32'32''-32'35').

Y, por último, una circunstancia que llama especialmente la atención es el escaso control del grupo durante el desarrollo de las clases, transmitiendo la idea de que en E.F. el alumnado puede hacer prácticamente lo que se le antoja, pues en reiteradas ocasiones se pueden encontrar ejemplos de ello en las tres series:

- En “Compañeros”, en uno de los capítulos llegan los alumnos de Primaria a clase y se ponen a subir por las espalderas, por el plinto, juegan con aros, etc., provocando un gran desorden, mientras que la profesora les da la espalda y habla con un compañero (1x02, 33’15’’-33’29’’). O, ya con alumnos de ESO, dos de ellos se escapan de clase cuando les manda que se pongan a correr (2x11, 36’05’’).
- En “Física o Química”, por ejemplo, algunos alumnos aprovechan que el profesor les da la espalda (mientras habla con una compañera) para bajarle los pantalones a otros compañeros, lo que provoca incluso una pelea entre dos de ellos (1x02, 27’49’’-28’25’’). Y en otra ocasión un alumno le dice payaso al profesor (tras haberle llamado la atención por no estar haciendo nada) y se va de clase. Mientras tanto lo único que hace el profesor es gritarle que vuelva o, de lo contrario, se lo dirá al director, pero sin resultado alguno (4x05, 18’10’’-18’20’’).
- En “El Internado”, por su parte, dos alumnos se escapan de clase (en una de las primeras temporadas) mientras el profesor se queda conversando con otra profesora, dándoles (también aquí) la espalda (2x03, 59’32’’). Y en un capítulo posterior, en mitad de una clase un alumno deja de correr y se pone a fumar (a pocos metros). Y cuando el profesor se da cuenta (estando con las manos en los bolsillos durante toda la secuencia, de más de 3 minutos) lo único que le dice es: “Oye, qué pasa contigo” (4x10, 18’58’’), y éste vuelve a la clase sin más. Pero es que a los pocos segundos otra alumna se va de la clase sin que el profesor comente nada.

Lo más sorprendente de todo ello es que en ningún momento se dé muestras de que estas acciones acarreen algún tipo de consecuencia para los alumnos implicados, lo que en algunos casos puede resultar comprensible, dado que el profesor no llega ni a percatarse de la ausencia de los alumnos en cuestión, con la gravedad legal que posee un hecho así. Y transmitiendo, implícitamente, una escasa profesionalidad del profesorado.

Finalmente, las decisiones postactivas tampoco muestran una imagen muy diferente del área. En este sentido, a pesar de que no se prodigan las secuencias relacionadas con la evaluación de la asignatura, en “Compañeros” se producen tres claros ejemplos. Y todos ellos reiteran nuevamente la identificación de la E.F. con la constatación de la excelencia motora a través de la realización de test de condición física, como saltar el potro, correr 1500 metros en menos de 10 minutos (ambas en ESO) y salto en minitramp con apoyo de manos en plinto para caer de pie en la colchoneta (en Primaria). Se ignoran así otras formas de evaluación mucho más formativas y apropiadas para la consecución de objetivos más prioritarios en el área, como ya se ha comentado en párrafos anteriores.

A raíz de este análisis, resulta evidente que la imagen de la E.F. no se corresponde con lo que desde el currículum oficial se propone y se espera que sea. En él se habla, por ejemplo, del carácter integrador que debe tener el enfoque de esta asignatura y de su multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar, o de que ésta debe orientarse en torno a dos ejes fundamentales: la mejora de la salud y la de contribuir a afianzar la autonomía plena del alumnado para planificar, organizar y dirigir sus propias actividades; circunstancias todas ellas que, evidentemente, brillan por su ausencia en la perspectiva que del área se presenta. Es más, puede llegar a catalogarse de negativa y retrógrada (González Arévalo, 2006).

Por tanto, es el momento de preguntarse si la imagen que transmiten las series de ficción españolas de la E.F. es injusta, pues se aleja de la realidad actual o, por el contrario, posee cierta semejanza con lo que acontece diariamente en los centros, lo que la convertiría más en el origen de la causa que en la damnificada de esta situación. De la respuesta a dicha pregunta van a surgir una serie de consecuencias que el profesorado del área deberá afrontar cuanto antes, pues la imagen que de la asignatura se está generalizando, y asumiendo como válida y real, nada tiene que ver con lo que debería ser, según establecen las directrices administrativas, lo que no beneficia en nada, más bien todo lo contrario, a su continuidad dentro del currículum escolar.

Todo apunta a que la primera de las opciones (la de que no se ajusta a la realidad) puede tener, como mínimo, bastante de cierto, pues los medios no se limitan a reflejar la realidad, sino que en buena medida contribuyen a crearla (Gómez Calderón 2005), por lo que existiría una realidad verídica y otra mediática, y aunque la segunda debería ser un reflejo de la verdadera realidad, lo cierto es que sólo se construye con aquellas partes que más interesan (Rodríguez-Camero, Rodríguez-Camero y Azañón-Hernández, 2008). Del mismo modo, tampoco habrá que olvidar que muchos de los guionistas de dichas series han vivido y sufrido el periodo más oscuro de la asignatura (durante la Ley general de Educación de 1970 e, incluso, los años previos), al igual que parte del público que conforma la audiencia de estas series, por lo que resulta una estrategia bastante lógica basarse en sus vivencias para dotarla de mayor credibilidad (González Arévalo 2006). Pero aún así no sería justificable, pues se trataría de una realidad descontextualizada.

No obstante, también es cierto que “si los medios no reproducen de algún modo el discurso identitario de la calle, perderían audiencia” (Sampedro 2004, p. 138). Por tanto, es aquí donde surge la duda de si la responsabilidad es de quien recrea la realidad, de espaldas a ella (sin rigor alguno) y/o de manera intencionada para favorecer únicamente sus intereses comerciales, o de quien la genera, pues también es verdad que sin un sustento o caldo de cultivo mínimo tampoco sobrevivirían dichas referencias de la “realidad”, pues dejarían de ser verosímiles, perdiendo de este modo el respaldo de la audiencia.

De hecho, a pesar de que lo deseado y esperado sería decir que no es más que una imagen totalmente infundada y alejada de la realidad, si se hace un rápido repaso a la literatura científica da la sensación de que no es del todo así. A pesar de no poder generalizarse (gracias a los muchos y muy buenos ejemplos que se pueden encontrar de una E.F. verdaderamente constructiva y educativa) sí, al menos, puede ser el reflejo de lo que en términos globales (o, como mínimo, en más ocasiones de las deseadas) ha venido (y sigue) siendo el área. Y qué mejor prueba de ello que las continuas críticas de diversos autores en torno a la lamentable imagen a la que ha dado lugar la E.F. a lo largo de las dos últimas décadas.

A comienzos de los noventa, es decir, en los años previos al inicio del auge de las series de ficción en España, por ejemplo, Bores y Díaz (1993) se cuestionaban hasta cuándo íbamos a estar sometidos por la “pedagogía de la pachanguilla”, para un año más tarde, Bores et al. (1994), al analizar las concepciones que de la E.F. se tenían, hacer hincapié en esa visión precaria de la que se está hablando, y señalar diferentes tópicos (ya entonces) que rodeaban al profesor, del estilo: “tú dales caña, que vengan cansados a la clase”, “¡qué, hoy partido!” o “total, como tú no tienes que preparar las clases...”. Y, además, estaban convencidos de que era algo generalizado entre la población (compañeros de profesión incluidos).

En esta misma línea, Castrillo et al. (1997) realizaron un estudio sobre las creencias que los profesores de Secundaria de otras áreas tenían respecto a la E.F. Al término de las muchas entrevistas realizadas destacaban comentarios como que el profesorado encargado de la asignatura no ayudaba mucho a hacer de ella algo más que un recreo cuidado.

El cambio de siglo tampoco vino acompañado de grandes modificaciones, pues como atestigua Martínez Álvarez (2000, p. 105): “la concepción de la Educación Física como un tiempo destinado, o al menos fuertemente ligado, a compensar la quietud y a reducir las `energías sobrantes´, y molestas, que no pueden aflorar en otras asignaturas más serias, es aún evidente”. Circunstancia que se confirma a lo largo de esta década con diversos estudios, como el presentado por Rivera (2001), donde en un alto porcentaje se antepone la idea de un área fundamentalmente “recreativa” por encima de planteamientos educativos y formativos, o el de Gil y Contreras (2003), donde los principales motivos que argumentaban los alumnos acerca de su interés por la E.F. eran que adquirirían aprendizajes motrices y que les servía de distracción y ocio. Resultado similar al obtenido en el estudio de Chillón (2005), donde la teoría implícita con más peso en el pensamiento del alumnado es la recreativa, o al de Pérez-López (2007), donde los argumentos que motivaban a los encuestados hacia una valoración positiva de la E.F. nada tenían que ver con los aprendizajes adquiridos, sino porque “te lo pasas bien” y “para desconectar de asignaturas más serias” encontrando, incluso, quien reconocía que “hacía lo que quería” o “no hacía nada”.

En definitiva, como reconocen López Pastor et al. (2003, p. 24):

“parece obvio que muchas de las razones del bajo estatus que tiene nuestra asignatura nos la hemos ganado a pulso (la EF como un recreo más -partidillos, tiempo libre, recreacionismo-; la permisividad en el incumplimiento de las horas designadas para el área; la utilización del área como premio o castigo para el comportamiento en otras materias, o para el desfogue entre ellas; la utilización de sistemas de evaluación-calificación inadecuados; el sexismo; la ausencia de programaciones sistemáticas y el ‘todo vale’; la reiteración de contenidos;...)”.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demuestran la proyección de una imagen de la E.F. excesivamente simplificada y con escaso valor formativo en las series analizadas. De hecho, entre las principales características que la definen destaca que:

Con respecto a las decisiones preactivas (objetivo 1):

- El objetivo al que fundamentalmente se atiende en las diferentes etapas educativas es aquel que se orienta hacia la mejora del rendimiento motor, aunque de manera parcial, pues no se establece conexión alguna con la salud.

Con respecto a las decisiones interactivas (objetivo 2):

- El estilo de enseñanza utilizado en exclusividad es el tradicional, apoyado en una técnica de enseñanza por instrucción directa.
- Los principales recursos materiales utilizados son el potro y las colchonetas.
- Las tareas de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por ser repetitivas y poco atractivas para el alumnado, predominando la carrera continua, las abdominales y el salto del potro.
- Se transmite una imagen de escaso o nulo control del grupo durante el desarrollo de las clases, hasta el punto de que el alumnado puede hacer prácticamente lo que se le antoja, y sin consecuencia alguna.

Con respecto a las decisiones postactivas (objetivo 3):

- Cuando aparecen secuencias relacionadas con la evaluación ésta se lleva a cabo a través de la realización de pruebas físicas.

Notas

1. A partir de ahora se utilizará esta fórmula para señalar que se trata, en este caso, del capítulo 01 de la primera temporada de la serie "Física o Química", y que la secuencia a la que se hace alusión comienza en el minuto 23 y 10 segundos y acaba en el minuto 23 y 14 segundos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akass, K. y McCabe, J. (2004). *Reading Sex and the City*. Londres: I.B. Tauris.
- Aran, S., Medina, P., Munté, R.A. y Rodrigo, M. (2011). Jóvenes, amor y series de televisión. Incidencia de la alfabetización audiovisual en la (re)interpretación de los relatos amorosos televisivos. *Quaderns del CAC*, 36, 119-128.
- Battles, K. y Hilton-Morrow, W. (2002). Gay characters in conventional Spaces: Will and Grace and the situation comedy genre. *Critical Studies in Media Communication*, 19 (1), 87-105.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31 (16), 115-120.
- Bores, N.J. y Díaz, B. (1993). La deportivización de la Educación Física en el currículo oficial de la Reforma. *Perspectiva*, 14, 18-20.
- Bores, N.J., Castrillo, J., Díaz, B. y Martínez, L. (1994). Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En S. Romero (coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria. I Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio* (pp. 35-41). Sevilla: Wanceulen.
- Cabero, J. Y Loscertales, F. (1997). La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión. *Revista de Educación*, 313, 201-230.
- Castrillo, J., Díaz, B., Martínez, L. y Bores, N.J. (1997). Imágenes de la Educación Física de Secundaria en el profesorado de otras áreas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Chicharro, M^a.M. y Rueda, J.C. (2008). Televisión y ficción histórica: Amar en tiempos revueltos. *Comunicación y sociedad*, 21 (2), 57-84.
- Chicharro, M. (2013). Representaciones de la mujer en la ficción postfeminista: Ally McBeal, Sex and the City y Desperate Housewives. *Papers. Revista de sociología*, 98 (1), 11-31.
- Chillón, P. 2005. *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Cooper, E. (2004). Decoding will and grace: mass audience reception of a popular net- work situation comedy. *Sociological Perspectives*, 46 (4), 513-533.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: INDE.

- Galán, E. (2006a). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *ECO-PÓ* 9(1), 58-81.
- Galán, E. (2006b). La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. *El Comisario y Hospital Central. Revista Latina de Comunicación Social*, 61. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200608galan.htm> (Consulta 12 Octubre 2010).
- Galán, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, 28, 229-236.
- Gerbner, G. y Signorielli, N. (1979). *Women and minorities in television drama: 1969-78*. Philadelphia: The Annenberg School of Communications-University of Pennsylvania.
- Gerbner, G., Gross, L., Signorielli, N. y Morgan, M. (1980). Aging with Television: Images on Television Drama and Conceptions of Social Reality. *Journal of Communication*, 30 (1), 37-47.
- Gil, P. y Contreras, O.R. (2003). Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 332, 327-355.
- Gómez Calderón, B.J. (2005). Disfunciones de la Socialización a través de los Medios de Comunicación. *Razón y Palabra*, 44. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n44/bgomez.html> (Consulta 9 Septiembre 2010).
- González Arévalo, C. (2006). La educación física en la televisión: "Cuéntame cómo pasó". *Tándem*, 21, 28-35.
- González Arévalo, C. (2009). *Repensar la Educación Física: oportunidad y compromiso*. Cursos de verano. La Educación Física y el Deporte en el Siglo XXI.
- González de Garay, B. (2009). Ficción online frente a ficción televisiva en la nueva sociedad digital: diferencias de representación del lesbianismo entre las series españolas para televisión generalista y las series para Internet. *ICONO*, 14.
- Grandío, M. (2008). Series para ¿menores? La realidad que transmite la ficción: análisis de "Los Simpsons". *Sphera publica. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 8, 157-172.
- Greenberg, B.S. (1980). *Life on television. Content analyses of U.S. TV drama*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33 (17), 203-211.
- Guerra Gómez, A. (2007). Sea desabrido, camine con un bastón. Sobre tipos y estereotipos médicos en *House*. *Área abierta*, 16.
- Gunter, B. (1986). *Television and sex role stereotyping*. London: John Libbey and Company Ltd.
- Havens, T. (2012). The biggest show in the world: race and the global popularity of The Cosby Show. *Media, Culture & Society*, 34, 424-438.
- Hernando, M.Á. (2006). Calidad de vida, Educación Física y Salud. *Revista española de pedagogía*, 235, 453-464.

- Jhally, S. y Lewis, J. (1992). *Enlightened Racism: The Cosby Show, Audiences and the Myth of the American Dream*. Boulder: Westview Press.
- Johnson, J. y Deshpande, C. (2000). Health Education and Physical Education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *Journal of School Health* 70(2), 66-68.
- Kalisch, P.A. y Kalisch, B.J. (1984). Sex-role stereotyping of nurses and physicians on prime-time television: A dichotomy of occupational portrayals. *Sex Roles*, 10 (7-8): 533-553
- Krieger, R. (2003). "Does he actually say the word Jewish?"-Jewish representations in Seinfeld. *Journal for Cultural Research*, 7 (4), 387-404.
- Kuruc, K. (2008). Fashion as Communication: a Semiotic Analysis of Fashion on Sex and the City. *Semiotica*, 171, 193-214.
- Lauri, M.A., Borg, J., Günnel, T. y Gillum, R. (2010). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 79-98.
- Leslie, L. (1992). Lying in Prime Time: Ethical Egoism in Situation Comedies. *Journal of Mass Media Ethics*, 7 (1), 5-18.
- Lomas, C. (2005). Comunicación y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 48-52.
- Lomas, M. (2009). La imagen de la Educación Física: análisis y reflexión sobre la situación actual. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com>, 139.
- López Pastor, V.M., Monjas, R., García-Peñuela, A. y Pérez Brunicardi, D. (2003). ¿Qué Educación Física hemos vivido? Analizando nuestro saber profesional partir de historias de vida. En F. Ruiz y E.P. González (coords.), *Educación Física y deporte en edad escolar. Actos del V Congreso Internacional de FEADDEF* (pp. 21-25). Valladolid: AVAPEF.
- Lorié, A.F. (2011). Forbidden fruit or conventional apple pie? A look at Sex and the City's reversal of the female gender. *Media, Culture and Society*, 33 (1), 35-51.
- Marín Sánchez, M., Núñez, T. y Loscertales, F. (2000). Imagen social del profesorado. Un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y tv. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 147-156.
- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del s.XX. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 83-112.
- Masanet, M^a.J., Medina, P. y Ferrés, J. (2012). Representación mediática de la sexualidad en la ficción seriada dirigida a los jóvenes. Estudio de caso de Los Protegidos y Física o Química. *Revista Comunicación*, 10 (1), 1537-1548.
- McCabe, J. y Akass, K. (2006). *Reading Desperate Housewives. Beyond the White Picket Fence*. Londres: I.B. Tauris.
- Medina Laverón, M. (2006). Los mensajes de las series: eslóganes en imágenes. *Comunicar*, 27, 61-68.
- Montero, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil "Al salir de clase": sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 25 (2).

- Navarro-Abal, Y., Climent-Rodríguez, J.A. y Fernández- Garrido, J. (2012). Modelos de gestión de conflictos en serie de ficción televisiva. *Escritos de Psicología*, 5 (3), 52-60.
- Padilla-Castillo, G. (2012). Las series de televisión sobre médicos como ejemplo de enseñanza en nutrición y gastronomía. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 229-247.
- Paolucci, P. y Richardson, M. (2006). Sociology of Humor and a Critical Dramaturgy. *Symbolic Interaction*, 29 (3), 331-348.
- Pérez-López, I.J. (2007). La Educación Física de ayer y hoy: ¿evolución o estancamiento? *Habilidad Motriz*, 29, 32-38.
- Ramírez Alvarado, M^a.M y Cobo, S. (2013). La ficción *gay-friendly* en las series de televisión españolas. *Revista Comunicación y Sociedad*, 19, 213-235.
- Rivera, E. (2001). Vamos a contar mentiras. Mejorar la práctica de la Educación Física desde el diseño o viceversa. En A. Díaz y E. Segarra (coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp. 617-633). Murcia: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa.
- Rodríguez-Camero, M.L., Rodríguez-Camero, N., Azañón-Hernández, R. (2008). La construcción mediática de la Enfermería. *Index de enfermería*, 17(2), 119-123.
- Ruiz Collantes, X., Ferrés, J., Obradors, M., Pujadas, E. y Pérez, O. (2006). La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas. *Política y Cultura*, 26, 93-108.
- Rye, J.A., O'hara Tompkins, N., Eck, R. y Neal, W.A. (2008). Promoting youth physical activity and healthy weight through schools. *West Virginia Medical Journal*, 104(2), 12-15.
- Salmon, J., Booth, M.L., Phongsavan, P., Murphy, N. y Timperio, A. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic Reviews*, 29, 144-159.
- Sampedro V. (2004). Identidades mediáticas e identificaciones mediatizadas. Visibilidad y reconocimiento identitario en los medios de comunicación. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67, 135-149.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Strasburger, V., Jordan, A. y Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.
- Torres, L. y Jiménez, A.S. (2005). Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión. *Comunicar*, 25 (2),
- Velázquez, R. 2007. ¿Qué educación física?... ¿Qué educación? *Tándem*, 23, 7-17.

Número de citas totales / Total references: 62 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 0 (0%)