



ugr

Universidad
de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio



Presentada por:

D. Eduardo de la Torre Navarro

Dirigida por:

Dra. Carmen Trigueros Cervantes

Granada, Diciembre de 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Eduardo de la Torre Navarro
D.L.: GR 1714-2012
ISBN: 978-84-9028-046-1

Dedicatoria

En cierta ocasión, asistiendo a un Congreso de Educación Física, tuve la oportunidad de oír a un ponente hablar sobre nuestra materia, en términos que, entonces, me parecieron demasiado teóricos y contruidos desde la mesa de despacho. No me convencían sus apreciaciones y valoraciones sobre la Educación Física de esos años noventa y esperé a que terminara para discrepar de él, en un breve espacio de discusión que se abrió tras su exposición. Lo de menos en este caso, es recuperar la causa de mis discrepancias, sino el verdadero fondo de la cuestión.

En mi breve intervención me quejaba, diciéndole que mi punto de vista, desde mi experiencia práctica en el día a día de la Educación Física, era otro distinto al que él había expuesto. A lo que me contestó: yo respeto, aunque no comparto tu punto de vista, pero te animo y animo a todos los que tenéis experiencia práctica, a que no os quejéis sólo de manera oral y escribáis vuestro punto de vista para que lo conozcamos con más detalle en estos foros. Ello me hizo reflexionar y entender que para que las opiniones se conozcan y trasciendan de forma razonablemente argumentada, es preciso escribirlas.

A este ponente debo la osadía de permitirme reflexionar modestamente por escrito, sobre lo que pienso o interpreto de la Educación Física. Pero los destinatarios de esta dedicatoria sois todos y todas las docentes que os dedicáis, como yo, a impartir esta materia, desde el aula, gimnasio, patio, pista exterior o cubierta. Lo poco que haya podido aprender lo hice en esos espacios y ahora considero justo que esta dedicatoria revierta en vosotros y en vosotras

Agradecimientos

En primer lugar, a mis compañeros y amigos Carmen y Enrique, porque me han demostrado que la amistad, la comprensión, la empatía, la generosidad, la complicidad, el afecto, el respeto, la honestidad, el compromiso con la educación y un sinfín de valores más, no son en ellos palabras bonitas y huecas, sino valores y creencias bien arraigadas que conmigo han puesto en práctica.

Gracias por compartir pasajes tan significativos de mi vida personal y profesional.

Gracias Carmen, gracias Enrique, siempre os estaré agradecido.

En segundo lugar a todos los alumnos y alumnas que tuve a lo largo de mi vida docente, porque han dado sentido a mi vocación y me han enseñado mucho de lo poco que creo saber.

Y en tercer lugar, a Jovita, Cristina y Eduardo, por lo que ellos y yo sabemos.

ÍNDICE

		Página
INTRODUCCIÓN		17
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL		
1.	EL MARCO SOCIAL ACTUAL.	25
1.1.	Educación y Postmodernidad.	28
1.1.1.	Cultura, Educación y Currículum.	29
1.1.2.	La cultura como instrumento de poder.	35
1.1.3.	Las sociedades neoliberales de la información.	39
1.2.	Postmodernidad y Educación Física.	42
1.2.1.	La concepción del “cuerpo” en la cultura postmoderna. ...	47
1.2.2.	Medios de comunicación, consumo y Educación Física.	52
1.2.3.	Cultura, Currículo y Educación Física.	54
2.	LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU MARCO CURRICULAR	59
2.1.	Conceptualizando la Educación Física.	59
2.1.1.	Revisando las actuales corrientes de la Educación Física. ...	77
2.2.	La Educación Física en el Currículo.	80
3.	EL DOCENTE. MODELOS PREDOMINANTES EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.	85
3.1.	Diseñando el docente del siglo XXI.	87
3.1.1.	El profesor cómo investigador de su propia práctica.	88
3.1.2.	El profesor como profesional reflexivo.	90
3.1.3.	El profesor colaborador.	91
3.1.4.	El profesor como constructor de conocimiento práctico. ...	93
3.2.	La construcción del docente de Educación Física.	97
3.2.1.	Los programas de formación inicial.	102
3.3.	Tradiciones del aula de Educación Física.	108
3.3.1.	De la sesiones a la clase de Educación Física.	109
3.3.2.	La metodología obsesionada por los estilos de enseñanza	113
3.3.3.	Evaluar en Educación Física.	119
4.	REVISANDO EL ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LAS CREENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA.	122

CAPÍTULO 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		
1. JUSTIFICACIÓN.		133
2. PROBLEMA A INVESTIGAR.		138
2.1. Preguntas orientadoras.		138
2.2. Objeto de investigación.		139
2.2.1. Objetivos específicos.		139
3. OPCIÓN METODOLOGICA.		140
3.1. Paradigma, metodología, y método.		140
3.2. Técnicas de producción de información.		147
3.2.1. El cuestionarios abierto.		147
3.2.2. El relato autobiográfico.		148
4. APROXIMACIÓN A LOS PARTICIPANTES.		151
4.1. Participantes de los relatos autobiográficos.		153
4.2. Participantes de los cuestionarios abiertos.		155
5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS.		157
5.1. La teoría fundamentada en los datos.		159
5.2. Proceso de análisis de los cuestionarios abiertos.		164
5.3. Proceso de análisis de los relatos autobiográficos.		165
6. CRITERIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD.		170
7. CREENCIAS Y TEORIAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR.		174
7.1. Mi experiencia personal y profesional.		175
7.2. El proceso de la tesis doctoral.		186
CAPÍTULO 3. CREENCIAS INICIALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO		
1. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS ABIERTOS.		193
2. QUIERO SER... ¿MAESTRO?		195
3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA. DEL DICHO AL HECHO VA MUCHO TRECHO.		206
4. YO EDUCO, TÚ EDUCAS, ELLOS EDUCAN... ¿QUIÉN EDUCA?		216
5. ¿A QUÉ JUGAMOS HOY? INTENCIONALIDAD DE LA PRÁCTICA DE AULA.		223
6. EL MAESTRO... <<SIEMPRE QUE PUDIESE DEBERÍA SER UN SUPERHOMBRE O SUPERMUJER>>.		240
7. INGREDIENTES PARA UNA BUENA CLASE: DIVERSIÓN Y APRENDIZAJE.		261
8. LA EXPERIENCIA, UNA MAESTRA FERAZ.		271
9. EVALUACIÓN DE LA “GIMNASIA”.		284
10. BUZÓN DE QUEJAS, RECLAMACIONES Y SUGERENCIAS.		293
11. RECAPITULANDO LAS CREENCIAS PREVIAS		296

CAPÍTULO 4. LA ACTIVIDAD Y EDUCACION FÍSICA VIVIDA		
	1. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS	305
	2. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO	306
	3. EL CONTEXTO FAMILIAR EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.	307
	3.1. Familiares significativos.	309
	3.1.1. Los padres. Un ejemplo a seguir.	310
	3.1.2. Las madres. El control de la actividad.	312
	3.1.3. Los progenitores. Actitud incondicional.	314
	3.1.4. Los hermanos. Un estímulo continuo.	316
	3.1.5. Otros familiares significativos.	317
	3.2. La influencia del contexto familiar en las prácticas físico-expresivas.	319
	3.3. La influencia del contexto familiar en las prácticas de los juegos populares y las actividades físico-deportivas.	322
	4. EL CONTEXTO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PRACTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA.	328
	4.1. La importancia de los amigos.	328
	4.1.1. Los amigos escogidos.	329
	4.1.2. Los amigos por proximidad.	332
	4.2. Televisión, videojuegos e Internet. ¿Un freno para la actividad física?.	334
	4.3. Tendencias deportivas: el fútbol, el fútbol y también el fútbol.	335
	5. EL CONTEXTO EXTRAESCOLAR Y LAS ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS	340
	5.1. Actividades extraescolares: contenidos más comunes y finalidades.	342
	5.2. Las diferencias de género en la actividad extraescolar.	345
	5.3. Las prácticas extraescolares y la motivación competitiva.	348
	5.4. Las actividades extraescolares multideportivas, recreativas e incluyentes.	354
	5.5. La actividad extraescolar para reafirmar la autoestima.	355
	5.6. La amistad como principal motivación de la actividad extraescolar.	357
	5.7. La actividad extraescolar específica afín: conectar con los intereses.	358
	5.8. Actividades extraescolares: práctica a pesar de todo o comienzo del declive.	358
	5.9. Otras motivaciones para practicar actividades extraescolares.	361
	5.10. Los monitores y las monitoras de las actividades extraescolares.	362
	5.11. Los entrenadores y las entrenadoras de las actividades extraescolares.	363

	6. EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA.	367
	7. ¿QUÉ EDUCACIÓN FÍSICA RECIBIERON?	369
	7.1. Los objetivos de la Educación Física: el “para qué”	369
	7.2. Los contenidos.	372
	7.2.1. Los contenidos deportivos.	373
	7.2.2. Los contenidos de condición física.	376
	7.2.3. Los contenidos de expresión corporal.	381
	7.2.4. Los juegos como contenido.	384
	7.2.5. Las habilidades gimnásticas como contenidos.	387
	7.3. ¿Qué otros aspectos aparecen como complemento a los contenidos de Educación Física?	390
	7.3.1. La teoría.	390
	7.3.2. Los días de lluvia.	393
	7.3.3. Los hábitos higiénicos.	394
	7.3.4. Las actividades en la naturaleza.	395
	7.3.5. Otras actividades.	395
	7.4. La actividad libre en primaria.	396
	7.4.1. ¿Qué contenidos hay detrás de ésta “Actividad libre” y qué grado de libertad de elección encierra para el alumnado? ...	397
	7.4.2. Nivel de descaro: ¿Qué espacio ocupaba la actividad libre dentro de la clase de Educación Física?	398
	7.4.3. La “actividad libre” como el fácil recurso de los docentes generalistas: causas, desencadenantes y consecuencias.	399
	7.4.4. La percepción del alumnado sobre la “actividad libre”.	402
	7.4.5. ¿Qué cambia en las siguientes etapas?	403
	7.5. Recursos y aspectos metodológicos.	405
	7.5.1. Aspectos motivadores.	405
	7.5.2. Aspectos desmotivadores.	409
	7.5.3. Conductas discriminatorias.	412
	7.6. Estructura de la clase.	419
	7.7. La evaluación: criterios, instrumentos y tipos.	423
	8. MODELO DE DOCENTE QUE IMPARTIÓ LA EDUCACIÓN FÍSICA.	427
	9. LOS SENTIMIENTOS DEL ALUMNADO.	435
	9.1. Los sentimientos positivos.	436
	9.2. Los sentimientos negativos.	438
	9.3. Sentimientos confusos.	440
	10. ALGUNAS CUESTIONES RELEVANTES SOBRE LA ACTIVIDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA VIVIDA.	442

CAPÍTULO 5. REFLEXIONANDO SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA		
	1. SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	451
	2. MIRANDO AL FUTURO.	461
BIBLIOGRAFÍA.		463
ANEXOS		
	ANEXO 1. Cuestionario abierto.	509
	ANEXO 2. Guía de elaboración para los relatos autobiográficos.	511
	ANEXO 3. Ejemplo de relato autobiográficoEF012♀.....	513
	ANEXO 3. Oferta de actividades deportivas para menores de 18 años del Patronato Municipal de Deportes de Granada.	517

ÍNDICES DE TABLAS, GRÁFICAS Y FIGURAS

		Página
TABLAS		
	Tabla 1. Participantes en la investigación.	152
	Tabla 2. Resultados obtenidos en la pregunta 1 distribuidos por especialidad.	195
	Tabla 3. Matriz de intersección de la categorización en la pregunta 2.	207
	Tabla 4. Matriz de intersección de la categorización en la pregunta 4.	224
	Tabla 5. Presencia de valores explícitos en la pregunta 4.	236
	Tabla 6. Atributos de la participante EF007♀.	237
	Tabla 7. Atributos de la participante EF018♀.	238
	Tabla 8. Atributos de la participante EF070♀.	238
	Tabla 9. Objetivos mencionados por EI012♀ y su procedencia.	239
	Tabla 10. Distribución de factores que se asocian a buenas y malas experiencias en Educación Física en función del sexo.	284
	Tabla 11. Quejas recogidas sobre la Educación Física en la pregunta 9.	293
	Tabla 12. Reclamaciones recogidas sobre la Educación Física en la pregunta 9.	295
	Tabla 13. Sugerencias recogidas sobre el cuestionario abierto.	296
	Tabla 14. Tendencias deportivas minoritarias.	339
	Tabla 15. Valores atribuidos en función del sexo.	382
	Tabla 16. Referencias a los modelos docentes en Educación Secundaria. . .	431
GRÁFICAS		
	Gráfica 1. Distribución por sexo en los relatos autobiográficos.	153
	Gráfica 2. Distribución por edades en los relatos autobiográficos.	154
	Gráfica 3. Distribución por Especialidad de Magisterio en los relatos autobiográficos.	154
	Gráfica 4. Distribución según estudios previos de Magisterio en los relatos autobiográficos.	155
	Gráfica 5. Distribución por sexo en los cuestionarios abiertos.	155
	Gráfica 6. Distribución por edades en los cuestionarios abiertos.	156
	Gráfica 7. Distribución por Especialidad de Magisterio en los cuestionarios abiertos.	156
	Gráfica 8. Distribución de estudios previos en los cuestionarios abiertos. .	157
	Gráfica 9. Porcentajes obtenidos en la pregunta 1 del cuestionario abierto	195
	Gráfica 10. Categorización de las razones afirmativas para ser maestro del E.F.	196
	Gráfica 11. Categorización de las razones negativas para no ser maestro de E.F.	204

	Grafica 12. Resultados obtenidos en la pregunta 2 distribuidos por especialidad.	207
	Gráfica 13. Presencia de valores en la 2 pregunta.	212
	Gráfica 14. Porcentajes obtenidos en la pregunta 3 del cuestionario abierto.	216
	Gráfica 15. Categorización de los motivos por los que los docentes deben educar.	217
	Gráfica 16. Categorización en función del sexo de las respuestas positivas.	220
	Gráfica 17. Categorización de la pregunta 4 del cuestionario abierto.	224
	Gráfica 18. Resultados obtenidos en la pregunta 4 distribuidos por especialidad.	225
	Gráfica 19. Porcentajes obtenidos en la pregunta 5 del cuestionario abierto.	240
	Gráfica 20. Categorización de las características personales.	243
	Gráfica 21. Categorización de las características personales en función del sexo.	245
	Gráfica 22. Categorización de las características personales en función de la edad.	246
	Gráfica 23. Categorización de las características personales en función de la especialidad de magisterio cursada.	247
	Gráfica 24. Categorización de las características personales en función de los estudios previos.	248
	Gráfica 25. Categorización de las características profesionales.	249
	Gráfica 26. Categorización de las características profesionales en función del sexo.	257
	Gráfica 27. Categorización de las características profesionales en función de la edad.	258
	Gráfica 28. Categorización de las características profesionales en función de la especialidad de magisterio cursada.	259
	Gráfica 29. Categorización de las características profesionales en función de los estudios previos cursados.	260
	Gráfica 30. Porcentajes obtenidos en la pregunta 6 del cuestionario abierto.	262
	Gráfica 31. Porcentajes obtenidos en la pregunta 7 del cuestionario abierto.	272
	Gráfica 32. Factores con los que se asocian las buenas experiencias en E.F.	272
	Gráfica 33. Factores con los que se asocian las mala experiencias en E.F. ...	278
	Gráfica 34. Distribución de malas experiencias por discriminación de género.	280
	Gráfica 35. Referencias a los elementos con los que se asocian la evaluación en E.F.	285
	Gráfica 36. Importancia de los familiares en sus vivencias físico-deportivas	309
	Gráfica 37. Tendencias deportivas en función del sexo.	336
	Gráfica 38. Presencia de los elementos del currículo.	368

	Gráfica 39. Referencias a los contenidos de E.F. en las distintas etapas educativas.	372
	Gráfica 40. Referencias a la actividad libre y al resto de contenidos en las distintas etapas educativas.	396
	Gráfica 41. Referencias a las causas de discriminación.	413
	Gráfica 42. Referencias a los distintos modelos de docente de Educación Física en Educación Primaria.	428
	Gráfica 43. Referencias a los distintos modelos de docente de Educación Física en Educación Secundaria.	431
	Gráfica 44. Referencias a los distintos modelos de docente de Educación Física en Bachillerato	432
	Gráfica 45. Referencias a los distintos sentimientos en el aula de Educación Física.	436
FIGURAS		
	Figura 1. Modelos de análisis de datos.	162
	Figura 2. Procedimientos utilizados para desarrollar la Teoría Fundamentada.	163
	Figura 3. Indexación de las preguntas del cuestionario abierto.	165
	Figura 4. Nudos libres aparecidos en los relatos autobiográficos.	166
	Figura 5. Árbol de nudos de los relatos autobiográficos.	167
	Figura 6. Construcción del informe.	168
	Figura 7. Intersección entre categorías de la pregunta 4.	228
	Figura 8. Viñeta de Francesco Tonucci (Frato).	235
	Figura 9. Subcategorías de la categoría características personales.	241
	Figura 10. Subcategorías de la categoría características profesionales.	241
	Figura 11. Viñeta de Marcos.	269
	Figura 12. Viñeta sobre la evaluación.	288
	Figura 13. Búsqueda de frecuencia de palabras.	336
	Figura 14. Viñeta de Dino Salinas.	367
	Figura 15. Búsqueda de “quema” y sinónimos en los relatos autobiográficos.	386

INTRODUCCIÓN

Cuando se inicia una tesis doctoral, se presupone, en lo personal y en lo profesional, la existencia de una curiosidad conectada con temas de interés a los que uno considera que debería prestarle mayor atención, una especial motivación, una proyección de futuro como investigador, una preocupación por resolver alguna pequeña parcela del ámbito profesional, la necesidad de profundizar en el tema elegido desde la sensibilidad de unas determinadas creencias y, por qué no, un requisito necesario para la autopromoción profesional.

Aunque más adelante, en mi autobiografía docente, profundizaré en otras razones que justifican mi inclinación por este determinado tema de investigación, puedo adelantar en esta introducción, que fundamentalmente responde a una preocupación que siempre tuve, desde que era alumno de las clases de Educación Física en las edades de la EGB y EE.MM. Me refiero a una natural inclinación por intentar cambiar aquello que como alumno no me gustó de la Educación Física o de la forma en que se impartía.

Siendo consciente del valor que tiene un relato autobiográfico como fuente de información, empezaré haciendo uso del mío, para recordar que tuve una rica experiencia como alumno de las clases de Educación Física, y como tal, ya contrastaba con mis compañeros (porque no fue mixta, mi escolarización), sensaciones, pasiones, experiencias positivas, frustraciones, alegrías, miedos, etc. Todas esas huellas ya iban formando parte de mi personal archivo de valoraciones en relación con la materia y con su docencia.

Más tarde, desde mi formación inicial y permanente, descubrí mi interés por conectar con una concepción de Educación Física que trascendiera de aquella que no era capaz de dar respuesta a las posibilidades motrices de la heterogeneidad del alumnado, consciente de que mis lagunas estaban habitualmente relacionadas con aquellos aspectos metodológicos, de relación con el alumnado y de conexión con sus intereses, que me impedían dar respuestas a esas preocupaciones docentes.

Siempre pensé que como docente, a poco que abras los sentidos, puedes aprender a leer la cara de tus alumnos y alumnas, a interpretar sus gestos, sus comentarios y todas sus formas de expresión, para conocer sus percepciones y sus verdaderas valoraciones. Existe un sinfín de evaluaciones no formales sobre la Educación Física y su docencia proveniente del alumnado, que a lo largo de nuestra experiencia docente se ha ido acumulando y que además, la hemos podido ir cotejando con la experimentada por los compañeros y compañeras que han tenido ocupaciones y preocupaciones similares. Este otro bagaje, también se ha ido sumando a ese archivo personal de valoraciones sobre la Educación Física y su docencia al que antes me refería.

Pero lo que definitivamente hizo de detonante en la elección de este tema de investigación, fue comprobar cómo nuestros alumnos y alumnas universitarios, futuros docentes en Educación Física, nos contaban a través de sus relatos autobiográficos la Educación Física que habían vivido a lo largo de sus etapas educativas y, cómo además, cuando les pedíamos que nos mostraran su clase ideal rescatada de sus mejores experiencias, nos confirmaban esa misma idea de Educación Física narrada en sus relatos y que no se correspondía con la que nosotros pensábamos que iba a ser.

Habría que añadir, desde otra perspectiva, una razón adicional de justicia, para entender mejor mi deseo por abordar la realización de esta tesis sobre los significados de la Educación Física en el alumnado universitario, y es la de considerar, que al ser un doctorando veterano con una dilatada experiencia docente en distintos niveles educativos, ya va siendo hora de aportar a la comunidad educativa, de la que me he nutrido largo tiempo, mis creencias y teorías construidas a lo largo de mi desarrollo profesional.

Acceder a la realización de una tesis desde la condición de doctorando novel, que pretende abrirse paso en su formación investigadora y aspirar a una legítima promoción profesional, es lo habitual, pero este no es mi caso. Y acceder desde la condición de doctorando con experiencia práctica, que pretende responder a una curiosidad como docente, en relación con la materia que siempre impartió, siendo menos habitual, también puede resultar interesante en la medida en que se plantea y aborda el tema de estudio desde otra óptica.

Las tesis pueden ser prólogo de una vida universitaria y profesional o casi epílogo de una vida docente, como es mi caso, y ambas tienen sus ventajas. Dentro de las ventajas de esta segunda opción, yo he encontrado la de abordar el tema de investigación desde la libertad de posicionarme en unas creencias muy cercanas a la pedagogía crítica, que antepone la educación proyectada en la dimensión humana y social del individuo, por encima de la más instrumental (Rivera y De la Torre, 2005).

Pero una tesis posee una estructura formal que requiere ser presentada en su especificidad para avanzar sus peculiaridades y matices concretos. Ese es fundamentalmente el cometido de esta introducción, aunque como punto de partida, haya empezado por identificar algunos aspectos personales del doctorando.

Entramos pues, en esa estructura formal. El primer capítulo de aproximación conceptual, trata de situarnos ante la fundamentación teórica relacionada con el tema objeto de estudio, y lo hace, a través de cuatro grandes apartados: el marco social actual, la Educación Física y su marco curricular, los modelos predominantes en el aula de Educación Física y la revisión del estado de la cuestión sobre las creencias y percepciones de los estudiantes en torno a la Educación Física. El marco social actual viene definido por las características socio-políticas y económicas que sirven de contexto a la concepción de cultura, educación y currículo que en él pueden desarrollarse. Nos permite reflexionar sobre la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, de los intereses de la sociedad de consumo y de las concepciones culturales de cuerpo existentes, para comprender mejor la propia concepción que de la Educación, el currículo y la Educación Física se tiene en la actual sociedad neoliberal.

En el apartado de la Educación Física y su marco curricular, empezamos conceptualizando la propia Educación Física y sus corrientes más consolidadas, para terminar visualizando cómo han ido evolucionando los distintos currículos de Educación Física en los últimos 40 años. Desde los modelos predominantes en el aula de Educación Física, realizamos un recorrido teórico por los perfiles de este docente, orientándolos hacia el docente del siglo XXI y deteniéndonos en los programas de formación inicial. Más tarde se continúa, con las tradiciones del aula de Educación Física, sus sesiones o clases, metodología y evaluación. Por último, en el cuarto

apartado de este capítulo, se revisan las investigaciones relacionadas con las creencias y percepciones de los estudiantes de Magisterio de Educación Física.

El segundo capítulo está dedicado al diseño de la investigación. Se justifica su propósito, centrado en la curiosidad que ha despertado en nosotros el conocimiento de la situación real de la Educación Física en el Sistema Educativo, especialmente en la etapa de Primaria. Tras la justificación por acometer esta investigación y su diseño, definimos con un poco de más concreción el objetivo de la misma y lo identificamos con el deseo de conocer las percepciones del alumnado de Magisterio que cursan nuestras materias, sobre los significados de la Educación Física en el actual contexto social, a través del relato autobiográfico y el cuestionario de creencias previas.

Después de definir el objetivo de nuestra investigación, corresponde ahora, detallar la metodología elegida, su paradigma, el método utilizado y, posteriormente, concretar las técnicas de producción de información, profundizando en el cuestionario abierto y el relato autobiográfico como instrumentos cualitativos de producción de datos. Evidentemente, como en toda investigación cualitativa, hay que seleccionar a unos participantes y, en nuestro caso, estos han sido estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de diferentes especialidades de Magisterio, aunque predominantemente de Educación Física, que cumplieran el requisito de estar matriculados, al menos, en alguna de las tres materias del Proyecto docente: “Formar docentes, formar personas”

A través de la teoría fundamentada en los datos, se lleva a cabo el proceso de análisis del cuestionario abierto sobre creencias y de los relatos autobiográficos; y para ello, hemos contado con la ayuda del Nvivo8, que hizo posible la organización de la información y su posterior interpretación. Se exponen los criterios éticos y de calidad que han presidido el proceso de investigación cualitativa por el que hemos optado. Para finalizar haciendo visibles las creencias y teorías previas del investigador, por medio de su propio relato autobiográfico como docente, de difícil separación con sus creencias más personales e ideológicas.

El capítulo tercero, dedicado a analizar las creencias iniciales de los estudiantes de Magisterio, trata de desentrañar en estos participantes: sus motivaciones por ser docentes de Educación Física, la importancia que conceden a esta materia en la etapa

de Primaria, si consideran que educar es o no una función del maestro, lo que creen que debe aprender de Educación Física el alumnado de Primaria, las características que debe tener un buen docente del área en Primaria, qué ingredientes debe tener una buena clase de Educación Física, qué es para ellos una buena y una mala práctica y cómo creen que debe ser evaluada en Primaria.

El capítulo cuarto se dedica a recoger sus percepciones sobre la actividad físico-deportiva y la Educación Física vivida. En primer lugar se aborda la influencia del contexto familiar en el ámbito la actividad expresiva y físico-deportiva, en segundo lugar, la influencia del contexto social ante ese mismo tipo de actividades; y en tercer lugar, la influencia del contexto extraescolar y sus actividades físico-deportivas, expresivas y recreativas. En relación con este último contexto de influencia se analizan: contenidos, maneras de enfocarlos, motivaciones, consecuencias, actores, etc. Entrando en el aula formal, se analizan las experiencias vividas en los contextos formales de la Educación Física y se hace, desde la definición del concepto de currículo, para desde ahí, analizar cada uno de sus elementos, con la expresividad, importancia y valoración que los participantes han plasmado en sus respectivos relatos autobiográficos, dándonos a conocer de este modo, qué Educación Física vivieron.

Ese recorrido curricular transcurre siguiendo el siguiente orden: los objetivos, los contenidos más sobresalientes en sus experiencias, otros aspectos complementarios motivo de sus preocupaciones (teoría, días de lluvia, hábitos higiénicos, actividades en la naturaleza, etc.), "la actividad libre", los recursos y aspectos metodológicos (motivadores, desmotivadores y discriminadores), la estructura de la clase y la evaluación. Este extenso e importante capítulo se cierra con un resumen de los distintos perfiles o modelos de docente que han emergido de los relatos de los participantes (docente: no especialista, entretenedor, técnico, exigente, ausente, transmisor y educador); con una descripción muy ilustrativa de los sentimientos que el alumnado ha experimentado en sus vivencias de aula (sentimientos positivos, negativos y confusos); y con un resumen que recapitula lo más significativo y sobresaliente de la actividad física, expresiva, recreativa y deportiva vivida en los contextos extraescolares y, aquella otra, vivida en los contextos educativos formales a través de las clases de Educación Física.

En el quinto y último capítulo, se concretan los significados de la Educación Física más sobresalientes que han emergido del análisis de los dos documentos utilizados para realizar esta investigación, tratando de responder, desde la óptica interpretativa de este doctorando, a las cuestiones formuladas en los objetivos específicos de la tesis. En este apartado se plasman las conclusiones más evidentes a las que hemos podido llegar en nuestro análisis interpretativo, sobre las creencias, vivencias, sentimientos, experiencias, apreciaciones, valoraciones, quejas, lamentos, alegrías, sugerencias, sensaciones, etc., experimentadas por los participantes en su paso por la Educación Física en las distintas etapas educativas y en sus implicaciones extraescolares a través de actividades, físicas, deportivas, recreativas y, expresivas, fundamentalmente. Para finalizar, se apuntan futuras líneas de investigación.

El epílogo de esta tesis es la recogida en anexos, de los documentos más relevantes utilizados en la investigación, algún ejemplo ilustrativo de relato autobiográfico, así como otros documentos de apoyo argumental.

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

1. EL MARCO SOCIAL ACTUAL

1.1. Educación y Postmodernidad

1.1.1. Cultura, Educación y Currículum

1.1.2. La cultura como instrumento de poder

1.1.3. Las sociedades neoliberales de la información

1.2. Postmodernidad y Educación Física

1.2.1. La concepción del “cuerpo” en la cultura postmoderna

1.2.2. Medios de comunicación, consumo y Educación Física

1.2.3. Cultura, Currículo y Educación Física

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU MARCO CURRICULAR

2.1. Conceptualizando la Educación Física

2.1.1. Revisando las actuales corrientes de la Educación Física

2.1. La Educación Física en el Currículo

3. MODELOS PREDOMINANTES EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Perfiles y aristas del docente de Educación Física

3.1.1. Diseñando el docente del siglo XXI

3.1.2. Los programas de formación inicial

3.2. Tradiciones del aula de Educación Física

3.3.1. De la sesiones a la clase de Educación Física

3.3.2. Evaluar en Educación Física

3.3.3. La metodología obsesionada por los estilos de enseñanza

4. REVISANDO EL ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LAS CREENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. EL MARCO SOCIAL ACTUAL

“Lo viejo, como decía Gramsci, no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer”.

(Pérez Gómez, 1998: 20)

En los últimos tiempos, los diversos discursos conocidos como “postmodernismo” han influenciado todos los ámbitos de la vida, (el arte, la música, la educación, la lengua, la literatura, la danza, los juegos, la arquitectura, etc.); por ello es necesaria una clarificación conceptual del término “postmodernidad”; lo que quedaría incompleto si no realizamos una breve referencia a sus orígenes: la modernidad.

El origen de la corriente postmoderna ha sido abordado desde dos perspectivas distintas, la primera podemos verla reflejada en Habermas (1989) que considera que la modernidad es un proyecto incompleto, que no puede darse por acabado tan fácilmente, siendo la postmodernidad una continuación de la modernidad, o por Flecha (1992), que considera que la postmodernidad a pesar de haberse presentado con la aureola de lo más nuevo, futurista y rompedor, no presenta una superación de la modernidad, sino una de las tradicionales reacciones contra la misma. En la segunda, en clara oposición al enfoque anterior, autores como Pérez Gómez (1994a) y Blanco (1996), estiman que la concepción postmoderna no puede asumirse como el resultado de la crítica interna al pensamiento moderno, sino que se caracteriza por cierta discontinuidad y relativa independencia del modernismo, al considerar que la aparición de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y personales en que se asentaba la modernidad. Pero en cualquier caso, para comprender la postmodernidad, es fundamental tener presente los aspectos relevantes de la modernidad.

La modernidad se refiere al orden social que surgió tras la Ilustración, Lyon (1996), y ha estado caracterizada por la importancia concedida a la razón, considerada como “un instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar

la actividad científica y técnica y el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales” (Pérez Gómez, 1998:21); y su proyecto social e histórico como recoge Hargreaves (1996) citando a Habermas y Harvey, se desarrolló, sobre todo, en nombre de la emancipación social y la superstición de los tiempos premodernos.

El papel jugado por la escuela durante estos siglos, como apunta Pérez Gómez (1994a) se ha caracterizado por contribuir a que el conocimiento llegue a la mayoría de los individuos, intentando superar la ignorancia y la superstición, y ha intentado disminuir las desigualdades entre los ciudadanos, siendo un fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna; valores y contradicciones que Hargreaves deja entrever con esta cita: “en todo el mundo, una de las reformas estatales más importantes y omnipresentes ha sido la educación de masas. Por una parte, constituye un derecho conquistado por la plebe cada vez más liberada y organizada políticamente. Esa conquista dio derecho y libertad a los jóvenes para acceder a ciertas oportunidades sociales y educativas. Por otra parte, la educación de masas preparó también a la futura mano de obra y mantuvo el orden y el control sociales” (Hargreaves, 1996:54).

Como vemos la educación puede que llegue a todos, pero los que se evidencia es que sigue estando controlada por un determinado sector de la sociedad con poder, nos estamos refiriendo a la sociedad dominante, que es la que va a determinar las formas de relación que se van a establecer en las escuelas, los contenidos, la manera de llevarlos a cabo, los valores..., en definitiva de legitimar o no todo lo que ocurra dentro de las escuelas; todo ello dio lugar a considerar la educación como el aparato ideológico del Estado.

Intentar definir el postmodernismo, como apuntan Urdanibia (1990); Giroux (1992); Gervilla (1993); Hargreaves (1996) y Lyon (1996) entre otros, es una tarea difícil por sus cambiantes, y a menudo contradictorias y complejas “intrusiones”, por ello se puede entender como: “una estructura teórica, abierta, constantemente cambiante, con la que ordenar tanto nuestro saber cultural como nuestros procedimientos críticos” (Hutcheon, 1988:14).

Por otra parte, Jameson (1996:121) define éste término como: “un concepto periodizador cuya función es la de correlacionar la emergencia de nuevos rasgos formales en la cultura con la emergencia de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico”; considerando que la postmodernidad quizás consista sólo en la teorización de su propia condición de posibilidad, que es ante todo una mera enumeración de cambios y modificaciones. Como observamos la postmodernidad es un acontecimiento resbaladizo, estando sus referentes saturados con significados superpuestos en relación con la cultura consumista contemporánea y las nuevas teorías del sujeto social.

Según McLaren (1997) el postmodernismo, se ha convertido en un «cliché» y en un «concepto notoriamente vertiginoso», a partir del cual todo es cuestionado (los valores, la educación, la historia, las tradiciones, la economía, etc.), lo que supone negar la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza que presidían el imperio de la razón; donde las fronteras se rompen y todo se globaliza y “todo vale”. En este sentido Solé (1988) considera que el hombre postmoderno se caracteriza por cierto fatalismo pragmático de aceptación del presente, sin atisbos de crítica y voluntad de cambio de su situación, en el ámbito colectivo e individual. La sociedad “postmoderna” es un nuevo tipo de sociedad con valores difusos y fragmentados; que algunos autores identifican como una sociedad en crisis: “el pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral, junto a la rapidez de las investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican la permanente crisis, o mejor, la crisis de la crisis” (Gervilla, 1993:17).

Pérez Gómez (1998), en un intento de clarificar los términos relacionados con la postmodernidad, tomando como referencia el pensamiento de Hargreaves y Schwandt diferencia entre:

- La postmodernidad, o condición postmoderna refiriéndose a ella como una condición social propia de la vida contemporánea condicionada por la economía de libre mercado, la democracia y los medios de comunicación.
- El pensamiento postmoderno o filosofía postmoderna, se constituye en el soporte filosófico, científico y social que protegería el término.

- El postmodernismo como la cultura e ideología que legitima las formas de vida individual y colectiva, donde se incluye la cultura popular caracterizada por los valores de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo de esta sociedad global.

Concluye Pérez Gómez (1998), indicando que el postmodernismo y la filosofía postmoderna aluden a una misma realidad en dos niveles diferentes, así, el postmodernismo se caracteriza por asumir de una forma pasiva el pensamiento y la cultura dominante, y la filosofía postmoderna por realizar una reflexión, argumentación y crítica a los mismos.

López Melero (1999) considera que la cultura postmoderna se caracteriza por una ideología neoliberal en el ámbito económico y político, que como una nueva religión se ha extendido por todo el planeta invadiendo lo político, lo económico, lo social, etc. En definitiva, la postmodernidad ha traído consigo no sólo nuevas formas de autorreflexividad colectiva, sino también nuevas formas de colonización ideológica, McLaren (1997). Del mismo modo, al rechazar la tradición europea como referente único para juzgar lo que constituye la verdad histórica, cultural y política, va a permitir cambiar el mapa de la interpretación cultural dominante; “no existe ninguna tradición o historia que pueda hablar con autoridad y destreza para toda la humanidad” (Giroux, 1992, p.134).

En este sentido, la postmodernidad también va a mostrar dos aspectos negativos relevantes, Lyon (1996): uno es que las desigualdades sociales y económicas asociadas al desarrollo de las tecnologías se acrecientan; y otro, el gran potencial para el control social inherente a dichas tecnologías; derivados de esas desigualdades económicas y sociales.

1.1. Educación y postmodernidad

La postmodernidad también ha calado hondo en la educación y ha puesto de manifiesto enormes lagunas de la educación de la época moderna, Follari (1992) nos recuerda algunos aspectos desatendidos por la modernidad: la corporeidad, el mundo de las emociones, sentimientos y afectos, los límites del logos, el valor del presente, la importancia de las actitudes de tolerancia y respeto a la multiplicidad y pluralidad, la

desmitificación de los principios y del rol de la ciencia y la técnica,...; pero la postmodernidad, lejos de dar respuesta a todas estas carencias en el ámbito educativo se encuentra con unos docentes perplejos al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que legitimaban, al menos teóricamente, sus prácticas, Pérez Gómez (1998) y con que la escuela ignora las peculiaridades individuales y culturales, imponiendo la adquisición homogénea, olvida y desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de la enseñanza al conocimiento.

Coincidiendo con Sicilia (1999) consideramos que en esta situación de crisis cultural, es necesaria la educación del pensamiento crítico del profesorado (y del alumnado), que permitirá cuestionar los influjos que han recibido del exterior y los efectos que han tenido en su desarrollo profesional y personal; sin olvidar como señala Hernández Hernández (1999) que también se precisa de un análisis crítico del currículo que ha de cuestionar tanto lo que en él se excluye como lo que se incluye, tratando de establecer conexiones entre el currículo y los procesos culturales, desde una perspectiva más amplia en el que no pueden separarse las cuestiones de privilegio y opresión.

1.1.1. Cultura, Educación y Currículum

“Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura”.

(Bruner, 1997, p.12)

Debemos considerar según Bruner (1997), que somos la única especie que enseña de una forma significativa y que la vida mental se vive con otros, tomando forma para ser comunicada y desarrollada con la ayuda de códigos culturales y tradiciones, por ello, esta cita es una clara muestra de que sólo es posible comprender completamente la actividad humana en relación con su marco socio-cultural, es decir, sin prescindir del entorno natural, social, cultural e histórico en que se produce dicha actividad.

En esta línea, se centran los trabajos de Bourdieu y Passeron (1967); Bernstein (1990); Giroux (1992); McLaren (1997); Bruner (1997) y Pérez Gómez (1998) que, entre otros, nos servirán de referencia para analizar lo que ocurre en la escuela en relación con la cultura, teniendo siempre presente que “la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 1997, p.31).

Educación y cultura están estrechamente entrelazadas, por ello el punto de partida será realizar una aproximación a los conceptos de cultura y educación para ver los vínculos existentes entre ambas, tratando de entender las complejidades y contradicciones de las mismas; sin olvidarnos que dentro de la escuela, el puente entre la cultura y la educación va a estar constituido por el currículum.

La primera dificultad radica en definirlos, porque tal y como indica Lacasa (1994) los términos –cultura, educación y currículum– son, en cierto modo, «conceptos borrosos» al ser sus significados tan múltiples que resulta difícil lograr un acuerdo sobre su definición, dependiendo ésta del marco teórico que se acepte.

Las primeras formulaciones del término “*cultura*” se las debemos al antropólogo Edward B. Taylor, que hace más de un siglo, nos aportó una primera visión perfectamente vigente en la actualidad, donde se identifica el término como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”; definición recogida por Harris (1986, p.123), que tradicionalmente, como recoge Pérez Gómez (1998), se ha interpretado como una compleja herencia social, no biológica, que determina la vida de los individuos y grupos humanos en sociedad. La cultura emerge como compañera inseparable del crecimiento y desarrollo de las personas que conforman un grupo social. Definición que fundamentalmente se centra en elementos no materiales, a la que en opinión de Vicente Pedraz y Brozas (1997) habría que añadirle todo el conjunto de los objetos materiales de creación humana, como así lo hace la antropología contemporánea.

Partiendo del concepto de cultura ofrecido por Pérez Gómez (1998, p.16), considerado como: “conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”; Rivera, Torres y Trigueros (1999) destacan dos aspectos cruciales del mismo: en primer lugar, el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos que constituyen la red de significados compartidos, con la intención de evitar visiones reduccionistas o unilaterales, y en segundo lugar, tener presente la naturaleza implícita que van a poseer la mayoría de sus contenidos; estando obligada, esta visión paradójica de la cultura, a una constante redefinición, al encontrar los medios para ser expresada en sus significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, etc.

Pero esta no es la única interpretación existente donde el hombre se apropia de la cultura, sino que también se puede entender que es la cultura quien condiciona al hombre, considerándola como el principal mecanismo adaptativo de la especie humana frente a su enorme indeterminación genética en lo que se refiere a formas de vida, sistemas de relaciones y organización de la experiencia de conocimiento, Carrasco (1997). Desde esta perspectiva, la cultura sería “adaptación” y “aprendizaje”, no algo estático y cerrado.

Esta visión podría vincularse con la perspectiva del *culturalismo*¹ en la que: “la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes” (Bruner, 1997, p.12). El concepto de cultura como recurso explicativo de las interacciones humanas, según establece Pérez Gómez (1998), no puede entenderse sin identificar las estrechas relaciones que mantiene con el marco político, económico y social donde se genera y en el que debemos tener presente, como apunta Mira (1988), que aunque cada generación intenta transmitir todo el bloque cultural, toda la información recibida, esto no significa ni que todos los

¹ Aproximación a la naturaleza de la mente que toma su inspiración del hecho de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura, Bruner (1997).

individuos lo adquieran íntegro y por igual, ni que dejen de modificarlo antes de volverlo a transmitir, ya que el individuo no es un transmisor pasivo de su cultura.

Al tratar de aproximarnos al término “*educación*”, nuestra intención es simplemente realizar un acercamiento al mismo, que nos permita comprender cómo se produce y se desarrolla el proceso educativo. En este sentido Lacasa (1994) entiende por educación el proceso que conforma el pensamiento y el conocimiento de los individuos, aludiendo tanto a las representaciones que los hombres construyen sobre el mundo, como a sus motivaciones y valores y a todo aquello que contribuye a configurar su actividad práctica; en otras palabras el proceso por el que las personas se apropian y recrean una cultura interactuando con otros miembros de su grupo social. Otra definición en esta misma línea la realiza Pérez Gómez (1998, p.16), considerando la educación como: “un complejo proceso de enculturación que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo”.

Dentro de esta misma línea que Steinberg y Kincheloe (2000) denominan pedagogía cultural, consideran que los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de vídeo, los libros, los deportes, etc., estableciéndose así un currículum cultural. Como puede observarse cultura y educación forman un binomio indisoluble de mutua interacción, así la cultura (familiar, social, escolar,...) es el marco que permite contextualizar el hecho educativo, y la educación es, o debería ser, uno de los principales foros para recrear, interpretar y renegociar la cultura de un grupo, Lacasa (1994); Bruner (1997); McLaren (1997) y Pérez Gómez (1998).

Sosteniendo que la cultura es el soporte que permite el desarrollo de la educación, existen muchos estudios, Carrather & Schliemann, Cole, Pixten, Hatano y Miyake, citados por Lacasa (1994), que consideran a la *cultura como el entorno natural* en el que se desenvuelven las personas y amplían así enormemente la idea de contexto social; pero entre ellos, esta autora destaca las aportaciones de Hatano y Miyake que concretan las aportaciones de la perspectiva socio-cultural al estudio del aprendizaje y la educación en tres puntos:

- Conocer el entorno cultural del que aprende nos permite conocer mejor el proceso de aprendizaje y por ello controlarlo.
- Medir las dimensiones culturales relevantes a la meta del aprendizaje y expresarlas en términos cognitivos. Los modelos de aprendizaje deben explicar cómo todos los aspectos de una cultura son interiorizados por los individuos en forma de conocimiento procedimental, conceptual o metacognitivo y cómo las actividades organizadas por la cultura producen consecuencias cognitivas específicas.
- Aprender a trascender el marco de la propia cultura. Conscientes de las limitaciones que la propia cultura puede imponer al que aprende, Hantano y Miyake, plantean la necesidad de que las personas puedan ir más allá de sus condicionamientos culturales.

En cuanto al “*currículo*”, indicar que éste también es un término que ha sido definido desde diversas perspectivas pudiéndose considerar como “el instrumento que materializa la intencionalidad educativa y que, en cierta medida, puede considerarse un puente que permite establecer las relaciones entre la cultura y la educación” (Lacasa, 1994, p.22), o como “la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de un estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado” (Gimeno, 1988, p.15); definición en la que se deja entrever que la educación no es imparcial, y que transmite un modelo social determinado (y por qué no, de cultura), generalmente impuesto desde la clase dominante.

Según Giroux y Simon, citados por McLaren (1997) esto ha llevado a entender el currículo como una política cultural que enfatiza la importancia de tener presentes los aspectos sociales, culturales y económicos como categorías primarias para la comprensión de la enseñanza contemporánea; sin que podamos perder de vista que se está describiendo la concreción propia de la escuela y la forma de enfocarla en un momento histórico y social determinado, Gimeno (1988).

Una de las peculiaridades más decisivas de la sociedad actual, recogida por este autor, es la evolución de los medios, que posibilitan la comunicación cultural que tiene serias influencias en el contenido y los métodos impartidos en los currículos escolares,

siendo evidente que “los estudiantes aprenden mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se enseña intencionadamente en el currículum explícito” (Pérez Gómez, 1998, p.16), lo que ha dado lugar al concepto de *currículum oculto*².

Todo ello, como sugiere Pérez Gómez (1998), requiere un análisis de lo que realmente ocurre en la escuela, y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes; siendo necesario estudiar los intercambios de significados que se producen en los momentos y situaciones más diversas de la vida cotidiana de la escuela, donde las diferentes culturas existentes en el ámbito escolar, dan sentido y valor a las transacciones simbólicas en las que se desarrolla la construcción de significados de cada individuo, lo que le ha llevado a considerar la escuela como un cruce de culturas, donde los influjos son plurales. Tal como recoge este autor, las culturas que ejercen influencia sobre las nuevas generaciones para facilitar su desarrollo educativo son:

- ✓ **Cultura crítica:** entendida como el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia.
- ✓ **Cultura académica:** Reflejada en las concreciones que constituyen el currículo.
- ✓ **Cultura social:** será el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Van a ser los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.
- ✓ **Cultura institucional:** Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela,

² Torres Santomé (1991), se refiere a él como algo que no necesita mayores justificaciones y que pretende concitar la reflexión de aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se les presta menos atención; buscando el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado.

condicionan claramente el tipo de vida que en ellas se desarrolla, y refuerzan la vigencia de los valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

- ✓ **Cultura experiencial:** Peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su experiencia.

En este marco descrito, el papel de la educación va a ser fundamental y sin duda alguna, totalmente distinto al jugado hasta el momento porque “no hay ya valores culturales eternos y universales a transmitir e inculcar a todos los ciudadanos, salvo los que resultan de la comunicación entre ellos” (Flecha, 1992, p.35).

Con relación a los valores, Pérez Tapias (2008) comenta el hecho de llevar dos décadas hablándose de la educación en valores y seguramente se hayan debido revisar los resultados obtenidos en términos de logros evaluables. Pero, sin duda, toda esta reiteración en los valores demuestra, por una parte, que algunos de los que había, estaban y siguen estando en crisis, y otros, aparecen como consecuencia de las nuevas situaciones sociales generadas.

1.1.2. La cultura como instrumento de poder

“Cultura y poder no forman parte de diferentes juegos lingüísticos, sino que constituyen un matrimonio indisoluble en la vida cotidiana”.

(Pérez Gómez, 1998, p.14)

En primer lugar, como plantea Passeron (1992), es preciso analizar las formas de dominación simbólica que se ejercen en el interior de una determinada sociedad; partiendo de dos principios que ligan las realidades simbólicas a las realidades sociales:

- Una cultura siempre tiende a organizarse como un sistema simbólico, cualquiera que sea la condición social en la que funcione.
- Una dominación social implica siempre efectos simbólicos sobre los grupos dominantes y dominados a los que engloba.

Tradicionalmente se distingue entre cultura dominante y cultura dominada; y no se pueden describir sin hacer referencia a las relaciones de fuerza y sentido que hay entre ellas sin incurrir en una injusticia interpretativa, de modo que en la medida que cambian las relaciones de clase o que van adquiriendo diferentes modalidades se verá afectada la distribución del poder y el principio de control, Bernstein (1990). Para Touraine (1973) la dominación social toma tres formas principalmente:

- *Integración social.* El proceso de producción impone un estilo de vida de acuerdo con sus objetivos y los del sistema de poder, donde el individuo se ve obligado a participar, no sólo en términos de su trabajo, sino también en términos de consumo y educación. Todas las actividades en la sociedad, están orientadas hacia la producción.
- *Manipulación cultural.* La educación ya no está en manos de la familia, ni tampoco de la escuela, progresivamente la cultura es transmitida a través de la “escuela paralela” donde la influencia de los que se hallan en el centro de la sociedad se deja sentir.
- *Agresividad política.* La sociedad se halla dominada por grandes organizaciones económico-políticas, orientadas hacia el poder y control político, su funcionamiento interno y su medio ambiente.

La cultura dominante se ha caracterizado por manifestar un etnocentrismo que supone la valoración de lo propio como categoría universal y la exclusión de lo ajeno como subproductos marginales; pero el etnocentrismo no es exclusivo de la clase dominante, que como instrumento de poder funciona dentro de cada cultura o cada grupo humano para legitimar culturalmente la dominación de los más poderosos, sino que en otros casos sirve para refrendar y blindar las propias posiciones, Pérez Gómez (1998). Este etnocentrismo también se ha dejado sentir dentro de los diferentes sistemas educativos a lo largo de la historia:

Dentro de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1967); Giroux (1992); McLaren (1997); Bruner (1997) y Pérez Gómez, (1998); entre otros, se puede apreciar la idea de que las escuelas no son instituciones neutrales diseñadas para proporcionar a los alumnos/as las técnicas de trabajo o herramientas privilegiadas de la cultura, sino que

están profundamente involucradas en formas de inclusión y exclusión que producen determinadas verdades y valores morales; acrecentando y a la vez legitimando las diferencias culturales como parte de un proyecto más amplio orientado a la producción de conceptos de ciudadanía específicos.

Tampoco nos podemos olvidar de las teorías de reproducción cultural que plantea Bernstein (1990), refiriéndose a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, como pautas de dominación; considerando que todo está sesgado a favor de un grupo dominante. Este autor explica las relaciones de poder y control a partir de los códigos, siendo estos un principio regulador que se adquieren de forma tácita e informalmente a partir de los que se seleccionan e integran significados relevantes; de modo que si hay un concepto de significados relevantes, entonces habrá conceptos de significados no relevantes, que pueden llegar a ser considerados como ilegítimos, reflejándose en teorías que intentan “hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. El poder y el control se traducen en principios de comunicación” (Bernstein, 1990, p.31).

Como dice Rizvi (2008, p.116), “la creciente convergencia mundial de las políticas educativas y las prácticas internacionales de reestructuración resultan innegables.” Y desde luego están guiadas por los intereses neoliberales de mercado, donde impera la circulación de ideas, consensos, formas de cooperar, pero también, como indica este autor “contratos coacción”. En un sentido más puramente comercial Dale (2008), critica la concepción de la educación como un artículo de consumo, a la venta en un mercado mundial y pone como ejemplo de la relación entre la globalización económica y la educación, los criterios de elección de un determinado idioma a aprender.

Esto, llevado al ámbito de la educación, puede dar lugar a que un niño adquiera una serie de significados que son relevantes en el seno de su familia, pero que en otro contexto, como la escuela, puede que no lo sean. En este sentido se nos ocurren múltiples ejemplos, que pueden llevar a una cierta confusión en el niño, desde la

forma de relación, el tuteo, pasando por el juego y hasta la forma de vestir y expresarse en un ámbito familiar, que en un determinado tipo de escuela puede que nos sean aceptados. “El niño que en la escuela no hace cambio desde los significados en la familia a los significados en la escuela tendrá ciertas dificultades” (Bardy, 2000, p.52).

Ante esta situación, en los últimos años, especialmente en la última década, como afirma McLaren (1997) ha surgido una teoría radical³ de la educación que ha generado una concepción de la escuela como terreno de contestación, donde los grupos de las culturas dominantes y subordinadas negocian en términos simbólicos; estudiantes y profesores adoptan, aceptan y a veces se resisten a las formas en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas. Se trata de una pedagogía que permita a los estudiantes realizar sus propias aportaciones, a la vez que desafiar las bases sobre las que el conocimiento y el poder están legitimados, Giroux (1992).

En esta línea de resistencia que los estudiantes mantienen en la escuela, Apple (1987) indica que los alumnos no pertenecientes a la clase dominante pasan la mayor parte del tiempo en la escuela intentando conservar su identidad colectiva, a la vez que rechazan parte de los mensajes sociales e intelectuales que provienen de la misma. Entendemos que esta situación genera conflictos en la escuela y en la sociedad, y lejos de conseguir una integración de todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad provoca actitudes de resistencia y exclusión aumentando las diferencias entre las clases no dominantes y las dominantes.

Uno de los principales logros de la sociología crítica de la educación según Grignon (1993), es haber mostrado que la transmisión de saberes no se realiza nunca en estado puro, sino que dependen de aquello a lo que están asociados esos saberes, de lo que vehiculan y del contexto en el que se transmiten; por todo ello la concepción tradicional de la institución escolar –el aprendizaje como un proceso neutral extraído de los conceptos de poder, política, historia y contexto– ya no puede ser ratificada con credibilidad, McLaren (1997); pero hasta el momento esta pedagogía crítica,

³ McLaren (1997) la define a grandes rasgos como la «nueva sociología» o «una teoría crítica de la educación» que pretende examinar las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan la sociedad dominante.

caracterizada por cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable en la relación entre las escuelas y el orden social, no ha conseguido articular una visión tendente al auto-fortalecimiento y a la transformación social.

Hargreaves (1996) considera que actualmente seguimos influenciados por el sistema escolar modernista, que se ha caracterizado por pretender obtener unos fines anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles en el que a veces los escolares han intentado oponerse activamente a las presiones sociales y a los cambios de la postmodernidad, y del que de alguna manera todavía estamos saliendo, siendo fundamental un cambio en el que se tenga en cuenta el fin que se persigue y el contexto en el que se desarrolla.

En este marco anteriormente descrito, el papel de la educación va a ser fundamental y sin duda alguna, totalmente distinto al jugado hasta el momento porque “Los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intelectual más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, pluralidad, reflexión crítica y tolerancia” (Pérez Gómez, 1998, p.77).

1.1.3. Las sociedades neoliberales de la información

Comenzamos hablando con un término en plural para designar y hacer hincapié en que, a pesar de que la mayoría de las teorizaciones hablan de la “sociedad de la información”, no estamos construyendo una sociedad única, sino que existen múltiples sociedades como consecuencia del último giro de tuerca producido en las sociedades post-industriales. Sólo podemos hablar de este tipo de sociedades en el área de Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá y Japón. El resto del mundo vive en sociedades que no son sino la consecuencia directa de la sociedad de la información, aunque aún les quede mucho para alcanzar la categoría de post-industrial. Se denominan sociedades de la información a aquellas donde las tecnologías de la información son el centro económico y cultural.

Para Pérez Gómez (1998), estos factores económicos (la preponderancia de las leyes del libre mercado como estructura reguladora de los intercambios de la producción), políticos (las democracias formales y los estados de derecho

constitucionalmente regulados) y el desarrollo y la implantación de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas no se dan por separado, sino que interactúan en lo que él denomina la “sociedad neoliberal” provocando “una manera peculiar de vivir, de producir, de consumir y de relacionarse que define los procesos de socialización de los ciudadanos” (Pérez Gómez 1998, p.80).

Las peculiaridades de estas sociedades sobre otros modelos anteriores como las post-industriales las podríamos situar, muy resumidamente, en Adell, (1997); Área, (1998); Barajas, (1995); Goñi, (1998); San Martín, (1995) y Sancho, (1995):

- ✓ La información se ha convertido en una mercancía, es decir, un bien escaso objeto de oferta y demanda y que está sometida a la plusvalía y la rentabilidad. Por tanto, será la capacidad adquisitiva de las y los ciudadanos la que determine su acceso a ella, con lo cual las desigualdades culturales y económicas también se van a convertir en desigualdades tecnológicas.
- ✓ Dada la gran producción de información y la rapidez de su difusión por diferentes medios, se ha producido una enorme explosión de la cantidad de información que llega a las personas, con lo cual ha aumentado también el ruido en la comunicación.
- ✓ Se han transformado las condiciones de la comunicación, sobre todo en lo referente a los espacios y tiempos de la comunicación debido, en gran medida, a la deslocalización, desmaterialización y globalización de la información.
- ✓ Se confunde información con conocimiento, se cree que la posesión de mucha información da lugar a conocimiento, lo cual conduce a considerar dicha información un bienpreciado desde el punto de vista del mercado. La información es una condición necesaria pero no suficiente para el conocimiento, ya que éste requiere situaciones dialógicas, requiere la comunicación entre seres humanos. Desde esta perspectiva, donde hay que poner el énfasis no es en la posesión de información, sino en las estrategias que siguen los sujetos para reinterpretarla, contextualizarla y darle sentido (San Martín, 1995).

McLaren (1997) la define como una cultura depredadora' donde la identidad se forja principalmente, y a veces violentamente, en torno a los excesos del marketing y del consumo, y en las relaciones sociales propias del capitalismo postindustrial, la vida es vivida de una forma «divertida» a través de la velocidad tecnológica, en la que los medios de comunicación juegan un papel relevante. Lyon (1996) considera que esto nos lleva a la sociedad del consumidor, donde todo es un espectáculo y lo único que cuenta es la imagen pública. Consumo y consumismo son conceptos inseparables de la postmodernidad.

La Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación (1982) promulgada por la UNESCO, nos advierte acerca de que no debemos subestimar el cometido de los medios de comunicación en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y, en consecuencia, otros agentes socializadores como la escuela y la familia deben asumir la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos, Mesa (1999); así mismo, este autor nos recuerda que la televisión, como cualquier otro medio, tiene la capacidad de crear o recrear la realidad y que, cada día con mayor fuerza, niños y adultos definimos esta realidad, basándonos en las visiones de la existencia que se nos transmiten por los medios de comunicación.

Resulta evidente que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional y la validez del currículo basado en el saber dado y en hechos indiscutibles se hace cada vez menos creíble, así, ante la revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX que está proporcionando a la historia a una nueva forma de configuración del espacio y el tiempo sin fronteras, Pérez Gómez (1998), donde las relaciones sociales, políticas y culturales están presididas por los intercambios a distancia, la escuela ha de responder con un nuevo modelo.

Históricamente la escuela ha tenido asignada la función de alfabetización en la lectura y la escritura, mientras que en las sociedades de la información lo que ha cambiado es ese concepto de alfabetización para venimos a referir al uso y manejo de las nuevas tecnologías (Área, 1998), y desde esta perspectiva debemos plantear nuevos retos al modelo de escolaridad vigente.

Así, para Martínez Rodríguez (2008), aumentan las formas de globalización del currículo porque los poderosos canales constituidos por los medios audiovisuales y la comunicación por internet, han propiciado su extensión y han globalizado el conocimiento científico, los valores, las estructuras organizativas y las reformas.

1.2. Postmodernidad y Educación Física

Las condiciones sociales anteriormente descritas, lógicamente no quedan al margen de la Educación Física, y como indica Lleixá (2000) inciden en la construcción curricular de la Educación Física, porque ésta no debe ser ajena a los nuevos tópicos del nuevo siglo, entre los que destacan las nuevas tecnologías de la información, la educación en valores frente a los conflictos sociales, el fenómeno intercultural, las prácticas corporales emergentes, los nuevos materiales, la creación de nuevas titulaciones y nuevas profesiones relacionadas con la actividad física, y sobre todo la modificación de ciertos contenidos de la Educación Física como consecuencia de este nuevo marco social.

Siguiendo a Fernández Balboa (2001), tradicionalmente la Educación Física ha cumplido tres funciones: el fomento de la salud y ciertas habilidades y destrezas motrices para una mejor calidad de la vida cotidiana, la preparación de un cuerpo fuerte y disciplinado para el campo de batalla y el acondicionamiento del trabajador con vistas a su mayor rendimiento en su actividad laboral; pero los tiempos cambian y se requieren nuevas formas de entender la Educación Física. Evidentemente este proceso no es ni rápido, ni sencillo y pasa por la existencia de estrategias de resistencia al cambio, dando lugar, como apunta este autor a la presencia de tensiones entre la orientación tradicional y la orientación crítica de la Educación Física, un ejemplo de ello lo podemos ver en la denuncia que realizan ciertos autores (Evans y Davies, 1993; Schwager, 1997; Scraton 1990; Sparkes 1990; Tinning, 1990 citados por Fernández Balboa 2001) y el propio Fernández Balboa, sobre la ideología que se transmite en el currículum oculto de la Educación Física y el Deporte, que fomentan la discriminación sexual y racial, el elitismo biológico, la neutralidad política, la estratificación social y la eliminación de aquellos que no se alinean con el discurso dominante, convirtiéndose así en una fuente de injusticia y opresión que según éstos debe ser criticada y transformada.

Desde una perspectiva más moderada que la expuesta por los autores mencionados anteriormente, creemos que sí, que es cierto que no hay una reflexión profunda sobre la carga ideológica que conllevan las clases de Educación Física que se están impartiendo y los modelos que se están transmitiendo. No se repara en que la Educación Física es un instrumento de poder que tiende a perpetuar la cultura dominante de la sociedad en detrimento de las culturas minoritarias o no dominantes; como señala Fraile (1998) -y hemos visto con anterioridad-, no existe neutralidad en las labores docentes, que están condicionadas por unas ideas, creencias, teorías implícitas, valores, modas y opiniones de los docentes y de la sociedad a la que pertenecemos. Resulta obvio que los profesores de Educación Física, como el resto de docentes, al desarrollar el currículo no solo decidimos qué tipo de contenidos seleccionamos o rechazamos, como secuenciamos y organizamos esos contenidos, sino que también reflejamos un determinado tipo de conductas. Se hace necesaria una reflexión profunda sobre si esta cultura transmitida coincide o no con las necesidades de los alumnos y alumnas y si los profesores actuamos coherentemente en el ámbito de la Educación en general y en la Educación Física en particular.

Esta nueva situación de la sociedad en general, y de la Educación Física, debe dar lugar a un cambio en la preparación del profesorado. Tradicionalmente ha sido abordada desde un proceso tecnocrático, como señalan García Ruso (1993), Kirk (1990) y Rivera (1999a), preocupada por la técnica y el rendimiento, mientras que se ha olvidado de los valores y aspectos ético-sociales de la Educación Física, para dar lugar a un proceso formativo donde estos aspectos sean tenidos en cuenta, en la que “no solo se contemple el cuerpo humano desde la perspectiva meramente científica (Bustard, 1997), sino que también lo perciba como el resultado de una serie de construcciones culturales, históricas y sociales” (Fernández Balboa, 2001, p.39).

Sicilia (2001b) considera que el sistema educativo apenas ha iniciado su adaptación a la nueva realidad, mientras que áreas específicas como la Educación Física no acaban de encontrar su propia configuración interna dentro de la complejidad social, política y cultural en la que estamos inmersos, siendo el pilar básico para alcanzar este objetivo, partir del análisis propio de la realidad que nos rodea, sin que esto suponga la aceptación de misma.

En este marco de la postmodernidad, y dentro del ámbito de la LOGSE, Contreras (2001) señalaba que la escuela debe cumplir dos funciones básicas:

- ✓ Organizar el desarrollo de la función compensatoria de las desigualdades de origen.
- ✓ Facilitar la reconstrucción de conocimientos y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela.

Y la Educación Física, como parte integrante del currículo, no debía de quedarse al margen “a fin de crear en los escolares un pensamiento crítico e innovador” (Contreras, 2001, p.28). En este sentido apunta que el tener presente la diversidad y el cuestionamiento de la actualidad y justicia de los valores tradicionales imperantes en la Educación Física, debe plantearse como una tarea para conseguir los objetivos anteriormente mencionados, destacando que los valores de individualidad, concepción de la persona basada en la idea de hombre-máquina, la combatividad, agresividad, fuerza, etc., vinculados al género masculino, deben ser sustituidos por otros más justos que ayuden a los escolares en su proceso de desarrollo como la solidaridad, la colaboración, la aceptación de la propia identidad, la expresividad y afectividad y la idea de la persona como globalidad. Que no valoren sobre todo la eficacia y el resultado, sino que tengan presentes el proceso de enriquecimiento como experiencia humana de relación.

Estas circunstancias han dado lugar, dentro de la formación del profesorado, al concepto de pedagogía crítica, pero como señala Kirk (2001), ésta concepción de la educación había tomado una línea utópica que no sostenía el trabajo diario de la educación, en el que sus defensores decían y no daba respuestas a los problemas de género y de raza, fracasando en la comprensión de estos problemas; aún así, la pedagogía crítica iba adentrándose en el campo de la Educación Física y el Deporte, comenzando los primeros trabajos en esta línea a mediados de los años ochenta y a pesar de las críticas, como señala este autor, esta forma de entender la enseñanza ha supuesto que los profesores noveles vean más allá de lo obvio o superficial en la Educación Física, “la pedagogía crítica busca capacitar y emancipar al profesorado ayudándole a realizar conexiones entre sus propias experiencias de vida y el más extenso, pero menos visible proceso social” (Kirk, 2001, pp.101-102).

Realizando un breve repaso histórico de lo que ha supuesto la pedagogía crítica en la educación, basándonos en Kirk (2001), vemos que tradicionalmente una de sus metas ha sido la emancipación respecto a las prácticas injustas (discriminaciones en función del género, etnia, discapacidad...) buscando esa emancipación humana a través de la capacitación y la potenciación de las personas y grupos, pero esto no ha sido suficiente; para que se produzca un cambio auténtico en todos los niveles de la sociedad, esta capacitación debería propiciar un cambio estructural de las instituciones y de la sociedad. A nivel individual la crítica puede ayudar al autoconocimiento y a actuar informadamente, pero en el ámbito institucional toma forma de proceso evaluador a partir del cual se modifica en trabajo. Entendemos que lo mismo ocurre con la Educación Física, no solo es necesario un cambio del profesorado a nivel individual, sino que se impone un cambio a nivel administrativo e institucional que facilite un cambio de la escasa concepción social de la que goza la Educación Física en la actualidad.

Para propiciar este cambio, Kirk (2001) propone cinco tópicos de investigación que serían la base de un programa de reforma en la formación del profesorado en Educación Física, con el fin de producir profesores críticos y reflexivos que contribuyan a una sociedad más justa, equitativa y segura:

- Cambios en la formación universitaria: cualquier propuesta de cambio en el conocimiento básico de la formación de la Educación Física, debe tener en cuenta la reconstrucción del campo de estudio de la educación universitaria, el contexto histórico y cultural. Los profesores universitarios no deben limitar su labor a la transmisión de conocimientos, sino que deben ser los facilitadores de la reconstrucción del pensamiento de los futuros docentes.
- Cambios en la Educación Física Escolar: los programas deben replantearse. Actualmente existe un predominio de la formación deportiva en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria a pesar de que desde la formación inicial se incida fundamentalmente en un enfoque de Educación Física-salud.

- El profesorado como agente de cambio: las dos cuestiones planteadas con anterioridad deberían hacernos pensar cual es realmente la incidencia que tiene la formación inicial en el desarrollo profesional de los futuros docentes y la sintonía existente entre los programas de formación y la Educación Física Escolar.
- Cultura Popular y Educación Física: la cultura popular de los estudiantes incide de forma sustancial en la concepción que estos tienen de la Educación Física, haciéndose necesario diferenciar “cultura física”⁴ de Educación Física Escolar, ya que el deporte, el ejercicio físico y la recreación proporcionan las fuentes y los materiales a partir de los cuales se construyen los significados de las actividades de la Educación Física, siendo necesarios programas más acordes a los tiempos en los que nos encontramos.
- El aprendizaje en la Educación Física: los futuros docentes deben desarrollar habilidades de pensamiento creativo dentro del contexto de la pedagogía crítica, lo que requiere que los formadores del profesorado desarrollen una teoría de aprendizaje aplicable a la educación universitaria y a la educación escolar, aunque de momento no se ha conseguido, sirva el ejemplo el aprendizaje constructivista que se preconiza desde la Universidad para ser aplicado en las escuelas pero no se aplica desde el ámbito universitario.

Lógicamente para poder tener presentes todos estos aspectos es necesario un esfuerzo por parte de los formadores del profesorado, de los investigadores y de las Administraciones.

No queremos terminar sin hacer una referencia a las influencias de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en la Educación Física, y en este sentido vamos a encontrarnos con influencias positivas y negativas. Entre las positivas destacar la adaptación que debe sufrir la Educación Física para acomodarse a los tiempos que corren en cuanto a sus objetivos, condiciones, contenidos y métodos, entendiéndolo desde una perspectiva crítica para dotar al individuo de criterio propio en cuanto a la actividad física, la recreación, el deporte, etc.

⁴ “La cultura física hace referencia a los procesos de construcción de significados y procesos centrados en la actividad física y el cuerpo” (Kirk, 2001, p. 106).

Dentro de las influencias negativas hemos tener presente, como señala Fernández Balboa (2001) que puede llegar un momento en que la Educación Física quede relegada del marco escolar para dar tiempo y espacio a la informática e Internet dentro del currículo, por ser consideradas socialmente más relevantes que la primera.

1.2.1. La concepción del “cuerpo” en la cultura postmoderna

La concepción del cuerpo en la sociedad postmoderna no ha quedado ajena a los cambios anteriormente descritos, provocándose un cambio significativo en el valor y la finalidad que se le otorga. Siguiendo a Shilling (1993), el cuerpo empieza a entenderse como forma de afirmación individual, que concebido como una parte importante de la identidad de la persona, debe ser trabajado y mejorado. Identificándolo como fenómeno de opciones y elecciones, los profesionales de la actividad física y especialmente los educadores implicados directamente con su educación en la escuela, deben asumir la tarea de orientar adecuadamente a sus alumnos sobre las opciones más adecuadas a elegir para completar esta obra inacabada que es nuestro cuerpo. Esta autora realiza una aproximación muy interesante a la visión del *“cuerpo como capital físico”*, al entender que puede ser un excelente medio para la obtención de rendimientos económicos, para ello bastaría analizar la profesionalización de los deportes más aceptados socialmente, o las recompensas en forma de becas o ayudas que reciben los atletas por parte de diferentes estamentos públicos o privados, entre otros. Para entrar en un análisis más detallado, Shilling (1993), propone examinar tres aspectos relacionados directamente con la idea del cuerpo como capital físico: la producción, conversión y transmisión de este capital.

En referencia a la producción del capital físico, entiende que puede ser alcanzado a través de todas aquellas actividades relacionadas de forma directa con la práctica de actividad física, ya sean realizadas con una intencionalidad recreativa, o formen parte de un trabajo remunerado. Esta producción, dependerá muy directamente de las limitaciones sociales, económicas y culturales de las que dependa el individuo. Las desigualdades de poder desarrollar el capital físico, se verá claramente influenciado en función del espacio social al que se pertenezca, ya que las posibilidades de desarrollo dependerán en gran medida del tiempo de ocio disponible

por el individuo para el cultivo del cuerpo, espacios que se ven aumentados en la medida en que se aleja la necesidad del trabajo.

El contexto social al que se pertenezca además condiciona o provoca la aceptación, por parte de los individuos que pertenecen al mismo, de un conjunto de disposiciones y estructuras preestablecidas que condicionan la forma de relación con las situaciones familiares o las nuevas que se presenten, (Brubacker, 1985, citado por Shilling, 1993). Lógicamente este aspecto va a ser central para la reproducción de desigualdades sociales.

En el caso de los niños y niñas, la ubicación en un contexto determinado, no solo provoca la aceptación de unas estructuras preestablecidas, también le van a imponer un estilo de vida determinado, que en relación con la actividad física, a modo de ejemplo, lo podemos relacionar con los hábitos alimenticios de la clase social de pertenencia, que potencialmente pueden jugar un efectos positivo o negativo sobre la salud y forma física del individuo. Esta manifestación del estilo de vida la podemos encontrar así mismo en las diferentes tendencias que aún se manifiestan en cuanto a las orientaciones del cuerpo que tienen los hombres y las mujeres; la concepción activa del mismo presente en los primeros, se ve claramente enfrentada a la idea pasiva que predomina en las mujeres (Willis, 1988). La escasa aceptación social que tiene un cuerpo musculoso en la mujer puede ser un buen ejemplo de lo expuesto.

En base a las ideas anteriores, Bourdieu (1988) argumenta que debido a la escasez de tiempo de ocio del que dispone habitualmente la clase trabajadora, suele tender hacia una visión más instrumentalista del cuerpo. Igualmente las mujeres de la clase trabajadora son las más perjudicadas, ya que a la necesidad de buscar recursos materiales para poder satisfacer las necesidades inmediatas de su familia, suman el sacrificio de su tiempo de ocio, para posibilitar el de sus maridos e hijos. En contraste con lo expuesto, las clases dominantes, poseedoras de tiempos de ocio, son libres de tratar el cuerpo como un fin en sí mismo, otorgándole una doble orientación, según se ponga el acento sobre su funcionamiento intrínseco (salud), o sobre la apariencia corporal (el cuerpo para otros).

En definitiva, estamos asistiendo a una producción del capital físico totalmente heterogénea, en función del contexto en el que se ubique el individuo, los condicionantes preestablecidos y el estilo de vida imperante en el entorno en el que se desenvuelve.

El capital físico al que hacíamos referencia, siguiendo a Bourdieu (1988), puede convertirse en otras formas de capital (social, económico o cultural). Las clases trabajadoras, pueden hacer uso de esta conversión, especialmente si se opta por su transformación en capital económico a través del acceso al mundo de la actividad física profesional. Es extraño que la conversión se realice a niveles sociales o culturales dentro del sistema educativo. Por contra, las clases dominantes no se enfrentan a la necesidad de transformar su capital físico en bienes materiales, por lo que se produce una tendencia a dedicarse a la práctica de actividades físicas elitistas, que si bien no proporcionan directamente una rentabilidad económica directa, si de forma indirecta facilitan la adquisición posterior de capital social y cultural.

La concepción del cuerpo como "*proyecto*", en la predestinación del individuo a sentirse obligado a realizar sus elecciones en cuanto a la construcción de su capital físico, pone en evidencia la importancia social que ha adquirido el cuerpo en la actualidad. A pesar del debilitamiento de los condicionamientos del género y la extracción social del individuo, la centralidad de las técnicas corporales para la identidad corporal, y el efecto que estas tienen sobre el tamaño, la forma y la apariencia del cuerpo, afecta a cómo la gente se relaciona consigo misma y con el mundo que las rodea, (Shilling, 1993).

No solo es un problema del género femenino, también en los hombres se produce el efecto al tratar de alcanzar cuerpos idealizados, en muchas ocasiones desde la utilización de productos en absoluto recomendables para la salud (anabolizantes, esteroides, hormonas, etc.). Es de destacar, tal como recoge Hall, citado por Shilling (1993), la insatisfacción que manifiestan gran parte de los niños y niñas de nueve años respecto a sus cuerpos, esto nos debe hacer reflexionar sobre la fuerte influencia que los medios de comunicación ejercen en estas edades y como se transmiten erróneamente estereotipos estéticos respecto al cuerpo que impactan y mediatizan la formación de la propia identidad corporal en los niños y niñas. Es probable que los

responsables de la educación del cuerpo empiecen a cuestionarse el predominio que aún se otorga al rendimiento, en su vertiente física o deportiva, por encima de la importancia del cuerpo como instrumento de comunicación.

Sería interesante recoger la propuesta de Frank (1990), en cuanto a rechazar los *"tipos ideales"* de uso del cuerpo construidos desde la opresión, con la intencionalidad de oprimir o denigrar a otros, o aquellos que solo buscan valorarse en función de la capacidad que manifiestan (cuerpo disciplinados, reflejantes y dominantes). Por contra, apuesta por un cuerpo *"comunicativo"* que sea capaz de relacionarse con los demás, respetar diferencias y comprometerse con ellas de forma activa. Tal como recoge Tinnig (1996), las visiones especialmente estructuralistas y funcionales que hacemos del cuerpo, como objeto que podemos diseccionar, medir, probar, mantener, mejorar o comparar, nos aboca a una concepción reduccionista y mecanicista del mismo: *"el cuerpo-máquina"*. Las primeras páginas sobre esta concepción fueron escritas por Descartes, y en ella se entiende que el hombre está formado por un alma y por un cuerpo-materia; este organismo, entendido como un sumatorio de partes, podría descomponerse y analizarse y así poder llegar a una mejor comprensión del mismo, (Barbero, 1996).

Frente a este modelo, está empezando a surgir una concepción más cercana a los presupuestos planteados anteriormente, que orientan la visión del cuerpo no como mero organismo biológico, sino también dotado de grandes significados sociales, (Connell, 1987; Dewar, 1987; Kirk, 1993; Shilling, 1993 y Theerge, 1991).

Vázquez (2001b) nos acerca a un significado de cuerpo, dentro de la Educación Física, que lo identifica con el que se vive y experimenta a través de las ideas, deseos, sentimientos, etc., así como resultado de una modelación social. Por su parte Carballo y Crespo (2003) en sus aproximaciones al concepto de cuerpo, se preguntan si el cuerpo es la representación más relevante de la identidad del yo, y si podría la Educación Física contribuir a cambiar las concepciones y representaciones sobre sí mismo (en el sentido de permitir advertir limitaciones y posibilidades del sujeto); y nosotros la respondemos con un rotundo sí y asumir que el cuerpo puede percibirse, sentirse y vivirse, desde otros significados sociales más saludables y acordes con la realidad de cada sujeto.

En este sentido, nos interesa saber el papel que el cuerpo juega en los conceptos de salud y belleza de la sociedad actual para el alumnado de las edades claves de la Educación obligatoria. Consideramos que es necesario provocar en él, una reflexión crítica y un debate sobre el concepto de cuerpo, que desenmascare los interesados significados que la sociedad del consumo atribuye, tanto a la salud, como a la belleza. Todos hemos podido descubrir, en algún momento, entre el alumnado de cualquier etapa de la educación obligatoria, percepciones distorsionadas sobre los significados que atribuyen a su yo-corporal, al dejarse influir de manera acrítica por los mensajes que los medios de comunicación les hacen llegar de manera interesada.

Hay quienes con un tratamiento de multiproteínas creen conseguir la ayuda necesaria para muscularse de forma rápida y estar dentro de las posibilidades de rendimiento que le permitan saltar más, para llegar a meter una canasta al modo de "Gasol"; otros y otras, consideran que su autoestima se logra con una infra-alimentación que le acerque al canon de belleza imperante en esta sociedad y que pasa por conseguir tallas anémicas. Esta realidad no siempre ha sido detectada y contestada por un profesorado, igualmente acrítico y ajeno a estos aspectos más educativos del cuerpo.

Por último, Barbero (2007) comentando el papel de la Educación Física en el ámbito educativo, le atribuye la siguiente finalidad:

"tener en cuenta la naturaleza social del cuerpo no quiere decir sustituir las hegemonía de unos particulares saberes médicos por otros que nos pongan en manos de la sociología. Por el contrario, el objetivo es fomentar una nueva imaginación de la Educación Física que, nutriéndose de la reciente literatura sociológica, antropológica, histórica, económica, médica, pedagógica de ficción, etc. en torno al cuerpo, sea capaz de formularse preguntas pertinentes relativas al significado y funciones de nuestra materia, cuyo objeto es la educación de las personas en su conjunto a través del ámbito de lo corporal, en el contexto social en el que vivimos".

(Barbero, 2007, p.23)

1.2.2. Medios de comunicación, consumo y Educación Física

Si hubiera que decantarse por uno de los espacios más significativos de cara al currículum, que han motivado el tránsito desde la modernidad hacia la postmodernidad, lo podemos situar en la fuerte influencia que la revolución electrónica, en especial los medios de comunicación de masas, han tenido y tienen de cara al establecimiento de un nuevo sistema de valores en los individuos. Como recoge Castell (1994), esta revolución tecnológica está abriendo la puerta a un nuevo tipo de ciudadano con intereses, valores sociales, formas de pensar y de sentir, claramente diferentes respecto a las generaciones precedentes. El problema aparece cuando este nuevo modelo de ciudadano se encuentra solo y desprotegido, ya que los contextos formativos básicos: escuela y familia, aún están muy lejos de integrar plenamente esta nueva cultura. Si se calcula que un niño pasa en torno a novecientas horas en el aula, frente a las mil que puede pasar delante de la televisión, estamos asistiendo a un fuerte desequilibrio entre dos espacios claramente diferentes que se superponen sin una clara relación entre ellos. Estamos asistiendo a una lucha entre dos universos que propugnan valores, contenidos, formas de pensar y actuar, generalmente opuestos e incompatibles.

La sobreinformación que recibimos a través de los medios de comunicación no significa siempre buena información, por el contrario, la cultura de lo trivial y superficial, la venta de estereotipos de belleza física, poder, dinero, etc., es lo que prima por encima de cualquier otro valor. Un culto a la economía de mercado que invita a la pasividad, al aislamiento y a la alienación, (Pérez Gómez, 1998). El final del proceso es la acumulación de un bagaje cultural, construido principalmente desde los medios de comunicación, bagaje que facilita al ciudadano la elaboración de su propia escala de valores que la ideología social dominante se encargará de legitimar.

Pérez Gómez (1985), nos hace un detallado inventario de estos valores postmodernos, que pasamos a reproducir para tomar conciencia del enemigo: primacía del pensamiento único, amorfo y débil; el papel básico que juega en los ciudadanos la información como vehículo para integrarse dentro de este nuevo orden social; potenciación del individualismo y el conformismo social. Obsesión por la eficiencia, primacía de la cultura de la apariencia, lo efímero y el culto desmedido al

cuerpo junto a la mitificación de la juventud. Concepción ahistórica de la realidad. Por último se evidencia la emergencia y consolidación de movimientos alternativos, que arrojan una bocanada de aire fresco dentro de este marco viciado de uniformidad.

La escuela no es ajena a todo este movimiento, al contrario afecta y modifica la cultura escolar y le plantea serios interrogantes que tendrá que resolver en post de localizar los valores y conocimientos relevantes y susceptibles de integrar en ella.

Siguiendo a Pascual (1995), la Educación Física no puede quedar al margen de la influencia de los medios de comunicación, ya que el tratamiento que hacen estos de la actividad física y en especial del deporte, están muy alejados de los planteamientos educativos de la escuela, provocando un claro posicionamiento de estos a favor de las imágenes propuestas a través de la televisión, revistas, etc. Asistimos a la imposición de unos modelos corporales desde el marco de la publicidad y en aras de alcanzar mayores grados de consumo entre la sociedad.

Emerge con fuerza una visión utilitarista de la actividad física, que la ponemos al exclusivo servicio del cuerpo con finalidades claramente esteticistas. Por encima de todo está la imagen corporal, aquella que nos abrirá las puertas del poder, de las relaciones, del éxito social. Al amparo de la salud comienzan a emerger prácticas insalubres: consumo indiscriminado de productos que mejoren nuestra imagen corporal sin reparar en los posibles perjuicios que puedan acarrearlos, sometimiento del cuerpo a práctica de entrenamiento muy alejadas de nuestras posibilidades, etc.

Otro aspecto significativo a tener en cuenta y que se está comenzando a plasmar en la Educación Física, es el respeto hacia las minorías, como son los movimientos de colectivos ecologistas, gays y lesbianas, multiculturalidad, nacionalismos, etc.; esto se traduce en la escuela en un incipiente interés por tratar dentro del marco educativo, temas como la tolerancia, la coeducación, la educación medio-ambiental, tratamiento de la diversidad, etc., (Harvey, 1989; Gimeno, 1992; Wexler, 1987). En la Educación Física, están comenzando a plasmarse estas preocupaciones concretas dirigidas hacia combatir estereotipos fuertemente arraigados en la cultura física de los individuos frente a la práctica de actividad física. Aspectos como el individualismo o la concepción del *"cuerpo ideal"* (Hargreaves, 1990; Shilling, 1993,1995).

El género es otro de los aspectos que con mayor frecuencia está apareciendo en los discursos e investigaciones dentro de la Educación Física Escolar, podemos destacar los trabajos realizados por autoras como Flintoff (1990, 1993); Scraton (1986, 1987, 1990, 1993); Stratton (1995); Talbot (1985, 1990, 1993); o Willians (1989, 1993) La problemática de la multiculturalidad, vivida escasamente en nuestro contexto, pero muy presente en el entorno anglosajón, ha provocado que el área gire su mirada hacia este espacio en la escuela tratado como factor condicionante de la igualdad de oportunidades en los niños y niñas (Carroll y Hollinshead, 1995; Figueroa, 1995). Por último, aparece la defensa de la “*autonomía*” como objetivo final del área para alcanzar que nuestros alumnos y alumnas no sean dependientes de nadie a la hora de plantearse la ocupación de su tiempo libre desde la actividad físico-deportivo (Hodkinson y Sparkes, 1995). En definitiva, se produce una apuesta por un currículum del área sustentado desde la igualdad y la equidad para todos los alumnos y alumnas.

En nuestro entorno cercano, los temas abiertos anteriormente, prácticamente están por explorar, y tan solo, en el tema concreto del género, se empiezan a recoger las primeras propuestas lanzadas por autores como Fernández García (1995); Martínez y García (1997); Torre (1997); Vázquez et al. (1990) o Vázquez (1995 y 1997) en sus inicios, y más recientemente por Vázquez et al. (2000); González Pascual (2005); Blández, Fernández y Sierra (2007); Soler (2008); Subirats y Brullet (2006) y Subirats y Solé (2007) entre otros.

1.2.3. Cultura, Currículo y Educación Física

El sistema educativo, a través del currículum, se ubica en una posición intermedia, mediadora entre los significados relevantes de la sociedad y los niños y niñas, receptores finales de todas las intenciones educativas que la escuela hace respecto a la cultura dominante. El problema actual lo podemos identificar en la extensión del marco de referencia que los individuos tienen para conformar su propia cultura; si hasta hace unas décadas los influjos locales iban a ser determinante para establecer la herencia social, en la actualidad, a pesar de mantenerse unas claras vinculaciones con las raíces culturales donde se ha producido la socialización del individuo, este aspecto no será el único, junto a él tendremos que tener en cuenta

todos los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios de comunicación (Pérez Gómez 1998).

El cuerpo, como objeto integrado y dependiente del conjunto de significados, expectativas y comportamientos que definen a un grupo social, contribuye a configurar las redes culturales de la sociedad, al tiempo que como objeto y sujeto de la construcción cultural, irá modificando sus significados y valores en función del momento espacial y temporal donde se desarrolle. Las corrientes de la Educación Física actual, van a ser construcciones sociales que se han ido conformando desde la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir de un marco social determinado Hernández Álvarez (1996). Si otorgamos a la escuela el sentido recogido anteriormente como espacio de cruce de culturas, con una finalidad mediadora y reflexiva, la cultura del cuerpo, analizada desde el crisol ofrecido por Pérez Gómez (1998), tendría que manifestarse en la escuela desde esa cuádruple perspectiva, crítica, social, institucional y experiencial analizadas con anterioridad.

Estudiado el cuerpo como objeto y sujeto de la cultura, la orientación predominante, se asienta en postulados biologicistas, que sostienen la concepción del “*cuerpo-máquina*”, frente a planteamientos más enfocados hacia posiciones de potenciar la comunicación y los enfoques sociales desde el trabajo del cuerpo en la escuela. Este segundo enfoque, surgido como reacción al marco científico y racional al que se ha visto sometido en estas últimas décadas, aún dista mucho de alcanzar un cierto nivel de consolidación en los currículos escolares, y aunque ya ha adquirido un cierto nivel de desarrollo a niveles teóricos y epistemológicos, podemos afirmar que su estado no deja ser embrionario en los desarrollos cotidianos del área en los centros.

Tratando de identificar los significados y producciones en los que se basa el área, Arnold (1991) nos propone una conceptualización en torno a tres dimensiones íntimamente ligadas entre ellas: *educación acerca del movimiento, educación a través del movimiento y educación en movimiento*. En la primera acepción podemos identificar todos aquellos conocimientos provenientes del campo teórico de la Educación Física (Kinesiología, Biomecánica, Psicología del deporte, Historia de la actividad física y deportiva, etc.).

La *educación a través del movimiento*, presenta una clara finalidad extrínseca, orientándose al logro de fines estéticos, sociales, morales, de salud u ocupación del tiempo libre.

Por último, la *educación en movimiento*, presenta su valía desde las mejoras que la actividad física tienen valor “*per se*”, ya que va a permitir a la persona reconocerse y adquirir un conocimiento práctico y personal solo alcanzable desde la participación activa (Devís, 2004).

Dentro del marco próximo a la Primaria, aparece una concepción de Educación Física ligada al “*utilitarismo escolar*”, en definitiva, nos encontramos ante una justificación de la presencia del área en la escuela, desde el servicio que puede dar, para facilitar los aprendizajes escolares considerados como relevantes (lectura, escritura, cálculo, etc.). La famosa “*psicomotricidad*” de los años 70 y 80, (Cratty, 1971; La Pierre y Aucouturier, 1977; Le Boulch, 1976; Picq y Vayer, 1968;) abre las puertas a la utilización del movimiento con una finalidad instructiva, empieza a tener sentido sacar a los niños y niñas de su puesto escolar (mesa y silla de trabajo en aula) y dedicar parte de la jornada a aprender a través del movimiento. Aún no es difícil encontrar en algunos centros espacios temporales dedicados por los maestros y maestras de primaria a la psicomotricidad. Además, tal como recoge Sánchez Bañuelos (1996), la pretensión de mejora de los aprendizajes escolares clásicos por medio del movimiento, no se encuentran apoyados por investigaciones relevantes sobre el tema.

Los nuevos enfoques de la Educación Física, sustentados desde las pedagogías críticas trasladadas a nuestro campo por autores como Kirk (1986), Tinnig (1984), Sparkers (1991), entre otros, dentro del ámbito internacional, han calando en nuestro contexto en autores como Barbero (1990), Devís (2004), Peiró y Devís (1991), que han ido buscando espacios comunes y aplicables a nuestra realidad escolar. En este gran marco reflexivo abierto, se han producido espacios de controversia, al aparecer puntos de fricción significativos, especialmente en cuanto al tratamiento del deporte en el ámbito escolar. El cuestionamiento de la conveniencia de la presencia de las actividades deportivas en las clases de Educación Física ha abierto el debate y por qué no decirlo, las posturas enconadas al respecto. Frente a la visión de entender como irrenunciable la inclusión de la enseñanza deportiva en la escuela, defendida desde la

alta relevancia que este tiene como fenómeno social, otras posturas abogan por la fuerte carga reproductora de estos contenidos, acercando al alumnado a unas prácticas muy alejadas de las posiciones críticas que requiere el análisis de este fenómeno social.

Por su parte, la cultura institucional ha ido imponiendo una visión del área dentro de la escuela que difícilmente podremos erradicar a corto plazo. La Educación Física analizada desde una perspectiva histórica reciente, se ha entendido con un ideario basado en los aspectos morales, intelectuales o utilitarios o que podía aportar a la Educación, la salud, entendida como un correcto mantenimiento corporal, y enfocada hacia una idea del cuerpo como instrumento de producción. La legitimación de una serie de valores dominantes en el entorno social, el valor, la disciplina, la competencia, el liderazgo, etc., a través de las actividades físicas y deportivas, ha sido una constante en las clases de *"gimnasia"* desarrolladas en este país en décadas recientes al amparo del organismo político del régimen, Sánchez Bañuelos (1996).

El escaso valor otorgado al área, hace que dentro de este marco institucional, se haya producido una reacción a la contra por parte del profesorado, emergiendo un exceso de academicismo y teorización en la Educación Física Escolar, producto del rechazo, aún claramente latente en nuestra sociedad, a todo lo que pueda suponer el tratamiento del aspecto corporal del ser humano como elemento integrante de la cultura susceptible de ser enseñado; este sentimiento trasladado a la escuela, ha venido a suponer una clara marginación del área, presente legalmente dentro del currículo escolar, pero realmente ausente en su implementación, (Kirk, 1990; Koslow, 1988). Este aspecto está provocando, especialmente en los niveles de Secundaria, un replanteamiento por parte del profesorado de los contenidos relevantes para el área, orientándose hacia la inclusión de aquellos que entienden pueden ser más relevantes para mejorar su status profesional en el marco escolar.

El abandono de contenidos tradicionales, o su paso a segundos planos, abre la puerta a la entrada de otras propuestas, que alejadas muchas veces de los propios intereses del alumnado y de la concepción que del área tienen, arrinconan prácticas apoyadas en las vivencias corporales, para sustituir las mismas por enfoques de marcado corte conceptual, que tratan de igualar a la Educación Física con el resto de

áreas instrumentales utilizando las mismas herramientas que estas, sin darse cuenta que los espacios (el aula) y el tipo de aprendizajes predominante en absoluto son equiparables.

Otro aspecto que conecta directamente con la cultura social imperante, y que reiteradamente se viene transmitiendo desde las instituciones, es la vinculación de la Educación Física Escolar, como factor fundamental para mejorar la producción de campeones y con ello se alcancen las cotas de rendimiento deportivo al más alto nivel. Al final nos transmiten la imagen de que el éxito o el fracaso deportivo del Estado en los grandes eventos internacionales, depende de la calidad de la Educación Física que se desarrolla en el ámbito escolar. Si esto fuera así, mucho nos tememos que nuestra presencia en los medalleros de las grandes competiciones brillaría por su ausencia. El problema de estas imágenes es cómo repercuten posteriormente en las demandas que el denominado "*gran público*" (alumnado, padres, profesorado, políticos, etc.) plantean respecto al área, Willians (1985). No es de extrañar que dentro de las pruebas de selección del profesorado realizadas en el marco de las oposiciones a la Educación Primaria o Secundaria en Educación Física, se incluyera, en su momento, junto al dominio de los contenidos y estrategias metodológicas para su impartición, una prueba eliminatoria previa, en la que los aspirantes a docentes tenían que demostrar su valía física y deportiva, desde la realización de pruebas físicas o la demostración de ejecuciones correctas de gestos deportivos.

Por último, los propios alumnos y alumnas elaboran su propia configuración de significados en torno a la Educación Física desde dentro y fuera de ella. En un estudio realizado por Barbero (1996), emergen sus propias percepciones, evidenciándose aspectos significativos a tener presente, aspectos que van desde la propia imagen que del profesor o la profesora tienen, alejada del modelo tradicional y próxima a una relación mucho más cercana motivada desde los mismos espacios específicos que se utilizan para impartir las clases; la propia escenografía que conlleva (vestimenta específica, material que utiliza, etc.) y la proximidad que facilita el poder moverte libremente por la clase, sin tener que permanecer rehén a una silla y una mesa.

La histórica trayectoria del área, excesivamente vinculada a modelos de rendimiento y entrenamiento deportivo alejados de marcos educativos, ha provocado así mismo que la rutinización de sus prácticas facilite una visión simplista de las necesidades que demanda de cara a su impartición, no es difícil reconocer en nuestros contextos la idea de que, para ser “*profesor de gimnasia*” no hace falta tener grandes conocimientos, cualquiera puede asumir el papel, si antes ha pasado por una práctica reglada y significativa de algún deporte.

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU MARCO CURRICULAR

No podemos abordar esta investigación sobre los significados de la Educación Física en el ámbito educativo, sin antes no haber hecho una conceptualización de la Educación Física y las principales corrientes por las que ha transcurrido la Educación Física; así como un breve análisis del marco educativo en el que nuestros estudiantes han tenido sus vivencias en relación con la Educación Física; para ello, reflexionaremos sobre los elementos curriculares que aparecen en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), ya que este es el sistema educativo al que aluden que mayoritariamente, -salvo raras excepciones por motivos de edad-, en sus relatos autobiográficos.

2.1. Conceptualizando la Educación Física

Si abordamos la ***perspectiva terminológica***, podemos apreciar que, la Educación Física es un término polisémico que puede admitir diversas interpretaciones y significaciones, influenciadas por el concepto que se tenga de ella con relación a la educación y/o a los valores que se le otorguen al tratamiento de lo corporal (diferente según el momento histórico), las ideas filosóficas, las influencias socio-culturales y políticas.

En el intento de llegar a una definición clarificadora e integradora del término “Educación Física”, las distintas concepciones existentes sobre la educación y lo físico (cuerpo y movimiento), el propio contexto de aplicación y los objetivos a conseguir, provocan un problema estructural y semántico a la hora de llegar a una definición de Educación Física. De ahí, que aparecen conceptos de educación corporal, educación de la motricidad, educación por el movimiento, tratamiento pedagógico de lo corporal...

y de tantos otros apelativos, que - ya sea por ser producto de una determinada moda o propensión, o por ser más parcial que el término que pretendían desplazar- no han llegado a consolidarse, o al menos, no han desplazado al de Educación Física, que responde a una concepción más universal.

Tratando de subsanar esta problemática, vamos a intentar aproximarnos al concepto, analizando la expresión “Educación Física”. Para una mayor comprensión, distinguiremos los términos “educación” y “física”, aclarando qué es lo que se entiende de cada uno de ellos desde el punto de vista etimológico, para llegar a un acercamiento al término “Educación Física”, contribuyendo, de esta manera, a aclarar cuál es el significado del mismo.

El término “educación” (del lat. *educatio*) es la acción o el efecto de *educar*; cuyo origen semántico de ésta última se encuentra en la palabra latina *educare* (dirigir, encaminar), que a su vez se relaciona con *ducere* (llevar, guiar, enseñar...) y la palabra *edurece* (sacar hacia afuera), hace referencia a un proceso de socialización y aprendizaje que reciben los niños y jóvenes de una comunidad. Entendiendo este proceso como complejo, que se da a lo largo de toda la vida en la que se van desarrollando todas las facultades humanas bajo el influjo y los estímulos del entorno Rivera (2001). Basándose en el término “educación”, Lagardera (1992) esboza lo que sería la Educación Física:

“No se trata de un adiestramiento, como sería el caso de la obtención de performances deportivas, ni de la adquisición de un conocimiento formal para la vida en sociedad [...], sino de estimular, encauzar o excluir de forma óptima las potencialidades motrices y corpóreo aprehensivas de los sujetos en crecimiento y formación, para que le sean útiles tanto en su proceso de crecimiento personal como en los requerimientos de la vida social, a partir de situaciones pedagógicas tanto de tipo deportivo, como lúdico o expresivo”

(Lagardera, 1992, p.58)

El término “física” procede del griego de la palabra “*physis*”, que podría ser traducido por naturaleza, que relativa a lo humano o que se hace real, lo que aparece ante nosotros como tal (constitución o cuerpo), enfatiza la esencia material o corpórea; lo físico en oposición a lo metafísico o espiritual, Rivera (2001).

Lagardera (1992) hace referencia a la *physis* como proceso morfogenético que alumbró todo el continuo cambio de construcción y evolución del cuerpo humano, estando compuesto por dos dimensiones de una misma realidad: por un lado la parte *psykhe* (algo invisible que siente y piensa), por otra el *soma* (lo que se ve, se mueve y se toca). Tanto de la *psykhe* y el *soma*, su manifestación expresiva es el *dynamis*, el movimiento.

En este sentido, Cagigal (1979) planteaba la Educación Física sobre dos grandes realidades antropológicas, *el cuerpo y el movimiento*, como medio para conocer el mundo que nos rodea. Si nos centramos en el *cuerpo*, podremos argumentar que, de igual manera, que toda educación se asienta en un determinado concepto de persona, cualquier concepción existente en torno a la Educación Física tiene su razón en el concepto de cuerpo que se tenga, y que a su vez, el concepto de cuerpo ha evolucionado unido a los fundamentos filosóficos, políticos y educativos, conformando en cada momento un modelo y valores culturales. El cuerpo hay que entenderlo como algo más de lo que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica; es el cuerpo que se vive y se experimenta; es el resultado de las experiencias personales, de las ideas, de los sentimientos, deseos, etc., además, es el resultado de una modelación social.

Actualmente, superado el dualismo cartesiano (cuerpo y espíritu), se asiste a una revalorización socio-cultural del cuerpo, se ha pasado de “reprimir al cuerpo” a “honrar al cuerpo”, haciendo en algunos casos una apología del mismo. Así, nos encontramos ante un cambio de actitud referente al cuerpo, modificando las costumbres sociales (formas de vestir, de alimentarse, imagen estética, estar en forma...), constituyendo centro de interés y de preocupaciones: sociales (estéticas, relacionales, de ocio...), técnicas (rendimiento profesional: trabajo y deporte), ideológicas (reivindicación del uso del cuerpo, derecho al bienestar, a la actividad física, etc.), como vimos con anterioridad.

¿Qué significa esta rehabilitación del cuerpo?, ¿es una liberación y un desarrollo de la persona o simplemente es una moda social? En buena parte de las ocasiones tenemos que decir que no. Los valores corporales se encuentran mediatizados por los intereses comerciales y consumistas de esta sociedad (el ocio, el sexo, etc.), su utilización en el deporte (persona-máquina, bien de estado, etc.).

Estos planteamientos son antagónicos con lo que significa el cuerpo en la educación de la persona. Esto no quiere decir que desechemos actividades que estén arraigadas culturalmente en la sociedad, sino que simplemente serán tratadas con fines educativos y no con fines elitistas, discriminatorios, de rendimiento, etc. La Educación Física deberá impulsar una formación integral a través del cuerpo - Educación Física como educación de lo corporal (Lain Entralgo, 1989) -, empleando actividades orientadas al desarrollo, cuidados y actitudes del cuerpo, actividades deportivas, prácticas lúdico-recreativas, la danza, la expresión y comunicación corporal, etc.

“Para ello, reivindicamos para la escuela, una educación corporal que cubra al sujeto integralmente, desde los diversos ámbitos: cognitivos, sociales, afectivos, emocionales, expresivos... y también motrices, superando el rendimiento físico-motriz”

(Fraile, 1995, p.22).

De lo anterior, se puede desprender que estamos asistiendo a la búsqueda de una educación más vivida, más globalizadora, en la que el cuerpo adquiere la importancia que tiene en el proceso educativo. El niño y la niña aprenden con todo su cuerpo, interaccionan con el mundo que le rodea, con todo su ser en unidad y globalidad. A través del movimiento corporal y sus posibilidades de relación, comunicación y expresión, de aprendizaje, etc., el niño y la niña van configurando su personalidad a partir de sus diferentes ámbitos: motrices, afectivos, sociales, cognitivos y emocionales.

La Educación Física no puede entenderse en un sentido unívoco, “educar lo físico o lo corporal” en contraposición a la educación intelectual, como ha ocurrido tradicionalmente, el tratamiento que se le da hoy va más en el desarrollo de los diferentes aspectos de la persona, centrándose en el aprendizaje y las capacidades integrales que se desarrollan a través del cuerpo y el movimiento.

Aparece la concepción *movimiento* que, en palabras de Lagardera (1992), lo dinámico, es la expresión resultante, y por lo tanto sensible, de una potencialidad de la existencia humana. El movimiento es un concepto que pertenece a la física y que describe la manifestación de un fenómeno - el cuerpo - en relación con el estado en que se encuentra o a su posible variación. En nuestro caso sería el cuerpo y el movimiento (motricidad) del individuo que se manifiesta a través de las adaptaciones a sus necesidades (dominio de sí), del medio que le rodea y de su interacción con los demás (esfera social). La Educación Física, como acción educativa, orientará al movimiento hacia la consecución de unos objetivos, que es lo que vamos a ver a continuación.

Cagigal (1981) enmarca a la Educación Física en un campo específico en la medida en que esta educación se centra en la “acción motriz” como expresión de la persona en movimiento. Diversas acciones motrices constituyen lo que entendemos por *actividad física*. Por lo que podemos decir que es una acción corporal a través del movimiento que, de manera general, puede tener una cierta intencionalidad o no; en el primer caso, la acción corporal - o acción motriz - se puede utilizar con unas finalidades (educativas, deportivas, recreativas, terapéuticas, utilitarias, etc.), en el segundo caso, simplemente puede ser una actividad cotidiana del individuo (caminar, levantar un brazo, etc.).

Aisenstein (1995, p.35) entiende a la actividad física como “aquella que privilegia el movimiento corporal como medio de expresión, relación y aprendizaje”. Por contra, Linares (1996) aprecia a la actividad física como entrenamiento o perfeccionamiento realizado voluntariamente para mejorar los distintos sistemas del acto motor (percepción, decisión y ejecución).

Obviamente, cuando nos referimos a la actividad física que empleamos en educación⁵, partimos de la premisa de que a través del movimiento buscamos un desarrollo de distintas capacidades o potencialidades humanas (cognitivas, afectivas, motrices...). En este caso las acciones motrices son medios para los aprendizajes y de esta manera alcanzar los fines educativos.

“Nos situamos, por tanto, en la esfera de una Educación Física funcional que, situando a la persona como meta educativa, utiliza la acción física en el medio para el desarrollo de aquellas capacidades que en ella están implicadas o que en ella se posibilitan”

(Cecchini, 1996a, p.61)

Por consiguiente, podemos decir que, la actividad física es el medio que caracteriza a la Educación Física. El principal problema que nos encontramos es la diversidad de manifestaciones de la actividad física, en función de los presupuestos que, desde el punto de vista histórico-cultural, psicopedagógicos, sociológicos, didácticos, etc. conforman los modelos o culturas a transmitir en la escuela y, más concretamente, a través de la Educación Física

Las distintas concepciones y manifestaciones de la actividad física abarcan diversas actividades físicas: la tradicional gimnasia, las artes marciales, los juegos populares, el deporte, las actividades en la naturaleza, la psicomotricidad, la expresión y comunicación corporal, etc. Todas ellas suelen diferir en los contenidos mismos pero, sobre todo, en la relación que dichos contenidos guardan como medios y fines.

En estas formas distintas de manifestarse la actividad física, surgen divergencias en torno a cuestiones tales como ¿qué debe educar la Educación Física?, ¿la actividad física es un medio o debe ser un fin? Para dar respuesta a estos interrogantes, vamos a esbozar dos grandes discursos en torno a:

⁵ “En este sentido las actividades físicas son una importante manifestación práctica de la cultura y junto a los contenidos intelectuales deberían formar una parte necesaria de la materia a educar” (Contreras Jordán, 1996b, p. 307).

- ✓ Los que conciben la Educación Física como una educación del movimiento (“*educar lo físico*”).
- ✓ Los que la plantean en torno a una educación por el movimiento (“*educar a través de lo físico*”).

Si nos centramos en la concepción de la *Educación Física como educación del movimiento*, podemos decir que, es lo que ha predominado en la tradición histórica “educar lo físico o lo corporal”, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de las capacidades de movimiento en sus aspectos cuantitativos y cualitativos. Por tanto, los objetivos están orientados a conseguir movimientos cada vez más perfectos (objetivos motrices), obviando la consecución de objetivos de otro tipo.

Desde esta concepción se ve a la Educación Física como producto, utilizando al cuerpo y al movimiento como objetivo final, privilegiando aspectos mecánicos, higiénicos y morfofuncionales (modelos deportivos y de rendimiento físico). Por consiguiente, es restrictiva y parcial, separando esta materia de otras actividades educativas y siendo concebida sólo en términos de aprendizaje motor y no en términos de desarrollo, (Romero Cerezo, 1997, p.136).

Este posicionamiento es criticado por diversos especialistas, porque no se trata de adiestrar sino de educar, surgiendo la tendencia de una *Educación Física a través del movimiento o por el movimiento*. Lo importante es “educar a través de lo físico”, o lo que es lo mismo, servirnos del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento para lograr una serie de objetivos educativos de carácter más amplio. Se entiende a la Educación Física más como proceso que producto, donde hay una mayor preocupación por el desarrollo personal de los escolares; de que encuentren las posibilidades de realizarse a través de las experiencias y vivencias del cuerpo y el movimiento y desarrollen las capacidades y habilidades motrices, afectivas, intelectuales y sociales.

Cagigal (1972) vislumbró una Educación Física que superase los límites mecanicistas y parciales, por esto presupuso que se establecería en una *educación por el movimiento*, o lo que es lo mismo, que a través de la actividad física la persona se educaba en un sentido más amplio.

“... No es simplemente educar al organismo o el aparato locomotor. Tal organismo o aparato locomotor no puede ser objeto de educación, sino solamente de adiestramiento. El objeto y sujeto permanente de educación es el ser humano...”

(Cagigal, 1972, p.110)

Le Boulch (1978), a través de la psicocinética - método activo de educación por el movimiento -, pretende una educación básica para el desarrollo de las capacidades fundamentales (capacidades psicomotrices y actitudes mentales) y un método para lograr una mejor adaptación al medio social (integración en la vida adulta y poder afrontar: ámbito del trabajo, el ocio y la vida social). Además, pone énfasis en considerar al movimiento no como una forma en sí cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación significativa de la conducta de la persona.

Tanto Cagigal (1972) como Le Boulch (1978) apreciaron la gran potencialidad educativa de la Educación Física. A través de experiencias motrices se podría llegar a un mayor desarrollo de las capacidades humanas (extrapolación de los efectos de la ejercitación motriz al desarrollo integral de la persona), con el fin de superar las resistencias del dualismo anclado en la cultura social.

Contreras Jordán (1996a y 1996b) justifica un lugar de la Educación Física en el currículo escolar por el carácter práctico de la educación, que cristaliza en el aprendizaje de destrezas, que pueden ser instrumentales, o poseer también un interés intrínseco y pueden ser cultivadas por sí mismas.

Las cuestiones que suscitan en relación con la especificidad de la Educación Física. Aún estando claro que los procedimientos y expresiones formales de esta materia constituyen un elemento diferenciador, se hace necesario aclarar cuáles son los contenidos (o acciones) y los efectos educativos que se pueden producir en el alumnado de manera específica.

De lo argumentado hasta ahora, entendemos que la Educación Física es el término más habitualmente empleado para referirse al hecho de educar con el empleo del movimiento o la educación integral a través del movimiento. No obstante,

podemos acercarnos a un concepto de Educación Física como “aquella que se ocupa de la educación a través del movimiento, como medio específico, que estimula y proporciona aprendizajes que son importantes para el desarrollo de todas las capacidades o potencialidades de los alumnos y de las alumnas. Contribuyendo de esta manera, a una mayor calidad de vida, a una integración social y a una afirmación de la personalidad” (Rivera, 2001, p.200).

Es posible que, de todas las concepciones que hemos expuesto referidas a la Educación Física, queden lagunas o carencias que estén todavía sin aclarar, sobre todo cuando se pretende saber si tiene entidad suficiente, sobre la base de unos conocimientos, teorías, objeto de estudio, metodología de investigación, etc. Por eso, vamos a recurrir a una **reflexión epistemológica** de la Educación Física. Si nos centramos en la problemática científica en torno a la Educación Física. Esta cuestión ya ha sido planteada con anterioridad por algunos autores, entre los que podríamos citar a Ortega (1989), Lagardera (1989), González Muñoz (1993), Rodríguez, Linares y De la Torre (1995), Rodríguez (1995), Cecchini (1992 y 1996b) y Linares (1996), cuestionándose si es o no ciencia, en qué medida, qué tipo de ciencia es, y en su caso, cuál es su naturaleza científica interna.

En un debate interno entre expertos de la Educación Física, encontramos varias opiniones en torno a la consideración de la Educación Física como ciencia, así como distintos pareceres sobre el rango de ésta, encontrando opiniones que circulan desde la consideración de ciencia autónoma a la ciencia de corte transversal o de ciencia práctica, dependiendo si se hace de un enfoque de las ciencias experimentales o las ciencias sociales. Lagardera (1989, p.29) centra la polémica al intentar justificar un campo específico de actuación, capaz de generar conocimiento, con unos métodos y procedimientos propios.

“El presente ensayo nace con la pretensión de generar, cuanto menos, un debate abierto y reflexivo en torno a nuestra identidad como disciplina, que como tal, aborda un campo restringido y específico susceptible de poseer conocimientos, métodos y procedimientos propios”

(Lagardera, 1989, p.29)

La problemática que nos encontramos es el objeto de estudio, la finalidad (Ortega, 1989) y la indeterminación conceptual de las diversas teorías que pudieran plantearse (Vicente Pedraz, 1988), que podríamos concretar en:

- El conocimiento se ha ido conformando de manera anárquica, derivándose en modos sociales y de innovaciones educativas que no se han originado en el propio campo de actuación.
- En unos casos, la inspiración de la acción educativa estaba fundamentada en las ciencias biológicas, poniendo énfasis en la perfección del movimiento; en otras, se basaban en las ciencias humanas, determinando conductas o comportamientos motores.
- Se han conformado diversas teorías desde distintas tendencias: teoría de los ejercicios físicos, teoría del deporte, teoría propia de la educación física o educación corporal. Conceptos y términos que se utilizarían lo mismo para hacer referencia a los aspectos pedagógicos del movimiento corporal como a los médicos o deportivos.

Obviamente, estos planteamientos alimentarían a los que hacen mención a la Educación Física como una ciencia de corte transversal, no como ciencia propia y si como objeto de estudio, siendo la actividad física este objeto de estudio. Esta misma problemática ya ha sido tratada por Ortega (1989) cuando presenta la incógnita de Vigarello (1972) sobre la legitimidad de los conocimientos de la Educación Física, frente a la especificidad y la pertenencia de la conducta motriz, como objeto de estudio que defiende Parlebas (1987). El primero legitima la Educación Física como una yuxtaposición de anatomía, fisiología, psicología...; el segundo, critica la parcelación a que se ve sometido el objeto de estudio, al ser estudiado por diversas ciencias y por la sumisión de sus contenidos a los principios rectores de las ciencias biológicas y humanas, y es ello lo que le lleva a intentar establecer la estructura de una ciencia propia, pero lo que principalmente realiza es querer desprender del término movimiento como objeto científico, para centrarse en el ser que se mueve, conducta motriz - organización significativa del comportamiento motor -, logrando con ello en la práctica, no un método propio, sino un sometimiento, en este caso a la psicología y a la sociología.

Si nos apoyamos en la denominación terminológica, ya hemos visto que el término Educación Física se ha consolidado de forma casi universal. “La actividad que genera y por la que se le asigna el nombre está imbricada en el mundo educativo” (Lagardera, 1989, p.29). Por tanto, la actividad física realizada debe tener una orientación educativa, siendo éste su objeto específico. Esto no quiere decir que no existan otros campos de estudio relacionados con la actividad física que se salgan del ámbito educativo, como puede ser el deporte competitivo⁶, que es estudiado desde una perspectiva multidisciplinar (Medicina, Psicología, Biomecánica, etc.). Lo que si tenemos que tener muy claro, en relación con la Educación Física, es que el carácter diversificado, versátil y multidisciplinar que se le ha dado, provoca confusión e invalida su carácter científico, siendo necesario identificar y ubicar el objeto de estudio, optar por una metodología que ayude a resolver los interrogantes planteados en torno al objeto, generar conocimiento y teorías que expliquen los fenómenos educativos que hacen referencia a la Educación Física.

“Difícilmente podremos estructurar su conocimiento de forma científica y definir su función social, si no establecemos con precisión su objeto formal, su espacio vital y restringido en el campo del conocimiento científico”

(Lagardera, 1989, p.29)

Estamos de acuerdo con Contreras Jordán (1992) que, convendría identificar aquellos elementos que siendo parte integrante de la Educación Física tienen carácter educativo, lo que sin duda constituirá su objeto de estudio. Esto haría que nos centráramos en unas teorías científicas que respondería al estudio de los procesos didácticos a través del cuerpo y el movimiento, encaminados a la educación del sujeto: conocimiento y dominio de sí mismo, de las relaciones con los demás y con el entorno que le rodea.

⁶ “... El estudio de la actividad física como objeto asimilado a una teoría del deporte, que se centraría en el estudio de las acciones motrices necesarias para alcanzar un mejor y más óptimo rendimiento...” (Linares, 1996, p. 9).

El conocimiento o las teorías sobre la Educación Física se han dado y siguen haciéndolo en un ámbito emergente, en proceso de construcción, constituido por diferentes visiones o enfoques. En unos casos, se ha puesto más énfasis en la parte física (o motricidad) y, en otros, en la educación.

En este último planteamiento, Cecchini (1992) en su tesis doctoral, ante el conflicto epistemológico que intenta delimitar el campo de conocimiento de la Educación Física, considera que, dada su especificidad que la distingue del resto de las disciplinas y la progresiva especialización de su cuerpo de conocimientos científicos, le permite afirmar su identidad dependiendo dónde se desplace el foco de atención. Si el foco se desplaza al estudio de la “motricidad humana”, nos situaremos en la perspectiva de las Ciencias del Movimiento (o ciencia del movimiento); por el contrario, si trasladamos el centro de interés a la “relación educativa”, situándonos en las Ciencias de la Educación (o ciencia de la educación). Conformando las teorías de la Educación Física en estos dos grandes grupos, que lejos de mantener posiciones encontradas, entendemos que deben jugar un papel simbiótico en pro de alcanzar una Educación Física enfocada hacia un ser humano holístico o integral.

Si nos ponemos en el campo de los que sitúan el objeto de estudio en la “motricidad humana”, Cecchini (1992, 1996b) distingue dos enfoques:

a) *Un enfoque analítico con tendencia epistemológica disciplinar.* La motricidad humana es estudiada desde los conceptos y métodos de muy diversas ciencias (Medicina, Biología, Psicología, Sociología...), con lo que se limitaría a las diversas aplicaciones e incidencias de estas ciencias. Surgen, de esta manera, el estudio científico del movimiento humano proveniente de las llamadas ciencias fundamentales (cada ciencia estudia un nivel de manifestación de los fenómenos del movimiento) y, más específicamente, por derivación de éstas, se han ocupado de este fenómeno disciplinas adyacentes y derivadas como la Fisiología del esfuerzo, la Psicología del deporte, la Biomecánica, Aprendizaje motor, etc., que, debido al proceso diferenciador de la realidad motriz, conformarían las “*Ciencias del Movimiento Humano*”.

b) *Un enfoque sincrético con tendencia interdisciplinar y sistémica.* El estudio del movimiento humano se hace desde un enfoque interdisciplinar que culmine en la unidad de la “*Ciencia del Movimiento Humano*”, llegando a conformar sus propias

teorías científicas en aras de la motricidad. Desde una consideración unitaria, interdisciplinar y sistémica, se buscan las conexiones e interrelaciones entre distintas disciplinas científicas, pero tratadas desde una disciplina que sintetiza y toma los conocimientos esenciales de las anteriores para una mayor comprensión y estudio de la motricidad.

Dentro del enfoque interdisciplinar encontramos a cuatro autores:

- **Cagigal (1979)**. Considera que se está conformando una ciencia del movimiento que no es la suma de las ciencias fundamentales, sino aquella que tiene su propio objeto de estudio, es la persona que se mueve o que es capaz de moverse, con todas sus implicaciones a distintos niveles, desde los microsomáticos (procesos bioquímicos...) hasta los macrosomáticos e incluso psicológicos, sociológicos... con propia metodología y con un nada desdeñable “corpus” vigorosamente creciente. Para este autor la Educación Física no es una ciencia hija surgida de una ciencia madre, es como la convergencia de problemas, tareas más o menos similares surgidas en ámbitos humanos diversos que la intuición popular los ha ido agrupando bajo una designación común. Bajo esta visión, C. Diem propone que es una ciencia transversal, al concurrir en torno a su objeto de conocimiento: persona en movimiento, otras ciencias. Cagigal (1979, p.419), habla de una ciencia del movimiento como síntesis de muchas otras disciplinas sesgadas por la motricidad. La Educación Física es, para el autor, una ciencia aplicada, la *Kinantropología*, o vertiente científica de la Educación Física, delimitándola a partir de las ciencias biológicas y humanas.

“La Educación Física sería la aplicación de esta ciencia en el ámbito de las ciencias aplicadas educacionales”

(Cagigal, 1979, p. 419).

- **Meinel y Schnabel (1987)**. Consideran el surgimiento de una disciplina científica independiente a través de la diferenciación: independización con respecto a la metodología deportiva; y la integración teórica y metódica: práctica de los postulados, resultados investigativos e incluso de métodos de investigación de las disciplinas científicas clásicas adyacentes.

- **Le Boulch (1978).** Estima que no se deben diseminar los estudios de la motricidad humana y su desconexión con la praxis educativa, abordando el estudio del movimiento humano a través de su método psicocinético - medio pedagógico que emplea el movimiento humano en todas sus manifestaciones. Constituyendo, de esta manera, la *psicocinética* o ciencia del movimiento humano, la cual pone:

“Énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma en sí cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación significativa del hombre: la unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa”

(Le Boulch, 1978, pp. 14-15)

Para él, la ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad, no estudiando al movimiento de manera fragmentada adoptando sucesivos enfoques anatómico, fisiológico, psicológico y sociológico. Parte, por contra, de los gestos del cuerpo, como una manifestación de la personalidad y de la experiencia inmediata. La psicocinética tiene como objeto de estudio los movimientos humanos tanto individuales como colectivos. Expresa el lugar que ocupa las diferentes disciplinas científicas en su método, defendiendo la aportación de varias disciplinas (interdisciplinariedad): ciencias de la conducta, Fisiología, Sociología y Filosofía.

Dentro de la *perspectiva sistémica* encontramos la *tendencia estructural* de Parlebas (1968 y 1981), ya mencionado con anterioridad, que pretendía ilustrar una posición científica independiente para la Educación Física, la *praxiología*, criticando la metodología multi e interdisciplinar al considerar el modo marginal en que es tratada ésta. La yuxtaposición o adición no puede proporcionar la síntesis. Por ello, hay que desprenderse del movimiento y encaminar su atención al ser que se mueve, constituyendo como objeto de estudio a la conducta motriz⁷, que es la manifestada a través del comportamiento motor y que se encuentra asociada a las características subjetivas de la persona que actúa en el sistema observado.

⁷ Argumentada con anterioridad y que sustituye al término acción *motriz*.

Desde el punto de vista epistemológico mantiene que, mientras que la “acción motriz” puede ser realizada con determinantes biomecánicos, psicológicos y sociales que condiciona su despliegue, no se puede quedar en ninguno de ellos, porque se perdería la especificidad. Por ello, propone la “conducta motriz” como objeto específico, conformando una epistemología de la Educación Física que le permita afrontar su propia identidad.

Para desarrollar esta nueva concepción se sitúa en el estructuralismo, lo que implica conformar sistemas, esto es, disposiciones sistemáticas en un todo donde se produce una serie de interacciones. Así, la conducta motriz puede ser estudiada como interacción dentro de un sistema. Lo que supone ordenar, estructurar y sistematizar la Educación Física. Con el fin de ser operativo, construye una clasificación que le pudiera servir como marco investigador y de intervención pedagógica, evidencia tres criterios de lógica interna o de interacción motriz: a) interacción del practicante con el medio físico, b) interacción motriz de cooperación y c) interacción motriz de oposición.

En estas situaciones motrices se considera la incertidumbre (inseguridad, inquietud, etc.); las situaciones en las que no existe incertidumbre y aquellas en las que el practicante actúa en solitario (lanzamientos, saltos...), denominándolas situaciones psicomotrices. Aquellas en las que existe incertidumbre debida al medio físico o los compañeros o adversarios, las denomina situaciones sociomotrices.

Los criterios básicos de interacción motriz con relación a la incertidumbre le permitió establecer una clasificación de ocho categorías de acciones motrices. En las dos primeras estarían los juegos psicomotrices y, en las seis restantes, los juegos sociomotrices.

Cecchini (1992, 1996b), apunta la idea de estructurar una gran Ciencia del Movimiento Humano, que no sea una simple yuxtaposición de conocimientos diversos y con un claro carácter subsidiario, sino que se conforma a partir de un objeto de conocimiento específico que le imprima un carácter de ciencia autónoma o independiente.

Este autor intenta relacionar las actitudes de Cagigal (1979), Le Boulch (1978) y Parlebas (1968): la interdisciplinaridad, ejercida por los dos primeros, y la estructural y sistémica, mantenida por el último.

“Entendemos que el movimiento humano, como realidad científica, puede delimitarse como sistema de ordenaciones de un conjunto de elementos interrelacionados, y que también la conducta motriz acepta un estudio interdisciplinario, siendo, por tanto, ambos enfoques no solamente compatibles, sino complementarios [...] Es posible mantener dos enfoques de la realidad, o, si se quiere, dos perspectivas metodológicas igualmente válidas: en el plano horizontal la visión interdisciplinar que investiga los elementos comunes a las diferentes ciencias; en el plano vertical, el enfoque sistémico, para estudiar cualquier realidad”

(Cechini, 1996b, pp.94-95)

La Educación Física como parte integrante del **fenómeno educativo** aparece ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje o quehacer educativo y, por consiguiente, su estudio deberá hacerse desde las Ciencias de la Educación. El objeto de estudio se centra en la “acción motriz” como expresión del cuerpo y el movimiento y de sus posibilidades educativas a través de ellos. El objeto de estudio está constituido, por el ser que aprende, por la naturaleza de sus acciones motrices y por el repertorio de sus conductas motrices, que son manifestaciones de su personalidad (González Muñoz, 1993:67). Linares (1996) sintetiza lo que para él sería el campo de actuación de la Educación Física y del objeto de estudio:

“Nos centraríamos en una teoría de la Educación Física que respondería al estudio del movimiento y de sus claras implicaciones didácticas y pedagógicas, encaminadas a la educación del sujeto a través de un mejor y más equilibrado conocimiento y dominio de sí mismo, de las relaciones con los demás y con el entorno que lo rodea”

(Linares, 1996, p.9)

Por consiguiente, estamos ante una parcela del saber con entidad suficiente y con el bagaje que suponen los conocimientos, teorías, principios y normativas que tiene la Educación Física. Ésta es, ante todo, educación y, por tanto, no puede desechar ciertos planteamientos educativos generales, ahora bien, la utilización del cuerpo y el movimiento conforma un campo específico de actuación físico-educativo y de construcción de conocimiento. Su inclusión en las Ciencias de la Educación como autónoma y aplicada (conocimiento de la educación). Alonso et al. (1994) plantean conformar las ciencias de la Educación Física o las ciencias de la educación aplicadas al estudio de la Educación Física y como conclusión, estos autores establecen:

- La Educación Física, en cuanto es educación, corresponde al ámbito de estudio de las ciencias de la Educación.
- La Educación Física hoy se entiende no solamente como educación de lo físico sino también a través de lo físico.
- La especificidad de la Educación Física está en que ésta afronta lo educativo en una dimensión propia, la de la persona y su movimiento.
- La importancia de una teoría pedagógica, o pedagogía de la Educación Física, procede de la necesidad de ordenar e integrar datos aportados por las ciencias de la educación en su aplicación a la Educación Física, al objeto de estructurar y regular el proceso educativo en este campo, desde los fines, contenidos y métodos hasta los procesos didácticos concretos.
- La inclusión de la Educación Física en el ámbito de las ciencias de la Educación no impide ni es obstáculo a que el estudio del cuerpo y movimiento humano se haga desde otras perspectivas científicas.

Vicente Pedraz (1988) establece las dificultades que se pueden encontrar aquellos planteamientos epistemológicos exclusivos u omnipresentes de la actividad física, defendiendo una “Teoría pedagógica de la Actividad Física”. Entiende que la Educación Física es una realidad educativa, no independiente del proceso educativo, siendo un fenómeno defendible dentro del contexto general de la educación. Reclama la especificidad de la Educación Física como objeto de conocimiento y, en función de ello, aboga por una caracterización, explicitación sistemática y diferenciada en el ámbito de las ciencias de la educación. Para él, el objeto de conocimiento son los

fenómenos que siendo identificables con las variables educativas pertenecen al campo de la actividad motriz. De esta manera, la Educación Física como objeto de estudio científico se superpone a las ciencias de la actividad física y a las ciencias de la educación.

En este mismo sentido se coloca Cecchini (1992) al entender que las Ciencias de la Educación Física deben situarse a caballo entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Movimiento Humano. El conocimiento científico (Ciencias de la Educación Física), desde una perspectiva específica (unitaria y sincrética, como es la acción motriz o la conducta motriz), confluye y comparte conocimientos de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias del Movimiento humano.

Cecchini (1996b) justifica la emergencia que tiene las ciencias de la Educación Física:

“Mientras que las Ciencias del Movimiento Humano tienen como objeto de estudio la conducta motriz, ésta se convierte en objeto de estudio para la Educación Física cuando se le mira como realidad modificable por la intervención humana, y, por tanto, la conducta motriz interesa en Educación Física en cuanto puede optimizarse por la acción educativa intencional” .

(Cecchini, 1996b, p.103)

De esta manera, las posibilidades educativas que ofrece la Educación Física es objeto de estudio que, a través de una metodología investigadora propia en función de la motricidad y los procesos didácticos, es capaz de generar teorías científicas propias. Por ello, podemos apreciar el gran valor que puede tener estas teorías para el docente de Educación Física, pudiendo ser muy valiosas para conocer mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuáles son las teorías que sustentaría estos procesos, consiguiendo, de esta manera, optimizarlos e incluso poder mejorar su intervención o los procesos de aprendizaje.

A modo de conclusión, podríamos determinar que la Educación Física es una actividad científica aplicada, una ciencia educativa específica que estudia las conductas motrices, los procesos educativos que emplean como medio el cuerpo y el

movimiento. Por ello, forma parte por sus aportaciones específicas de las Ciencias de la Educación, sin olvidar los conocimientos que puedan aportar las Ciencias de la Motricidad, constituyéndose en disciplina científica por su diferenciación y tener medios y procedimientos que le son propios.

2.1.1. Revisando las actuales corrientes de la Educación Física

Nos encontramos en el inicio de un nuevo siglo y en un momento en el que comienza hacerse balance de la última reforma educativa (la LOGSE) y a realizarse revisiones y modificaciones de la misma en la Ley de Calidad de la Enseñanza (LOE), por lo que consideramos que es una buena ocasión para revisar las corrientes tradicionales por las que ha transcurrido la Educación Física y ver el devenir de las mismas en el futuro.

Existe una tendencia generalizada a señalar que las corrientes actuales de la Educación Física son:

- ♦ **La corriente deportiva:** inicialmente el deporte penetra en el currículum escolar para contrarrestar la hegemonía de la gimnástica y de él se destacan los valores educativos y socializadores. Su orientación dentro de las prácticas escolares ha tenido un carácter instructivo encaminado fundamentalmente al aprendizaje de las habilidades técnicas buscando rendimientos fáciles de cuantificar y objetivizar, como señala Sicilia (2000).
- ♦ **La corriente psicomotriz:** sus comienzos fueron para mejorar el desarrollo cognitivo en las primeras edades a través de la utilización del movimiento, y esta vía ha llegado hasta nosotros con el nombre de “psicomotricidad”. Actualmente el objetivo primordial se centra en la mejora del aspecto cognitivo del niño, aunque los planteamientos psicomotricistas son asumidos en educación con el fin de mejorar y perfeccionar la conducta motriz; alcanzado un alto grado de incidencia en el plano cognitivo y afectivo.
- ♦ **La expresión corporal:** de origen reciente, se sitúa su aparición en la década de los 60, y la formación corporal se concibe como iniciación a la creación. Entiende el movimiento como medio de comunicación y en ella se incluyen todas aquellas actividades corporales realizadas con intención comunicativa.

- ♦ **La condición física-salud:** dentro de esta corriente ha existido una gran evolución, así de entender la Educación Física como práctica para la preparación física y militar durante los siglos XVIII y XIX, se pasó en el Siglo XX a una visión de la Educación Física basada en la condición física-rendimiento, para a partir de los años 70, como señala Sicilia (2000) centrarse en una condición física basada en la salud, entendiendo el concepto de salud en su más amplio sentido.

Zagalaz (2001), partiendo de la clasificación de Vázquez (1989), a la que le añade una cuarta corriente representada por la Sociomotricidad definida por Parlebas (1987), enumera hasta 11 corrientes actuales de la Educación Física. Las referimos a continuación:

- Educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático.
- Educación psicomotriz: el cuerpo pensante.
- Expresión corporal: el cuerpo comunicante
- Sociomotricidad.
- Corriente Centroeuropea.
- Corriente de las Habilidades Motrices Básicas.
- Corriente multideportiva.
- Corriente alternativa.
- Corriente de Actividades en la Naturaleza.
- Corriente de Actividad Física y Salud.
- Corriente de Turismo y Deporte

Si bien es cierto que estas corrientes han estado o siguen estando presentes, considero que la Educación Física en estos últimos tiempos, está produciendo un cambio sustancial en las mismas, no tanto en la inclusión de nuevas líneas y contenidos como en el enfoque y planteamiento de los mismos, el panorama de la Educación Física en la actualidad podría configurarse a partir de:

☞ **Enfoque deportivo:** el deporte como fenómeno social ha dejado de ser un pasatiempo para convertirse en una pieza clave para entender el mundo contemporáneo, por ello se aboga por nuevas orientaciones del mismo dentro del currículum que minimicen el carácter reproductivo en el que se ve inmerso. Como

proponen Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), esto implica un modelo constructivista donde el alumno/a sea el actor de su propio aprendizaje y el profesor/a sea capaz de acercar el deporte como hecho social y cultural, resaltando los valores educativos del mismo, a la vez que debe facilitar la reflexión sobre aquellos aspectos que no lo son.

☞ **Enfoque recreativo:** la sociedad tiende a mejorar su calidad de vida y esta está en relación directa al ocio disponible y como utilizarlo de la mejor manera posible, por ello se comienza a vislumbrar en la escuela una línea de trabajo que se orienta a la enseñanza de los recursos recreativos que proporciona la actividad física, desde los cuales como indica Camerino (2002) se pretende potenciar desde el juego y las actividades lúdicas hábitos de socialización e higiene que predispongan favorablemente a las nuevas generaciones hacia la práctica de actividades recreativas.

☞ **Enfoque salud:** Actualmente la educación y la salud son aspectos indisolubles, imposibles de entender si no van unidas y entroncadas en las prioridades de los seres humanos y en este sentido existe una corriente muy fuerte dentro de la Educación Física en la que Peiró (2000) distingue tres orientaciones: el modelo médico, que se caracteriza por centrarse en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos del ejercicio físico sobre el mismo, el modelo psicoeducativo, en el que la salud se entiende como una responsabilidad individual dependiente del estilo de vida que adopte cada persona y en el que la actividad física resulta relevante para el bienestar de las personas y el modelo socio-crítico donde la responsabilidad no es solo individual sino una construcción social y en el que la Educación Física para la salud se caracteriza por realizar una crítica social a la cultura física, al cuerpo y al deporte.

☞ **Enfoque actitudinal:** Como señala Fraile (2000b) las escuelas innovadoras consideran que los contenidos que se incorporan en el proceso educativo, no pueden limitarse a enseñar conocimientos, sino preparar al alumnado para la vida. En este sentido, consideramos que dentro de la Educación Física está emergiendo una línea que más que preocupada por el “qué enseñar”, se preocupa por “cómo y para qué enseñar”, convirtiéndose aspectos como el género, la interculturalidad, la diversidad, la cooperación, la solidaridad, etc. en los condicionantes de la educación.

Entiendo que estos cuatro enfoques presentan cada uno por separado diferentes visiones de entender la Educación Física, pero que ninguno de ellos por sí solo es válido, puesto que cada uno presenta aspectos positivos, pero también tiene sus limitaciones y para conseguir una Educación Física integral habría que adoptar una perspectiva holística que consiguiera aunar los cuatro enfoques de la manera más coherente posible.

2.2. La Educación Física en el Currículum

Uno de los pilares básicos que ha hecho posible las transformaciones sociales, tecnológicas, económicas y culturales de los países desarrollados es sin duda la generalización de la Educación a todas las capas sociales, pasando de ser el privilegio de unos pocos, al derecho de todos. En España, esta realidad se comienza a vislumbrar a partir de la Ley 14/1970 (Ley del setenta), donde la escolarización obligatoria y gratuita se hace extensiva para todos los niños y niñas españoles, a través de la red pública y privada subvencionada.

A partir de 1978, la educación en este país recibe un fuerte cambio desde el nuevo marco constitucional, que configura un modelo de Estado y Gobierno totalmente diferente al existente hasta la fecha. Partiendo de un único sistema educativo para todo el Estado, el modelo autonómico adoptado impone su diversificación, especialmente en aquellas autonomías que gozan de identidad lingüística. Salvando el respeto a las peculiaridades de cada comunidad autónoma, lo que se pretende es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos del Estado, aspecto que queda recogido en la Constitución.

A caballo entre la Ley del setenta y la LOGSE, aparecen los *“Programas Renovados”*, que en definitiva vienen a ser una actualización de la propuesta de contenidos planteada desde la ley y que trata de adaptar el marco educativo a los nuevos aires democráticos que se respiran en España. En realidad esta propuesta no llega a aprobarse a causa del cambio de gobierno que se produce en 1982. Es significativo ver en ella, tal y como recoge López Sánchez (1998), la influencia de la corriente psicomotriz, especialmente en Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio, alejándose de las propuestas higienistas, militaristas y moralizantes que se le otorgaba en la época del franquismo. A pesar de todo, esta declaración de intenciones quedaba

posteriormente desdibujada cuando la propuesta de actividades y evaluación buscaba una homogeneización difícil de lograr en el área.

La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) marcará un nuevo hito en la Educación Física reciente. La primera declaración de intenciones respecto al papel de la Educación Física, recogida en el artículo 12, se sitúa en la necesidad de facilitar a los escolares una progresiva autonomía de acción en el medio, favoreciendo su desarrollo personal desde la utilización de la Educación Física y el Deporte. Los dos pilares serán la obligatoriedad del área en la escolarización obligatoria y la presencia de un “especialista” para su impartición. Se apuesta por una Educación Física construida en torno a los ejes de cuerpo y sus posibilidades de desarrollo, la salud y los juegos y los deportes. Es decir, se mantienen las principales líneas de trabajo existentes, aunque debemos de reconocer que potenciando la corriente psicomotriz y la expresiva. A pesar de la aceptación general que tuvo la propuesta, también se evidencia su debilidad al no arriesgar por un modelo más homogéneo y específico que hubiera orientado el área hacia unos objetivos más claros y sensibles con las demandas sociales Física (Barbero, 1990)⁸.

Resumiendo, estamos ante un currículo de mínimos que trata de integrar dentro él, las principales tendencias imperantes en la Educación Física del momento, sin decantarse con claridad hacia uno u otro modelo. Esta actitud continuista, nos deja en una posición compleja, de cara a la definitiva estabilización del área dentro del marco educativo. Es probable que una propuesta valiente, enfocada con claridad hacia una de las tendencias imperantes, pudiera haber servido de revulsivo para empezar a construir una propuesta de Educación Física de calidad y con una proyección hacia el exterior lo suficientemente fuerte como para lograr su consolidación definitiva en el ámbito escolar. Por otra parte, cabría preguntarse si no hubiera sido de locos, teniendo en cuenta la gran heterogeneidad del colectivo docente del área, apostar por una propuesta excesivamente alejada de sus creencias y teorías implícitas.

⁸ Este autor critica claramente la falta de compromiso con un modelo claro, denunciando la excesiva ambigüedad que presenta al tratar de ofrecer respuesta a espacios tan diversos como el deportivo, la gimnasia, la psicomotricidad, la expresión corporal, las funciones higiénicas, catárticas o compensatorias del movimiento, etc. Para este autor, se pretende eludir el debate en referencia al ¿qué enseñar? desde el área, tratando de hacer compatibles modelos que surgieron como alternativa a otros, con los que ahora se les quiere hacer convivir.

En Andalucía, la elaboración del currículo pasa por las mismas etapas de concreción que las descritas anteriormente en referencia a la propuesta del Ministerio; a un primer espacio de máxima apertura, donde se prima la experimentación desde el centro escolar, se sucede un segundo momento, en el cual, con vistas a buscar la oferta no surgida de la experimentación, se opta por burocratizar el proceso, y constituir grupos de expertos que diseñen unas propuestas previas, que posteriormente serán expuestas a debate, para finalmente concluir con la elaboración de un currículo definitivo ajustado en un alto porcentaje del mismo, al propuesto por el Ministerio de Educación en el Real Decreto 1006/1991.

Dentro del largo proceso de maduración por el que pasó la elaboración del currículo, jalonado de reuniones, jornadas y puestas en común con los implicados en la experimentación de la reforma; esfuerzo, dicho sea de paso estéril, ante el fracaso sufrido por no poder ofertar una propuesta nacida desde la base, nace un documento (Narganes et al, 1989), elaborado por el grupo de expertos de la Consejería de Educación, que en un principio hace soñar con un modelo de Educación Física para Andalucía, realmente diferente e innovador, ajustado a los principios de globalización, educación integral, trabajo en equipo y talante de investigador en la acción que se le otorga al docente. La propuesta apuesta por entender a la Educación Física como un área integrada con el resto, que va a ser responsabilidad de todo el equipo docente y no solo del especialista:

“...la toma de decisiones por parte del profesor en este contexto y posterior ejecución en función de una planificación global, no solo incumbe al futuro especialista, sino que requiere un trabajo conjunto y eficaz sobre los componentes dinámicos conductuales del niño a través de estrategias de actuación organizadas y contrastadas con la totalidad del equipo docente”.

(Narganes et al, 1989, s/p).

El modelo que defienden se sitúa en la defensa de la educación integral, por encima de los espacios específicos del área, y para ello apuestan por una construcción de las propuestas desde el respeto de los ámbitos de conocimiento que confluyen a en el desarrollo del ser humano. Otro aspecto importante a tener presente, es la

integración natural del alumno en el medio con la gran variedad de recursos para el desarrollo y consolidación de hábitos y conductas que este aporta. Finalmente se impone la realidad a la utopía y la uniformidad impuesta desde el Ministerio, obliga a aparcar los sueños y realizar una simple adaptación de la propuesta nacional a la autonómica.

La última adaptación del currículum se realiza con la llegada de la LOE (Ley de Ordenación Educativa). Asistimos realmente a un maquillaje de la propuesta generada desde la LOGSE, que acentúa la pérdida de autonomía que se había otorgado al docente para realizar la concreción curricular. En Andalucía, además, se renuncia a la concreción del currículum del área y se opta por asumir al ciento por ciento el propuesto desde el Ministerio de Educación. Esto implica pasar de un currículum abierto, pensado para ser adaptado a la realidad de cada una de las aulas de Educación Física existentes en la Comunidad, a un currículum marcado por la homogeneización de los contextos, desde una definición secuenciada de los contenidos y el establecimiento de unos criterios de evaluación definidos como resultados esperados de aprendizaje. La incorporación de las “competencias” como lenguaje educativo común europeo, significa la pérdida de la identidad y la uniformidad de los sistemas educativos hacia un modelo de pensamiento único que busca equivocadamente la riqueza en la instrumentalización de los aprendizajes. En veinte años hemos pasado del sueño del currículum integrado a la integración en el currículum de las competencias. Si analizamos el Real Decreto (1513/2006) de 7 de diciembre, encontraremos muchas de las razones que justifican esta afirmación, como ejemplo animamos a revisar las aportaciones del área a las competencias básicas de la etapa.

En Andalucía, tratando de compensar la fuerte instrumentalización de las competencias del currículum, incorpora a su propuesta elementos que conectan más con un idea de educación más cercana a facilitar la adquisición de los escolares de los valores democráticos que deben presidir la convivencia ciudadana. Incorpora la idea de, la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, la diversidad cultural y el fortalecimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, el reconocimiento de la necesidad de enseñar y aprender apoyándose en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte imprescindible en la

sociedad actual y, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva. Esta última recomendación constituye para nuestra área un propósito fundamental, que justifica, en gran medida, su presencia específica en el bloque cuarto de los contenidos y de manera transversal en todos los demás. Conecta fundamentalmente con una acuciante necesidad por apreciar la salud, educar para el consumo, respetar el medio ambiente, ocupar de manera responsable el tiempo libre y de ocio, etc.

Si queremos resaltar en la propuesta el tratamiento otorgado a los contenidos relacionados con las actividades artístico-expresivas. Consolidan la tendencia, ya emprendida en el currículo anterior, de afianzarse y crecer como un bloque de contenidos que trasmite un significado de cuerpo expresivo, social, vivo, emotivo y creativo, más acorde con el significado de cuerpo-subjetivo que propone Blández (2000) y que aporta a la educación de nuestro escolares unas posibilidades de experimentación cada vez más estimulantes y conectadas con sus intereses. Así mismo, nos parece muy positivo que en el bloque referido a los contenidos de juegos y actividades deportivas, se plasme toda la riqueza cognitivo-motriz y actitudinal que pueden generar los juegos deportivos y las actividades deportivas modificadas o reducidas, sin necesidad de precipitar la introducción de formatos más convencionales y estereotipados de deportes mediáticamente conocidos.

Por último, en referencia a los criterios de evaluación, queremos remarcar su excesiva “operativización”, ya comentada anteriormente. Si notamos una falta de criterios de evaluación que nos informen sobre conocimientos y comportamientos más estrechamente relacionados con retos conectados con las necesidades de la sociedad actual, para la que se supone que estamos educando a futuros ciudadanos y a futuras ciudadanas. Nos estamos refiriendo a la construcción de valores relacionados con la convivencia democrática, medio ambiental, multicultural, sostenible, inclusiva, para la paz, etc. Estos valores deben estar presentes en otros contenidos de la Educación Física, además de en los deportivos, como reflejo de haber sido contemplados a lo largo de todo el desarrollo curricular, como nuevos centros de interés, encauzados a través de diferentes estrategias de trabajo y con propuestas alternativas en el uso de espacios y materiales.

3. EL DOCENTE. MODELOS PREDOMINANTES EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Las distintas formas de analizar y estudiar la escuela, la enseñanza, su profesorado, su alumnado, etc., y las distintas formas de conjugar estas variables, han producido diversas aproximaciones para entender la formación del profesor y la profesora y cómo concebirlos (Zeichner, 1983). Metáforas tales como el profesor artista (Delamont, 1995), el profesor procesador de información (Clark, 1978; Marland, 1985), sujeto que toma decisiones (Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987), profesional que resuelve los problemas complejos de la enseñanza (Leinhardt y Greeno, 1986), investigador (Gimeno, 1983; Elliot, 1990; Imbernón, 1994), son el resultado de distintas formas de aproximarse y explicar la profesión docente entremezclando distintas variables. Así, el concepto de formación del profesorado ha sido considerado desde estas perspectivas, dando lugar a numerosas concepciones sobre cuál debe ser el tipo de preparación que deben recibir los profesores y profesoras y cómo debe realizarse su formación:

- Modelos tradicionales, fundamentados en un currículo basado en disciplinas donde no se establece una unión entre la teoría y la práctica.
- Modelos basados en el desarrollo de competencias.
- Modelos basados en la construcción del conocimiento.
- Modelos personalistas para liberar la personalidad y producir un desarrollo personal, etc.

El trabajo de Zeichner (1983), referido a los distintos modelos de formación del profesorado declara la existencia de cuatro paradigmas para entender la educación del profesor: tradicional-oficio, personalista, conductista y orientado a la indagación. Los paradigmas son agrupados bajo dos dimensiones:

✓ **Cierto/Problemático:** la tarea del profesor se entiende como algo establecido previamente y fundamentado en teorías, o se entiende como una cuestión problemática donde no existen fórmulas o recetas.

✓ **Recibido/Reflexivo:** el currículo de formación del profesorado es establecido de antemano, o por el contrario debe ser construido de forma reflexiva.

Doyle (1990), utilizando el análisis de Zeichner (1983), identifica cinco grandes paradigmas para concebir al profesor, dando lugar a distintas formas de entender o de dar significado a la palabra profesor: el ejecutor, el profesor junior, el personal, el innovador, y el profesional reflexivo. Estos paradigmas avanzan desde una consideración técnica del papel del profesor, hacia una consideración reflexiva y autónoma de su actuación.

Marcelo (1994) considera que se puede hablar de cinco orientaciones conceptuales para aproximarse a la formación del profesorado: Orientación académica, orientación tecnológica, orientación práctica, orientación personalista y orientación social-reconstruccionista. Estas orientaciones pueden ser agrupadas en dos grandes bloques, un bloque que recoge las concepciones más tradicionales de formación y otro bloque que se dirige a la formación de un docente que pueda dar respuesta a las necesidades de una sociedad como la actual. Estos dos grupos representan, por una parte, las orientaciones estáticas de formación que consideran un rol pasivo del sujeto que se forma y por otro representa las orientaciones dinámicas de formación que dan un papel activo al profesor en sus procesos de formación:

- **Primer bloque:** *Orientación académica y tecnológica.* Profundizan en concebir la formación del profesorado como un proceso de transmisión de disciplinas, bajo una aproximación poco flexible que fomenta el desarrollo de competencias, y desde una visión exclusivamente técnica para concebir el proceso de enseñanza. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un tipo de profesor meramente técnico.
- **Segundo bloque:** *Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista.* Frente a las orientaciones tecnológicas agrupamos la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista bajo un nuevo planteamiento de formación, que parte de la experiencia personal y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de su actuación. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

3.1. Diseñando el docente del siglo XXI

Cuando acometemos la tarea de definir la figura de un profesional corremos el riesgo de presentar una personalidad completamente inalcanzable. No obstante conviene hacer una seria reflexión sobre esta temática y canalizar esfuerzos para conseguir las máximas cotas en la seguridad de que la utopía enfoca las actuaciones de mejora de calidad personal para el ejercicio de la profesión.

Cualidades del profesor y profesora, perfil del profesor y profesora tutores, perfil del profesor y profesora especialista de... etc., inducen a la reflexión sobre la necesidad de capacitación desde dentro de las personas cuya profesión se desarrolla en el campo de la educación. Como dicen López Urquizar y Sola Martínez (1999:156).

“las cualidades que exigimos al tutor (y por consiguiente a todos los profesionales de la educación), deberían poseerlas todas aquellas personas que, de una u otra, manera tienen responsabilidades educativas con sujetos en periodos de formación”.

Estas cualidades son entendidas por Anzieu y Martín (1971:166) como:

“predisposiciones permanentes para actuar de una determinada manera frente a los demás dentro de un grupo restringido”.

Siguiendo a Roger recogido por Bruner y Negro (1993:48), las actitudes que todo docente debe llevar implícitas son:

- * El profesor debe ser él mismo (*autenticidad*).
- * El profesor confía en los alumnos (*expectativas positivas*).
- * El profesor establece empatía con el alumno o grupo (*comprensión*).
- * El profesor está abierto a la experiencia (*actitud positiva para el cambio*).
- * Convencimiento de la importancia de la tutoría (*motivación interna*).
- * Tener confianza en los individuos y en los grupos (*«Efecto pigmalión»*).
- * Evitar las generalizaciones. Respeto a la diversidad (*«efecto halo»*).

Todas estas cualidades que se atribuyen al docente deben atribuirse a cualquier profesional de la educación y hacerlas propias para el especialista en Educación Física.

Profundizando aún más en el nuevo perfil profesional del docente emanado de la LOGSE, podemos concretar cuatro rasgos básicos que debieran estar presentes en todos los docentes en general y en los especialistas de Educación Física en particular:

- El profesor como investigador.
- El profesor como profesional reflexivo.
- El profesor colaborador.
- El profesor como constructor del conocimiento práctico.

3.1.1. El profesor cómo investigador de su propia práctica

El término profesor investigador se ha usado como paraguas que describe un amplio rango de actividades que provienen del ámbito y noción de la investigación-acción. La aparición de la investigación del profesorado en el ámbito educativo, definida por Stenhouse (1985), como una “sistemática indagación de crítica personal”, tiene un efecto democratizador, pues con ella se llega a plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados a elaborar investigaciones, son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional (Gimeno, 1983, Posch, 1996). Elliott (1990, 1993) estimula a los profesores a que se impliquen en procesos de investigación, pues a través de la propia investigación los profesores pueden mejorar su propia práctica y llegar a una toma de decisión personal y autónoma. La investigación del profesor además es vista como una ruta para su propia emancipación (Kemmis, 1996). Desde la perspectiva de la teoría social crítica Carr y Kemmis (1988), enfatizan en la función liberadora de la investigación del profesor, en la búsqueda de una sociedad más democrática y más participativa.

Imbernón (1994, p.93) corrobora este punto de vista cuando manifiesta que los profesores “pueden actuar como teóricos críticos, creadores de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y también como estrategias en la práctica rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de las situaciones problemáticas”. El profesorado desde esta perspectiva puede implicarse de forma sistemática en estrategias de investigación desde su propia práctica docente buscando soluciones para la mejora de la misma.

El origen de la investigación acción se produce a partir de la obra de Lewin (1948), relativa a la teoría del cambio en la organización formal. El modelo de Lewin de investigación–acción se basa en un ciclo en espiral de descubrimiento conceptual, donde se sitúan actividades como la planificación, la acción y la evaluación. Según Webb (1996), el efecto esencial del trabajo de Lewin, orientado a elaborar proyectos para la integración y la justicia social, consiste en destacar que la investigación debe tener esencialmente un efecto práctico sobre la realidad para modificarla y mejorarla. Sus proyectos de investigación, con una tendencia eminentemente práctica, fueron más tarde desarrollados por Elliott (1990), con una propuesta que progresa igualmente en una serie de ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. Esta empresa, eminentemente práctica, se enriquece más tarde con la teoría crítica, en particular con el trabajo de Carr y Kemmis (1988).

Carr y Kemmis (1988), entienden la investigación acción como una forma de indagación colectiva y reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de su propia práctica social o educativa, así como para comprender esas prácticas en contextos particulares. Para Contreras Domingo (1994, p.19) la investigación-acción es considerada como un proceso público y no se puede hablar de éste “si no lo entendemos como un proceso en el que hay intercambio y discusión sobre el valor de los datos en el que basamos nuestros análisis y decisiones, y sobre las mismas decisiones y su justificación pedagógica”. En esta aproximación la investigación-acción se produce sólo cuando es colaborativa, lo cual supone una acción examinada críticamente por los miembros del grupo, un examen que está basado fundamentalmente en la aplicación de procesos de reflexión sobre la práctica.

Para Imbernón (1994, p.133) la investigación-acción es uno de los procesos más importantes en, para y desde la formación del profesorado en la investigación ya que por medio de ella se pretende que los propios profesores no solamente sean conocedores de la situación real, sino también transformadores de la práctica docente dotándolos de lenguaje y de acción, siendo este aspecto el instrumento transformador.

3.1.2. El profesor como profesional reflexivo

Aunque la reflexión no es considerada un paradigma de modo exclusivo, sino un enfoque más dentro de la orientación práctica (Pérez Gómez, 1992), como señala Marcelo (1994) no existe un concepto que se utilice con mayor frecuencia en la formación de profesores que el concepto “reflexión”. Se ha popularizado tanto, que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación que no incluyan este concepto como elemento estructurador de los programas de formación de profesores. Por eso, aunque no sea entendida como un paradigma u orientación conceptual definido, pasamos a identificarlo con más detenimiento.

Durante la última década, el eslogan de «práctica reflexiva» ha sido utilizado por los profesores, por los educadores de profesores y por los investigadores educacionales de todo el mundo (Zeichner, 1996). Este movimiento internacional en la educación del profesor ha sido una reacción en contra de:

- La visión del profesor como un técnico que lleva a cabo soluciones elaboradas externamente para resolver los problemas diarios con los que se enfrenta.
- Los planteamientos de reforma educativa que suponen que el profesor puede ejecutar, sin más, las propuestas y los programas innovadores ideados o formulados por agentes externos (Tom, 1996).
- La visión del profesor como consumidor del conocimiento curricular (Paris, 1993).

El movimiento de práctica reflexiva implica reconocer al profesorado un papel activo de formulación de los propósitos y fines de su trabajo, de examen de sus propios valores y suposiciones, de desarrollo del currículo y de reforma de la escuela (Reid 1994). La reflexión también significa reconocer que la generación del nuevo conocimiento acerca de la enseñanza, no es una propiedad exclusiva de los colegas de la Universidad o de los investigadores educativos. Es reconocer que el profesorado tiene ideas, creencias, y teorías que pueden contribuir a mejorar la enseñanza de todos los profesores en general.

Pero aunque el planteamiento de que el profesorado es capaz de generar un conocimiento a partir de la reflexión, es esencial para la práctica de la enseñanza, la mayoría de los centros escolares no prestan atención a estos descubrimientos, ignorando el conocimiento y la experiencia de sus profesores y profesoras, utilizando modelos de reforma de la escuela generados por investigadores que dan soluciones externas a los problemas internos. Las escuelas siguen considerando que la clave para mejorar su enseñanza es utilizar procedimientos definidos correctamente para que su profesorado lo siga al pie de la letra, más que desarrollar su capacidad de reflexión que les permita hacer juicios complejos sobre la base de una mayor comprensión de los hechos educativos (Darling-Hammond, 1994).

La reflexión como un eslogan para la reforma educacional, también significa reconocer que los procesos de aprendizaje para la enseñanza continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de educación del profesor o de la profesora no es sólo el que le preparara para comenzar a enseñar, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la enseñanza y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que los alumnos se comprometan con su propio desarrollo profesional.

Existen opiniones que mantienen que la reflexión hace avanzar el conocimiento y la formación del profesorado en función de mecanismos de comprensión y acción, considerada la primera como el reflejo de los pensamientos en un espejo. Todo conocimiento es válido en un contexto, si éste cambia se exige la revisión del conocimiento sobre el contexto. Esto implica admitir que el conocimiento y la reflexión no son estáticos, sino que se van construyendo y reinterpretando en función del contexto y de la práctica.

3.1.3. El profesor colaborador

Desde siempre ha existido la tendencia de estudiar el pensamiento del profesor desde una aproximación individual. Ahora se intenta considerar una aproximación colaborativa, pues se comprueba cómo el pensamiento se construye a partir de una actividad práctica y colectiva, por lo tanto es esencialmente un proceso interactivo, dialógico y argumentativo (Engeström, 1994; Comeaux, 1991).

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor en los años recientes (Calderhead, 1988; Elbaz, 1990), presenta una diversificación de enfoques para explicar el pensamiento del profesor, pero todos tienen como característica común considerar el pensamiento del profesor como algo que se crea y desarrolla de una forma individual. La idea del profesor como un pensador colaborativo está ausente de la mayoría de este tipo de investigaciones. Una posible explicación podría ser la imagen tradicional, y generalmente aceptada, del profesor como un práctico individual y autónomo que actúa en su clase de una forma aislada (Hargreaves, 1993).

Obviamente esta visión individualista ha sido la predominante en la psicología y en la ciencia cognitiva desde hace mucho tiempo. La investigación sobre el pensamiento del profesor no es una excepción. La individualidad del pensamiento se manifiesta por una tendencia común a ver el pensamiento como un proceso interno y privado.

Desde la perspectiva que considera el pensamiento como una construcción colectiva, el proceso de conocimiento es visto como algo más que un proceso autónomo, ya que está socialmente organizado y encajado dentro de una actividad histórica (Engeström, 1994). Hoy se habla de cognición compartida más que de una cognición individual (Salomon, 1995). Cuando el pensamiento es definido como un fenómeno individual, se accede a éste sólo de una forma indirecta. Cuando el pensamiento es considerado dentro de una actividad práctica y colaborativa, toma una forma accesible a través de la conversación, el gesto o algún instrumento mediacional accesible.

Para Hargreaves (1994, 1996), estos planteamientos son la base de la emergencia de nuevas formas de organizar el trabajo de la enseñanza, tales como los equipos de profesores, lo cual significa un cambio radical en la forma en que se concibe la naturaleza del pensamiento del profesor. La cultura colaborativa entre los profesores significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y “feedback” como una empresa común.

Little (1993) y O’Hanlon (1996), consideran que la forma más clara del trabajo colaborativo no se basa en el establecimiento de relaciones de ayuda o asistencia, sino que guarda una estrecha relación con la realización en un trabajo compartido, común,

apoyado en equipos de investigación, de “coaching a pares”, y de proyectos de investigación en la acción en los escenarios educativos reales. Estas formas de colaboración reducen la incertidumbre, el riesgo, fomentan el compromiso y el desarrollo continuo y elevan el sentido de eficacia y el éxito entre los profesores. Sin embargo, aunque el estímulo por crear comunidades y culturas colaborativas en la escuela se incrementa son todavía raras en la vida real de la enseñanza.

La aplicación de la perspectiva crítica requiere que los enseñantes se constituyan en profesionales críticos (Giroux, 1990) y constituyan grupos de trabajo que aborden los problemas inherentes a la educación de una manera reflexiva y compartida (Carr 1990). Johnson y Johnson (1983) consideran que la escuela se puede organizar desde tres criterios: individualista, competitivo o cooperativo. Una estructura cooperativa constituye el primer requisito de una escuela eficiente en donde todos los problemas así como las vías, recursos y apoyos empleados en su solución son compartidos según el paradigma de la “colegialidad” (Santos Guerra, 1989). Una escuela basada en una estructura cooperativa aprovechará probablemente los conocimientos técnicos de todo su personal, estimulará el perfeccionamiento de los maestros y alentará actitudes positivas hacia la introducción de nuevos métodos de trabajo. En breves términos, establecerá el clima cultural necesario para ayudar a los maestros a asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos sus alumnos (Ainscow, 1995). En el mismo sentido se manifiesta Parrilla (1992, p.173) cuando destaca que “la formación de los profesionales de la escuela pasa por una visión más democrática, participativa y colaborativa en la búsqueda e identificación de demandas y respuestas de la propia escuela”.

3.1.4. El profesor como constructor de conocimiento práctico

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor ha reconocido que el conocimiento del profesor es un componente esencial para la enseñanza, destacando el rol del profesor como un profesional que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. No sólo toman decisiones y poseen un conocimiento acerca de la enseñanza, sino que son también capaces de generar conocimiento acerca de la enseñanza útil para construir un conocimiento base profesional (Leinhardt, 1990). Los profesores no son meros recipientes pasivos del conocimiento generado por

profesionales de la investigación, ahora se reconoce el papel del profesor en la construcción de su propia práctica revalorizando su toma de decisiones diaria (Barnes, 1991).

En el trabajo de Cochran-Smith y Lytle (1993) encontramos la idea de que la investigación educacional pone especial atención en el desarrollo de un cuerpo de conocimiento sistemático y riguroso acerca de la enseñanza, prestando poca atención al rol que el profesor podría jugar en la generación de un conocimiento base para la enseñanza. Existe una falta significativa de participación del profesor en codificar cuál es el conocimiento base para la enseñanza, aunque el conocimiento que el profesor tiene acumulado sobre ella está teniendo una gran importancia para propiciar el movimiento desregulador de la práctica docente al que hace referencia (Gimeno, 1995), pues comienza a ser legitimado como un instrumento válido para la generación del conocimiento base para la enseñanza. Al decir que el profesor es un constructor de conocimiento, estamos elevando la categoría de su condición profesional, reservándole una parcela en el autogobierno de sus acciones y una autonomía en sus proyectos educativos y curriculares.

Montero (1997), indica que durante los 10 últimos años se ha realizado un considerable esfuerzo en la dirección de investigar los pensamientos y conocimiento de los profesores/as con la intención, tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías.., que gobiernan la práctica profesional, como de identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Esto lleva a entender a los profesores como participantes activos e investigadores en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de su trabajo profesional de una manera más reflexiva.

La polémica planteada por considerar la actuación del profesor como una aplicación de teorías basadas en principios científicos o el ejercicio de una tarea artística y creativa, vuelve a ser el fundamento que origina actualmente el interrogarse acerca de la utilidad de los principios didácticos aplicados a la práctica incierta de la enseñanza del profesor (Laursen, 1994; Woods, 1996; Marcelo, 1994). La polémica surge cuando se plantean ¿quién es el verdadero creador del conocimiento para la

enseñanza?, el profesor que vive en su clase o el científico investigador que está alejado de la práctica real de la enseñanza? El científico ¿crea realmente un conocimiento útil para el profesor?, ¿el conocimiento es verdaderamente sugerente e interesante y puede ser realmente utilizado para mejorar su propia práctica cotidiana?, ¿hasta qué punto el conocimiento es claro y familiar para los profesores? o ¿existe una gran divergencia entre este conocimiento y las teorías de uso de los profesores que practican la enseñanza?, ¿hasta qué punto el conocimiento es útil y adaptable?, es decir aplicable o practicable por los profesores, indicándoles propuestas de qué hacer y cómo resolver las situaciones problemáticas que preocupan a los profesores.

Con el trabajo de Pérez Gómez (1993 y 1995a), podemos resumir las distintas líneas para aproximarse a determinar la naturaleza y génesis del conocimiento práctico del profesor:

- **El enfoque práctico-artesanal:** La enseñanza es concebida como una actividad artesanal. El conocimiento sobre la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. Existe una perspectiva conservadora del desarrollo profesional, con poca autonomía del aprendiz y del profesor.

- **El enfoque técnico-academicista:** Existe una diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél. El conocimiento experto no surge desde la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más predecible y mecánica mejor. El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. La autonomía profesional no es mayor que el de cualquier operario de una cadena mecanizada.

▪ **El enfoque hermenéutico-reflexivo:** La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos. El docente es concebido como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran su vida en el aula. El conocimiento experto siempre está determinado por el contexto y emerge desde el propio escenario, incorporando factores sociales y políticos.

Así, últimamente el profesor es concebido como aquel que posee un conocimiento propio que le permite analizar situaciones, tomar decisiones, y actuar innovando su trabajo. El profesor no sólo toma decisiones desde la perspectiva de procesamiento de información sino que a través de su teoría práctica personal redefine su actuación y reconstruye el currículo para mejorar su práctica. El conocimiento práctico del profesor, que le permite mejorar y transformar su práctica, se elabora mediante una reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983). Es a partir de este planteamiento donde se puede establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza, pues el poder del profesor se produce a través de la reflexión sobre su práctica, y en ella se sustenta la base de generación del conocimiento base para la enseñanza, en la crítica y el análisis del conocimiento curricular. Pérez Gómez (1987, 1988), considera que el conocimiento práctico es personal, individual y es útil para manejar la complejidad y la singularidad del aula y resolver los problemas que se le presentan. Para Clandinin (1986), es un conocimiento experiencial, cargado de valor propositivo y orientado a la práctica. Así, desde una perspectiva amplia, se entiende como un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza, producidas a partir de procesos de reflexión en la acción durante la experiencia docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se producen (Bautista y Jiménez, 1991, P.226).

La experiencia del profesor es esencial para ir construyendo su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, pero unida a esta idea de experiencia debe ir unida la idea de reflexión sobre las experiencias que se van teniendo a lo largo de la carrera profesional. El práctico reflexivo que es el profesor no construye su conocimiento práctico realizando una simple acumulación de información que recoge a lo largo de sus años de experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de conciencia metacognitiva para hacer suyas las experiencias que suceden en el transcurso del tiempo.

Pero aunque la investigación relativa a la formación del profesorado destaca la utilidad y lógica de formar a los futuros profesores profundizando en la generación de su conocimiento práctico, generalmente el conocimiento impartido en Magisterio se reduce a la transmisión de un contenido disciplinar, teórico y riguroso, que excluye las situaciones y fenómenos que son percibidos como centrales para la práctica de la profesión de la enseñanza (Pérez Gómez, 1988).

3.2. La construcción del docente de Educación Física

La formación inicial del profesorado ha constituido un reto que se viene arrastrando desde tiempos anteriores y se ha agudizado con las nuevas exigencias sociales y las nuevas perspectivas respecto a preparaciones específicas como es el campo de la Educación Física.

Medina y Domínguez (1998), definen la formación inicial del magisterio como:

“...la capacitación, realización humana y profesional que adquiere cada estudiante como consecuencia de su decisión personal y de las posibilidades de desarrollo profesional que le ofrece la institución de formación, abriéndose a la síntesis superadora de asimilación crítica de las disciplinas académicas y a la adecuación didáctica de las mismas en la diversidad de cada persona”.

(Medina y Domínguez, 1998, p.145)

En un considerable número de países la formación inicial del profesorado, se reglamenta y desarrolla mediante titulaciones de licenciatura con las diferentes especialidades según su cometido. En nuestro país, lamentablemente, se venía manteniendo la formación inicial del profesorado bajo la configuración de los estudios de diplomatura. Medina y Domínguez (1998, p.149) apuestan por esta idea cuando dicen: “La institución de formación de maestros debería ser una organización universitaria con rango de Facultad. Magisterio debería ser una licenciatura”.

Las diferentes diplomaturas han estado cargadas de asignaturas troncales, obligatorias de especialidad y un gran abanico de optativas que constituyeron el currículo de formación de maestros. Si la diplomatura se consideró, ya de por sí, insuficiente para el ejercicio de la profesión, se hace más patente cuando nos referimos a especialidades concretas.

Apel (1994, p.77) centra los problemas de la formación de maestros en los siguientes aspectos: “en primer lugar en la disgregación de los contenidos de la doctrina de la ciencia de la educación, en segundo lugar, el concepto que por ahora guía la formación de maestros y, en tercer lugar, la relación de teoría y práctica”.

Medina y Domínguez (1998), estimaron que los planes de estudios de Magisterio respondían a las demandas de la L.O.G.S.E, manteniendo una troncalidad común para todos los maestros e introduciendo diversificaciones para las especialidades de Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje.

Uno de los aspectos a destacar en la concepción de los recién extinguidos planes de estudios ha sido el deterioro de la calidad de la enseñanza y la poca coherencia entre la formación teórica y la formación práctica en los futuros profesionales; el diseño del prácticum no siempre respondió a las necesidades de formación práctica de los profesionales de la Educación Física (De la Torre, Rivera, Trigueros y Zurita, 2001).

Evidentemente, para conseguir un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico y que se plantee la mejora de la calidad de la enseñanza en sus aulas, es necesario enfocar y canalizar, su preparación desde su formación inicial, dado que,

como veremos a continuación, al profesional de la enseñanza se le exige que adopte en sus aulas una actitud positiva frente al binomio escuela comprensiva-atención a la diversidad.

“La mejor calidad de la formación del profesor siempre parece corresponderse con un tiempo futuro que nunca parece llegar y, sin embargo, el docente del siglo XXI es el que ya está siendo formado en las diferentes y actuales instituciones”.

(Hernández Álvarez, 2000, p.95)

¿Qué papel debe jugar la Educación Física en el marco de entender a la persona como sistema en interacción continua con el entorno físico y social al que pertenece? La Educación Física, desde la mejora de las capacidades motrices, sociales e individuales de los individuos está en condiciones óptimas de aportar significativamente al desarrollo personal de los alumnos y alumnas de Educación Primaria. La formación inicial del profesorado concebida desde esta visión obliga a trabajar por un modelo de profesional construido desde los siguientes ejes:

- Conocimiento relativo al campo de las ciencias biológicas no limitado en exclusiva a los aspectos físico–motores, también las teorías explicativas del desarrollo cognitivo, psicoafectivo y socioafectivo tendrán que pasar a engrosar el capítulo de saberes del docente.
- Conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales del movimiento. Desde una visión participativa, más que competitiva, hay que acercar a los futuros profesores del área a las nuevas tendencias vinculadas al cuerpo y el papel que juegan dentro del marco cultural actual.
- Conocimiento didáctico. El sistema didáctico debe entenderse abierto al entorno en el que se manifiesta, propiciando el desarrollo personal y social de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocimiento histórico del devenir de la disciplina. La contextualización de los cambios producidos en la Educación Física, facilitará su comprensión y el lugar que han ocupado en el marco propio de los cambios estructurales sufridos por la sociedad en su conjunto.

En el ámbito de la Educación Física son cada día más los docentes universitarios que entienden que la teoría y la práctica deben caminar en perfecta simbiosis durante el proceso de formación inicial. El excesivo acento que se pone sobre el conocimiento académico, muchas de las veces desconectado de la realidad del aula hace que se contemple al alumno como un mero receptor de conocimientos que en un futuro tendrá que aplicar en el ámbito de la práctica, (Pascual, 1993 y Romero 2000). Es significativo cómo el espacio de formación inicial más cercano a la práctica (Prácticum), queda relegado a los momentos finales de los periodos formativos, dando por hecho que el dominio academicista de los conocimientos y herramientas básicas que se precisan para la enseñanza del área, capacitan al futuro docente para enfrentarse con éxito a la práctica de aula. El desarrollo de investigaciones orientadas hacia la búsqueda de teorías y soluciones eficientistas generalizables sobre los procesos de enseñanza, hacen que ofrezcamos a nuestros alumnos auténticos espejismos de intervención didáctica, que rara vez son capaces de cumplir sus objetivos en la práctica, ya que en la mayoría de los casos no son generalizables a la diversidad contextual en la que se desenvuelve la práctica del profesor de Educación Física.

Formamos a los futuros docentes en la dependencia del experto. Las propuestas de intervención en el aula se construyen desde la selección de aquellas tareas de enseñanza y aprendizaje generadas desde el conocimiento del experto, que en gran parte de las ocasiones las diseña desde proyectos de investigación artificiosos y desligados de la realidad cotidiana del aula. Esto siempre en el mejor de los casos, ya que en otras ocasiones un diseño de despacho totalmente desligado de la práctica es el que ha presidido la propuesta de intervención.

Los modelos del docente eficaz (Siedentop, 1998), trasladados a la Educación Física desde el modelo proceso-producto imperante en la práctica deportiva han invadido el campo de la enseñanza, sin tener en cuenta que el aula de Educación Física no es equiparable al terreno de entrenamiento deportivo. Los espacios pueden ser similares en cuanto a forma y diseño, las actividades pueden gozar de los mismos presupuestos de partida, pero la intencionalidad con que son llevadas a la práctica es diametralmente opuesta. Mientras que en el aula de Educación Física el fin último está presidido por la educación integral del alumno, la práctica deportiva busca su

significatividad en la obtención de resultados. El fuerte componente que ha impregnado la formación inicial del licenciado en Educación Física, debido a la fuerte orientación deportiva y de alto rendimiento que tradicionalmente han presidido estos estudios, ha llegado a los espacios de formación del maestro especialista de la mano de un profesorado universitario formado predominantemente en estos modelos.

La alternativa al modelo descrito anteriormente supondría la orientación del modelo de formación del profesorado hacia el paradigma interpretativo (Romero, 2000). Las acciones humanas no las podemos entender desde el exclusivo prisma del estímulo-respuesta, además debemos buscar el alto componente social que presentan si queremos analizarlas en toda su extensión. Es necesario tener en cuenta lo que se manifiesta de forma explícita y observable objetivamente, sin aislar la realidad observada de las intenciones, motivaciones y creencias que han podido llevar al sujeto a manifestar esa conducta y no otra. Sin olvidar que todo el proceso se desarrolla y cobra sentido en un contexto físico y social prácticamente irreplicable.

Entender que el futuro docente tiene que adoptar un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo él quien debe construir su propio conocimiento sobre la práctica escolar. Para alcanzar este fin es preciso dotar al profesor en ciernes de la suficiente autonomía para que desde la reflexión crítica sea capaz de elaborar sus propias teorías sobre cómo enseñar y cómo aprende su alumnado (García Ruso, 1997). Llevar a nuestra práctica cotidiana de formador de formadores las ideas expuestas, pasa por entender que debemos apostar por un modelo formativo donde la experiencia práctica se sitúe como base para la construcción del conocimiento, intentando que esta se concrete en situaciones de utilización del conocimiento (Eraut, 1994). Una práctica reflexiva debe implicar además la presencia constante de la necesidad de resolver problemas y reconstrucción de significados que propicien la elaboración de nuevos esquemas de conocimiento a partir de los ya presentes. La creatividad será otro de los elementos fundamentales para facilitar la reflexión crítica, ya que proporciona el desarrollo de unas habilidades y actitudes indispensables para poder entrar en la resolución de los problemas planteados (Wubbels y Korthagen, 1990).

Por último, destacar la importancia de apoyarnos en el marco constructivista para provocar en nuestros alumnos la construcción de sus propias estructuras conceptuales, a partir de las relaciones que establezcan entre las teorías recibidas en la clase y su contraste con la realidad de la práctica de aula.

3.2.1. Los programas de formación inicial

La nueva propuesta de titulaciones de grado supone un claro retroceso en la formación del docente de Educación Física para la etapa de Primaria. Se apuesta claramente por un docente generalista, formado para cubrir las lagunas instrumentales (matemáticas, competencia lectora y ciencias naturales) de los escolares que cada tres años nos muestra el informe PISA (Program for International Student Assessment). Evidentemente las competencias que se desarrollan desde la Educación Física no están entre las mencionadas anteriormente. Desde nuestro ejemplo particular, pasamos de una formación específica cercana al 50% del currículum formativo total a un escaso 18% en el actual grado. No olvidemos que los futuros graduados que obtengan la mención de Educación Física estarán habilitados para impartir el área en Primaria.

El nuevo grado nos ofrecerá un maestro que estará capacitado a nivel instrumental, para analizar y sintetizar la información, organizar y planificar el trabajo, identificar y formular de problemas, etc. A nivel personal, tendrá capacidad para las relaciones interpersonales, trabajar en equipo, expresar y aceptar críticas, asumir y fomentar los valores democráticos. Globalmente estará capacitado para investigar, innovar de manera creativa, adquirir un compromiso ético, liderar equipos de trabajo.. De forma más específico, será un profesional con capacidad para concebir, conocer, comprender, diseñar, gestionar, desempeñar, promover, fomentar... fundamentos y procesos de desarrollo y aprendizaje en distintos contextos educativos. Si finalmente se lograra un 30% de las competencias expresadas, podríamos decir, sin temor a equivocarnos que dentro de 10 años tendremos unos excelentes maestros de Primaria especialistas en Educación Física.

Desde nuestra perspectiva consideramos que es necesario plantear procesos de formación inicial del profesorado, que sean capaces de contribuir a que los futuros maestros y maestras del grado de la Educación Primaria, en su mención de Educación Física se formen como personas, que lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela como institución y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza. En este sentido, será necesario prestar una mayor atención al contexto social, político y cultural de la escuela con la finalidad de hacer comprender al profesorado en formación, que la Educación Física no puede reducirse a un mero entrenamiento y aprendizaje de habilidades y cualidades motrices reproductoras de las actividades físico-recreativas dominantes en el contexto social; es preciso ir más allá y empezar a entender que junto a la necesaria intervención didáctica orientada hacia la mejora de las capacidades motrices del alumnado, hay que entender que estas prácticas son inseparables de un enfoque del área que incida de forma intencionada en la mejora de las capacidades cognitivas, afectivas y de desarrollo personal y social. El aula debe ser entendida como un microsistema que refleja el contexto social en el que está inmerso, debe entenderse como crisol de diversidad y cruce de culturas, la Educación Física no puede quedar ajena a esta realidad y debe ser capaz de enfrentarse a los retos de una educación pluralista.

Quizás pueda ahora afirmarse que “cualquier tiempo pasado fue mejor”, sin embargo, también hay que reconocer que entre aquel perfil de profesorado especialista en Educación Física, que ejerció más como especialista que como maestro o maestra, y el próximo perfil de grado, más generalista, pero capaz de educar desde estos mermados contenidos propios de la Educación Física, en un sentido más integral y sensible a la diversidad que presenta hoy día la escuela, como reflejo de la sociedad, nos quedamos con éste último perfil. Es posible que esta doble visión sobre el perfil docente del profesorado responda a las características reales de sus correspondientes planes de formación. De este modo, los antiguos maestros y maestras especialistas, creemos que se formaron para una docencia que sobredimensionaba los contenidos motrices sin mayores pretensiones, mientras que los actuales grados se supone, porque aún es pronto, deberían estar más preocupados por educar a ciudadanos y ciudadanas para la sociedad que les tocó vivir, valiéndose para ello de una Educación

Física más conectada y comprometida con los retos de la sociedad actual, es decir, medio ambiente, diversidad, interculturalidad, sostenibilidad, igualdad, corresponsabilidad, interdependencia, justicia social, educación para la paz, etc.

No obstante, somos conscientes de que el déficit de formación específica del grado, debe ser subsanada desde los estudios de posgrado y desde el compromiso con una más que necesaria formación permanente. Ya que si nos preguntamos sobre la presencia de la Educación Física en el nuevo plan de estudios del grado de Maestro en Educación Primaria, podemos contestarnos que es testimonial y que como tal área específica de contenidos, casi se diluye entre la miscelánea de módulos de conocimientos generalistas.

Parece ser una cuestión generalizada el desencanto que provoca apreciar con detenimiento el tipo de formación que reciben los estudiantes que se forman para llegar a ser profesionales de la enseñanza en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en las Facultades de Educación, y en concreto el tipo de formación que reciben los docentes que trabajarán en la Educación Física. Es interesante destacar el estancamiento que parece confirmarse en la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, que se traduce en la utilización de modelos tradicionales de formación basados en la transmisión de contenidos y faltos del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, a pesar de los ambiciosos objetivos de formación que, a modo de amplios preámbulos, sirven de carta de presentación de los distintos planes de estudios para ser docentes. Estas son las críticas más sobresalientes que las investigaciones recientes sobre los programas de formación del profesorado parecen destacar (Reid, 1994; Griffiths, 1994). En fechas anteriores la obra de Gimeno (1986), insistía en la necesidad de producir un cambio en la formación del profesorado destacando el tema de replantearse aspectos como la estructura de la formación del profesor, el contenido del currículo y el tipo de experiencias instruccionales que se llevan a cabo durante el período de prácticas.

Aunque, como ya destacaba Pérez Gómez, (1986) existe un voluminoso cuerpo de investigación sobre la esterilidad de una formación estrictamente teórica del profesor, cuando se conoce que su actuación en el aula se rige por un pensamiento práctico generado a partir de su experiencia; a pesar de ello, se sigue manteniendo un

tipo de formación tradicional. Aunque los planteamientos teóricos nos hablan de un cambio social y educativo, la formación inicial del profesorado permanece estática para hacer frente a las nuevas exigencias y cambios. La necesidad de un replanteamiento de la formación del profesorado es urgente para contrarrestar la acentuada tendencia en nuestra sociedad actual a desprestigiar la profesión docente (Tom y Valli, 1990; Reid, 1994).

Las propuestas metodológicas de desarrollo del currículum de formación del profesorado de Educación Física aún vienen siendo escasas, orientándose hacia propuesta del tipo que nos plantea García Monje (2000), que nos ofrece una propuesta de organización en cuatro partes: las dos primeras dedicadas a desarrollar las bases teóricas de la materia, seguidas de una tercera de ejemplificaciones prácticas desarrolladas por el profesor y completada con una cuarta donde el alumnado asume la responsabilidad de la práctica en situaciones de simulación de práctica.

En una línea de mayor simbiosis teoría-práctica, Learreta (2000) ofrece una propuesta metodológica en la que partiendo de una intervención teórica previa, provoca la investigación del alumnado desde la elaboración de un trabajo de investigación documental, complementado con la elaboración de un diario y el diseño y aplicación de instrumentos de observación para la recogida de observación que desemboca en un segundo trabajo de investigación a partir de la información recabada. El punto más interesante lo encontramos en una propuesta de investigación-acción a desarrollar durante el periodo de prácticas, apoyado en el diseño y posterior aplicación en el aula real de una unidad didáctica de expresión Corporal.

Sintonizando con propuestas más cercanas a nuestras creencias y teorías implícitas y siguiendo la propuesta de Fraile (2000a) podemos encontrar tres factores sociales determinantes que obstaculizan el desarrollo profesional:

- ✓ *El individualismo*, entendido como el aislamiento profesional del docente de Educación Física en el desarrollo de su labor.
- ✓ *La balcanización* provocada muchas veces por la especificidad de nuestra materia, dominada por una concepción de la corporalidad como aspecto aislado y desvinculado del papel que juega el cuerpo en el resto de área y

- ✓ *La proletarización* del sistema laboral, que hace que se establezca una división clara entre los que diseñan y los que ejecutan. La teórica consagración de la autonomía profesional del docente que consagra la LOGSE, se ve cada día más cercenada por la burocratización del trabajo. Este proceso de proletarización de la enseñanza está delimitando desde el poder del Estado el modelo de formación del docente, los contenidos a desarrollar y la forma de transmitirlos.

Frente a los factores anteriormente reseñados Fraile (2000a), contrapone otros cuatro factores favorecedores del desarrollo profesional:

- *La colaboración*, entendida como espacio para compartir preocupaciones, contrastar la toma de decisión puesta en práctica en el aula y establecimiento de la horizontalidad en las relaciones de grupo, comienza a ser un campo de investigación en Educación Física que autores como García Ruso, Fraile, Devis, Pascual, Vaca o López Pastor entre otros están comenzado a abrir en nuestro contexto.
- *El profesor como investigador de su práctica*. La formación del profesorado de Educación Física debiera estar presidida por una disposición a examinar de forma crítica su actividad docente con una clara intención de transformación. A pesar de ser una de las claves del perfil de docente que plantea la LOGSE, la realidad es que en el marco escolar no se producen ni los tiempos ni espacios ni se facilitan los instrumentos adecuados que faciliten esta labor, quedando en manos del voluntarismo personal.
- *El profesor reflexivo y crítico de su propia práctica*. Para facilitar esta actuación, hay que apostar por fomentar una cultura en el docente que le impulse a realizar una reconceptualización de la enseñanza y la práctica educativa; es preciso provocar desde la formación inicial el pensamiento crítico, desarrollando actitudes y capacidades en el alumnado que le faciliten poder actuar desde la innovación la constante revisión de sus creencias, tratando de no desvincular la acción de reflexión de la actitud crítica (Imbernón, 1994; Popkewitz, 1990; Zeichner, 1987).

- *El profesor autónomo.* La proletarización a la que hacíamos antes mención está provocando una clara división entre la teoría y la práctica, el experto y el aplicador. La rutinización del docente como simple agente de transmisión de propuestas elaboradas (un rápido balance de las publicaciones dominantes del área es suficiente para darnos cuenta de la fuerte presencia de propuestas cerradas de aplicación al aula frente a la escasez de publicaciones orientadas a facilitar el desarrollo curricular y su puesta en acción desde la reflexión crítica del profesor).

En la línea anterior, queremos destacar la propuesta de la puesta en acción de la pedagogía crítica en el campo de la Educación Física que realiza Pascual (1997, 1999, 2000), esta autora plantea una propuesta de formación del profesorado desde una perspectiva crítica, partiendo en primer lugar, de la revisión de algunos conceptos básicos sobre la educación y el papel que debe jugar el maestro especialista. En segundo lugar hay que partir del análisis del micro y macro contexto educativo. Es a partir de realizar la reflexión crítica anterior cuando estaremos en disposición de identificar los principios y presupuestos de partida de nuestra acción docente, concretar los fines que perseguimos y decidir los medios y métodos a utilizar para alcanzarlos. Centrándonos en este último espacio Pascual (2000) nos propone los siguientes métodos para llevar la pedagogía crítica al espacio de la formación inicial del profesorado:

- **Partir de la pedagogía del diálogo.** Entendido como un modo de democratizar la enseñanza y la sociedad (Fernández-Balboa y Marshall, 1994). El proceso de diálogo lo entiende como un acto libre, social, participativo, normativo, proposicional, continuo y transformador. Uno de los objetivos de la pedagogía del diálogo será ampliar en los estudiantes la visión de la Educación Física como elemento integrado en un marco social y las implicaciones sociales, políticas y económicas que generan sus prácticas.
- **La heurística y el aprendizaje por descubrimiento.** Siguiendo las líneas marcadas por Ausubel, Novak y Hanesian, se pretende motivar al alumno para que sea sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, descubriendo por sí mismo el conocimiento y reconstruyendo constantemente sus esquemas.

- **Las historias personales.** Cómo punto de partida, la auto-reflexión de los estudiantes sobre sus propias experiencias vinculadas a la educación física y el deporte nos ayudan a conocer el punto de partida, las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellos y facilitar la construcción del conocimiento.
- **Las lecturas.** Constituyen otro punto de apoyo importante para el desarrollo profesional de los estudiantes. Provocar la inmersión en las referencias bibliográficas, generar un auto-conocimiento sobre lo leído y posteriormente contrastado en el marco de la pedagogía del diálogo será un reto importante a lograr con el alumnado.
- **Los informes de evaluación.** Esta última reflexión final sobre el proceso vivido será un elemento básico para la mejora. La evaluación razonada del programa, los procesos seguidos, el papel del profesor constituyen los focos principales del informe, que será hecho público en el marco del aula.

3.3. Tradiciones del aula de Educación Física

Desde el concepto “tradiciones”, queremos aproximarnos a tres elementos claves que el docente de Educación Física tiene en cuenta a la hora de construir su práctica de aula: la unidad didáctica como espacio de reflexión previa, la sesión como declaración de intenciones y la metodología del aula como espacio de interacción con el alumnado desde la gestión del tiempo, los espacios y los recursos.

Si analizamos los modelos de unidad didáctica que actualmente predominan en nuestro ámbito, nos encontramos con unas propuestas burocratizadas, que con pequeñas variaciones, se limitan a dar respuesta a cada uno de los elementos del currículum tipificados desde los diseños oficiales. Las principales propuestas que han llegado a nuestros días, las encontramos al hilo de la definición del currículum LOGSE, que desde la apuesta de una enseñanza presidida por la contextualización, significatividad, transversalidad y construcción del aprendizaje, demandaba la construcción de modelos de unidad didáctica integradoras, (Campuzano, 1991; Díaz Lucea 1993 y Ureña, 1993).

En ellas, la prioridad se otorgaba al objetivo (siempre orientativo), para que, en torno a él y el contexto de desarrollo, se integraran los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que mejor respuesta pudieran ofrecer desde una metodología acorde con las teorías socio-constructivistas de construcción del aprendizaje.

Si tomamos el modelo de Ureña (1993), podemos ver reflejados en él los aspectos mencionados. Diferencia seis partes a la hora de la definición de la unidad. Comienza con una introducción, donde incorporar, además de los aspectos formales, la contextualización. En segundo lugar aborda la vinculación de la unidad con el currículum oficial, en el que vincula los objetivos propuestos con las finalidades, objetivos del área y la interdisciplinariedad. La temporalización de las sesiones previstas es el tercer elemento a tener en cuenta, para pasar a un cuarto momento en que identifica las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que define la finalidad de la sesión, el material a utilizar y la organización. En el quinto espacio establece la metodología de trabajo, para cerrar, como no podría ser de otra manera, con la evaluación.

Frente a la uniformidad que preside la planificación del tercer nivel de concreción, emergen propuestas más abiertas, que tratan de otorgar a los procesos de enseñanza y aprendizaje un sesgo investigador y enmarcarse en una visión reflexiva y crítica de la enseñanza, que va a permitir al alumnado ser los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes (Tann, 1990). Estas propuestas más abiertas, nos permiten abrir el área a la reflexión sobre aspectos vinculados con la práctica de actividad física y que precisan una revisión dentro del marco social actual: tratamiento del género, educación para el consumo, salud y calidad de vida, ocupación saludable del tiempo libre, etc. (Rivera 2001).

3.3.1. De la sesiones a la clase de Educación Física

Aunque la influencia de la psicología y de la tradición de la concepción liberal sobre la educación y la enseñanza, han generado una tendencia muy sólida a considerar, los fenómenos educativos ligados al desarrollo de los sujetos individuales, con un fuerte énfasis en sus elementos cognitivos, de ninguna forma puede olvidarse que la enseñanza es un fenómeno social, una práctica institucional y que eso enmarca

y determina las condiciones de realización de la misma. Y, si bien el acercamiento a la enseñanza puede realizarse desde distintos ámbitos (filosófico, sociológico, psicológico...) que van a incidir en unos aspectos en detrimento de otros, desde la Didáctica es preciso realizar una integración que contemple la enseñanza en toda su complejidad; una complejidad que abarca tanto las dimensiones personales como sociales e institucionales de la misma.

Una forma de abordar tal complejidad ha sido conceptualizar la enseñanza como un sistema de comunicación intencional, Pérez Gómez (1985; 1988) que presenta, según este autor, tres rasgos centrales. En primer lugar es un sistema de comunicación humana, en el que entran en interacción sujetos que intercambian mensajes (verbales y no verbales) y que requieren procesos de codificación y decodificación. En segundo lugar es un sistema de comunicación intencional, pero en el que los sujetos se ven abocados a participar, aún en el caso de que no deseen hacerlo. Y los esquemas de participación en tal sistema de comunicación están organizados y estructurados de acuerdo a determinadas pautas, que de ninguna forma son similares a las que se producen en situaciones informales o espontáneas y por último se debe tener en cuenta que se desarrolla en el marco de una institución, lo que genera los criterios respecto al desarrollo de las estructuras de organización del sistema de comunicación y crea posibilidades y restricciones para los sujetos que en él participan.

Profesorado y alumnado como sujetos de ese sistema de comunicación, adoptan alternativamente los papeles de receptores y emisores de mensajes en los que es importante tanto su estructura semántica como su estructura sintáctica; esto es, no puede separarse el contenido, lo que se comunica, de los contextos e instrumentos a través de los que -y en los que- la comunicación tiene lugar. Tales procesos de comunicación tienen, además, la peculiaridad de ser multidireccionales, porque se producen en el contexto del aula, que es un espacio social y de carácter grupal. Las aulas son los espacios en los que tiene lugar la enseñanza interactiva, Jackson (1975). Son espacios sociales, de comunicación entre sujetos y son "entornos simbólicos", Bowers y Flinders (1990). Los trabajos de Doyle (1979; 1986; 1990) han sido fundamentales para estudiar las aulas como espacios de interacción social y para

analizar "el valor funcional o la significación adaptativa de las conductas en un determinado contexto" (Doyle, 1979, p. 189). Su conceptualización de la estructura de tareas y del trabajo académico, que implica conectar las tareas al sistema de organización del aula, ha sido de enorme importancia para acercarse de forma más comprensiva a lo que son las aulas y lo que supone la enseñanza y el aprendizaje que en ellas tiene lugar.

Es igualmente importante incardinar estos procesos de comunicación en un marco más amplio que el de las relaciones interpersonales, puesto que de otro modo se hará difícil entender que tales relaciones no tienen sentido si no es en función de que se está trabajando con un currículum, que se están atribuyendo significados, que se está construyendo conocimiento, Doyle (1992). Como espacios de comunicación que son, en las aulas existe una determinada estructura social de participación, es decir, los participantes en ella (profesorado y alumnado) tienen una serie de derechos y obligaciones y se relacionan de acuerdo a determinadas reglas y normas. Esto significa que, para participar con éxito en las actividades que tienen lugar en las aulas, el alumnado debe poseer no sólo competencia académica sino también competencia social; es decir, saber qué debe hacerse (y evitarse), cuándo y cómo, conforme a las reglas establecidas. Reglas que, de acuerdo a Mehan (1986) deben analizarse como "dominios públicos, construcciones sociales, ensambladas conjuntamente por profesores y alumnos y que se hacen visibles en contextos sociales" (Mehan, 1986, p. 101).

De lo que no cabe duda alguna es de que las aulas son contextos sociales, con un grupo de significados y normas compartidos y, en este sentido, puede decirse que cada aula tiene su propia cultura, si como tal se entiende la existencia de significados, normas y valores que son compartidos, aprendidos y transmitidos.

Al igual que en el marco social y cultural amplio, las interacciones se producen entre sujetos con distintas procedencias y con diferentes patrones de comprensión y comunicación. De la misma forma, los sujetos que participan en las interacciones del aula están en situaciones de poder distintas y, por tanto, tienen distinta y diferenciada competencia de influencia y distintos ámbitos de responsabilidad. El docente, situado institucionalmente en la posición privilegiada, tiene un legítimo poder sobre la vida y

las experiencias de otros, de los estudiantes, y eso le crea una responsabilidad y ello por su capacidad para imponer y legitimar en el aula determinadas creencias, valores y prácticas, en detrimento de otras.

Siendo importante entender la enseñanza inserta en el contexto del aula, es claro que resulta insuficiente. Las aulas forman parte de un entorno más amplio que son las escuelas y, todos ellos, se configuran de acuerdo a patrones comunes a las instituciones educativas. Las instituciones, en tanto son el marco de realización de las prácticas sociales, tienen una existencia que, siendo visible a través de las personas que participan en ellas, no son reductibles a ellas. Esto significa que las instituciones tienen, por así decirlo, una dinámica autónoma respecto a quienes las materializan; es decir, disponen de mecanismos -simbólicos y estructurales- para preservar su continuidad.

La enseñanza es un tipo de práctica institucional que está determinada tanto externa como internamente, tanto por los intereses y valores sostenidos y defendidos por grupos sociales, económicos y políticos, como por los defendidos por quienes participan directamente en las actividades de enseñanza. Entender la enseñanza sólo en su vertiente personal, olvidando la institucional, es un grave error para la Didáctica y una deformación -a menudo interesada o, cuando menos, sirviendo a intereses específicos- de la naturaleza de su objeto y su campo de estudio. Una naturaleza que es de índole social y política. A menudo la práctica de la Didáctica y las posiciones desde las que se ha realizado, ha tenido un importante papel en la legitimación social de la escuela y de las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Estudios como los de Appel (1986), Lerena (1989) y Popkewitz (1990, 1993) han documentado cómo el conocimiento científico (psicológico, sociológico, didáctico) ha sido fundamental, históricamente, para ocultar el papel social de la escuela. Por todo ello la escuela no cumplirá ese papel social si dentro de ella no se abren espacios de convivencia, de responsabilidad y de libertad.

Centrándonos en la Educación Física, actualmente podemos identificar dos tendencias, en absoluto incompatibles entre sí, que perfectamente pueden cohabitar dentro de la práctica de un mismo profesor. Nos referimos a una estructura "*conducida*" o guiada por el docente, en la cual tenemos claramente previstas las

tareas y su desarrollo, aunque como es lógico permitiendo un cierto grado de flexibilidad a la hora de llevarlas a la práctica. Más alejada de este modelo, podemos identificar una propuesta menos rígida y más abierta a la improvisación y construcción de las actividades en base a las propias propuestas y experiencias que el alumnado ha ido desarrollando durante la clase, y que el profesor, debe saber captar y reconducir para ser aportadas de nuevo al grupo; nos estamos refiriendo a una estructura de clase “*Investigativa*”. Sin entrar a pormenorizar en ambos modelos, los conducidos se adecuarían más a las estructuras tradicionales de sesión revisadas por autores como Viciano, Salinas y Lozano (2006) o los trabajos realizados por López Pastor et al (2001). En una visión más cercana al investigativo podemos situar los trabajos de Vaca (2010).

3.3.2. La metodología obsesionada por los estilos de enseñanza

¿Es posible que nuestros alumnos construyan su propio conocimiento?, ¿podemos dejar en sus manos decisiones que habitualmente se han entendido como espacio exclusivo del docente?, ¿serán capaces de asumir responsabilidades sin provocar el caos en el aula?, ¿aprenderán al mismo nivel que cuando el maestro asume la responsabilidad de la información?, ¿si el alumno asume parte del papel del profesor, cuál será su labor en la clase? Estas y otras muchas preguntas que podríamos formular son las que probablemente bullen en la mente del docente de Educación Física, cuando se plantea la posibilidad de utilizar en su clase metodologías más abiertas y participativas con su alumnado.

En los últimos cincuenta años, los modelos del aprendizaje escolar han ido evolucionando desde posiciones que lo entendían como adquisición de respuestas, mediante procesos mecánicos reforzados positiva o negativamente y que situaban al alumno como un mero receptor pasivo, hasta posiciones más avanzadas, en las que el aprendizaje se comprende como proceso de construcción de significados por el alumno, a partir de sus conocimientos previos.

La Psicología Cognitiva de la Educación, entiende el aprendizaje desde tres supuestos básicos: proceso de construcción del conocimiento; dependencia del conocimiento anterior adquirido y ajustado a la situación en la se lleva a cabo (Resnick, 1989). A estos tres aspectos podemos sumar un cuarto principio que enfatiza en el aprendizaje como proceso emergente, que iría desde la simple acumulación de nueva

información, hasta la adquisición de conocimientos y habilidades complejas, mediante la reestructuración cualitativa y modificación de esquemas (Trianes y Ríos, 1998, p. 377).

Entrando brevemente en el cuerpo teórico de la Psicología Cognitiva de la Educación, debemos hacer referencia en primer lugar a la Teoría del Esquema, que establece como punto de partida cuatro supuestos centrales: las experiencias no son almacenadas directamente en memoria, son transformadas en imágenes, proposiciones, y otras formas; los conocimientos se organizan jerárquicamente en redes incluidas en paquetes declarativos o procedimentales específicos; las actividades experimentadas con regularidad, son ordenadas en esquemas de mayor amplitud (guiones) atendiendo a su similitud y por último, en complementariedad a la rígida organización del conocimiento propuesto, se postula un modelo situacional, que se activa ante el aprendizaje de una tarea específica creando un modelo mental para esta situación a partir de la información contenida en el esquema (Trianes y Ríos, 1998).

La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983), está muy cerca de los postulados de la teoría del esquema y trata de vincular los procesos de aprendizaje y los de instrucción. Para estos autores, “el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo contenido se relaciona sustancialmente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, modificándola” (Trianes y Ríos, 1998, p.384). Como punto de partida, tendríamos que realizar una diferenciación entre los tipos fundamentales de aprendizaje; en primer lugar diferencias entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico y en segundo lugar entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento autónomo. Las relaciones que se producen entre ambas categorías, nos abre un abanico de situaciones intermedias, que tendremos que tener en cuenta a la hora de presentar y secuenciar los contenidos de aprendizaje.

Ausubel Novack y Hanesian (1983), diferencian entre tres tipos de aprendizaje significativo que tendrían un cierto nivel de gradación en su dificultad: representacional (el nivel inferior y más cercano al repetitivo), el conceptual (creado a partir de la comprobación de pequeñas hipótesis desde la inducción) y el proposicional (que va a significar la relación de un nuevo concepto con los ya existentes). Evidentemente no podemos realizar una subordinación del aprendizaje significativo

con el descubrimiento guiado o autónomo, al contrario, Ausubel Novack y Hanesian (1983), plantean que la mayoría de ellos se realizan desde la recepción, por lo que a la hora de llevar estos aspectos al campo de la Educación Física, debemos plantearnos la necesidad de trabajar desde la simbiosis y no la exclusividad de una u otra estrategia.

Por último, para concluir esta breve aproximación a los modelos cognitivos del aprendizaje, vamos a revisar la propuesta constructivista-contextual, que encuentra en Vygotski y Bruner a sus principales representantes. “El principio básico del constructivismo sostiene que nosotros conocemos el mundo de formas diversas y desde posiciones diferentes, y cada una de las formas en que lo conocemos produce distintas estructuras o representaciones, es decir, « realidades »” (Ríos y Abascal, 1998, p.401). El modelo contextual que propone Vygotski, considera que el individuo está en constante interacción con el ambiente y su desarrollo dependerá del entorno en el que se desenvuelva. A partir de aquí desarrolla su teoría de la “zona de desarrollo próximo (ZDP)”, entendida como la posibilidad que tiene el niño de realizar un nuevo aprendizaje, a partir de la interacción con un sujeto más capacitado. Esta ZDP, se situaría entre lo que el alumno es capaz de aprender por sí mismo (desarrollo real) y su nivel de desarrollo potencial. En este planteamiento, el aprendizaje precede al desarrollo y tira de él.

Para Bruner, dentro de la misma línea que Vygotski e introductor de sus teorías en Estados Unidos, el alumno toma parte activa en la construcción del conocimiento, transformando y asimilando la información mediante tres sistemas de representación: enactivo (aprender desde la acción y la manipulación); icónico (captación de esquemas espaciales e imágenes) y simbólico (mediante la utilización del lenguaje para formar conceptos). En su teoría de la instrucción lo importante es que el niño aprenda a dominar las estructuras del conocimiento que sustentan los núcleos básicos o ideas fundamentales de cada una de las materias, ya que esta capacidad le permitirá transferir y aplicar los conocimientos adquiridos de forma significativa a otras situaciones de aprendizaje. En definitiva, nos encontramos ante la famosa máxima de “aprender a aprender”. Para poder llevar estos principios al espacio de la práctica, propugna una enseñanza basada en el descubrimiento y el trabajo autónomo. (Ríos y Abascal, 1998, pp. 416-417).

Los presupuestos y teorías descritas, tienen especial reflejo en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, ya que supone romper la barrera de la reproducción y comenzar a abrir otros caminos de enseñanza, que apuesten por una presencia más activa del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al tiempo se debe producir un cambio significativo de la actitud del docente, para pasar a entender su papel como el de un intelectual comprometido con los valores y principios de una sociedad democrática que integra en su práctica las características del contexto social del aula y las particularidades personales de cada uno de sus alumnos y alumnas; que establece, construye y evalúa permanentemente estrategias flexibles de enseñanza adecuadas a cada momento y situación personal; que es consciente de la variedad y complejidad de las interacciones que tienen lugar en el aula y la diversidad de significados que le pueden atribuir; y que orienta el conocimiento y el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la consecución del desarrollo personal de los estudiantes, de la autonomía individual y de su formación como ciudadanos participativos, críticos y responsables, (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001).

Sería impensable enmarcar el aprendizaje motor del alumno en modelos que no contemplaran otras facetas al margen de la motriz como contenido de aprendizaje:

“... los mecanismos cognitivos deben estar presentes en todo proceso de aprendizaje motor para explicar el carácter complementario e integrador que poseen los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en dicho proceso”

(De la Torre, 1998, p. 22).

Al mismo tiempo que se han ido desarrollando las teorías que sobre el aprendizaje en las últimas décadas, dentro de la Educación Física el predominio de los Estilos de Enseñanza ha inundado todo el discurso metodológico, reduciendo a prácticamente pensamiento único todo el lenguaje armado en torno al tema. Haciendo un poco de historia, contextualizar los estilos de enseñanza en el ámbito de la Educación Física, inevitablemente pasa por revisar los trabajos de Mosston (1966; 1978) y Mosston y Ashworth (1993), que posteriormente tienen su reflejo en nuestro contexto desde la propuesta alternativa de Delgado Noguera (1992).

En estos tres autores podemos situar la proyección que en el área de la Educación Física ha tenido el campo de los estilos de enseñanza en nuestro país, destacando que el resto de propuestas (Bueno et al, 1992; Castejón et al, 1997; Corpas, Toro y Zarco, 1991; Sáenz-López, 1997; Contreras, 1998; Pieron, 1988; Sales, 2001; ...) se limitan a realizar una visión simplificada de las perspectivas aportadas originalmente.

Si anteriormente asociábamos el concepto de estilo de enseñanza con la identificación de los diferentes modos o estrategias que utiliza el docente para realizar su intervención en el aula, y más concretamente la interacción que se produce entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Mosston (1978,p. 17) lo va a identificar como los elementos que intervienen en la “... *estructura del comportamiento docente*”, centrando sus objetivos en la posibilidad de mejorar y desarrollar el proceso de aprendizaje individualizado y los procesos cognitivos implicados en él. A estos dos objetivos, Delgado Noguera (1992), suma un tercer aspecto que nos parecen de suma importancia y que se centra en la intervención en los procesos de socialización del alumnado.

Una de las grandes aportaciones de los estilos de enseñanza, ha sido el dotar a los profesionales de la Educación Física de un lenguaje específico desde el que poder intercambiar sus experiencias y construir su propia estructura de conocimiento desde la reflexión de su propia práctica (Sicilia, 2001a). Este aspecto, trasladado al campo de la investigación, ha propiciado la emergencia de gran cantidad de investigaciones en torno a las virtudes y carencias de los estilos de enseñanza, con vistas a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Frente a los primeros trabajos orientados a detectar las diferencias existentes entre los extremos del espectro (instrucción directa contra indagación) (Mancini, 1974; citado por Sicilia, 2001a), es a partir de la propuesta de Mosston, cuando comienzan a florecer un gran número de investigaciones centradas en la comparación entre uno o varios estilos del espectro y su incidencia en el proceso de aprendizaje del alumnado.⁹ De la amplia revisión realizada por Sicilia (2001a),

⁹ Para una mayor profundización en las investigaciones producidas a partir del espectro de estilos de enseñanza propuesto por Mosston, recomendamos la lectura de la excelente revisión realizada por Sicilia (2001), en la que se recogen de forma exhaustiva y detallada las principales aportaciones realizadas en este campo a nivel mundial y especialmente en el ámbito anglosajón.

destaca la gran producción generada en torno a los estilos de enseñanza enmarcados dentro del ámbito reproductivo, frente a la escasez de investigaciones centradas en el desarrollo del ámbito cognitivo (productivo) del alumno. Así mismo es de mencionar, tal como recoge el autor, las escasas diferencias que se detectan en los canales de desarrollo (físico, social, emocional y cognitivo), independientemente del estilo de enseñanza utilizado. Esto ha significado romper la vieja idea de intentar descubrir ¿qué estilo es el más adecuado?, abriendo una nueva vía de investigación que se inicia a finales de los ochenta y principios de los noventa, con la revisión que el propio Mosston, junto a Ashworth, realiza de la propuesta inicial.

La tendencia en estos últimos años de investigación prácticamente han seguido las pautas identificadas con anterioridad, mostrándose un predominio de trabajos que, perdiendo la intencionalidad comparativa que presidía las investigaciones anteriores, mantienen su punto de mira en los estilos que mantienen una técnica de enseñanza centrada en la instrucción directa (reproductivos), siendo prácticamente inexistente los trabajos que han focalizado su objeto de investigación hacia el análisis y comprensión de los cambios en el aprendizaje del alumno, producidos desde la utilización de estilos productivos, que utilizan la indagación como técnica de enseñanza (Sicilia, 2001a).

Queremos hacer una mención especial a las investigaciones desarrolladas bajo el epígrafe de “enseñanza comprensiva de la iniciación deportiva”, ya que como plantearemos posteriormente, será una de las perspectivas que bajo el “enfoque constructivista de la enseñanza en la iniciación deportiva”, incorporamos a nuestra propuesta de estilos de enseñanza que propician la participación cognitiva del alumno en el proceso; no obstante, mencionar que, entendemos que es un campo a profundizar desde la Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva y no tanto desde el ámbito global de la Didáctica de la Educación Física. Las investigaciones realizadas comienzan a partir de los primeros trabajos de Thorpe (1992); Almond y Waring (1992) y Wein (1991), trasladados a nuestro contexto por Devís y Peiró (1992); Devís (1996) y Romero (2000a; 2000b), de los que podemos encontrar amplia referencia en el trabajo de Méndez (1999), y de los que se desprende que, a pesar del amplio bagaje de investigaciones realizadas, aún quedan grandes lagunas por resolver

para poder afirmar la excelencia de la enseñanza comprensiva de los deportes, frente al enfoque tradicional basado en la construcción técnica como soporte del posterior trabajo táctico.

3.3.3. Evaluar en Educación Física

Dentro del marco global del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación se ha convertido en estos últimos años en uno de los puntos clave de reflexión y análisis, especialmente porque es la encargada de iniciar y cerrar el ciclo. Es evidente que una cierta forma de entender los procesos de enseñanza, provoca una línea concreta de abordar el capítulo de la evaluación, pero de forma inversa, unas concepciones predeterminadas de cómo debe ser este espacio, a su vez condiciona la adopción de unas estrategias de enseñanza y aprendizaje concretas (Santos Guerra, 2000).

Podemos pensar que la evaluación no deja de ser un mero fenómeno técnico, pero esta visión en teoría aséptica e igualitaria lo único que propicia es una ocultación de su naturaleza política y ética. La evaluación es un constructo social y como tal, va a cumplir unas funciones muy concretas que serán interesantes a unos sectores sociales pero claramente perjudiciales a otros.

Desde una perspectiva práctica la naturaleza de la evaluación consiste fundamentalmente en la comprobación de los resultados de aprendizaje, para ello se van a utilizar pruebas estandarizadas que nos ayudaran a expresar los resultados en valores numéricos fáciles de comparar. Para poder llegar a esto se nos exige la taxonomización de los objetivos, perdiéndose la perspectiva global y concluyendo en una clara concepción utilitarista del aprendizaje. Las funciones que se le otorgan se orientan hacia el control de sus dispositivos de garantía, la selección, clasificación y jerarquización del alumnado y la comprobación de la consecución de los objetivos previstos. Las consecuencias de este enfoque se traducen en un claro aumento de la cultura del individualismo y la competitividad del alumnado; la cuantificación de los resultados en simples números o palabras claves, provoca una cultura de la simplificación y la inmediatez (Santos Guerra, 2000).

Si nos centramos en el ámbito de la Educación Física la herencia de la perspectiva higienista y deportiva, han dejado su huella en los enfoques de evaluación predominantes en el área. Los “test” para valorar la condición física de los sujetos, con una tradición de casi un siglo, orientados a la clasificación y jerarquización de los sujetos en función de sus posibilidades y las estrategias de evaluación discriminantes utilizadas en el deporte para la selección de los más hábiles y capaces para su práctica, han marcado la pauta a seguir en las últimas décadas. Estas prácticas con una clara orientación técnica y finalista que tanto arraigo han tenido en el campo de la Educación Física han estado conviviendo con un segundo modelo (especialmente presente en Primaria) donde la evaluación ha sido reducida a la actitud (disciplina y sumisión) que muestra el estudiante durante el desarrollo de las clases, producto de la baja consideración social y académica que goza el área, lo que produce en el docente la creencia de estar frente a contenidos no relevantes y por lo tanto en absoluto merecedores de ser evaluados bajo el prisma del aprendizaje.

López Pastor (1999b) nos aporta algunas razones explicativas de la extensión del modelo de evaluación planteado anteriormente, destacando en primer lugar “su aparente racionalidad científica”, que le otorga una validez ficticia desde su objetividad, científicidad, normatividad, neutralidad, aplicabilidad y sencillez. En segundo lugar entiende que su fuerte relación con un enfoque curricular apoyado fundamentalmente en una programación por objetivos, hace que predomine una evaluación de destrezas por encima de una evaluación del individuo. Una tercera razón que aporta el autor es la simple reproducción que muchos docentes hacen de la evaluación vivida en sus procesos educativos. En cuarto lugar podemos estar asistiendo a un modelo claramente predominante en la bibliografía específica y en la formación recibida por los docentes en su formación inicial y permanente, donde el aspecto motriz parece ser nuestra principal, por no decir única, seña de identidad. La parcela de nuestro exclusivo dominio. Arnold (1991; 165) ya denunciaba con claridad este aspecto cuando escribía: “resulta tan insostenible en la práctica como en la teoría, por la complejidad contextual de las situaciones educativas. Además, cualquier actividad es más que las partes en que puede ser analizada; y no todas las actividades se hallan predispuestas a una división en segmentos artificiales y un tanto

arbitrariamente impuestos". Por último López Pastor (1999a) entiende que un sistema educativo inmerso en un marco social competitivo, no deja de ser si no el mero reflejo del mismo y en este contexto una evaluación técnica cobra todo significado ya que se pone al servicio de los intereses de la propia sociedad a la que sirve.

Si tuviéramos que responder a la pregunta de ¿porqué o para qué evaluamos en la escuela?, la respuesta a esta cuestión la encontraríamos en dos direcciones opuestas. En primer lugar aparece la necesidad (creciente en intensidad a medida que aumenta el nivel educativo) de calificar los resultados individuales de los alumnos a efectos de poder otorgarles al final del proceso un certificado de notas que les valide para su progresión académica o profesional. Ante esta necesidad impuesta por el sistema aparecen una serie de patologías asociadas que provocan una sutil desviación de los verdaderos intereses que debiera tener la enseñanza hacia posiciones más mercantilistas y de subsistencia en el sistema. Aparece un claro interés hacia la calificación, desviándose la atención del alumno hacia aquellos aprendizajes entendidos como relevantes para superar las pruebas o exámenes de la materia. Educamos para aprobar y no para aprender. Aquellas materias escasamente relevantes para la calificación global (entre ellas la Educación Física) pasan a un segundo plano. La vida escolar se reduce casi en exclusiva en una preparación de los exámenes (Bernstein, 1993; Foucault, 1975; Rosales, 1990; Santos Guerra, 1991).

En segundo lugar, en sentido contrario al anterior, aparece una evaluación con una clara función formativa. El interés se centra en ayudar a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la retroalimentación. La individualización será el principio sobre el que se asienta, basándose en el diagnóstico como herramienta básica para poder ofrecer propuestas de mejoras en los aprendizajes propuestos. Esta segunda vía de la evaluación requiere un coste mayor para el profesorado, pero por el contrario favorece la no discriminación y exclusión del sistema educativo de aquellos alumnos que no son capaces de superar la norma impuesta y han sido instalados en las estadísticas del fracaso (Fernández Enguita, 1990; Lerena, 1976).

La Educación Física actualmente se encuentra más cercana al primer modelo que al segundo, la utilización de tablas y baremos externos para "clasificar" al alumnado en sus rendimientos es una práctica común (Blázquez, 1990; Litwin-

Fernández, 1974). El sometimiento a pruebas objetivas de rendimiento tanto físico como de habilidad es una práctica habitual en nuestras aulas. La única ventaja que tenemos es que la exclusión tan solo se produce en el reducido ámbito de la práctica de actividad física (aparece el insumiso motor), ya que la escasa valoración del área dentro del sistema hace que los fracasos producidos dentro de ella no tengan un efecto de carácter global.

4. REVISANDO EL ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LAS CREENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Este apartado pretende recoger las aportaciones de estudios e investigaciones relacionadas con nuestro tema. Dada la dificultad para encontrar estudios similares o paralelos con el nuestro, hemos seleccionado y revisado aquellos, que a nuestro entender, podían arrojarnos información interesante de manera parcial o complementaria.

➤ *En relación con las creencias.*

Existen trabajos de investigación y estudios que han tratado de desentrañar el pensamiento del alumnado que estudia para la docencia en Educación Física, pero fundamentalmente interesándose por sus creencias y teorías implícitas, desde metodologías empíricas, apoyadas en cuestionarios cerrados, observaciones sistemáticas, entrevistas más o menos estructuradas y, en menor medida, desde otras metodologías más cercanas a la empleada en nuestra investigación.

Vera (2009) desarrolla un trabajo de historia de vida, cuyo sujeto de estudio es un maestro de Educación Física que ejerce su docencia en la etapa de Educación Primaria y sobre él y apoyándose en su autobiografía, su carpeta de aprendizajes, el diario del profesor y del investigador y la entrevista como fuentes para la recogida de datos, se ha interesado por indagar en la identidad docente y en su conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. La investigación se relaciona con la nuestra, en el enfoque metodológico y especialmente, en el análisis de la información obtenida, primero en unidades de significado y más tarde en categorías y subcategorías. Pero se aleja en lo que respecta a participantes y contexto de estudio y los significados que de ellos puedan extraerse.

Desde otra perspectiva, Tsangaridou (2008), aporta un estudio sobre las creencias de dos profesores, derivadas de su formación inicial como maestros de Primaria y de sus prácticas docentes de Educación Física. Ambos participantes consideraron entre sus creencias, que la Educación Física tiene el mismo estatus que las demás materias del currículo escolar, queriendo transmitir a través de sus prácticas: que es algo más que un juego libre, que su trato debía ser igual para ambos sexo, esperando la participación de todos y todas en las actividades de aprendizaje y que su rol de docentes iba a ser un rol de mediadores. Los resultados de esta investigación tratan en primer lugar, confirmar que las creencias de los profesores en formación juega un papel muy importante en el diseño de las tareas de enseñanza que pueden afectar al aprendizaje. Y en segundo lugar, que los programas de formación del profesorado pueden entrenar al aprendiz de maestro, para poner en práctica lecciones de calidad. Además, los cursos de métodos y experiencias docentes ayudaron a ambos profesores a desarrollar firmes creencias sobre buenas prácticas docentes a través de estrategias reflexivas. Nosotros no dudamos de estos resultados, pero seguimos pensando que hay que profundizar más en investigaciones sobre la construcción, modificación y consolidación de las creencias, para que sea posible incorporarlas al “habitus” docente.

Teniendo en cuenta que entre nuestros objetivos de investigación hemos manifestado nuestra curiosidad por conocer las percepciones que el alumnado universitario participante manifiesta sobre los significados de la Educación Física vivida a partir de sus relatos autobiográficos, queremos resaltar la investigación de Huertas (2010), porque nos aporta una visión interesante sobre “valores y actitudes presentes en los futuros docentes de Educación Física”. Aunque el propio investigador reconoce, en el apartado de las limitaciones de su investigación, que su estudio se apoya en cuestionarios cerrados y el SVS ha sido contestado recientemente como de dudosa viabilidad para comparar datos con los de otros países, sin aplicar un factor corrector a los baremos de respuesta, a pesar de este inconveniente, sigue manifestando el investigador, esto no supone duda sobre la validez del modelo transcultural para conocer los valores predominantes.

En la metodología empleada para la observación de actitudes, emplea la hoja de registro anecdótico y dos cuestionarios de actitud del profesor, esta función de observación la realizaron unos alumnos entrenados para ello. Entre las conclusiones de su estudio, queremos destacar:

- Respecto a los valores otorgado al deporte por los participantes, el trabajo colectivo aparece como de los menos considerados, lo que pone en duda el enfoque que de la actividad deportiva se trasmite en los centros de formación inicial para que no se valore el trabajo con los demás. Sin embargo aparecen mejor valorados la diversión, la consecución personal y la excitación, dando a entender que se prioriza más el trabajo como reto personal e individualizado.
- En el terreno de las creencias de los futuros docentes de Educación Física, y contestando a los valores que los estudiantes de último curso de diplomatura y licenciatura consideran más importantes en su vida y en el día a día, destacan la benevolencia y el universalismo como los que más claramente contribuyen a su bienestar. Cabe preguntarse si estas preferencias exteriorizadas entre sus creencias, son contempladas en las propuestas para su formación como futuros docentes.
- Contestando a la importancia que dan a los valores los estudiantes de último curso, en función de si se están formando para ser docentes de Primaria o Secundaria- Para los futuros profesores de Secundaria, el ganar, el poder, el logro y la promoción personal, son valores que adquieren un significado superior, mientras que para los maestros de Primaria, son la benevolencia y el colectivismo los valores más significativos. Lo que confirma las diferencias que el alumnado manifiesta apreciar en los perfiles docentes de sus profesores, en función de la etapa educativa por la que pasaron con sus vivencias asociadas.
- Nos parece interesante resaltar la diferencia existente entre los valores que creen poseer los estudiantes de último curso de diplomatura y licenciatura en Educación Física y las actitudes que ponen en práctica. Se puede entender que unos y otras deberían estar proporcionalmente relacionadas y presentes, sin embargo, en la investigación, aparece el compañerismo como un valor muy importante y simultáneamente, no se aprecian actitudes concretas en las intervenciones de este

alumnado en prácticas, que lo propicien. En cambio, sí se aprecia una mayor relación entre los valores y las actitudes de igualdad, ayuda y compromiso.

Estas conclusiones ponen de manifiesto, que las creencias que los futuros docentes creen tener no están lo suficientemente arraigadas como para incorporarlas a su “habitus” docente. Además, este argumento que hace visible la fragilidad de los valores, nos indica igualmente la dificultad para que los futuros docentes entiendan sus funciones educativas como el verdadero centro de gravedad de su docencia. Por último nos resulta curioso comprobar cómo entre las conclusiones de la mencionada investigación, se constata que es en la parte principal del esquema de clase, donde el alumnado en prácticas trasmite más actitudes relacionadas con valores.

Como el mismo investigador reconoce, apenas se producen en el calentamiento ni en la vuelta a la calma, lo que nos hace reflexionar en dos direcciones: la primera, para cuestionarnos la forma en que formamos a nuestros futuros docentes para que programen estas dos partes de una estereotipada estructura de clase; y la segunda, para poner en cuarentena, justamente, la ya manida estructura de clase de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, que a veces puede resultar válida, pero otras veces, condiciona y encorseta el desarrollo de unos contenidos que pueden perseguir propósitos más abiertos y requerir para ello otras estructuras espacio-temporales.

➤ *Aspectos motivadores y desmotivadores de los estudiantes hacia la Educación Física.*

Como en muchas ocasiones se ha comentado, la influencia del un determinado perfil de docente es muy importante, porque según sean sus intervenciones pedagógicas, desde una mayor o menor sensibilidad y compromiso de apoyo social, en esa misma medida será capaz de generar actitudes positivas o negativas en su alumnado.

Shen et al. (2010) realizan un estudio en un contexto norteamericano de enseñanza secundaria, (con un muestreo de 566 estudiantes) sobre la influencia del apoyo social del maestro de Educación Física en la desmotivación de sus alumnos y alumnas; y confirman, que muchas de las razones de desmotivación se encuentran

justamente en la falta de apoyo social de los profesores. Consideran que pese a ser la desmotivación un proceso complejo y multifacético, tiene entre sus más evidentes causas, la falta de competencia motriz del estudiante, su escasa autonomía y las pobres interacciones sociales; en consecuencia, el diseño de tareas que fomenten su participación, desde retos adecuados, retroalimentación positiva y constructiva, clima de clase cálido y de apoyo emocional, suficiente dedicación en tiempo y atención, sensibilidad ante las diferencias individuales, evaluaciones no degradantes, etc., hará que los estudiantes se sientan conectados e importantes favoreciendo su motivación general.

➤ *Las relaciones sociales entre el alumnado en las clases de Educación Física*

La frágil frontera entre los valores y los antivalores son motivo de nuestro interés con relación a los comportamientos detectados en el alumnado participante de nuestra investigación; especialmente, cuando estos comportamientos adquieren en sus relatos la valoración de significados relevantes en sus experiencias autobiográficas de Educación Física. De las creencias, actitudes y habilidades docentes del profesorado que imparte esta asignatura puede depender el que un valor pueda convertirse en antivalor y viceversa. Así, autoestima-engreimiento, respeto-descalificación, autocontrol-impulsividad, empatía-insensibilidad, etc., son dos caras de una misma moneda que puede caer de un lado u otro dependiendo del peso que a cada una le otorgue el docente en el día a día de sus intervenciones.

Hills (2007) estudió entre chicas de 12 y 13 años, en el contexto escolar del Reino Unido, las dinámicas sociales derivadas de las relaciones entre la amistad, el físico y la Educación Física.

Observó que el significado de lo físico se entrelaza con las diferencias en el estatus social. De los comportamientos de las chicas se desprendía, que en sus percepciones, la importancia en la demostración de sus competencias en las prácticas de Educación física, hacía que se reforzaran o se desafiaran sus redes sociales. Las chicas que eran habilidosas físicamente y valoradas socialmente, fueron capaces de ejercer el poder y mantener su estatus a través de sus demostraciones de competencia y de sus estrategias de inclusión y exclusión. Su capital social y físico iba de la mano.

Las implicaciones que para la enseñanza tiene este estudio, aconsejaba la necesidad de incorporar prácticas inclusivas, respetuosas con la diversidad de las experiencias, necesidades e intereses de las chicas y de desarrollar estrategias de reflexión crítica sobre los vínculos entre las actividades y las redes sociales.

➤ *Contenidos: relación entre condición física y salud*

En Educación Física es importante el conocimiento sobre “el para qué” del trabajo de la condición física, como uno de los contenidos estrella de los últimos currículos de la materia. Solo así podremos evitar malas o insuficientes interpretaciones de los mismos, al ser percibidos como recursos de de evaluación-calificación en forma de test, o como sacrificadas propuestas de trabajo poco fundamentadas y nada adaptadas a las capacidades y limitaciones de cada alumno y alumna.

Deng et al. (2009), para demostrar la importancia del trabajo de condición física, desde la perspectiva del conocimiento de la relación existente entre la salud y el estado de forma física (URF), realizaron un estudio entre el alumnado americano de distintos grados escolares. Constataron el pobre conocimiento que tenían sobre esta relación. A partir de aquí, sugirieron la necesidad de realizar nuevas investigaciones, que indagaran en la forma de replantear el tratamiento de estos contenidos de la Educación Física para garantizar el aprendizaje de este importante conocimiento para la mejora de la salud.

➤ *Otra Educación Física es posible*

En un estudio realizado por Gordon (2010), se aplicó y evaluó un programa de Educación Física, que priorizaba la intervención del docente sobre la formación integral de su alumnado de secundaria, por delante de la propia actividad física, a través de un “modelo de responsabilidad” (RM). Este modelo planteaba cinco niveles de objetivos en relación con valores como el respeto, el esfuerzo, la autonomía, el compañerismo-ayuda y uno último, que trataba de valorar el grado de transferencia de estos valores a otros contextos.

Aun reconociendo el autor que fue aplicado con éxito, no estuvo exento de complicaciones e interferencias; especialmente cuando se trataba de desarrollarlo en

un contexto escolar de educación obligatoria, de creencias iniciales del alumnado y de otros docentes muy heterogéneas, de ratios poco favorables; donde los objetivos podían plantearse, de manera jerarquizada o como objetivos sueltos y sobre todo porque el último objetivo que trataba de medir la transferencia a otros contextos no era fácilmente verificable.

Esta investigación nos recuerda al contexto de formación de los participantes de nuestra investigación, adscritos al proyecto docente: “Formar docentes, formar personas”, que salvando las distancias, también busca a través de la Educación Física, el compromiso con la dimensión más humana y social de formación de los escolares.

➤ *La importancia de conocer cómo son nuestros alumnos y alumnas*

Entre las responsabilidades de un buen docente está la de conocer, no sólo la materia de la que se sirve para formar, sino a los propios sujetos destinatarios de su acción docente.

En la preocupación por conocer estrategias válidas para la consecución de ese propósito se enmarca la investigación realizada por Fiset (2010), que describe cómo los profesores pueden conocer a sus estudiantes mediante la incorporación de diferentes métodos de evaluación formativa, dentro de sus intervenciones para aumentar la confianza en sí mismos y en una autoimagen positiva. Teniendo en cuenta las situaciones de vulnerabilidad que se dan en las clases de Educación Física, donde para su desarrollo se requiere de una indumentaria que revela sus realidades corporales y donde exhiben sus competencias motrices en un escenario público, no es extraño que afloran complejos y miedos asociados a sus propias percepciones.

A partir de aquí, se trata de diseñar, tareas, clase y unidades en progresión para tratar de conectar con los intereses de su alumnado, minimizando las posibilidades de exhibición pública, favoreciendo su participación en espacios más reducidos, apoyándose en demostraciones de voluntarios, etc., en suma, evitar situaciones ante las que el alumnado se sienta incómodo o inseguro de su autoimagen y competencia motriz.

➤ *La educación Física como medio transformador de la sociedad*

No queremos finalizar este apartado de revisión de estudios que nos parecieron interesantes con relación a nuestro trabajo de tesis, sin dejar de mencionar la investigación de Moreno Doña (2011), sobre las percepciones del profesorado universitario en el contexto chileno, en relación a la función de transformación social de la educación física escolar.

Partiendo de la premisa de que la primera función de la Educación Física, debiera ser la transmisión de la cultura existente en la sociedad contemporánea; muestra, a partir de las percepciones del profesorado participante en su investigación, cómo lo razonable, sería pasar a un segundo nivel de intervención, en el que la Educación Física Escolar pasara a trabajar en aquellos aspectos de la misma sociedad que restringen y dificultan un desarrollo humano integral, complejo y completo. Sin embargo es aquí, donde constata que esta función no forma aun parte de las percepciones de ese mismo profesorado.

Así como en principio no parece guardar relación directa con nuestro objeto de investigación, podría encontrarse cierto paralelismo, al comprobar este investigador desde otra perspectiva, que las percepciones de aquel profesorado universitario, son las que matizarían la formación inicial del futuro profesorado de Educación Física de aquel contexto, dando pie a la concepción de la materia. Y en ese sentido, manifiesta que en las percepciones de los participantes de su investigación aparece la obsesión por el rendimiento deportivo como la consecuencia más lógica de la estandarización de las clases de Educación Física. Nosotros pensamos, salvando las distancias, que esa concepción deportivizada de la materia, podemos compararla con la que resulte de los significados que aparezcan en nuestra investigación.

CAPÍTULO 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

2. PROBLEMA A INVESTIGAR

2.1. Preguntas orientadoras

2.2. Objeto de investigación

2.3. Objetivos específicos

3. OPCIÓN METODOLOGICA

3.1. Paradigma, metodología, y método

3.2. Técnicas de producción de información

3.2.1. El cuestionario abierto

3.2.2. El relato autobiográfico

4. APROXIMACIÓN A LOS PARTICIPANTES

4.1. Participantes de los relatos autobiográficos

4.2. Participantes de los cuestionarios abiertos

5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS

5.1. La teoría fundamentada en los datos

5.2. Proceso de análisis de los cuestionarios abiertos

5.3. Proceso de análisis de los relatos autobiográficos

6. CRITERIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD

7. CREENCIAS Y TEORIAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR

7.1. Mi experiencia personal y profesional

7.2. El proceso de la tesis doctoral

1. JUSTIFICACIÓN

El propósito de esta investigación es poder comprender las percepciones del alumnado de magisterio sobre los significados de la Educación Física en el ámbito escolar, para tratar de contribuir al análisis comprensivo de la situación actual de dicha materia en el contexto social español.

Las percepciones que tenemos acerca de una realidad determinada se construyen a partir de las prácticas sociales llevadas a cabo por los sujetos que perciben de esa manera la realidad, y las prácticas sociales que acometemos en nuestra cotidianeidad son producto de cómo percibimos el mundo y a nosotros mismos. En este sentido, hay una relación bidireccional, prácticamente imposible de aislar una de la otra, entre las percepciones y nuestra práctica social; ambas se configuran y re-configuran constantemente. Es por ello que el estudio de las percepciones será una ayuda en el inicio de nuestro sueño, la transformación de las prácticas educativas-escolares en la Educación Física. Desvelándolas, reconociéndolas y, sobre todo, comprendiéndolas, podremos adentrarnos en el sentido que los profesionales de la Educación Física les otorgan a sus prácticas.

Contemplar la visión del alumnado acerca de los procesos educativos vividos en torno a la actividad física, abre una puerta al análisis sobre la Formación Inicial de Profesores en la Universidad Española, para poder así adaptar ésta a los requerimientos educacionales de la Sociedad del Conocimiento en que estamos inmersos. Y más sentido cobra aun, en estos momentos en los que la Universidad Española está viviendo el proceso de convergencia europea que todos conocemos.

La innovación pedagógica en la formación inicial de maestros y maestras no es algo del presente, sino que muchos grupos de profesores y académicos llevan tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos que superen el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático), intentando convertir la formación inicial de maestros en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con un conocimiento técnico adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya, a partir de la educación, a transformar la sociedad consumista, neoliberal y discriminadora en la que estamos, (Moreno, Rivera y Trigueros, 2009).

Si bien es cierto que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen teniendo mucha presencia en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto otras opciones al respecto (Bain, 1993; Fernández Balboa, 1993a, 1993b, 1995, 1997; Devís y Peiró, 1992; López Pastor et al., 2005, 2006a, 2006b, 2007; Pascual, 1999, 2002, 2004; Rivera y De La Torre, 2005; Trigueros, Rivera y De La Torre 2006; De La Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera, De La Torre y Trigueros, 2009).

Por todo ello, se hace preciso conocer cuáles han sido las experiencias, en relación a la actividad física, que nuestro alumnado ha vivido en su etapa escolar, tratando de evidenciar el modelo educativo de partida, y así poder mejorar su formación como futuros docentes “comprometidos activamente con la construcción y el desarrollo de la sociedad democrática, mediante el ejercicio de la reflexión crítica y autocrítica, y de su participación activa y cooperativa en el escenario social de la escuela y del aula” (Pérez Gómez, 1995b, p.78).

Pero detrás de todas las decisiones que han de tomarse en un trabajo de investigación, hay siempre unos motivos más o menos conscientes, por ello en este apartado vamos a hacer explícitas las razones que nos han llevado a la concreción del tema y a la delimitación del contexto de investigación.

Comenzando por la *elección del tema*, existen tres argumentos principales, aunque detrás de todos ellos se esconde nuestra preocupación por el futuro de la Educación Física. En primer lugar, con este trabajo queremos hacer una defensa de la importancia que debería tener la Educación Física en el desarrollo personal del alumnado de la Educación Primaria. Hasta ahora, la Educación Física ha constituido una materia, que aunque ha figurado burocráticamente en los distintos Diseños Curriculares de la Etapa, en la práctica y salvo personales excepciones, ha tenido una importancia marginal, al no estar siempre en manos de un profesorado bien formado para impartirla, irregularmente ubicada en los horarios de los centros y considerada más como unos contenidos apropiados para un desigual entretenimiento, que como contenidos capaces de contribuir a una educación integral, más allá de la propia motricidad como único horizonte a contemplar.

En las etapas posteriores a la Primaria, tampoco se ha considerado la Educación Física como materia que priorice los aspectos educativos, por encima de los de ejercitación exclusivamente motriz. Seguramente, en relación con el currículum de la Educación Física, se han estudiado y analizado: aspectos metodológicos susceptibles de mejora, ejemplos de cómo abordar los distintos contenidos, formas alternativas de lograr objetivos motrices, diferentes modelos de evaluación motriz, etc.

Sin embargo, ¿hemos estudiado, si el significado que nosotros, los llamados profesionales, le atribuimos a la Educación Física, coincide con el que nuestro alumnado percibe?, ¿nos hemos parado a analizar la huella que esta materia les está dejando?, ¿estamos realmente dando respuesta a la demanda de formación de nuestros jóvenes, para ejercer como ciudadanos en esta compleja sociedad que les tocó vivir?, ¿nos hemos parado a pensar, si el actual “para qué” de la Educación Física, recogido en los distintos Diseños Curriculares, está dando respuesta a la heterogeneidad de nuestro alumnado para que sea capaz de desenvolverse en esta cambiante sociedad? En las respuestas a estas preguntas pueden estar las claves de la verdadera importancia que esta materia debería tener en la formación de nuestro futuro alumnado.

Consideramos también que la jerarquización del conocimiento escolar explica que ciertas áreas de conocimiento, como la Educación Física, hayan tenido que mantener constantemente una pugna para demostrar su importancia y justificar la necesidad de su inclusión en el currículum. La valoración de la Educación Física como área de conocimiento, se ha encontrado históricamente en desventaja frente a otros saberes que nunca han sido cuestionados porque se consideran imprescindibles para el desenvolvimiento cotidiano e inmediato. Las matemáticas, el estudio de la lengua, las disciplinas que promueven el conocimiento del entorno social y natural han sido tradicionalmente valoradas como imprescindibles. Por otra parte, en los últimos años hemos observado cómo, a raíz de las transformaciones sociales de las últimas décadas, otras materias como la lengua extranjera y las nuevas tecnologías avanzan en su consideración social dentro del currículum escolar.

Las distintas concepciones sobre Educación Física que han aparecido a lo largo de la historia, han fundamentado los argumentos utilizados para defender la

importancia de su enseñanza. Estas concepciones han determinado tanto el currículo seleccionado, como las formas de intervención de los docentes dentro del aula. La evolución histórica de la aplicación de estas tendencias en nuestro contexto, no ha significado un desarrollo progresivo del área, permaneciendo vigentes una buena parte de los planteamientos iniciales de las concepciones más tradicionales. Es importante saber desde qué visiones de la Educación Física se estructura el currículo oficial, analizar cuáles son las concepciones más arraigadas en el pensamiento de nuestros alumnos y alumnas como futuros docentes.

Tampoco podemos olvidar que la dimensión cultural de la enseñanza es uno de los aspectos más importantes de la educación para el futuro. Las teorías progresistas y renovadoras comparten una concepción muy concreta de ciudadanía, cultura y sociedad, y una consideración del ser humano como una realidad no sólo biológica, sino también cultural (Gardner, 2000). Sin embargo, el desarrollo de la Educación Física, parece no haber encontrado todavía su lugar, quedándose rezagada en relación con otras disciplinas, manteniéndose como una materia residual.

En segundo lugar, en la actualidad, la Educación Física en el contexto escolar está sufriendo una serie de transformaciones, entre ellos la desaparición de los estudios específicos de Maestro de Educación Física, por lo que es hora de reflexionar sobre qué Educación Física queremos. Se trata de un ejercicio necesario e ineludible que condicionará nuestra futura labor como docente en la formación de maestros generalistas, que tendrán que hacerse cargo de esta materia. Por ello, indagar en las repercusiones que ha tenido esta figura del Maestro especialista, presente en las vidas de nuestro alumnado en la construcción de significados sobre la Educación Física, nos ayudará a comprender como va incidir su desaparición en los futuros maestros y nos orientará en su formación.

Los cambios en nuestra sociedad, para ejercer como ciudadanos y ciudadanas en sintonía con ella, apuntan en la dirección de contemplar con una especial sensibilidad, la educación para: la convivencia en contextos multiculturales, una nueva responsabilidad medioambiental y de sostenibilidad, un mayor respeto a las diferencias de todo tipo, un nuevo y más equilibrado significado de cuerpo que no se deje manipular por los envites de una agresiva sociedad, obsesionada por el culto a la

imagen y el consumo y, sin duda, una necesaria preocupación por la convivencia en democracia y para la paz, desde una mayor justicia social.

Estos son retos, que deberían cambiar el perfil de todos los docentes responsables de las distintas áreas de conocimiento, en todas las etapas educativas, pero en nuestro caso, somos conscientes de que los futuros graduados en Maestro de Infantil y Maestros en Educación Primaria, deberían estar formados para abordar su responsabilidad educativa, de manera más interdisciplinar desde la Educación Física, con independencia de que existan otros profesionales más especializados, en contextos y espacios complementarios a los de la formación escolar reglada.

Y en tercer lugar, nos parece interesante estudiar el cambio que sufren los significados que atribuyen los futuros maestros de Educación Física a su campo de trabajo. Asimismo, reflexionando sobre la práctica docente como profesor universitario en el área de Didáctica de la Expresión Corporal encontramos algunos aspectos, relacionados con el contexto social y los planteamientos ideológicos, que, pensamos, necesitan ser observados con detenimiento. Sentimos la necesidad de dotar de significado tanto la propia práctica, como la de los maestros que formamos en nuestra titulación.

En cuanto a la elección del *contexto* de investigación, señalar que esta viene determinada, en primer lugar, por la necesidad de trabajar en “contextos relevantes al problema de investigación” (Vallés, 1997, p.91) para después, dentro de estos contextos relevantes, seleccionar los participantes adecuados para el estudio. Y en segundo lugar por criterios que tienen que ver con “consideraciones pragmáticas” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.38) y la “consideración de la accesibilidad” (Marshall y Rossman, 1989, p.56).

Así, hemos elegido los estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada por dos motivos. En primer lugar porque llevamos trabajando con ellos desde hace 20 años, y esto conlleva ciertas ventajas que conviene no menospreciar: poseemos información sobre el contexto que nos permitirá desenvolvernos más fácilmente, conocemos de antemano el perfil de alumno que ingresa en la Facultad y tenemos fácil acceso al alumnado para buscar información relevante sobre el tema en cuestión. Como señalaban Hammersley y Atkinson (1994),

no hay que infravalorar las consideraciones prácticas a la hora de elegir el lugar donde realizar el estudio.

Y en segundo -y más importante- lugar, porque conocer mejor las percepciones de nuestro alumnado nos permitirá mejorar su formación como futuros maestros, a partir de saber, cómo vivieron la Educación Física en las distintas etapas, cómo valoraron su relación con el profesorado que les impartió la materia, cuál fue la cara y la cruz de sus vivencias y qué huellas les dejó, hacia dónde se dirigían sus reflexiones más críticas, qué importancia tuvo para ellos los aspectos más psicosociales y socio-afectivos de aquellas experiencias, dónde estaban sus motivaciones e intereses, etc.

2. PROBLEMA A INVESTIGAR

La definición del problema, como señala González Rey (2007), aparece en la mayor parte de la literatura relevante sobre el tema, como el primer momento en el planteamiento de una investigación, pero los problemas a indagar no surgen de la nada, sino que aparecen cuando el investigador ya tiene una base de lectura y madurez personal sobre el tema que le permiten la representación del problema, como así ha sido en nuestro caso.

Pero también somos conscientes, que el problema de nuestra investigación se irá definiendo y redefiniendo a lo largo de todo el proceso en función de nuevos interrogantes que vayan surgiendo a partir de nuestros hallazgos, de cualquier forma, a continuación explicitamos nuestros interrogantes de partida que nos permitirán la definición de un objeto de investigación, abierto y ambicioso, que posteriormente se irá concretando en objetivos específicos.

2.1. Preguntas orientadoras

Atendiendo a las indicaciones de Flick (2004), hemos pretendido desarrollar una idea clara de nuestras preguntas de investigación pero manteniéndonos abiertos a resultados nuevos. Somos conscientes de que nuestras preguntas, como señala el citado autor, están condicionadas tanto por la biografía personal del investigador como por el propio contexto social.

Partiendo de estas premisas nos planteamos las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son las teorías implícitas del alumnado respecto a la actividad física?
- ¿Cómo define el alumnado de magisterio las funciones de la Educación Física como asignatura del currículum escolar?
- ¿Qué modelo o modelos de profesor de Educación Física se identifican en sus experiencias en relación a la actividad física escolar?
- ¿Qué aspectos curriculares, sociopolíticos o personales ejercen mayor influencia en las percepciones acerca de la función social de la Educación Física como asignatura del currículum escolar?
- ¿Se ha producido un cambio real en la práctica docente desde la implantación de la especialidad de Educación Física en los diferentes niveles educativos?

2.2. Objeto de investigación

Comprender las percepciones del alumnado de magisterio en relación al significado de la Educación Física escolar en el contexto social actual, desde el análisis de sus relatos autobiográficos y los cuestionarios de creencias previas.

Queremos centrar nuestra investigación en el alumnado porque son nuestros futuros maestros y maestras de Educación Física, que a diario tomarán la responsabilidad de implementar el currículo en cada escuela. Esta escuela pertenece a un contexto social concreto y necesitamos conocer -desde sus vivencias- el significado otorgado a la Educación Física para comprender una realidad que nos oriente en las actuaciones formativas desde la Universidad.

2.2.1. Objetivos específicos

- Identificar las creencias previas de los estudiantes de magisterio sobre la Educación Física.
- Identificar, describir, analizar e interpretar la influencia de los diferentes contextos relacionadas con la actividad física y el deporte, en las creencias de los estudiantes de magisterio.
- Identificar, describir, analizar e interpretar las percepciones del alumnado de magisterio en relación al significado de la Educación Física en el contexto social actual.
- Identificar los diferentes modelos de docente de Educación Física que subyacen en el contexto social actual, desde las creencias de los estudiantes.

La definición de estos objetivos no debe considerarse, con un nivel tal de concreción, que nos cierre o condicione nuestra investigación, sino que por el contrario los consideramos como una primera aproximación para acercarnos a nuestro objeto de estudio de la forma más abierta y flexible posible; ya que este se irá perfilando y modificando en el transcurso de la investigación, lo que permitirá al investigador transitar por representaciones mucho más complejas sobre lo que investiga, (González Rey, 2007).

3. OPCIÓN METODOLÓGICA

En este apartado detallaremos la metodología elegida en nuestra investigación, así como el paradigma de la misma y el método de investigación utilizado, para posteriormente concretar las técnicas de producción de información.

Pero antes de ello, queremos realizar una aclaración conceptual que suele llevar a un uso no adecuado de la terminología específica. Así, siguiendo a Strauss y Corbin (2002) consideraremos que *Metodología* es la manera de pensar la realidad social y estudiarla. En esta línea Van Manen (2003) apunta que la palabra metodología se refiere al marco filosófico que se asocia a un determinado tipo de investigación.

Método es el conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos, Strauss y Corbin (2002) es decir un determinado modo de investigación. Para Van Manen (2003), el método también se encuentra cargado de consideraciones e implicaciones metodológicas de una perspectiva filosófica o epistemológica particular.

Mientras que la *Técnica* es el “procedimiento aplicado para la ejecución de cualquier cosa” (Moliner, 2000), en nuestro caso para la producción de información. En una perspectiva algo más amplia, Van Manen (2003) se refiere a misma como los procedimientos teóricos y prácticos que se pueden adoptar para desarrollar un determinado método de investigación.

3.1. Paradigma, metodología, y método

“Toda mirada sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto”

(Alonso, 1998, p. 17).

En toda investigación, es fundamental elegir correctamente el paradigma que más se ajusta a los intereses y necesidades que se plantean (Husén, 1988). No obstante, queremos señalar que en la actualidad el término paradigma, que tradicionalmente se ha utilizado para referirse a la articulación entre determinadas perspectivas epistemológicas y teóricas, ha caído en un cierto desuso, porque a veces conlleva cierta intolerancia y una visión reduccionista de los diversos tipos de investigación existentes (Atkinson, Delamont y Hammersley, 1988), por ello, como señala Vallés (1997), algunos autores, utilizan la terminología de perspectivas o tradiciones, aunque nosotros seguiremos utilizando dicho término entendiendo por paradigma “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, 1992, p.2).

Los paradigmas se plantean en función de las creencias del investigador, lo que determinará el propósito de la investigación ya sea predecir, explorar, describir, interpretar, etc. Nosotros, no sólo queremos ‘conocer’ la realidad sino que, principalmente, nuestra intención es comprenderla. Entendemos, coincidiendo con Wright (1980), que la comprensión de un fenómeno implica considerar el mismo en su globalidad y en su contexto local interpretativo, mientras que la explicación admite la fragmentación del fenómeno y su aislamiento contextual para su conocimiento objetivable, por ello nos enmarcamos bajo el ***paradigma interpretativo***.

El paradigma interpretativo se define como “aquel que valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los sujetos y los significados de los comportamientos implícitos y explícitos” (Tójar, 2006, p.62). Para explicar esta idea recurriremos a Erickson (1986), que señala como el contexto se configura como factor constitutivo de significados, y el objeto de investigación se centra en la acción humana y el significado que ésta tiene para las personas que la realizan. Insistiendo en esa idea, Vasilachis (1992) considera que el fundamento de este paradigma interpretativo radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. En definitiva, el enfoque interpretativo pretende desarrollar interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica, (Sandín 2003).

Nosotros no queremos explicar, predecir ni controlar variables de estudio, sino que nuestro mayor énfasis estará, como ya hemos comentado, en comprender los significados asociados a una temática en particular (significado de la Educación Física en el ámbito educativo). Dentro de nuestra investigación, hemos de tener presente, tal y como plantea Erickson (1986), que un significado puede ser comprendido mediante el análisis de las intenciones del sujeto y por las referencias al contexto donde se produce, es decir debemos tener en cuenta el propio marco simbólico de cada participante y la relevancia del contexto, para una correcta interpretación de los significados.

Para seleccionar el paradigma interpretativo como el más apropiado, también hemos partido de la base de que cuando investigamos las creencias, vivencias y acciones de las personas, no existe una verdad absoluta, sino que ésta depende de las distintas percepciones de la “realidad” y de las vivencias e influencias contextuales de los participantes. En este sentido, dentro del paradigma interpretativo, Pérez Gómez (1994b) no niega la existencia de aspectos comunes o la posibilidad de establecer categorías a partir de los rasgos definitorios de personas o grupos, lo que rechaza es que toda la realidad pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Esto es debido a que las realidades sociales presentan aspectos concretos que singularizan las situaciones y los comportamientos.

Según Calvo (2008, p.25) la visión de mundo bajo este enfoque interpretativo se sintetiza en:

- Hecho y valor son inseparables.
- La naturaleza es revelada en nuestras relaciones con ella y los fenómenos pueden ser conocidos sólo en un contexto.
- La mente inconsciente es primaria; el objetivo es sabiduría, belleza, gracia.
- Las descripciones son una mezcla de lo abstracto y lo concreto; la calidad es prioritaria frente a la cantidad.
- En principio, no podemos conocer más que una fracción de la realidad.
- La lógica es dialéctica

Dentro del paradigma interpretativo debemos diferenciar entre las perspectiva *emic* y *etic*, (Schwandt, 1994), y aunque son conceptos fundamentalmente utilizados en la etnografía, también se usan en las ciencias de la educación; y entendemos que es interesante contemplarlos, porque como señalan Alaminos, Francés y Santacreu (2005), las dos perspectivas sugieren una cadena de actuaciones en la aproximación a la realidad, sea del tipo que sea la realidad en el estudio.

Estos términos se usan para referirse a dos tipos diferentes de descripción relacionadas con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados, así la perspectiva *emic* son interpretaciones en primera instancia desde el punto de vista de sus protagonistas; y la perspectiva *etic* son interpretaciones de segunda instancia, realizadas desde fuera por el investigador, (Valles, 1997). Dentro de nuestra investigación la perspectiva *emic* estará presente en el análisis descriptivo realizado a través de los discursos de los participantes, y la perspectiva *etic* se abordará desde la interpretación realizada por el propio investigador.

Queremos señalar algunas de las objeciones y críticas recibidas por estos planteamientos epistemológicos. Desde las posiciones empírico-analíticas se ha asegurado que esta tradición es incapaz de elaborar explicaciones generales de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas verdaderamente científicas. Por otra parte, desde el paradigma sociocrítico, se acusa a la investigación interpretativa de preocuparse de manera reduccionista solamente de explicar las intenciones y significados de los actos sociales excluyendo la posibilidad de investigar sobre aspectos de la realidad social como el conflicto y el cambio social, (Reyes, 2005).

Para nosotros los argumentos referidos a la escasa científicidad de la investigación cualitativa están más que rebatidos desde la propia naturaleza de los fenómenos sociales. En cuanto a la necesidad de cambio social a partir de la investigación que señala como necesaria la corriente sociocrítica, decir que, nuestra filosofía personal está perfectamente alineada con las necesidades de cambio en la sociedad. Sin embargo, consideramos necesario una comprensión y análisis previos de las realidades que hasta el momento han permanecido ocultas para, a partir de este conocimiento, diseñar las estrategias eficaces que promuevan dicho cambio. La visión sociocrítica va a estar presente en los enfoques con los que observamos la realidad y

nuestro compromiso como investigadores se explicita en el momento en que reconocemos la necesidad del cambio.

Partiendo de que nuestro objetivo es comprender las percepciones sobre el significado de la Educación Física en el ámbito educativo, la **metodología cualitativa** resulta idónea para el desarrollo de esta investigación, porque como nos recuerda Stake (1995) el objetivo de la misma es la comprensión.

La investigación cualitativa es entendida por Creswell (1998) como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas- la biografía, la fenomenología, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social. Además, la investigación cualitativa, se centra en las personas como un todo (ligadas a un contexto sociocultural), intentando comprender situaciones, interpretar fenómenos y desarrollar conceptos en su contexto natural, dando énfasis al significado, al mundo de relación-interacción de las personas, experiencia, motivaciones, expectativas y opiniones de las mismas (Amezcuza y Gálvez, 2002). Así, la investigación cualitativa implica la inmersión del investigador en “el escenario social en el que tiene lugar el fenómeno estudiado” (González Rey, 2007, p.58).

Sin duda que la metodología cualitativa tiene, como uno de sus focos centrales la comprensión subjetiva que tienen los sujetos en relación a un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados. Ruiz Olabuenaga (2003) enuncia las características de la investigación cualitativa de la siguiente manera:

- Su objetivo es la captación de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.

El investigador se embarca en un proceso flexible -que carece de unas etapas organizadas en una secuencia regular e invariable-, y a partir de su propia reflexión

teórica, va construyendo de forma progresiva su modelo de análisis sobre el problema de estudio. En este proceso se van definiendo y redefiniendo de forma constante todas las decisiones y opciones metodológicas que se van asumiendo y que deben quedar explícitas en el diseño y desarrollo de la investigación; por ello, el rigor de la investigación cualitativa “se asocia con un tipo de validez «auténtica» apoyada en procesos de «cristalización» más que en procesos de triangulación” (Moral, 2006, p.158).

El valor de la metodología cualitativa radica, no solo en generar teoría, sino también en fundamentarla en los datos, como señalan Strauss y Corbin (2002). En este sentido, Silverman (2005) sostiene que la fortaleza de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos “naturales” para ubicar las secuencias interaccionales que dan lugar a los significados de los participantes. Es decir, los datos contextualizan y explican los significados o un determinado fenómeno, para que el investigador después pueda contestar al ¿por qué?, y comprenda e interprete dichos significados o fenómeno. Con estas pretensiones, es decir, cuando se quieren obtener generar conocimiento sobre los significados, es donde la metodología cualitativa adquiere toda su fuerza y potencialidad en nuestra investigación.

Rodríguez, Gil y García (1996), consideran que resulta difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología de los mismos porque existen muchos métodos que podrían adjetivarse como cualitativos; pero de entre ellos, el **método fenomenológico** o fenomenología¹⁰.

Para Forner y Latorre (1996) la fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal y como se perciben. Es el método que más se ajusta a nuestro trabajo, ya que intenta desentrañar el significado esencial de las empresas humanas (Bishop y Scudder, 1991); o como señalan Creswell (1998) y Van Manen (2003), porque nos permitirá describir el significado de las experiencias

¹⁰ El término "fenomenología" ha sido usado muchas veces en la historia de la filosofía, actualmente el uso moderno de la palabra está ligado explícitamente a su método particular.

vividas¹¹ por nuestros participantes acerca de de un concepto o fenómeno,-en nuestro caso- el significado de la Educación Física en el ámbito educativo.

El método fenomenológico busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, conociendo e interpretando (Rodríguez, Gil y García, 1996), pero lo importante del mismo es entender el proceso de interpretación por el que las personas definen un fenómeno y actúan en consecuencia.

Una de las características de la fenomenología es que intenta protegerse de construir un conjunto determinado de procedimientos, técnicas o conceptos fijos que regulen la investigación, (Van Manen, 2003). Pero este mismo autor, indica que esto no es totalmente cierto, ya que el método fenomenológico describe un cierto camino a seguir, si bien estos caminos, (métodos) no pueden venir determinados por unos indicadores fijos, sino que tendrán que adaptarse a la investigación propiamente dicha y a las cuestiones que vayan surgiendo. Teniendo en cuenta estas premisas, dentro del método fenomenológico, Spiegelberg (1982) plantea seis fases que tendremos presentes -de forma orientadora- en nuestra investigación, dichas fases son:

- a) Descripción del fenómeno: Supone describir el objeto de estudio de la manera más rica y posible. Esta tarea será abordada a lo largo de todo el proceso de investigación.
- b) Búsqueda de múltiples perspectivas: se trata de obtener toda la información posible desde perspectivas y fuentes diversas. Nuestro marco teórico referencial nos ayudará en esta tarea.
- c) Búsqueda de la esencia y la estructura: Consiste en captar la estructura del fenómeno objeto de estudio. A partir de la información producida estableceremos nuestras categorías emergentes, para posteriormente buscar las relaciones entre ellas y crear el árbol de categorías.

¹¹ Merleau-Ponty (1994) considera que centrarse en los fenómenos de la experiencia vivida significa volver a aprender a mirar el mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica del mundo.

e) Construcción de la significación: el investigador plantea un esquema de análisis partiendo de la estructura lógica anteriormente establecida, que lleve a la construcción de los significados del fenómeno estudiado. Desde nuestro árbol de categorías, plantearemos un mapa conceptual que ponga de manifiesto las relaciones que se producen entre las diferentes ramas y categorías, lo que nos llevará a crear un modelo de análisis que nos lleve a identificar los distintos significados de la Educación Física en el ámbito escolar.

f) Suspensión de enjuiciamiento: se trata de distanciarse del fenómeno objeto de estudio. Somos conscientes que el distanciamiento total no existe, por ello explicitaremos nuestras creencias previas sobre el mismo para dejar constancia de ellas y entender.

h) Interpretación del fenómeno: se trata de sacar a la luz los significados ocultos existentes debajo de los significados superficiales desde la reflexión. Para ello, una vez descritos nuestros hallazgos relacionaremos los mismos con nuestro marco teórico referencial.

3.2. Técnicas de producción de información

Como señala Asún (2006), la información para realizar una investigación no está en la calle, en la escuela o cualquier otro contexto esperando ser recogida o recolectada, sino que la información en una investigación se “produce”, porque la realidad o fenómeno estudiado está siendo construido al mismo tiempo que es investigado. Esta producción “obliga a la correcta selección y elección de contextos, momentos, informantes, actuaciones” (García Castaño y Martínez Chicón, 2003, p.8). En definitiva, conlleva que el investigador intervenga para conseguir la información óptima y necesaria para abordar su objeto de estudio. Partiendo de esta premisa, exponemos las técnicas de información empleadas en nuestra investigación.

3.2.1. El cuestionario abierto

Normalmente, como señala Álvarez-Gayou (2006), el cuestionario es el instrumento más utilizado por los investigadores cuantitativos para producir datos, tanto es así, que probablemente este hecho haya inducido a los investigadores cualitativos a no considerarlo como una opción válida, pero la investigación cualitativa

mediante cuestionarios se convierte en una alternativa muy útil y válida para recabar información de un mayor número de personas, (Estebaranz, 1991).

Atendiendo a la función, finalidad y tipo de análisis de las respuestas, existen diferentes tipos de cuestionarios (Azofra, 1999). Dentro de esta clasificación, nuestro cuestionario va a estar condicionado por el tipo de respuesta que se desea obtener y la libertad que se le concede al entrevistado para expresarse, por ello elegiremos el cuestionario de preguntas abiertas o cuestionario abierto, que se caracteriza por no condicionar al entrevistado, ni establecer ningún tipo de respuesta, dejando que el entrevistado se exprese con sus propias palabras. Al igual, que las entrevistas, los cuestionarios abiertos se aplican cuando se quieren conocer sentimientos, opiniones y experiencias generales, (Aignerren, 2005).

Si bien, como veíamos con anterioridad, el cuestionario abierto es una buena técnica para recabar información de un mayor número de personas, hemos de ser conscientes que éstos también tienen sus limitaciones. Asún (2006), nos indica que a pesar de que el sujeto se expresa de manera más libre, no es menos cierto que la redacción de las preguntas, como el espacio concedido para la respuesta -aunque no se condicione-, suele ser bastante limitado y no da lugar a respuestas muy complejas. Y aun así, como señala Azofra (1999) el análisis y la interpretación de las mismas es más complejo que el cuestionario cerrado.

Los cuestionarios abiertos no intentan estandarizar las respuestas para analizarlas estadísticamente, sino que por el contrario, pretenden producir información sobre un grupo, así como de los sujetos singulares que lo constituyen (González Rey, 2007). Es por esta razón que en nuestra investigación no se ha realizado un proceso de validación del mismo, ya que en nuestro caso está orientado a poner de manifiesto las teorías implícitas que el alumnado de magisterio tiene sobre la Educación Física desde su subjetividad.

Para acercarse a la subjetividad propia de la investigación cualitativa, se requiere una cuidadosa planificación de los cuestionarios, ya que estos deben contener preguntas que lleven a las personas que responden a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el problema investigado; por ello el número de preguntas no debe ser superior a diez, sobre todo por la dificultad de

análisis que esto supone a no estar acotada la respuesta y ser totalmente abierta en extensión y contenido,(González Rey, 2007). De forma directa o indirecta, a través de las preguntas realizadas (ver **anexo 1**) hemos tratado de analizar la concepción social existente acerca de la Educación Física en el contexto social actual.

Una vez analizados los cuestionarios, éstos nos ayudarán a construir un modelo teórico, que, junto con el análisis de los relatos autobiográficos, nos permitirá comprender el significado de la Educación Física en el contexto social y escolar actual.

3.2.2. El relato autobiográfico

“La razón principal para el uso de la narrativa¹² en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas”

(Connelly y Clandinin, 1995, p. 11).

El uso de técnicas biográfico-narrativas en la investigación educativa, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), permite “*dar la voz*” a los protagonistas de la investigación -en nuestro caso a los estudiantes de Magisterio-, para conocer de un modo profundo el proceso educativo vivido; a la par que posibilita, que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia para adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos como base para su desarrollo personal y profesional. Las técnicas biográfico-narrativas se convierten así en “un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.56).

Cuando los relatos hacen referencia a las experiencias vividas y contadas por uno mismo, estamos haciendo referencia a los *relatos autobiográficos*. Dentro de lo que algunos han llamado método biográfico, -Denzin (1989), Valles (1997) y Tójar (2006) entre otros-, o investigación biográfico-narrativa como denominan Bolívar, Domingo y Fernández (2001); las autobiografías -completas o temáticas- han sido consideradas como documentos personales (Allport, 1942), o como documentos

¹² Bolívar, Domingo y Fernández (2001), consideran la narrativa como una experiencia expresada en forma de relato, que reconstruye experiencias -mediante un proceso reflexivo- que da significado a lo sucedido o vivido.

personales “naturales” (Pujadas, 1992); en los que la intervención de investigador se limita como mucho a su encargo, en relación con los propósitos particulares de la investigación (Angell, 1974).

Los relatos autobiográficos se caracterizan porque en ellos se relatan experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla; y que son relatadas en un determinado orden establecido por el propio autor (Lindón, 1999). Como señalan Santamarina y Marinas (1995), si la madurez intelectual y evolutiva de un niño se juzga por los detalles que es capaz de incorporar a la figura humana, la evolución en la *mirada sobre el pasado*¹³ está marcada por las condiciones existentes en todo el proceso de transformación del mismo, que de una u otra manera estarán presentes en la reconstrucción del relato autobiográfico; es decir, “el presente es el *contexto* de su narración y el que organiza las posibilidades de recuperación en un *texto* narrativo, el texto de su discurso” (Santamarina y Marinas, 1995, p.275).

Duero y Limón (2007) destacan como en los relatos autobiográficos el sujeto suele ofrecer, casi siempre, algún tipo de justificación sobre qué cuenta y por qué, ayudando así a entender su relevancia en los procesos de formación de la propia identidad, en nuestro caso ayudando a entender su relación con la Educación Física y la importancia de esta en su vida.

El uso de relatos autobiográficos no solo nos ofrece información individual sobre las experiencias vividas, sino que también busca identificar problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta; porque “hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones, es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada, y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto” (Mallimaci y Giménez, 2006, p.177). En esta línea, Belenky 1986, Evans 1993, Gilmore 1994, Linde 1993, Plummer 1983 y Stanley 1992, citados por De Miguel (1996), consideran que las autobiografías son una construcción de la realidad social.

¹³ Cursiva de los autores.

Los relatos autobiográficos, no deben suponer un recorrido a través de la totalidad de la experiencia de vida de un individuo, sino que como expone Berteaux (1997), es suficiente con que la persona cuente un episodio de esta o se centre en un aspecto de la misma. Nuestros relatos serán parciales, -ya que se centrarán las vivencias más significativas que recuerden sobre la actividad física en su etapa de escolaridad tanto en el contexto de clases lectivas, como no lectivas y tiempo libre -, y no en la totalidad de su experiencia vital.

En nuestra investigación, los relatos autobiográficos serán un recurso para reconstruir acciones educativas ya realizadas como punto de partida para la construcción de sus futuros aprendizajes como docentes. Nuestro interés no sólo se centra en la acción misma, sino en la versión -percepciones y significados- que el alumnado tiene de su propia acción pasada; porque la enseñanza es una actividad, donde la identidad personal va a condicionar los modos de entender y construir su futuro trabajo, (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La propuesta es que cada estudiante elabore su propio relato de acuerdo a su propia experiencia y a la forma como cada uno percibe su propia historia. Dicho de otra forma, el aprendizaje significativo e individual que se ha producido en nuestros participantes y que ha subsistido al paso del tiempo a través del recuerdo, y que de alguna manera explican las creencias y acciones en el contexto presente.

Hemos pretendido que en los relatos autobiográficos tengan cabida hechos, razonamientos, opiniones, fotos, anécdotas, sentimientos...; pero coincidimos con De Miguel (1996), en que hablar de sentimientos, poner de manifiesto motivaciones ocultas o hablar en primera persona, es difícil. Para evitar relatos excesivamente descriptivos y de baja calidad, los estudiantes tuvieron una guía que les sirvió de orientación, y un ejemplo (ver **anexo 2**).

4. APROXIMACIÓN A LOS PARTICIPANTES

El contexto para seleccionar a los participantes de esta investigación, se ha centrado en estudiantes la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de diferentes especialidades de Magisterio, todos ellos implicados en el proyecto "Formar docentes, formar personas" en el curso 2008/09. El proyecto une tres asignaturas: Educación Física y su Didáctica II (troncal), Didáctica del Juego Motor

y la Iniciación Deportiva (obligatoria) y Danza y Juegos Populares (optativa). Las dos primeras comparten alumnado, tiempos, espacios pedagógicos, metodología y evaluación, mientras la tercera utiliza la misma metodología, comparte algunos tiempos y espacios pedagógicos, y aunque utiliza el mismo modelo evaluativo, ésta se realiza separadamente de las dos otras materias ya mencionadas por no ser coincidente el alumnado.

Para la selección de los mismos, el único criterio seguido, es que estuvieran matriculados en una, dos o tres de las materias que conforman este proyecto y del total de 254 estudiantes posibles, un total de 158 estudiantes han entregado su relato autobiográfico sobre sus experiencias vividas en el ámbito de la actividad física, y consideramos que todos los relatos autobiográficos son potencialmente fructíferos para comprender las experiencias individuales, grupales y sociales (Mallimaci y Giménez, 2006); por lo que no desecharemos ninguno de ellos. El cuestionario sobre las creencias iniciales del docente en formación sobre la Educación Física lo completaron 173 estudiantes, ver **tabla 1**. La diferencia entre los posibles participantes y los participantes reales, se deben a que no todos se implican en el proyecto “Formar docentes, Formar personas”, sino que algunos de ellos tratan de abordar las asignaturas de diferentes maneras¹⁴.

Asignaturas	Didáctica de la Educación Física II	Didáctica del juego motor e iniciación deportiva	Danzas y Juegos populares	Total
Alumnos matriculados	145		169 - 60= 109 ¹⁵	254
Relatos autobiográficos	104		54	158
Cuestionarios	122		51	173

Tabla 1. Participantes en la investigación

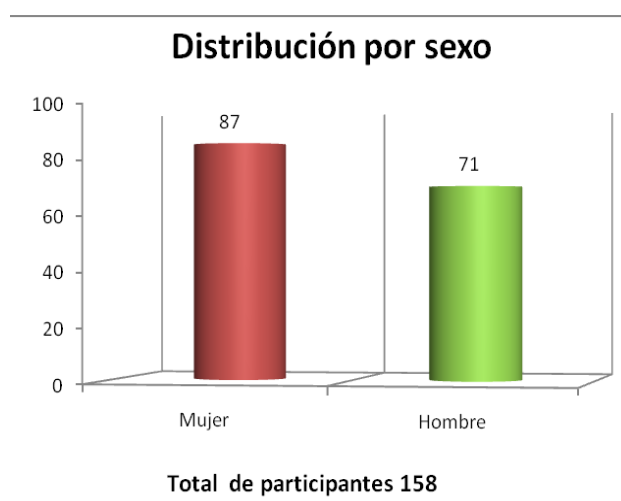
14 Existe la opción de no asistir y presentarse a la convocatoria oficial de examen, hasta modalidades intermedias de implicación en las asignaturas desde las que no se asume el proyecto docente “formar docentes, formar personas”.

15 Del total de alumnos matriculados en Danzas y Juegos Populares, 60 son coincidentes con alumnos matriculados en las asignaturas de Educación Física y su didáctica II y Didáctica del juego motor e iniciación deportiva, siendo restados para evitar la duplicidad.

Se han identificado diferentes atributos que los caracterizan, como el sexo, la edad, los estudios previos, y la titulación de magisterio que están cursando. A continuación analizaremos los mismos, tanto para los participantes de los relatos autobiográficos, como para los que han completado el cuestionario de creencias previas sobre la Educación Física.

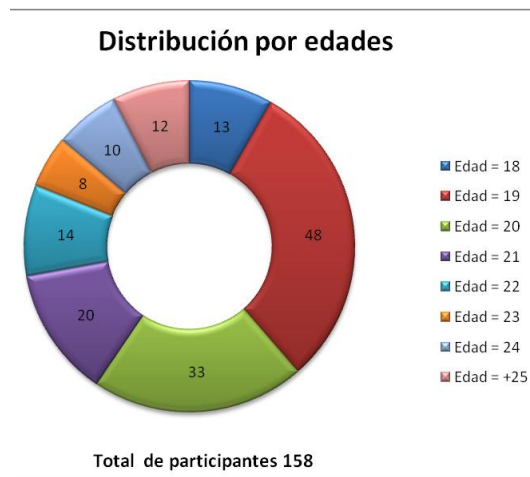
4.1. Participantes de los relatos autobiográficos

Del total de los 158 relatos autobiográficos, la distribución según el sexo, como se aprecia en la **gráfica 1**, es de 87 mujeres y 71 hombres. Aunque las diferencias no son significativas, hay que señalar que los estudios de Magisterio son realizados por mujeres, mayoritariamente en todas las especialidades, salvo en la de Educación Física que el nº de hombres supera al de mujeres, por lo que podemos ver que en este caso las mujeres han sido algo más participativas a la hora de cumplimentar su relato autobiográfico.



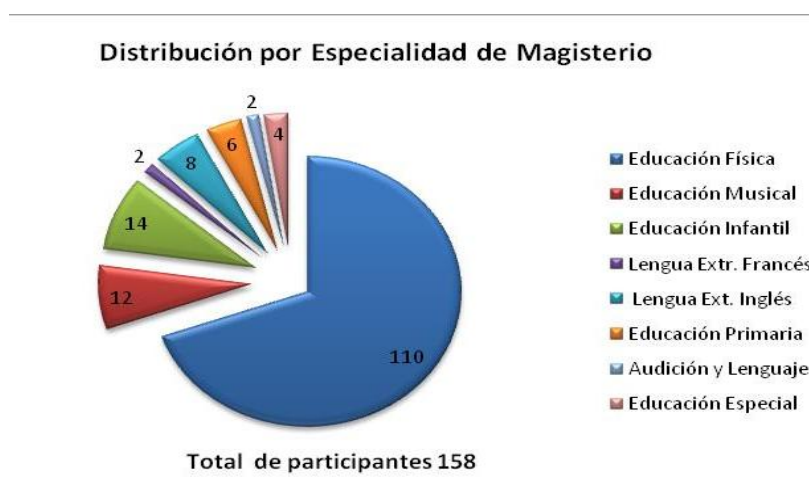
Gráfica 1. Distribución por sexo en los relatos autobiográficos

Las edades de los estudiantes, se distribuyen mayoritariamente entre los 19 y 20 años, ver **gráfica 2**, siendo significativo que 12 alumnos estén por encima de los 25 años, en algunos casos se encuentran cursando una segunda carrera, y en otros porque han accedido a la Universidad con más edad de lo habitual. También llama la atención, que 13 estén rondando la mayoría de edad, lo que nos indica que hay alumnado de primer curso que también está matriculado en estas asignaturas de segundo curso, fundamentalmente en el caso de la asignatura Danzas y Juegos Populares, que al ser una optativa posibilita esta circunstancia.



Gráfica 2 Distribución por edades en los relatos autobiográficos

Según los estudios que están cursando, -como se refleja en la **gráfica 3-**, la distribución es de 110 participantes que son alumnos de segundo año de la especialidad de Magisterio de Educación Física, y de ellos 6 están matriculados en la asignatura optativa de Danzas y Juegos Populares, pero no en la troncal de Educación Física y su Didáctica II, ni en la obligatoria de Didáctica del juego Motor e iniciación Deportiva, de ahí que en la tabla 1, aparezcan 104 participantes de dichas asignaturas. Los 48 participantes restantes, pertenecientes a la asignatura Danzas y Juegos Populares, son alumnos de diferentes cursos de otras especialidades, y se distribuyen de la siguiente manera: 14 estudiantes de la especialidad de Educación Infantil, 12 de Educación Musical, 8 de Lengua Extranjera (Inglés), 6 de Educación Primaria, 4 de Educación Especial, 2 de Lengua Extranjera (Francés) y 2 de Audición y Lenguaje.



Gráfica 3. Distribución por Especialidad de Magisterio en los relatos autobiográficos

También se han tenido en cuenta los estudios previos a la diplomatura de Magisterio, y hay que señalar, que mayoritariamente (118 del total de 158) no tienen otros estudios universitarios o de Formación Profesional, ver **gráfica 4**.



Gráfica 4. Distribución según estudios previos de Magisterio en los relatos autobiográficos

Llama la atención que 25 estudiantes hayan cursado el Ciclo Superior de Actividad Física y Deportiva (TAFAD) y otros 8, otro ciclo superior de FP, mientras que solo 3 han estudiado otras diplomaturas; y además haya dos licenciados en E.F. y dos que han cursado otra licenciatura. También se puede observar como solamente una persona inició unos estudios diferentes para después estudiar Magisterio.

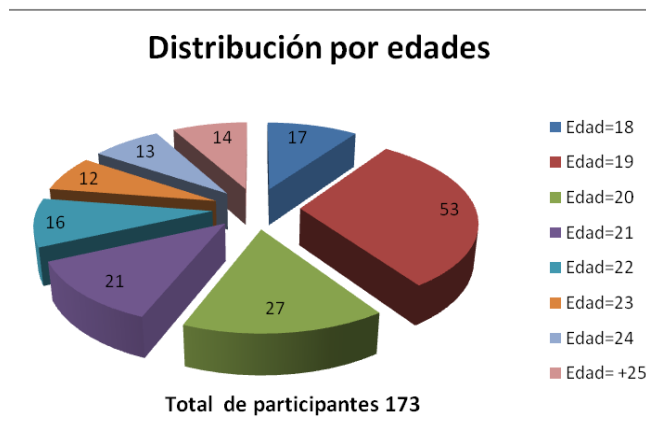
4.2. Participantes de los cuestionarios abiertos

Recordemos que el total de cuestionarios entregados es de 173, de ellos 84 pertenecen a hombres y 89 a mujeres, ver **gráfica 5**. Al igual que en los relatos autobiográficos, aunque no de manera significativa, predominan las mujeres sobre los hombres.



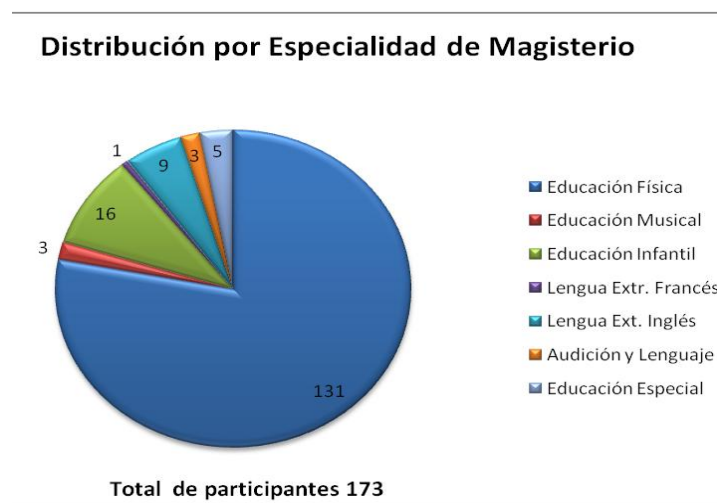
Gráfica 5. Distribución por sexo en los cuestionarios abiertos

La distribución por edades también es similar a la de los relatos autobiográficos, la mayoría están entre los 19, 20 y 21 años, como se observa en la **gráfica 6**, y el resto se distribuye entre los 18, 22, 23, 24 y más de 25 años en cantidades que oscilan entre los 17 y 12 participantes en cada uno de ellos.



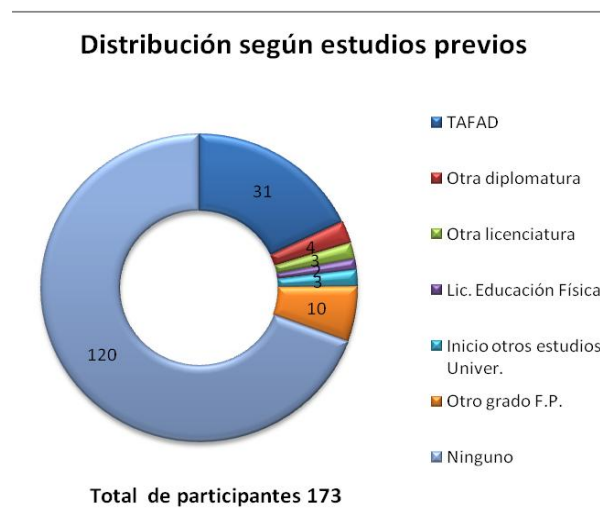
Gráfica 6. Distribución por edades en los cuestionarios abiertos

Respecto a los estudios en los que están matriculados los participantes que entregan cuestionario, como aparece en la **gráfica 7**, predominan, -en más de un 75%- los que cursan la especialidad de Magisterio de Educación Física. El resto de estudiantes que cursan otras especialidades de magisterio, respecto a los alumnos que entregaron el relato autobiográfico, se mantienen en proporciones algo inferiores, aunque con valores similares, salvo los estudiantes de la especialidad de Educación Musical que bajan considerablemente y en esta ocasión solo hay tres, frente a los 12 existentes en los relatos autobiográficos.



Gráfica 7. Distribución por Especialidad de Magisterio en los cuestionarios abiertos

Básicamente, los estudios previos de los participantes de los cuestionarios abiertos, coinciden con los de los relatos autobiográficos, así mayoritariamente, 120 de ellos, no tienen ningún otro estudio de grado superior, seguimos encontrando un porcentaje significativo de estudiantes con el Ciclo Superior de Actividad Física y Deportiva (TAFAD), y en bastante menor medida otros ciclos de FP, y porcentajes poco significativos de estudiantes con otras diplomaturas y licenciaturas, e inicio de otros estudios universitarios, tal y como se refleja en la **gráfica 8**.



Gráfica 8. Distribución de estudios previos en los cuestionarios abiertos

Todas estas características de nuestros participantes han sido consideradas, en el proceso de análisis de la información producida, como atributos. Dentro del programa Nvivo 8, se han identificado los atributos: sexo, edad, estudios previos, y especialidad de Magisterio estudiada, con la intención de poder cruzar los discursos de los participantes con dichos atributos, y de esta manera comprender mejor los significados otorgados a la Educación Física buscando patrones de análisis interpretativos.

5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Para investigar los interrogantes que he planteado en esta investigación, y dar respuesta a los objetivos de la misma, hemos de tener presente que el investigador “debe trabajar reflexivamente a partir de su propia experiencia, poniendo en juego su subjetividad y su conocimiento tácito, corporal y sensible” (Estadella y Ardèvol, 2007, p.3). Por ello tendremos presentes tres conceptos básicos -tomados de la investigación

etnográfica pero adaptados al proceso de análisis-, que nos ayudarán en esta labor, y que a continuación presentamos brevemente:

El *extrañamiento*, que constituye el motor de arranque de todo trabajo de investigación y que consiste en “sorprenderse e interesarse por como los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural” (Velasco y Díaz, 2004, p.216). En el análisis, esto nos ayudará a entender las percepciones que sobre un significado o hecho puedan tener los informantes, diferentes a nuestra propia visión. Este ejercicio personal debe ayudar a romper con ideas preconcebidas o dar por supuesto una única interpretación.

La *reflexividad*, consiste en que el investigador asuma sus características personales y explicita sus puntos de vista epistemológicos y sus relaciones con el objeto de estudio, puesto que su subjetividad interfiere en el proceso de análisis, siendo “el sujeto quien atribuye sentido a los hechos y a los textos”(Alonso, 1998, p.221). Este rechazo a la “asepsia metodológica” (Velasco y Díaz, 2004, p.23), y a la supuesta neutralidad del conocimiento, no será un obstáculo en la investigación, sino que será una de nuestras preocupaciones a la que daremos respuesta manifestando explícitamente la posición del investigador desde su propia autobiografía.

La *intersubjetividad*, que se basa en no contentarse con el propio punto de vista del investigador sino empaparse del conjunto de los puntos de vista de los informantes, evitando en todo momento la objetivación de los sujetos.

En relación con estos conceptos, no está de más recordar que los datos no se encuentran por ahí dispersos para ser recogidos, sino que los datos se producen y no pueden ser explicados sin un marco teórico de interpretación.

“No debemos intentar recoger información ‘pura’, libre de cualquier sesgo. No existe tal cosa. El objetivo debería ser, más bien, descubrir la manera de interpretar correctamente cualquier tipo de información que caiga en nuestras manos”

(Hammersley y Atkinson, 2004, p.148)

Tenemos que remontarnos a principios de los años ochenta, para recoger los primeros intentos de utilización del ordenador en el análisis de datos cualitativos, encontrándonos hoy en día con más de una veintena de programas que pueden dar respuesta adecuada a las necesidades del investigador cualitativo. Su uso, en algunos casos, está provocando que la divisoria entre cuantitativo y cualitativo cada día sea más estrecha, ya en muchos de ellos nos ofrecen la posibilidad de transformar la información en datos numéricos de fácil tratamiento estadístico, con el consiguiente riesgo de tratar de aplicar estrategias de pensamiento positivistas y de “cuantificar” la investigación cualitativa que se rige por otros parámetros.

Para el análisis de los datos cualitativos, un recurso de gran ayuda en nuestra investigación ha sido el software Nvivo 8, proporcionando un apoyo inestimable para realizar, tanto las tareas mecánicas de almacenamiento, organización, recuperación,... de toda la información incorporada en el corpus de esta experiencia, como las tareas propias del análisis de datos, tales como las búsquedas textuales, el planteamiento y verificación de interrogantes, creación de mapas conceptuales, creación de teorías, etc. En nuestra investigación, aunque puntualmente se utilicen aproximaciones cuantitativas, nuestro análisis de datos es cualitativo, en la medida en que es un proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones de los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Desde las premisas anteriormente expuestas, a continuación exponemos el método seguido para el análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios abiertos y los relatos autobiográficos, si bien, posteriormente profundizaremos en el proceso de análisis seguido con la información producida tanto desde los cuestionarios abiertos, como con los relatos autobiográficos.

5.1. La teoría fundamentada en los datos

Si acudimos al Diccionario de la Lengua Española dato viene definido como: “1. m. Antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto de algo o para deducir las consecuencias legítimas de un hecho. 2. m. Documento, testimonio, fundamento. 3. m. Inform. Información dispuesta de manera adecuada para su tratamiento por un ordenador”, (Real Academia Española, 2001). Como puede apreciarse en la primera

acepción, al dato se le atribuye la cualidad de acercar al conocimiento “exacto”, por tanto como recoge Gil (1994) el dato sería el hecho, la evidencia, las propiedades de la realidad externa, definición propia de las corrientes empíricas; mientras que si nos acogemos a la segunda acepción del término, el dato se convierte en algo más genérico, un documento, testimonio o fundamento que ilustraría acerca de algún hecho, definición que entendemos más cercana al tema que nos ocupa, el análisis de datos cualitativos. Además de estas definiciones de dato, desde las diferentes corrientes de investigación (falsacionismo, fenomenología, investigación educativa,...) podemos encontrar otras muchas recopiladas por Gil (1994), que no dejan de ser interpretaciones del significado y uso que se le puede dar a una información. Los datos en una investigación cualitativa pueden ser tratados con diferentes enfoques condicionados por el planteamiento de la misma, así “el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

Dentro de la investigación cualitativa el debate acerca de cómo realizar el análisis de datos y por tanto el nivel de interpretación al que hay que llegar, ha sido controvertido, como recoge Sandín (2003). Existen investigadores que creen que los datos no deben ser interpretados, sino solamente presentados para que sean los informantes los que hablen por sí mismos, también existen investigadores que describen la realidad estudiada desde la reducción de datos y que se introducen tímidamente en la interpretación introduciendo comentarios entre los textos literales y por último los investigadores que están interesados en generar teoría, lo que implica interpretar los datos para que puedan ser reconceptualizados.

Entendemos que decantarse por una u otra opción va a depender del tipo de investigación, de la audiencia a la que se dirija el informe y por supuesto de la experiencia del investigador; por lo tanto estos niveles de interpretación creemos que no siempre son excluyentes, sino que pueden llegar a ser complementarios, si bien nos sentimos más identificados con el planteamiento más interpretativo apoyado desde la teoría fundamentada en los datos o “Grounded Theory” de Glaser y Strauss (1967), desde la que el conocimiento se construye de manera emergente desde los propios datos y no condicionado por categorías previamente definidas.

Así mismo, nos decantamos por la teoría fundamentada, porque como señalan Strauss y Corbin (2002), al basarse en los datos es más posible que generen conocimiento, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. En este sentido, Cuñat (2007, p.1) considera que “es una metodología que tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos”, lo que nos permite descubrir aquellos aspectos que realmente son relevantes en una determinada área de estudio, siendo la aportación más relevante de la teoría fundamentada, el poder explicativo que tiene en relación a las diferentes conductas humanas. Strauss y Corbin (2002) afirman que esta metodología favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

La teoría fundamentada “se refiere a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002, p.13), dicho en palabras de Soneira (2006, p.153), se trata de “una *metodología general* para desarrollar teoría”. A continuación describimos las características fundamentales de este método. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), vemos que una de las características principales de este método es la fundamentación de conceptos¹⁶ en los datos, en la que el investigador no parte con una teoría preconcebida, sino que permite que la teoría emerja a partir de los datos, generando conocimientos que aumente la comprensión y proporcionen una guía para la acción.

Tójar (2006) señala que la base conceptual de este método se sitúa en el interaccionismo simbólico¹⁷, pero la diferencia entre éste y otras aportaciones de la sociología cualitativa con la teoría fundamentada se encuentra en el interés de esta última en construir y generar teorías formales a partir de teorías sustantivas. La metodología propuesta por la Teoría Fundamentada se basa en dos estrategias, el método de comparación constante y el muestreo teórico, (Soneira, 2006 y Cuñat, 2007).

¹⁶ Entendiendo por concepto el “etiquetamiento [labeling] realizado a hechos, eventos o fenómenos” (Soneira, 2006, p.155).

¹⁷ El interaccionismo simbólico consiste en suponer que las personas actúan de acuerdo a lo que piensan y sienten. Es decir, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo.

“Se trataría entonces de poner de manifiesto realidades singulares a partir de datos que se van obteniendo de manera dinámica, abierta e inductiva, al contrario que las teorías formales tradicionales que plantean una realidad estática desde la que investigar de manera deductiva en su afán por obtener regularidades”

(Tójar, 2006, p.120.

El método de la comparación constante -rompiendo con el modelo tradicional de recopilar información en un primer momento y posteriormente analizarla-, produce y analiza datos de forma simultánea con la intención de identificar patrones y relaciones entre los mismos (Glaser, 1978, 1992). Es decir, el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Esto supone, que cada dato, argumento, situación,...se compara con cada uno de los restantes datos relevantes, lo que implica (Tójar, 2006, p.120):

- a) Interrogatorio sistemático utilizando preguntas generativas que buscan relacionar conceptos.
- b) Muestreo teórico.
- c) Procedimiento de categorización simultánea (construcción de códigos o categorías que represente la realidad)
- d) Un desarrollo conceptual sólido, no meramente descriptivo, relacionando categorías y conceptos provenientes de los datos.

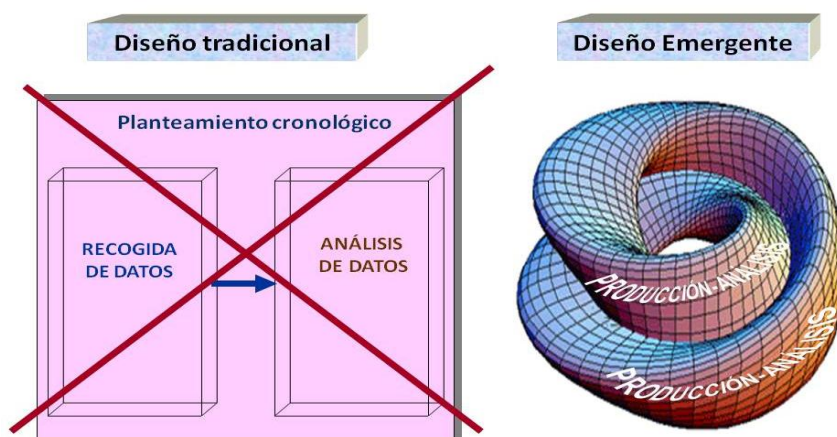


Figura 1. Modelos de análisis de datos

Se podría ejemplificar este modelo con la cinta de Moebius donde el investigador una y otra vez recurre a los datos de forma simultánea y cíclica, con la intención de ir generando teoría, hasta el momento en que la información procedente de los datos se saturan y ya no aporta nada nuevo, ver **figura 1**.

Dentro de la comparación constante Strauss y Corbin (2002) señalan que hay que recordar dos cosas importantes: siempre comparar lo que el investigador cree que ve con lo que ve a nivel de las propiedades de lo analizado, porque esto le permite usar su experiencia pero sin poner la experiencia en los datos; y recordar que la perspectiva del investigador no es la que importa sino como ven los participantes los acontecimientos o fenómenos.

Volviendo al otro eje de esta metodología, el *muestreo teórico*, este se realiza para “descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir las relaciones dentro de una teoría” (Glaser y Strauss, 1967, p.62), a través del muestreo teórico el investigador incorpora o selecciona determinados casos a estudiar, según su potencial, para profundizar en conceptos o teorías, hasta que llega el momento de la “saturación teórica” en el que más datos no representan que el investigador pueda desarrollar nuevas propiedades de las categorías y mejorar su teoría (Soneira, 2006).

Los procedimientos que hemos empleado para desarrollar la Teoría Fundamentada en nuestra investigación, se concretan en la **figura 2**.

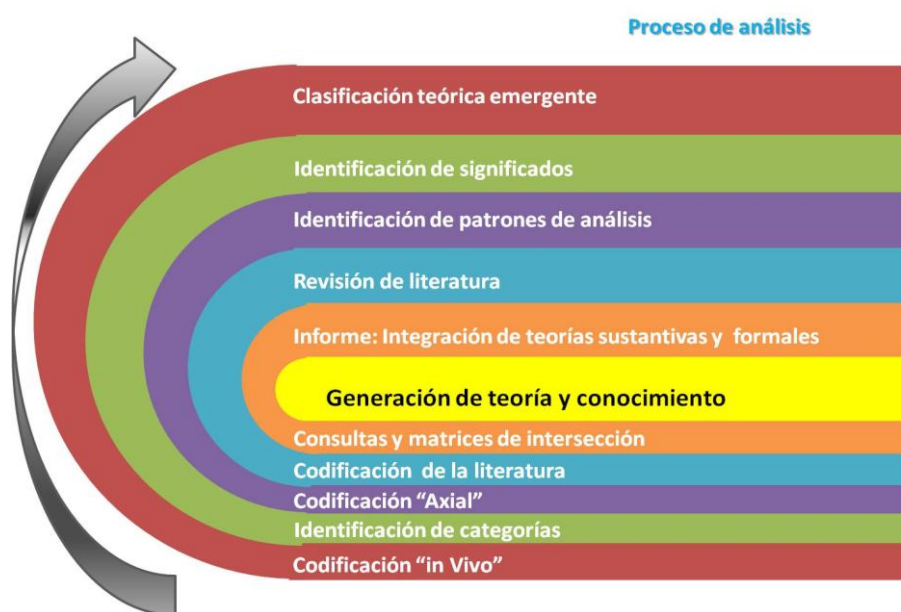


Figura 2. Procedimientos utilizados para desarrollar la Teoría Fundamentada

Como se puede observar, en un primer momento hemos procedido a realizar una codificación abierta o “in vivo”, en la que desde una primera lectura de los documentos, utilizando directamente el lenguaje utilizado por los informantes, hemos identificado las ideas, conceptos o significados que iban apareciendo con una alta significación interpretativa, (Cuñat, 2007), para realizar una clasificación teórica emergente. A partir de esta primera clasificación identificamos y definimos las categorías centrales sobre las que se comenzará el análisis, determinando así los principales significados. Seguidamente agrupamos estas categorías con una estructura jerárquica y lógica que nos ha facilitado un patrón de análisis, con el que ha comenzado de una manera más intensa nuestra labor descriptiva e interpretativa. También hemos procedido a la revisión y codificación de la literatura relevante relacionada con los hallazgos de nuestra investigación, lo que nos posibilitará integrar nuestras teorías sustantivas¹⁸ con las teorías formales¹⁹ y generar conocimiento sobre nuestro objeto de estudio.

5.2. Proceso de análisis de los cuestionarios abiertos

Para acercarse a la subjetividad propia de la investigación cualitativa, se requiere una cuidadosa planificación de los cuestionarios, ya que estos deben contener preguntas que lleven a las personas que respondan a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el problema investigado, por ello, como vimos con anterioridad, el número de preguntas no debe ser superior a diez, por la dificultad de análisis que esto supondría.

Para el análisis de los cuestionarios se ha contado con la ayuda del Nvivo8 para la organización de la información y su posterior interpretación. Así, en un primer momento hemos procedido a agrupar cada una de las respuestas, para seguidamente codificar las mismas de manera emergente, es decir, sin categorías previas, creando las mismas a partir del contenido de las respuestas del cuestionario, tal y como puede apreciarse en la **figura 3**.

¹⁸ Las teorías sustantivas están relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de producción de la información; es el resultado del procesamiento sistemático de la información mediante procesos de codificación y categorización, Glasser y Strauss (1967).

¹⁹ Las teorías formales son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objetivo es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos, (Goetz y LeCompte, 1984).

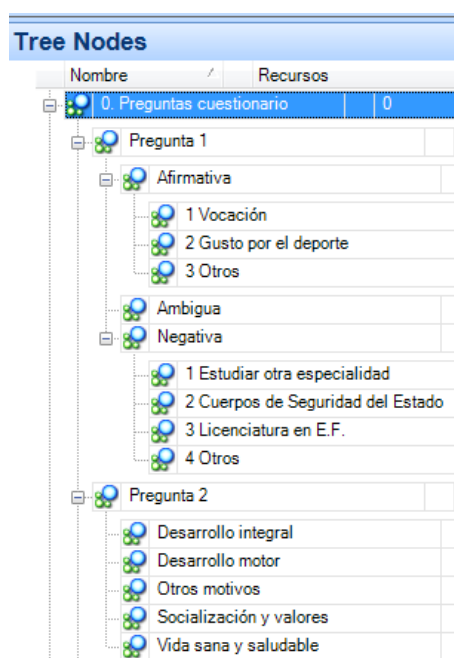


Figura 3. Indexación de las preguntas del cuestionario abierto

Posteriormente analizaremos e interpretaremos la información contenida en cada una de las categorías establecidas, primero desde una aproximación cuantitativa y después entrando en el análisis del discurso de las mismas.

5.2. Proceso de análisis de los relatos autobiográficos

Los relatos autobiográficos son textos a interpretar por medio de otro texto, que es el informe de investigación, Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Por ello, siguiendo a estos autores, el análisis de los relatos requiere la escucha dialógica de tres voces, la voz de los participantes representada en los relatos autobiográficos, el marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación, y la reflexión e interpretación del investigador en el proceso de extraer conclusiones- y por tanto de generar conocimiento-, sin olvidar que en último caso, es el lector quien decide los significados otorgados. En este proceso también hemos utilizado el software Nvivo8.

Siguiendo las indicaciones de López-Aranguren (1996), al definir los pasos analíticos a seguir para realizar un análisis basado en el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin 1994, 2002), el primer paso del análisis ha consistido en comparar la información obtenida, intentando dar un denominador común, de tipo fundamentalmente conceptual, al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea. Este tipo de indagación se ha denominado “codificación abierta” o “in vivo”,

debido a que el objetivo de la codificación es abrir la indagación. Fruto de este primer proceso realizado con los relatos autobiográficos, han surgido las categorías emergentes (nodos libres) que podemos ver en la **figura 4**.

Free Nodes

Nombre	Recursos	Referencias
act. Naturaleza	12	15
actividad libre en clase de E.F.	69	103
actividades en contextos no formales	109	214
actividades extraescolares	118	318
aspectos metodológicos	262	575
autoevaluación	6	6
clases sin intencionalidad	26	28
clases teoricas	42	61
conclusiones, opiniones y reflexiones personales	92	126
condicion física	104	177
contenidos de salud	4	5
contexto familiar	58	83
deportes	98	160
descripción entorno	100	120
días de lluvia	23	24
educación en valores	5	5
examen práctico	38	46
examen teórico	21	22
experiencia en bachillerato	82	87
experiencia en formacion profesional	18	18
experiencia en la ESO	125	133
experiencia en primaria	140	154
experiencia en universidad	25	25
experiencias con las danzas	79	125
experiencias con los juegos	10	14
experiencias en el recreo	50	62
experiencias en la infancia	104	137
experiencias negativas	49	68
experiencias positivas	51	71
expresión corporal	102	187
Habilidades gimnásticas	55	81
instalaciones y materiales	21	24
irrelevancias	5	5
juegos	71	90
la figura de los monitores	8	10
la figura del entrenador	34	50
la figura del profesor	94	191
las clases de educacion fisica	137	524
otras actividades realizadas en clase	31	37
perfil de alumnado	1	1
primeros auxilios	1	1
relajación	9	9
valor de los contenidos	62	103
valor social de la E.F.	100	110

Figura 4. Nudos libres aparecidos en los relatos autobiográficos

Continuando con el proceso de análisis, una vez que la codificación en vivo fuerza al investigador a fracturar los datos analíticamente para dejar emerger las ideas fundamentales, hemos organizado la información bajo una estructura jerárquica (árbol de nudos) o “codificación axial”, que es la que queda recogida en la **figura 5**, que nos ha permitido organizar los datos de manera coherente.

Percepciones del alumnado

1. Influencias del contexto	1.1. El contexto familiar	a. Las madres b. Los padres c. Los progenitores d. Las hermanas e. Los hermanos f. Los abuelos y abuelas g. Los tíos y tías			
	1.2. El contexto social	a. Los amigos b. Vecinos y otros compañeros c. Influencia de la televisión			
	1.3. El contexto extraescolar	a. Entrenadores y entrenadoras b. Los monitores y monitoras			
	1.4. Las actividades en contextos no formales	a. Consecuencias físicas b. Consecuencias psíquicas c. Relaciones sociales			
2. El currículo de Educación Física	2.1. Objetivos	a. Intencionalidad de la clase	a.1. La diversión a.2. Sin intencionalidad a.3. Mejora capacidades motoras a.4. Educación en valores		
	2.2. Contenidos	a. Deportes b. Condición física c. Expresión corporal d. Juegos e. Habilidades gimnásticas f. La teoría g. Salud h. Días de lluvia i. Hábitos higiénicos j. Primeros auxilios k. Actividades en la naturaleza l. Relajación m. Otras actividades n. Actividad libre			
	2.3. Metodología	a. Estructura de la clase	a.1. Esquema clásico a.2. Diferenciadora por sexos a.3. Esquema teórico-práctico		
		b. Las personas en el proceso	b.1. Rol del alumno	b.1.1. Los líderes b.1.2. Protagonismo en el aula	
			b.2. Rol del maestro	b.2.1. Maestro educador b.2.2. Maestro transmisor b.2.3. Maestro entretenedor b.2.4. Maestro ausente b.2.5. Maestro técnico b.2.6. Maestro exigente b.2.7. Maestro no especialista	
		b.3. Rol del práctico/a de EF			
		c. La comunicación			
		d. Regulación de la disruptividad			
		e. Recursos metodológicos	e.1. Uso contenidos divertidos e.2. Uso metodologías divertidas e.3. Uso competitividad		
		f. Discriminaciones	f.1. Por género f.2. Por nivel de habilidad f.3. Por sobrepeso f.4. Por discapacidad f.5. Clase social y etnia		
g. Aspectos motivacionales	g.1. Motivación positiva g.2. Desmotivación				
h. Las instalaciones					

2. El currículo de Educación Física	2.4. Evaluación	a. Instrumentos de evaluación	a.1. Examen teórico a.2. Examen práctico a.3. Autoevaluación
		b. Criterios de evaluación	b.1. Conceptuales b.2. Procedimentales b.3. Actitudinales
		c. Tipo de evaluación	c.1. Evaluación procesual c.2. Evaluación sumativa c.3. No identificado
3. Los sentimientos en la clase de E. F.	3.1. Experiencias positivas 3.2. Experiencias negativas 3.3. Experiencias con aspectos + y -		
4. La E.F. en las distintas etapas	4.1. Educación Infantil 4.2. Educación Primaria 4.3. Educación Secundaria 4.4. Bachillerato 4.5. Formación profesional		
5. Perfil del maestro	5.1. Rasgos positivos 5.2. Rasgos negativos 5.3. Rasgos confusos		
6. Reflexiones sobre la E.F	6.1. El valor social de la E.F.		a. Valor motriz b. Valor social c. Valor-catarsis d. Valor-salud
	6.2. Reflexiones crítica desde la experiencia		
	6.3. Valor de los contenidos		
	6.4. Aspectos vocacionales		

Figura 5. Árbol de nudos de los relatos autobiográficos

El establecimiento de estas relaciones nos facilita conectar la información obtenida en los relatos autobiográficos y en segundo lugar comparar dichas informaciones lo que nos facilitará reconstruir el discurso de las autobiografías en un relato compartido a modo de informe (ver **figura 6**).



Figura 6. Construcción del informe.

Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001)

Cuando el lector se enfrente a la lectura del informe, percibirá que hemos construido el mismo desde el análisis de las principales categorías, en ocasiones se utilizará una perspectiva cuantitativa para introducir la temática utilizamos el análisis de frecuencia o referencias a dichas categorías (nº de veces que se habla de la temática en cuestión), pero nuestro interés se centrará en el análisis cualitativo, en el que se entrará a describir los significados y el valor que otorgan cada uno de los participantes a las temáticas presentes y por supuesto a la interpretación de los hallazgos que vayamos encontrando. Por último, se ofrece una descripción global del tratamiento de cada uno de los temas y las relaciones que se han establecidos entre ellos.

Asimismo, en el análisis de los discursos aparecidos en los relatos autobiográficos, realizaremos un cruce de estos con los atributos de nuestros participantes (sexo, edad, estudios previos,...), puesto que estas características es posible que condicionen el discurso en una determinada dirección. En esta línea, De Miguel (1996), nos advierte que los hombres en las autobiografías suelen presentar más lado público de su vida, mientras que las mujeres tienden a centrarse en la parte más privada, íntima y familiar de su experiencia.

Una vez oída la voz de los participantes será el momento de cruzar nuestros hallazgos con nuestro marco teórico de referencia y extraer conclusiones para generar nuevas teorías y conocimiento.

Para facilitar la lectura del informe, las frases contenidas en un párrafo y ubicadas entre <<...>>, son citas literales, al igual que los párrafos independientes redactados en cursiva. Estas citas aparecerán sin corrección alguna, salvo que se le añada entre corchetes [] alguna palabra para su mayor comprensión, o se le modifique algún tiempo verbal (en estos casos, se mantendrá el verbo original tachado y entre corchetes la modificación). Los participantes se identificarán con las siglas de la especialidad (EF=Educación Física, EP=Educación Primaria, EM=Educación Musical, AL=Audición y Lenguaje, EE=Educación Especial, LEI=Lengua Extranjera Inglés y LEF=Lengua Extranjera Francés); seguido del nº de participante de esa especialidad y el signo que indica el sexo del participante, así EF121♀ correspondería con una estudiante de la especialidad de Educación Física, identificada con el nº121.

6. CRITERIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD

Entendemos que la ética y la calidad son dos conceptos que deben ir unidos en una investigación cualitativa. La ética, porque son las normas morales que deben presidir todos los procesos de nuestra investigación, y la calidad, porque se constituye en el conjunto de propiedades inherentes al proceso de investigación que nos permitirán juzgar su valor, y una sin la otra no tienen sentido. En esta línea, Tójar (2006) apunta que las consideraciones éticas pueden condicionar los criterios de calidad.

Hammersly y Atkinson (1994) enfatizan la importancia de la ética en los procesos de investigación cualitativa, atendiendo principalmente a los diferentes comportamientos de los investigadores y sus consecuencias para las personas que forman parte de los estudios. La ética, pues, consiste en ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, con los participantes, con el texto y el contexto, (Castillo Espitia, 2000).

Con la intención de cumplir nuestros principios éticos y dotar de rigor a nuestra investigación, nos plantearemos una serie de cuestiones éticas teniendo como referente las preguntas planteadas por Reyes (2005).

- ¿Cuáles son nuestros valores como investigadores? Todo el proceso de investigación llevará implícito ciertos valores. Para nosotros será primordial, que con nuestro estudio no se perjudique a nadie; sino que, por el contrario, y en la medida de lo posible, se tratará de beneficiar, tanto a los participantes, como a la profesión de docente de Educación Física. Estos valores se explicitan tanto en el respeto a la dignidad de los participante, como de la nuestra propia, estando por encima de cualquier otro concepto. Los fines nunca justificarán los medios.
- ¿Cuáles son nuestras obligaciones para con los participantes? Informarles acerca del propósito del estudio y de cuáles serán sus derechos y deberes. Nos comprometemos a mantener su anonimato y prometeremos respetar la libertad de expresión de los participantes y darles plena libertad para abandonar el estudio si en algún momento lo consideran necesario.

- ¿Quiénes son los beneficiarios del estudio? Admitimos que el primer beneficiario será el propio investigador, al haber podido realizar la tesis doctoral. Pedro también somos conscientes de que la reflexión sistemática tendrá una repercusión directa en nuestro trabajo como formadores de maestros, que a su vez tendrán la oportunidad de transformar la realidad social de los centros educativos en los que recalen, difundiendo los aspectos que hemos valorado como mejorables desde este trabajo.
- ¿Qué hacer si ciertas preguntas o cuestiones autobiográficas pueden poner en evidencia a la persona? En este caso, sería nuestra prioridad no herir la sensibilidad de los participantes, procurando su seguridad psicológica optando siempre por la discreción.
- ¿Cómo aumentar las posibilidades de que los participantes nos digan la verdad? Intentando establecer lazos de confianza mutua y dándoles la oportunidad de que revisen sus relatos autobiográficos y cuestionarios abiertos antes de ser analizados.
- ¿Qué haremos si el participante decide retirarse del estudio? Los participantes tienen derecho, si lo creen conveniente, a abandonar el estudio en cualquier momento, llevándose consigo todos los materiales y documentos que hubieran proporcionado.
- ¿Qué hacer si tras el análisis de los datos, los resultados no responden a las expectativas iniciales o no hay suficiente información para un análisis completo? Aunque esto suponga más trabajo, volveremos al contexto y recogeremos más información. En ningún caso falsificaremos o manipularemos los datos en propio beneficio.
- ¿Cómo asegurar que los resultados sean correctos? De varias formas, primero, consultando con expertos que puedan aportar una visión imparcial y segundo, siendo meticuloso a la hora de exponer el proceso.
- ¿Qué hacer en aquellas situaciones imprevistas que se puedan presentar? En ese caso, actuaremos de forma que preservará nuestro compromiso con los participantes, tratando de respetar siempre sus derechos e integridad.

Han sido muchos los autores que dentro de la investigación cualitativa han planteado diferentes criterios para establecer la calidad de una investigación, entre ellos los más utilizados tradicionalmente han sido los de Lincoln y Guba (1985) en base a los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad, pero esta clasificación, como señala Tójar (2006), ha sido cuestionada por estar construida bajo una lógica propia de una perspectiva positivista, por lo que los propios autores la modificaron. Otros autores han propuesto diferentes criterios para las distintas fases de la investigación; pero ninguna son definitivas (Flick, 2004).

Como señala Moral (2006, p.151), “en este momento existe una gran polémica respecto a lo que se entiende como válido, adecuado o con rigor en la investigación cualitativa, polémica asociada con los criterios para resolver los problemas de interpretación en los textos cualitativos”. Esta misma autora expone, cómo tradicionalmente los criterios de validez de una investigación se han apoyado en procesos de triangulación, y cómo en la actualidad se asocia con un tipo de validez «auténtica» apoyada en procesos de «cristalización²⁰».

Atendiendo a estas premisas, y a los principios éticos anteriormente enunciados, hemos llevado a cabo las siguientes tareas y actividades para dar rigor y calidad a nuestra investigación:

- Consulta con expertos para la elaboración del marco teórico, metodológico y redacción del informe de investigación.
- Explicitación de criterios para seleccionar los participantes. Decidimos contar con todos los estudiantes de 2º curso de magisterio de Educación Física que cursaban las asignaturas de Educación Física y su Didáctica II y Juego Motor e Iniciación Deportiva, y alumnos de la asignatura optativa Danzas y Juegos Populares, que nos daba acceso a estudiantes de otros cursos de la especialidad de magisterio de Educación Física, así como de otras especialidades y titulaciones lo que nos proporcionaba información precisa y adecuada al objeto de estudio.

²⁰ “Con la cristalización se permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado” (Moral, 2006:159).

- Selección de un número suficiente de participantes. Con anterioridad hemos proporcionado datos relevantes y hemos descrito detalladamente las características fundamentales de los mismos.
- Explicitación de teorías y creencias previas del investigador. En la investigación cualitativa se admite que el investigador es también un instrumento de la investigación y que por tanto no está a salvo de influencias contextuales. Para evitar las posibles distorsiones que el investigador pueda aportar en un momento dado, admitiremos y expondremos las teorías, creencias, intereses y perspectivas del investigador.
- Proceso de “cristalización”: en la elaboración del informe procederemos a la descripción detallada del proceso de investigación -de las decisiones tomadas y el porqué de las mismas- en todos aquellos momentos que el análisis de los datos así lo demande.
- Utilización del método de comparación constante asistido por ordenador para el análisis de datos cualitativo, (Valles, 2007; Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967).
- Comparación constante de las opiniones, argumentaciones e interpretaciones del mismo investigador y los expertos consultados.
- Ilustración de la teoría con citas del texto original, para disminuir la posibilidad de contaminación de los resultados por parte del investigador, ya que el lector podrá constatar si la teoría realmente emerge de los datos. Esto incrementará la neutralidad y aplicabilidad del estudio.
- Establecimiento de un juicio de expertos para otorgar mayor calidad al informe de investigación final.
- Utilización de variadas fuentes bibliográficas.

Es importante mencionar que estos procesos se han reelaborado conforme hemos avanzado en nuestra investigación.

7. CREENCIAS Y TEORIAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR

Como hemos expuesto con anterioridad, el tema de investigación no surge en un momento puntual y determinado, sino que responde a una serie de planteamientos previos relacionados con la propia trayectoria vital y profesional, que en un determinado momento ofrece la posibilidad de emplear tiempo y esfuerzo en una tarea reflexiva como es la elaboración de una tesis doctoral.

La trayectoria profesional suele estar vinculada íntimamente con la trayectoria personal, sobre todo entre las personas que tenemos la oportunidad y el privilegio de realizar un trabajo gratificante, vocacional y que nos permite la proyección y el desarrollo de nuestras capacidades personales. No debemos olvidar que las experiencias propias con la Educación Física, moldearon nuestra personalidad y condicionará nuestro modo de acercarnos profesionalmente a la misma, para desde nuevas vivencias ir evolucionando.

Del mismo modo, la tarea del profesor cobra su verdadero sentido en el momento en que establece relaciones personales con las personas que entran en contacto con él, provocándose una relación bidireccional de mutuo enriquecimiento, o por lo menos esta es la forma en que yo personalmente he vivido el desarrollo de mi profesión. Sólo a partir de una atenta mirada a las necesidades del discente, el docente puede llevar a cabo su trabajo y a partir de estas comprensiones la competencia profesional se enriquece progresivamente.

En otro orden de cosas la investigación cualitativa contempla el papel que juega el investigador dentro del proceso de investigación señalando que los datos no existen con independencia del sujeto que los recoge y de la finalidad que éste tenga en el momento de la recogida (Rodríguez, Gil y García, 1996), los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa, por lo que la recogida de información está guiada por nuestras percepciones iniciales.

La autobiografía que voy a exponer tiene como objeto proporcionar al lector de este trabajo los datos necesarios para comprender las lentes a través de las cuales puedo percibir la realidad. Dichas lentes están enfocadas y reenfocadas por las vivencias personales, educativas e investigativas que configuran mi trayectoria vital.

7.1. Mi experiencia personal y profesional

Tiene sentido que de manera recíproca a las autobiografías solicitadas a mi estudiantes universitarios para el desarrollo del proyecto “Formar personas, formar docentes”, y de las que me estoy valiendo para realizar lo fundamental de esta investigación, haga yo una, en la que plasme las experiencias vividas como docente, procurando seguir un similar recorrido por mis vivencias personales, modelos docentes llevados a la práctica, significados de cuerpo que han dado sentido a mi concepción de la Educación Física, relaciones con mis alumnos y alumnas, etc.

Quizás deba empezar recordando, por qué quise ser profesor de Educación Física, y me doy cuenta de que en lo esencial, no tengo motivaciones muy distintas a las observadas en mi actual alumnado, con pequeños matices.

Fui un alumno con una irreprimible curiosidad motriz, que como cualquier inquieto chico entre los 6 y los 16 años disfrutaba jugando a todo lo que suponía un reto relacionado con las habilidades motrices de cualquier tipo, ansioso por incorporar alguna nueva a mi ambicioso archivo motor.

Mis primeros juegos los recuerdo más cercanos a teorías explicativas relacionadas con buscar y encontrar cauce a una evidente necesidad de liberar energía, o a cómo aprender a socializarme para saberme situar y comportar dentro de un grupo de iguales, que a otras teorías más ocultas y rebuscadas que sólo cobran sentido a partir de análisis posteriores.

Quise ser profesor de Educación Física, a pesar de haber sido crítico con el único profesor que tuve de esta materia, precisamente por su falta de competencia o por su escasa formación, aunque para ser justo debo reconocer que la formación de entonces no podía ser mejor. Pero siempre tuve claro que en aquellos aspectos en los que me permití ser más crítico, deseaba poseer alternativas distintas.

Seguramente me sentía más atraído por ejercer de gran organizador de propuestas motrices, que de consciente educador propiamente dicho; aunque, ya fui descubriendo cómo se sentían los que mejor y los que peor interpretaban y realizaban aquellas propuestas.

He dividido mi autobiografía docente en tres partes bien diferenciadas, que constituyen creo, los tres periodos más significativos de mis vivencias asociadas a momentos evolutivos en mi formación personal y profesional.

Primera parte: buscando un perfil docente.

Cuando me formé para ser docente de Educación Física aprendí, porque así me lo enseñaron, a ser docente de una materia fundamentalmente instrumental, técnica, deportiva y preocupada por hacer sudar y disciplinar comportamientos motrices y “de los otros” menos motrices, desde propuestas grupales que no conseguían, porque no sabían, ser sensibles ni a las diferencias ni a la diversidad.

Sin embargo, ya desde mi formación, valoré especialmente aquellos contenidos de la Educación Física que estimulaban o ponían a prueba las posibilidades creativas y de relación social del alumnado. En este sentido, mis primeras experiencias de expresión corporal o de interpretación de las habilidades deportivas de forma más abierta, ya querían formar parte de mi futuro perfil docente; no obstante, mis modos metodológicos y de relación con el alumnado, eran contradictoriamente instructivos, directivos y de poder, aunque algo dulcificados en las formas.

Ahora soy más consciente de esa eterna lucha por ejercer mi docencia, a caballo entre la formación autoritaria recibida en los ámbitos académico y familiar y aquella otra, un tanto intuitiva, que me decía que ser docente debía ser algo más compartido, adaptado, cómplice, comprensivo, respetuoso con las diferencias y conectado con los intereses y las posibilidades reales de un alumnado diverso.

Esta sensación de sentirme “bicho raro” por querer ser un docente distinto a los que me rodeaban, con alguna excepción, me hizo siempre dudar para terminar acomodándome y asimilándome, no sin remordimientos. Sin embargo, al mismo tiempo, comprobé que repitiendo errores metodológicos y ejerciendo la autoridad en el día a día, sólo se consigue el autoengaño de recoger los frutos del miedo o del respaldo oficial de la imposición; entonces, comprendí que debía seguir otro camino, aunque cometiera nuevos errores. Al menos, eran distintos.

Los primeros años de mi docencia, trascurrieron con estas dudas y diferencias entre lo que pensaba que debía ser la Educación Física y lo que lograba que fuera

como consecuencia del contexto en el que me formé y en el que empecé a ejercer, unido a mis experiencias educativas como alumno.

Mis primeras vivencias como docente, las hice, simultaneando un centro público y otro privado de ideario muy católico. En poco tiempo, pude comprobar lo que era un contexto de libertad para ejercer mi docencia y otro, donde la libertad era “vigilada y condicional”. Las ganas de “comerme” profesionalmente el mundo y las necesidades económicas de quien empezaba un proyecto de vida, obligaban a intentar esa doble docencia. Sólo duró un año, pues el corsé ideológico y religioso del centro privado, muy ajeno a mis naturales creencias de libertad de expresión y de pensamiento, no me motivaron a seguir con esa inconsecuente bigamia docente. La experiencia de un año en este colegio privado me enseñó, al menos, en qué contextos no deseaba ejercer, por no estar dispuesto a renunciar a mi más elemental derecho de educar en lo que creo.

Superado el paréntesis de mi efímera experiencia en un centro privado, estos primeros años de mi docencia en un centro público, lo fueron en un contexto de separación de sexos, precisamente porque todavía en aquellos predemocráticos tiempos, se entendía que la Educación Física debía perfilar de muy distinta manera a uno y otro género. Así, la asignatura de los chicos la impartían profesores y la de las chicas, profesoras. Esta fue quizás, la primera evidencia que supe, tendría que cambiar con el tiempo, aunque desgraciadamente no dependiera de mí.

A partir de ahí, empecé a ver que aunque metodológicamente no acababa de encontrar soluciones más coherentes y participativas, sí lograba realizar propuestas sugestivas que motivaban a la mayoría de mi alumnado. Y desde luego, a la hora de evaluar, procuré no cometer el error de medir aquello que no pude o supe trabajar como contenido; menos aun, para derivar una calificación.

Entre dudas sobre mi verdadero perfil docente, pequeñas rebeldías metodológicas y muchas intuiciones por confirmar, trascurrieron mis ocho primeros años de docencia, desde una concepción cada vez más recreativa de la Educación Física y una experiencia paralela de entrenador de balonmano de un equipo masculino universitario. De ésta última tarea, las facetas más técnicas, tácticas y físicas constituían mi otra cara profesional, que procuraba no trasladar al ámbito docente,

consciente de que eran dos contextos muy diferentes. Si acaso, trasladé más recursos del campo docente al del entrenamiento deportivo, sabedor de que alguna habilidad social poseía; fundamentalmente en aquellos aspectos referidos a la mejora de las relaciones entre los jugadores o a la manera de cohesionar a un grupo, aprovechando el aporte humano y deportivo de cada uno de sus componentes, para obtener mejores resultados en un deporte esencialmente de equipo.

Segunda parte: un docente entre las oposiciones y el modelo Logse

Una segunda etapa significativa de mi experiencia docente se inicia con la preparación de las oposiciones de Educación Física para Secundaria. Constituyó una obligatoria oportunidad de tomar conciencia sobre aspectos esenciales de nuestra materia, como su: ubicación legislativa como materia; orígenes históricos; fundamentos fisiológicos, anatómicos y mecánicos; características básicas de sus amplios contenidos, modelos metodológicos y de evaluación; y maneras de organizarse dentro del programa educativo de un centro docente, como seminario o departamento con características propias. Aunque este obligado reciclaje en torno a la materia supuso un trágala de descriptores y perfiles docentes impuestos desde un temario oficial, he de reconocer que constituyó una camuflada oportunidad para hacer emerger las verdaderas creencias que como docente ya poseía. De hecho, la manera de elegir para elaborar, desarrollar, defender y más tarde aplicar determinados temas de aquel temario, fue una gran oportunidad para reconocirme como docente, desde la libertad de interpretar de forma flexible, mi personal manera de entender el currículo oficial de la materia. Sobre todo, de cómo siempre tuve claro que era profesor de una asignatura que en lo burocrático, administrativo y presupuestario, era igual que las demás materias, pero en lo funcional, por suerte, en nada se parecía a ellas. Por esta razón entre otras, nunca me contagié de aquellos que buscaban prestigiarla imitando las rígidas exigencias de otras históricas materias.

A este periodo de experiencias autobiográficas siguió otro, entre 1988 y 1992, muy influenciado por mi colaboración con el proceso de reforma educativa en Andalucía a través del grupo de trabajo encargado del estudio, reflexión, discusión y elaboración de materiales didácticos previos al primer borrador de los nuevos diseños

curriculares en Educación Física, dentro del marco general de la nueva LOGSE, que se desarrolló en la Universidad Laboral de Córdoba.

Por primera vez empecé a entender que las distintas materias y entre ellas la Educación Física, debían articularse y coordinarse entre sí, para desde su especificidad, ser capaces de contribuir al logro de unos objetivos educativos más generales y comunes, siguiendo una estructura curricular que supeditaba lo instrumental a lo educativo. Éste fue mi primer gran hallazgo, “entender que debía sentirme fundamentalmente educador y que los contenidos de la Educación Física eran mis medios”. También me costó entender que no por ello, iba a dejar de interesarme por la adquisición de las habilidades motrices, sino más bien, que ellas iban a ser, la específica fuente para el desarrollo de la autoestima, del autoconocimiento, de las relaciones equilibradas con los demás... y todo ello, desde el respeto, la empatía, la colaboración, etc.

Después de compartir estas ideas fundamentales de la Ley de Educación, comprendí que debían cambiar muchas cosas en la función docente, pues en mi caso particular, pensé, de no haberme vinculado fortuitamente a los trabajos de la reforma educativa, en ningún otro momento de mi formación como docente, me dejaron claro que eran los contenidos los que se ponían al servicio del alumnado y no al contrario. A día de hoy, sigo percibiendo esta misma laguna.

Evidentemente, estas fundamentales ideas de priorizar a las personas por encima de los contenidos, justifican para mí, toda la posterior concepción de la Educación Física a la hora de entender e interpretar, de manera coherente, los restantes elementos de su estructura curricular. Así, en líneas generales, acepté que los contenidos no eran más que instrumentos al servicio del potencial motriz y de las posibilidades reales del alumnado para el logro de finalidades educativas; que la metodología no debía estar supeditada prioritariamente a los aprendizajes, sino a los aprendices; y que la evaluación, no debía ser entendida como un instrumento sancionador sino como un proceso de toma de conciencia y de valoración de los aprendizajes. A pesar de todo ello, una cosa era la asunción argumental y teórica de aquella nueva concepción educativa y curricular de la Educación Física, y otra muy distinta, era llevar a cabo en el día a día, una práctica que supusiera un tratamiento

acorde de sus contenidos, por medio de estrategias metodológicas sensibles al alumnado y a los fines educativos, y evaluada de manera procesual y formativa. Sin duda, encontrar los principios de procedimiento que hicieran posible una intervención docente en consonancia con esa nueva filosofía educativa no siempre fue fácil y, a veces, uno se sorprendía incurriendo en desajustes, incoherencias, contradicciones y todo tipo de retrocesos didácticos, que obligaban a replantear continuamente la acción docente.

Este periodo de mi experiencia docente en Educación Física, aunque todavía desajustado entre sus fundamentos psicopedagógicos y sus realidades prácticas, al menos, fue más sensible y respetuoso con un significado más subjetivo de cuerpo, con los valores (igualdad, colaboración, solidaridad, etc.), con la preocupación por conectar con los intereses y preferencias del alumnado y con una idea de evaluación más cualitativa y compartida.

De esta etapa siempre recordaré con agrado, lo que ocurrió al estimular la creatividad y autonomía del alumnado de bachillerato, a través de una propuesta de expresión corporal. Se les pedía la representación mímica de una secuencia argumental, sobre un tema que les pareciera significativo, pudiendo ayudarse de música libremente elegida y de decorados sencillos pero elaborados por ellos. Un alumno, que ante los más habituales contenidos deportivos era de los más retraídos, por su menor habilidad, encontró en esta propuesta de expresión, el cauce ideal para mostrar sus habilidades expresivas y comunicativas, con una sorprendente representación inspirada en la técnica de mimo empleada por "Tricycle". Además, eran los propios alumnos y alumnas los encargados de valorar las propuestas de sus compañeros y compañeras. El resultado fue, que hubo un antes y un después de este chico, respecto a su autoestima y grado de aceptación y valoración por los demás. Esta experiencia me convenció de que la Educación Física debía estar al servicio de la formación y educación del alumnado y no al contrario; y que merecía la pena descubrir primero, para ayudar a desarrollar después, su potencial motriz, expresivo y comunicativo a través de la materia, por encima de la rigidez de impartirla, siguiendo un determinado y cerrado orden secuencial de contenidos, la mayoría de las veces, alejado de sus verdaderos intereses.

Tercera parte: de las EE. MM. al compromiso con un proyecto docente universitario

De manera paralela a la experiencia docente en las Enseñanzas Medias, también considero significativo en este período entre 1977 y 1992, mi interés por estar siempre involucrado en cursos de formación permanente a través del CEP para mejorar mi formación sobre los distintos elementos curriculares; es decir, sobre nuevos enfoques metodológicos y de evaluación, sobre cómo abordar los distintos y cambiantes contenidos de nuestra siempre viva materia, o de cómo intercambiar experiencias y materiales didácticos entre compañeros y compañeras de similares contextos educativos. Los primeros años, como demandante de formación y los restantes, como colaborador en la formación de los más noveles.

La experiencia docente acumulada estos años y mi interés por la formación permanente en el área de Educación Física, me permitió asumir la responsabilidad de trabajar, junto a un compañero, en un Plan Experimental de Educación Física, de la Delegación Provincial de Granada, del Consejo Superior de Deportes, por medio de un convenio con los distintos ayuntamientos de la provincia. El plan consistía en elaborar y canalizar los primeros materiales didácticos para que los entonces alumnos y alumnas de la antigua EGB, tuvieran sus primeras experiencias en Educación Física, fuera del horario lectivo.

Más tarde y a través de la Delegación Provincial Granada de la Consejería de Educación, coordiné junto al mismo compañero, los cursos de Especialización en Educación Física para Maestros.

Estas dos últimas actividades formativas constituyeron, por ese orden, los dos antecedentes oficiales de lo que más tarde sería, el título universitario de Maestro Especialista en Educación Física.

Tiene sentido mencionar estas dos vivencias autobiográficas, como dos antecedentes importantes de experiencia docente, previos a mi última etapa profesional como profesor del Plan de Estudios de la mencionada Diplomatura, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Mi última etapa profesional como docente, ha tenido lugar desde 1992 hasta la actualidad, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada,

impartiendo asignaturas relacionadas con la Iniciación Deportiva y el Juego, con la Didáctica de los Deportes Colectivos y con las Prácticas de Enseñanza en la Titulación de Maestro Especialista en Educación Física.

El cambio de institución educativa supuso pasar de formar a alumnos de secundaria y bachillerato a formar a futuros maestros y maestras en Educación Física. Pero también implicó una nueva responsabilidad, al saberme partícipe de un plan de estudios pensado y construido para la formación inicial de futuros docentes de esta materia en la Etapa de la Educación Primaria.

La experiencia docente desarrollada en las etapas anteriores y sobre todo, la desarrollada en la formación de los maestros a través de los cursos de especialización, me facilitó un poco mi nueva función docente; pues la manera en que debía dirigirme e intervenir con este nuevo alumnado no difería mucho de la empleada con los de bachillerato o con los maestros de los mencionados cursos. No obstante, una cosa era el desarrollo de los créditos prácticos de las asignaturas, ante los que siempre me encontré cómodo, y otra muy distinta, el desarrollo de los créditos de fundamentación teórica de las mismas, ante los que me sentí más inseguro.

Sin embargo, no fue éste el escollo fundamental en mis responsabilidades docentes universitarias, sino la búsqueda de una metodología más interactiva a emplear, un enfoque de los contenidos más conectados con la realidad de la escuela, un modelo de evaluación más procesual y negociado y, sobre todo, encontrar el verdadero “para qué” de mis materias en la formación de los futuros docentes en Educación Física.

Después de casi diez años de pequeñas mejoras individuales en la docencia universitaria, en cada uno de estos aspectos antes mencionados, empecé a tomar conciencia de dónde estaba, de qué podían aportarme otras áreas de conocimiento y de qué podía aprender en este nuevo contexto, donde los congresos y jornadas constituían en esos momentos, un cauce ideal para conocer por dónde evolucionaban los enfoques didácticos, los tratamientos de los contenidos, los modelos docentes, las interpretaciones curriculares, etc. En suma, se podía revisar toda la acción docente universitaria de manera más crítica e innovadora.

Aquí comenzó mi relación de amistad y de trabajo con un profesor y una profesora compañeros de área, que compartían parecidas inquietudes y se hacían similares preguntas. Dicha relación me animó en un principio, a desarrollar junto a ellos y otros compañeros y compañeras de departamento, proyectos de innovación, fundamentalmente en el campo de la revisión de nuestras tareas docentes, metodologías colaborativas, etc., y más tarde, a intentar dar un vuelco casi total a nuestras propuestas docentes, hartos de tantos auto-reproches e insatisfacciones en el día a día de nuestra experiencias de docencia universitaria.

En ese momento, nos propusimos dar forma a un proyecto que, desde nuestros verdaderos principios y creencias docentes e ideológicas, realizara el esfuerzo por fusionar los contenidos de tres materias. Al fin y al cabo, eran complementarias, pues unas aportaban el vehículo metodológico (“Educación Física y su Didáctica II”) y las otras, (“Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva” y “Danzas y Juegos Populares”) los medios más instrumentales. Además, todas participaban de un mismo “para qué” que supuso asumir que había que contribuir a la formación de nuestro común alumnado, desde una misma sensibilidad y prioridad; es decir, la que encerraba el propio título del proyecto: “Formar docentes, formar personas”. A partir de aquí y después de nuestra anterior experiencia de innovación sobre nuestras tareas docentes, entendimos que la alternativa metodológica pasaba por asumir un rol de docente mediador, estimulador, orientador, pasando el protagonismo al alumnado en las construcción de sus aprendizajes, con la ayuda de los nuevos medios tecnológicos. Y por último, y de manera coherente con todos los cambios anteriores, nos pareció que era también un buen momento para culminar este nuevo proyecto, con un modelo de evaluación acorde a esta más justa consideración de nuestro alumnado, al que el propio proyecto le otorgaba la confianza, autonomía y responsabilidad necesarias, como para ser capaz de reflexionar y valorar de forma cualitativa su propio proceso de aprendizaje, encauzado con una propuesta de autoevaluación y auto-calificación.

Esta última experiencia que se inició en el curso 2002-2003, es la más gratificante y satisfactoria de toda mi biografía docente, por lo que tiene de enriquecimiento personal en relación con: la estrecha colaboración con mis

compañeros de proyecto, viviendo con ellos el día a día, revisando y cuestionando el desarrollo de cada proyecto finalizado; las aportaciones y variadas respuestas de nuestro siempre sorprendente alumnado, a través de sus reflexiones e informes sobre sus vivencias en el proceso; y por último, mi propia autoevaluación en cada curso, poniendo a prueba mi capacidad autocrítica.

Ha sido esta última experiencia docente, relacionada con el proyecto “Formar docentes, formar personas”, la que me ha animado a realizar esta investigación, con la valiosa colaboración y complicidad de mis dos compañeros y amigos.

En relación a esta experiencia docente de nueve años, he de comentar, que lejos de ser una propuesta cómoda y diseñada para que el trabajo autónomo del alumnado sea observado y seguido desde una distante atalaya, ha constituido, un auténtico compromiso de implicación con: una continua y necesaria coordinación entre los compañeros con los que he compartido el proyecto; la planificación y desarrollo de los créditos teórico-prácticos de las materias fusionadas; el seguimiento y orientación de los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, a través de un generoso plan de tutorías grupales e individuales; la culminación de cada proyecto a través de sesiones de autoevaluación y autocalificación; y por último, con la propia evaluación del proyecto a partir de nuestras propias reflexiones y de las sugeridas por nuestro alumnado en sus correspondientes informes.

Desde el punto de vista cuantitativo, supone una dedicación de más del doble de las horas que supondría el desarrollo por separado de cada una de las materias, y desde el punto de vista cualitativo, supone una exigente interacción con el alumnado, poco acostumbrado al trabajo colaborativo, reflexivo y crítico, y mucho menos, para ser capaz de auto-evaluarse desde los valores de respeto y honestidad que caracterizan todo el proyecto. Los desajustes y malas interpretaciones en la forma de vivir y finalizar cada uno de los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, requieren de una continua mediación docente teórico-práctica y ética, que no siempre es entendida por un alumnado acostumbrado a vivir itinerarios más pasivos y clásicos consistentes en estudiar para un examen.

Un proyecto de estas características, presidido por el filtro ético de unos principios ideológicos irrenunciables, exige fundamentalmente, un continuo ejemplo de coherencia entre el discurso y la práctica del día a día, que no siempre es fácil de testimoniar, si no se está continuamente sometido al autoanálisis y a la autocrítica.

Hay dos rasgos autobiográficos, asociados y complementarios a toda mi carrera docente en mi paso por las distintas etapas y contextos educativos, que también definen mi perfil de una manera determinante. El primero de ellos, lo constituye mi actitud inconformista y luchadora que siempre veló por conseguir de la administración o de la dirección de los centros educativos por los que pasé, un tratamiento de igualdad para la Educación Física en relación a otras materias y de manera asociada, el mismo tratamiento profesional respecto a otros estatus docentes. Esta actitud se traducían en no aceptar nunca horarios, funciones, presupuestos o espacios de segunda. Y siempre fui consciente de que paralelamente, la mejor manera de reivindicar la igualdad era practicando igualdad.

El segundo rasgo autobiográfico que siempre presidió mi vida como docente, fue mi continuada y vocacional colaboración con la formación práctica de los futuros docentes, ayudándoles en su primer contacto con la realidad de sus centros de EE. MM. o Primaria y de forma complementaria, a través de los seminarios y tutorías orientadoras y de supervisión.

Siempre creí entender que la formación inicial de un docente, necesitaba de la complicidad y comprensión de quienes se han visto como ellos y ellas, tropezando ante las mismas piedras y de manera poco dogmática les ayudan a buscar sus propias soluciones.

Cuando ahora me veo a este lado de la responsabilidad formativa de futuros docentes en Educación Física, me alegro enormemente de poder ejercer de respetuoso incitador de conciencias, porque ello puede suponer acortar los tiempos en la formación o construcción de parte de las creencias de un docente. Ayudándoles así, a no acomodarse en una pedagogía venenosa, por la cual se pueden repetir de manera acrítica los significados más estereotipados de la Educación Física de sus vivencias autobiográficas, y que lejos de evolucionar de manera viva, se amaneren o petrifiquen en obsoletos y fosilizados modelos.

7.2. El proceso de la tesis doctoral

Motivaciones para abordar este objeto de investigación

Además de las razones ya expuestas en la introducción de la tesis y en mi propio relato autobiográfico como docente, quizás la respuesta al “porqué” de esta investigación haya que encontrarla, en mi propia evolución como docente y, en consecuencia, en la necesidad de contestarme a una serie de interrogantes sobre los verdaderos significados que nuestro alumnado le otorga a la Educación Física en los contextos y tiempos lectivos y a la actividad físico-deportiva en los contextos y tiempos extraescolares. Estos significados tratan de desentrañar cuáles fueron sus vivencias, cómo las vivieron, quiénes se las dirigieron, con quiénes las compartieron y qué huellas les dejaron.

Como en otros apartados previos he significado, con bastante frecuencia y generosidad atribuimos efectos y significados a la Educación Física reglada, por el simple hecho de haberla cursado o a la actividad físico-deportiva extraescolar por el simple hecho de haberla practicado, y no siempre es lo que parece.

Pero antes de retomar y profundizar un poco en estas últimas motivaciones que me llevaron a iniciar esta investigación, he de reconocer que tuve otras curiosidades personales y profesionales que fueron objeto de investigación, seguramente por encontrarme en otro punto distinto del “dial” de mis preocupaciones docentes, o lo que es lo mismo, porque todavía no me había desprendido de aquella concepción eficientista de la Educación Física.

Mi primera curiosidad en investigación quiso comprobar, que una metodología constructivista era más idónea que otra basada en modelos más clásicos, conductistas e instruccionales para el aprendizaje de los deportes de equipo. A este objeto de investigación dediqué casi cuatro interminables años o tal vez más, dentro de un diseño metodológico de investigación cuasi-experimental.

Sin duda alguna, aquella propuesta constructivista, plasmada en una publicación sobre iniciación deportiva, en colaboración con dos compañeros de otras universidades en 2001, dejó bien a las claras mi preocupación por superar aquellas metodologías que no eran capaces de ir más allá de la propia repetición mecánica de

un gesto técnico a aprender, para una vez conseguido, integrarlo en un esquema de juego desde el que no se había construido. Ahora, a “toro pasado”, creo como dice el refrán, que para “aquel viaje no se necesitaban tantas alforjas”.

En síntesis, y considerando el contraste de metodologías para la enseñanza de los deportes colectivos, como el objeto fundamental de investigación de aquella fallida tesis, parece obvio que cuando se pone en práctica una metodología, más reflexiva, y estimuladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje cognitivo-motrices, los resultados en términos de aprendizaje, son más lentos pero más eficaces y conscientes.

Son procesos metodológicos capaces de descubrirle al alumnado que se inicia, que es la comprensión de la propia situación problema de una secuencia real de juego a aprender, dentro del esquema general de funcionamiento de un determinado deporte colectivo, la que ayuda a entender y decidir mejor su: “qué hacer” o recurso técnico-táctico a emplear para resolver dicho problema (ej. si boto o paso el balón); “cómo hacer” o forma más acorde de ejecución técnica en función de las circunstancias del juego (ej. si boto o paso de una manera o de otra); “cuándo hacer” o momento adecuado para llevar a cabo la respuesta motriz más idónea en la resolución del problema, tras valorar los elementos relevantes presentes en el juego. Y todo ello, dentro de los márgenes de una correcta adecuación reglamentaria. Entiendo ahora, que no se necesita por tanto, todo este experimento de contrastes metodológicos para llegar a semejante conclusión. En este caso y desde mi punto de vista, los medios no justifican el fin.

Con posterioridad a este fallido intento de tesis, por estimar que ya no constituía una curiosidad relevante como para ser tratada como objeto de investigación, me entregué, como puede desprenderse del último tramo de mi autobiografía docente, a la puesta en práctica de un atractivo proyecto docente compartido: “Formar docentes, formar personas” que como en mi propia autobiografía expliqué, es una propuesta formativa que se fundamenta en unos principios docentes e ideológicos, fusiona los contenidos, participa de una misma metodología y perfil de docente y finaliza a través de un consensuado modelo de autoevaluación y posterior auto-calificación, que nos ha reportado un auténtico

aluvión de información relevante sobre otro modo de abordar y ejercer más democráticamente la docencia universitaria.

Esta atractiva experiencia me situó en el epicentro de mis auténticas preocupaciones profesionales, y de ellas sí que me surgieron interrogantes dignos de convertirse en objetos de investigación, pero son tan extensos y consistentes, que he tenido que acotar mi curiosidad investigadora en el análisis del documento inicial del proyecto, por el cual el alumnado se sitúa en su punto de partida, es decir, en la foto instantánea que describe el traje docente que trae puesto como consecuencia de sus vivencias autobiográficas.

Es preciso aclarar que la decidida asunción y puesta en marcha de un proyecto como el de “Formar docentes, formar personas” no se toma únicamente para superar metodologías o resolver modelos de evaluación, sin duda su trasfondo coincide con los presupuestos más relevantes de la Pedagogía Crítica, por la cual, nos interesa formar personas, ciudadanos y ciudadanas y, a la vez, docentes libres, críticos, comprometidos y dispuestos a establecer una natural relación entre educación y sociedad para, como dice Hernández Álvarez (2004, p.51), hacer posible a través de la teoría crítica que *“...las escuelas contribuyan a un proceso de cambio en los propios modelos de sociedad, buscando las raíces últimas de las desigualdades existentes para corregirlas y eliminarlas”*

Nuestra personal experiencia docente nos demuestra que para educar en valores transformadores de aquello que no nos gusta de la sociedad, hay que empezar por construirlos e incorporarlos a nuestras creencias personales y docentes.

Es esta idea más tangible de lo que somos capaces de transformar en nosotros mismos, en nuestro caso, a través de un proyecto para la formación de futuros docentes en el área de Educación Física, la que nos motiva y nos estimula a convertir el mencionado proyecto en objeto de investigación y dentro de él, empezar por las autobiografías, como documento de análisis y reflexión autocrítica.

El hecho de que el principal documento utilizado para nuestra investigación, sea la autobiografía de nuestro alumnado, sobre sus vivencias escolares y extraescolares en relación con la Educación Física y la actividad físico-deportiva en

general, nos permite enlazar con las dos corrientes de la pedagogía crítica comentadas por Moreno Doña (2010, p.65) en su tesis doctoral, por servirnos para el análisis e interpretación de dicho documento, como estrategia formativa para los futuros docentes.

De una parte, la primera corriente, reproduccionista (integrada entre otros por Althusser Bourdieu y Passeron), que se sustenta en el entendimiento de que las escuelas son instrumentos para la reproducción social y cultural, negando el papel de los sujetos como actores proactivos de la realidad vivida y por vivir, nos permite apreciar, cómo los relatos autobiográficos constituyen un fiel adelanto del verdadero perfil docente que el alumnado posee, como consecuencia de plasmar sus verdaderas vivencias, las mayoría de las veces, de manera acrítica, como reflejo de lo que las escuelas y por extensión, las entidades promotoras de la actividad físico-deportiva extraescolar, les han transmitido.

Y de otra parte, la segunda corriente, comunicativa, sustentada en la reivindicación del sujeto como actor protagonista en su construcción subjetiva y por ende, en la construcción de la sociedad donde el mismo vive. Esto permite, que nuestro alumnado vaya reconstruyendo su propio modelo docente y a la vez, desechando aquello que de manera crítica se aleja de su nuevo perfil en formación. Ayuste et al. (1994) se refieren a la interacción comunicativa y al papel estimulador del educador como ejes centrales del aprendizaje a través de un proceso dialógico.

Aunque en nuestra investigación no se llegan a contrastar los cambios producidos por el alumnado desde “la instantánea” que representa su punto de partida autobiográfico, es nuestro propósito, emplear el desarrollo de nuestro proyecto “Formar docentes, formar personas”, a través de estrategias de trabajo colaborativo, reflexivo, crítico y dialogado, para conseguir modificar las creencias personales y docentes de nuestros universitarios, que les permitan salir de manera crítica de aquella espiral de pedagogía venenosa que representa la tendencia a reproducir sus vivencias autobiográficas, con los significados y consecuencias socio-culturales asociadas.

CAPÍTULO 3. CREENCIAS INICIALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

1. INTRODUCCIÓN
2. QUIERO SER... ¿MAESTRO?
3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA. DEL DICHO AL HECHO VA MUCHO TRECHO
4. YO EDUCO, TÚ EDUCAS, ELLOS EDUCAN... ¿QUIÉN EDUCA?
5. ¡MAESTRO! ¿A QUÉ JUGAMOS HOY?... LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN FÍSICA
6. EL MAESTRO... <<SIEMPRE QUE PUDIESE DEBERÍA SER UN SUPERHOMBRE O SUPERMUJER>>
7. INGREDIENTES PARA UNA BUENA CLASE: DIVERSIÓN Y APRENDIZAJE
8. LA EXPERIENCIA, UNA MAESTRA FERROZ
9. EVALUACIÓN DE LA “GIMNASIA”
10. BUZON DE QUEJAS, RECLAMACIONES Y SUGERENCIAS
11. RECAPITULANDO LAS CREENCIAS INICIALES

1. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS ABIERTOS

Como ya adelantamos en el capítulo 2 dedicado al planteamiento de la investigación, el cuestionario abierto que hemos utilizado (ver **anexo 1**), está orientado a poner de manifiesto las teorías implícitas²¹ que el alumnado de magisterio tiene sobre la Educación Física. En definitiva, queremos indagar sobre aquellos aspectos de la conducta profesional no observable. Asumimos que los procesos ‘internos’ y la situación específica donde una conducta profesional emerge, es darse cuenta de que existe toda una gama de procesos y actividades complejas que condicionan, determinan y ayudan a explicar qué hace un profesor en su cotidianidad profesional (Lowyck, 1988). De ahí la importancia de interesarse por la forma en la que los futuros docentes piensan, sienten, entienden y/o significan su profesión y la práctica pedagógica desarrollada a partir de ella.

Al realizar una revisión de la literatura existente en relación a estos procesos internos y complejos, es posible percatarse de la diversidad de conceptualizaciones en la investigación educativa. Dentro de la abundante investigación habida en el campo de la Educación Física, se han encontrado trabajos acerca del pensamiento de los alumnos de primer año de magisterio (Romero, Ruiz y Linares, 1996), las teorías implícitas de los estudiantes de magisterios especialidad Educación Física (Rivera, Romero y Torres, 2001), el pensamiento de docente noveles de Educación Física (Granda Vera, 1998), la evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas (Del Villar, 1996), las creencias del profesorado (Rosales, Vicente y Fleitas, 2005), las teorías implícitas de los docentes (Díaz Lucea, 2002) y las percepciones del profesorado en relación a variados procesos pedagógicos (Samalot-Rivera y Porretta, 2009; Martín Rebolledo, 2006; Díaz del Cueto, 2009).

Si bien algunos de estos estudios se realizan en el mismo contexto que nuestro estudio, como el caso de Romero, Ruiz y Linares (1996) y Rivera, Romero y Torres (2001), por realizarse en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, se trata de aproximaciones diferentes, ya que ambos toman como base el cuestionario de

²¹ Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales construidas a partir de los conocimientos académicos que se han ido construyendo históricamente y que se transmiten a partir de la práctica formativa (Torres Campos, 2008).

Marrero (1988) y realizan un análisis cuantitativo de las teorías definidas por este (dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria); asimismo, ninguno de ellos tiene en cuenta alumnado de otras especialidades de Magisterio, como es nuestro caso, por todo ello, hemos creado nuestro propio cuestionario abierto, para aproximarnos a las teorías implícitas de nuestro alumnado.

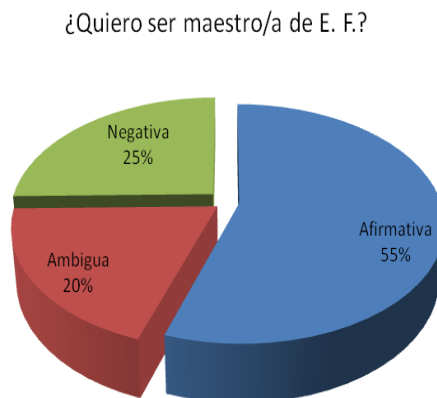
Coincidiendo con Hernández y Velázquez (2007), creemos que el conocimiento de la representación que se hacen los futuros maestros sobre la Educación Física, nos va a ayudar a conocer los significados de ésta en el ámbito escolar -objeto de esta tesis doctoral-, a la par que consideramos que estos significados tienen transcendencia para los futuros procesos de enseñanza-aprendizaje que algunos van a realizar en torno a la materia. Para otros -estudiantes de otras especialidades- será una oportunidad de conocer y reflexionar sobre la Educación Física, y por ende, de valorar a sus docentes. Por ello, el conocimiento de estas teorías implícitas posibilitará que nuestro alumnado reflexione de manera crítica, y desde esta reflexión, construya su propio significado de la Educación Física, teniendo en cuenta en qué medida es necesario mejorar o cambiar sus expectativas, mantener los puntos fuertes de la percepción positiva y, por supuesto, fortalecer o mejorar los puntos débiles que se detecten; todo ello, orientado a la posibilidad de mejorar su futura actuación docente. “Los docentes no sólo actúan, sino que deciden cómo y cuándo actuar, y necesitan guiarse por su pensamiento para poder decidir cuál es la conducta adecuada en cada momento” (Rivera, Romero y Torres, 2001, p.1175).

Por otra parte, el perfil de docente de Educación Física que definen los futuros maestros, a través de las opiniones vertidas en este cuestionario abierto, sin duda también influirá de forma positiva para tomar conciencia de los modelos docentes que han experimentado a lo largo de la vida, y desde esa toma de conciencia, plantearse la necesidad de encontrar su “modelo” de docente que le permita identificarse de manera satisfactoria.

A continuación, pasamos a analizar las respuestas obtenidas en los 173 cuestionarios abiertos realizados. Recordemos que se trata de un análisis cualitativo de los mismos, si bien vamos a realizar algunas aproximaciones cuantitativas para acercarnos a la realidad estudiada.

2. QUIERO SER... ¿MAESTRO?

Una cuestión que a los profesores de Universidad de las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio nos puede parecer obvia: que nuestros estudiantes quieran ser maestros y maestras; ellos y ellas, como verdaderos protagonistas de la formación elegida, no lo tienen tan claro. A la pregunta de **¿Quieres que tu profesión sea Maestro/a en E. F.? ¿Por qué?**, una primera aproximación cuantitativa nos confirma que más del 50% si que tienen claro su vocación de maestro/a, pero un 45% responde de manera ambigua o negativa, tal y como se aprecia en la **gráfica 9**.



Gráfica 9. Porcentajes obtenidos en la pregunta 1 del cuestionario abierto

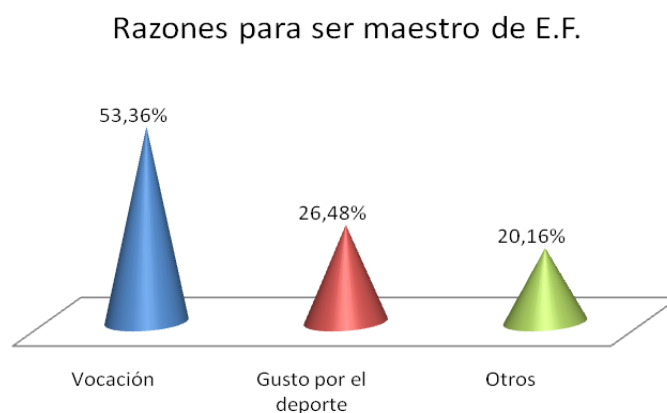
Pero esta gráfica, que en un primer momento puede ser alarmante, debe ser analizada con más profundidad, recordemos que los participantes de los cuestionarios cursaban diferentes especialidades de magisterio, por lo que evidentemente muchos de ellos y ellas no quieren ser maestros de Educación Física; así, si tenemos en cuenta la especialidad de magisterio elegida, los resultados obtenidos son:

	Afirmativa	Ambigua	Negativa
Especialidad = Educación Física	90	27	14
Especialidad = Educación Musical	1	1	1
Especialidad = Educación Infantil	1	0	15
Especialidad = Educación Primaria	3	2	0
Especialidad = Lengua Extr. Francés	0	0	1
Especialidad = Lengua Ext. Inglés	0	3	6
Especialidad = Audición y Lenguaje	0	0	3
Especialidad = Educación Especial	0	1	4

Tabla 2. Resultados obtenidos en la pregunta 1 distribuidos por especialidad

En este caso, de los 131 estudiantes de Magisterio de la especialidad de Educación Física, 90 manifiestan que desean ser maestros de esta especialidad, 27 de ellos señalan que todavía no tienen claro si quieren ser o no maestros de Educación Física, y 14 tiene muy claro que no quiere ser maestros o maestras de Educación Física, posteriormente profundizaremos en las razones que esgrimen unos y otros. Un caso curioso que se refleja en la **tabla 2**, son los 5 estudiantes de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria, todos ellos o quieren ser maestros de Educación Física o tienen sus dudas. Queda claro que los estudiantes que con más claridad tiene definida su vocación son los alumnos de las especialidades de Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera Francés, que en ningún caso querrían impartir Educación Física. En el resto de especialidades, siempre hay estudiantes que contemplan dicha posibilidad.

Entrando a analizar las **respuestas positivas** que esgrimen los que dicen querer ser maestros de Educación Física, nos encontramos que dichas razones se pueden agrupar en tres categorías, tal y como se puede observar en la **gráfica 10**: vocación, gusto por el deporte y otras.



Gráfica 10. Categorización de las razones afirmativas para ser maestro del E.F.

Como señala Ruiz Flores (2007), la aparición de intereses por la docencia en una persona depende fundamentalmente de factores individuales y sociales, de un contacto cercano con la actividad pedagógica, -nadie puede tener interés por la docencia si no la conoce previamente-; pero también depende de otros aspectos que suelen ser más sutiles, que están implícitos en la vida diaria del sujeto y que se ubican en sus zonas afectiva, social e intelectual. A continuación pasamos a analizar las razones que nuestros participantes señalan como causa para querer ser docentes.

La vocación hacia esta profesión, algunos, la justifican desde la valoración de la educación y la enseñanza como un trabajo importante y socialmente relevante, como es el caso de EF128♀ que manifiesta que <<ayudar a formarse a las personas es de los trabajos más importantes y más bonitos>>, o el de EF130♀ que dice tener <<vocación para desempeñar esta labor tan importante como es la de profesor>>. En otros casos es justificada, <<como una vocación familiar>>EF050♂, tal y como lo reconocen EF058♂ al <<indicar que puede que este deseo ~~me~~ [le] venga de alguna influencia de ~~mi~~ [su] madre que es profesora>> o como expresa EF050♂ que piensa <<que culpa de ello lo tendrá el hecho de que ~~mis~~ [sus] padres sean maestros. Desde pequeño he conocido a los compañeros y he visto como realizaban su trabajo y siempre me ha atraído la idea de ser maestra>>. Pero mayoritariamente, la razón vocacional se fundamenta en que les <<gusta ~~que es~~ estar con los niños>>EF096♀, y <<enseñarles, escucharles, compartir cosas con ellos>>EF014♀.

Mendías y Camacho (2004), realizaron un estudio sobre los motivos que impulsaban a los alumnos a estudiar Magisterio en la universidad de Granada, y en él los alumnos de la especialidad de Educación Física, plantean como motivación principal “me gustaba la Educación Física” (32,3%), seguida de “no pude acceder a otra carrera” (28,3%) y “me gustaba trabajar con los niños” (12,1%), coincidiendo con el trabajo Bartolomeu et al. (2006), sobre las motivaciones de los estudiantes de Magisterio en la Universitat Jaume I de Castellón y la Universitat de Valencia, que también señalaban que los estudiantes de la especialidad de Educación Física poseían una mayor motivación por su especialidad que por el magisterio en general.

En nuestro caso, si bien no pretendemos cuantificar este aspecto, si que queremos indagar sobre si prima más la vocación de educador, anteriormente analizada, o si por el contrario la motivación para ser maestro está condicionada por su pasión por la actividad física y el deporte. Considerando que ésta es totalmente determinante y marca profundamente la elección de la especialidad de Educación Física, porque <<a nivel personal la Educación Física es un área del conocimiento que ~~me~~ [les] interesa bastante y que con el deporte forman parte de ~~mi~~ [su] vida y personalidad>>EF011♂.

Junto al interés por la actividad física, aparecen otros argumentos como que hay que <<enseñar a los niños que hay otra manera de aprender que no sea en una aula y con un libro>>EF125♂, o que <<una clase de Educación Física puede ser tan productiva a la hora de formar personas, que un sinfín de horas de cualquier otra materia y creo que ese debería ser un motivo más que suficiente para considerar ésta como una profesión más que apetecible>>EF122♂ e incluso la educación en <<valores y hábitos para evitar situaciones como las que vemos día a día en los telediarios y escuchamos en las noticias como la violencia escolar>>EF146♂.

Argumentos todos, que muestran la influencia de llevar un año cursando la carrera elegida, puesto que como veremos posteriormente, la Educación Física vivenciada por ellos en la escuela, expresada en sus relatos autobiográficos, dista mucho de esta realidad educativa, salvo casos como EF083♀ que indica: <<siempre he tenido muy buenas experiencias de mis clases de Educación Física y muy buena relación con el mundo del deporte, siendo estos algunos de los motivos que me han llevado a elegir esta carrera como mi futura profesión. Me entusiasma la idea de trabajar con niños y de poder ayudarles a que tengan una buena formación física y educativa>>.

Profundizando en los aspectos vocacionales, llama la atención como -en algunos casos-, la profesión está algo idealizada, considerando que <<el trabajo con los más pequeños es muy gratificante, y es que con poquito que les des tú, ellos te devuelven el doble>>EF115♀, y por el contrario, como en otros casos, se infravalora la misma, aun no siendo consciente de ello con afirmaciones como: <<me gustaría trabajar como maestro de Educación Física, porque me gusta el trato con los niños y pienso que es un trabajo que no me costaría mucho esfuerzo realizar>>EF050♂.

Asimismo, algunos parten de conceptos tradicionales de la enseñanza, e indican que se puede <<ver cómo una persona va evolucionando y progresando cuando en un principio no sabía nada>>EF017♂, y como esto es algo satisfactorio: <<me satisface muchísimo ver como un niño que parte de no saber o desconocer cualquiera de los ámbitos de la vida progresa poco a poco en su aprendizaje, formándose a su paso como persona>>EF103♂; pero otros, dejan entrever que está superada la visión de que el docente es el único transmisor de conocimientos, siendo <<una gran satisfacción poder enseñar a los niños y que aprendan de mi tanto como yo de ellos>>EF026♀.

El discurso englobado en la categoría “otros”, dentro de las razones afirmativas para querer ser maestro de Educación Física, es interesante de analizar, así los hay que han decidido estudiar esta carrera para:

- Conseguir un estilo de vida “idealizado”. Ser maestro de Educación Física para ellos supone <<la posibilidad de tener un sueldo fijo y unas buenas vacaciones, reporta tranquilidad y estabilidad>>EF049♂, o como señala EF009♀ poder disfrutar de un buen <<horario y sus vacaciones>>, porque <<no se puede negar que el puesto de trabajo es atractivo>>EF131♂ y <<es una profesión amena y social, es decir, un trabajo en el que puedes dar riendas a tu imaginación y transmitir tus sentimientos y emociones a las demás personas>>EF012♂.
- Estudiar en la universidad. Para algunos la salida de Magisterio ha sido su única posibilidad de acceso a unos estudios de grado superior, así con toda sinceridad afirman: <<tuve que empezar por magisterio por que no tenía nota de selectividad para otra cosa>>EF101♀.
- Vencer un trauma infantil. Es una de las razones más extrañas que señalan para ser maestro de Educación Física, a su vez esgrimiendo “justicia social”, tal y como plantea EF131♂: <<sacarme el trauma de mi infancia, dado que en las clases de E.F solo los buenos jugaba al fútbol en la pista y los malos, nos teníamos que conformar con un descampado y un balón artesano construido por nosotros mismos y quiero que, dentro de lo que yo pueda hacer, eso no ocurra mas>>.
- Luchar contra el estilo de vida actual sedentario. Dentro de su imaginario otorgan a la Educación Física un gran poder de transformación social y por ello algunos manifiestan: <<...siento que es un campo educativo en el que es necesario cambiar muchos presupuestos y premisas sobre las que se ha trabajado. Es necesario revalorizar la Educación Física en esta sociedad cada vez más sedentaria. No solo por estética, ya que los estándares de belleza están en continuo cambio sino por conseguir una salud tanto física y psíquica como social>>EF122♀. Sobre esta cuestión también inciden,-aunque con menos

reflexión-, EF051♂ y EI07♂; así el primero refiere que: <<otra razón es que veo gran futuro y mucho trabajo que hacer para que [a] los niños les vuelva a gustar jugar en la calle>>; y el segundo manifiesta que quiere <<ser maestro de E.F porque considero[a] que los niños de hoy en día no valoran la actividad física y prefieren jugar a videojuegos o ver tv, cosa que les atrofia el cerebro y les provoca marginación y malas costumbres>>EI07♂²².

En definitiva, el 55% de participantes tienen claro querer ser maestros de Educación Física, <<porque ~~me~~ [les] gusta mucho el deporte y además también ~~me~~ [les] gusta la enseñanza, y Magisterio de Educación Física es una combinación de ambas cosas>>EF088♀; pero aun no tiene tan claro lo que esta profesión conlleva.

Recordemos que del 45% restante, 34 estudiantes, (un 20%) dan una **respuesta ambigua**. Analizando los discursos para ver cuáles son las causas de esta ambigüedad, nos encontramos principalmente con las siguientes razones:

Estar cursando paralelamente otros estudios. Es la circunstancia de los estudiantes de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que bien porque la <<carrera permite tres vías: Alto rendimiento, Gestión y Docencia. Por ello aun no sé cual escoger, este año debo de elegir mi camino, pero no descarto el de profesor porque me gusta la docencia y el poder enseñar a los alumnos conocimientos que les ayuden en su futuro>>EF124♂; o bien porque entra en conflicto con otros intereses personales, como es el caso de EF016♂ que señala: <<me gustaría mucho que lo fuera, porque he tenido experiencias enseñando a niños en este caso a baloncesto, y fue muy gratificante. Pero también me gustaría meterme en el tema del alto rendimiento, que también me fascina>>.

Pensar en cursar otros estudios con posterioridad a los de Magisterio. Mayoritariamente esta es la razón de aquellos estudiantes que su primera opción de estudios universitarios era la de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (INEF como ellos lo siguen denominando), y no pudieron acceder a ella, es el caso de EF080♀ que

²² Curiosamente dicha afirmación proviene de un estudiante que está cursando Educación Infantil, circunstancia que en ocasiones se produce cuando algunos no consiguen acceder a la especialidad de Educación Física y cursa una especialidad diferente para después poder dar el salto a ella, como también es el caso de EP03♀, que señala que <<a pesar de que la titulación que estoy estudiando es magisterio de Educación Primaria, sí que me gustaría que mi profesión fuera maestro de Educación Física>>.

afirma <<cuando acabé selectividad la única carrera que quería cursar era la de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Al no pasar con éxito las pruebas de aptitud, me decanté por la opción de Magisterio de Educación Física con la intención de que me sirviera como puente para acceder después al 2º Ciclo de lo que siempre había deseado>>; pero después de cursar varios años de Magisterio, comienzan a tener sus dudas porque <<no se me pasaba por la cabeza ejercer el día de mañana como maestro, pero desde que entré en Magisterio mis ideas han cambiado totalmente...>>EF080♀.

También está el caso de los que quieren tener los dos títulos para después decidir como expone EF003♂: <<en principio sí quiero ser Maestro en E.F, pero tengo pensado realizar también la licenciatura, y cuando tenga ambos títulos, intentar decantarme o bien por la diplomatura o bien por la licenciatura. Lo que sí tengo claro es que mi vida la quiero orientar a la E.F, y a la docencia>>, mientras que otros lo tiene muy claro y así lo hacen explícito: <<en realidad lo que me gustaría ser es profesor, por eso haré I.N.E.F cuando acabe magisterio>>EF054♂.

Pero no todos están obsesionados con la Educación Física, los hay que piensan también en otros estudios, aunque no descarten la opción de la docencia en el área apreciándose así su indecisión. Veamos dos casos claros, el primero expone <<entre en la carrera sin tenerlo muy claro, ahora me gusta mucho, si me gustaría trabajar como maestra de Educación Física! pero no me cierro a seguir estudiando ya que fisioterapia es algo que me gusta mucho también, no tengo claro aun mi futuro>>EF067♀; y el segundo incide en la misma línea <<pues me gustaría porque me parece una profesión muy entretenida, y conforme voy avanzando en la carrera me va gustando cada vez más; pero además también me gustaría cursar los estudios de fisioterapia y en un futuro trabajar de fisioterapeuta y maestro conjuntamente>>EF121♂.

Estar cursando otra especialidad de Magisterio. Fundamentalmente esta casuística se da con los alumnos que no son estudiantes de la especialidad de Educación Física, y se matriculan en la asignatura optativa de Danzas y Juegos Populares, -objeto de este estudio-, que muchos de ellos eligen porque todavía no tienen claro si su especialidad les gusta o no, tal y como lo deja entrever EE02♀: <<porque sé que quiero dedicarla a la enseñanza y ahora me estoy centrando en

personas con necesidades educativas especiales, pero siempre cojo algunas de E.F para completar>>, o como le sucede a EI02♀ que afirma: <<no estoy segura de lo que quiero enseñar, pero lo que sí tengo muy claro es que quiero enseñar>>. Siendo también habitual expresar su convencimiento por su especialidad sin negar la posibilidad de dedicarse a la Educación Física, bien como señala EP01♀ porque antes <<es una cosa que no me había planteado, ya que soy de educación primaria, pero pienso que si querría, ya que al igual que en otras asignaturas lo importante es enseñar al alumno a realizar las actividades que se propusieran>>, o bien porque <<de todas las especialidades me llamó más el inglés por eso de que aprender este idioma me resultaría muy útil para todo. Ahora que estoy mucho mas metida en este mundillo de la enseñanza no me importaría realizar también la especialidad de Educación Física>>como indica LEI09♀.

Estar indeciso entre querer ser maestro o pertenecer a los cuerpos de seguridad del estado. Algunos de nuestros estudiantes todavía no tienen claro si su vocación es la de policía, bombero, maestro o guardia civil, y ante esta situación, no niegan ninguna de las dos opciones. Unos manifiestan sus dudas desde un primer momento: <<en un futuro no muy lejano mi ilusión sería pertenecer a alguno de los cuerpos de seguridad del estado, con esto no quiero decir que no me guste ser maestro, pero a día de hoy no creo que llegue a ejercer dicha profesión>>EF094♂; otros generan sus dudas en el proceso: <<hasta el año pasado era mi principal objetivo, pero este año me ha surgido la idea de poder dedicarme a la profesión de bomberos, y es una idea que va cogiendo mucha fuerza>>EF060♂.

Dudar del modelo educativo actual. Aunque es una razón no mayoritaria, creemos que es interesante reflejar las reflexiones que realizan dos estudiantes al respecto, el primero abiertamente plantea su disconformidad con el sistema:

<<Soy alumno de tercer año de Educación Física, mi respuesta debería ser sí, pero conforme ha ido pasando el transcurso de la carrera las dudas me han ido invadiendo, está claro que la Educación Física me gusta y por supuesto los niños....¿pero quiero pasarme el resto de mi vida enclaustrado en un patio mirando objetivos, contenidos, metodologías, evaluaciones? Soy partidario de otra Educación Física, más dinámica, con mas valores, como un eje de

educación para la paz mas real, en definitiva me gustaría ser maestro pero no en este sistema educativo tan estático y tan conformista....de que me vale aprenderle a un niño a golpear un móvil con una raqueta, si cuando sale de clase no tiene dinero ni para comer... me gustaría ser maestro para ayudar a la gente y no para hacer el "paripe">>EF062♂.

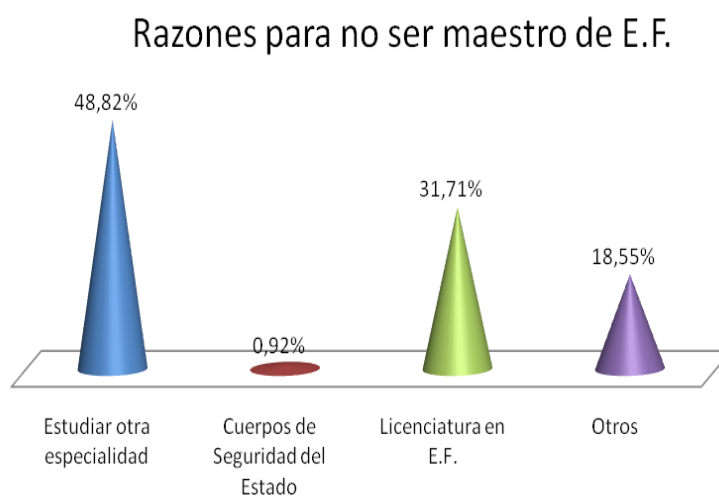
Desde esta reflexión, podemos apreciar como el modelo educativo que subyace en este estudiante, es el modelo de la pedagogía crítica, que busca la transformación social para conseguir una sociedad más justa y equitativa, que es lo verdaderamente importante de la Educación.

La segunda reflexión que se plantea, aparentemente podría parecer que se realiza desde una perspectiva totalmente diferente a la primera, el miedo a la responsabilidad, pero en el fondo, aunque con más pesimismo, la idea es similar, y se siente impotente para conseguir sus objetivos en esta sociedad:

<<Si hubiese tenido que responder a esta misma pregunta al comienzo de la carrera, mi respuesta habría sido que si sin lugar a dudas. Ahora cuando comienzo a cursar el último curso de Magisterio me doy cuenta de que mi forma de pensar ha cambiado respecto a mi futuro como docente, desde hace un tiempo me invaden la mente otras posibilidades laborales, perdiendo así parte de mi motivación hacia la carrera. Con todo ello no quiero que me considere incapaz de ser un buen educador a través de la Ed. Física, sino que quizás vaya valorando cada vez más la importancia y por lo tanto la responsabilidad que implica la profesión de Maestro en esta sociedad tan desigual y competitiva a la vez>>EF063♂.

En definitiva, las razones por las que todavía se duda si ser o no maestro de Educación Física son múltiples y variadas, e incluso en algún caso se nos culpa a los docentes de esas dudas vocacionales: *<<sinceramente, la vocación se tiene, o no se tiene pero se descubre más adelante, cuando por ejemplo, alguien te ayude a explotar cualidades o ideas que desconocías. Me permito, con el debido respeto, la pregunta: ¿No se sienten ustedes tres [refiriéndose al profesorado implicado] artífices de muchos de esos cambios en la perspectiva de futuro de sus alumnos? Un empujoncito puede ser clave; enseñar una forma de trabajo, de vida, ser ejemplo de...>>EF109♂.*

Por último, en este apartado dedicado a la primera pregunta del cuestionario abierto, en la que se planteaba si se quería ser maestro de Educación Física, queda desgranar las **respuestas negativas** (25%), que abiertamente manifiestan no querer ser maestro de Educación Física. Como se aprecia en la **gráfica 11**, la principal razón de tan alto porcentaje está clara: parte de estudiantes que han rellenado el cuestionario abierto, cursan una especialidad diferente a la de Educación Física, tal y como también aparecía en la tabla 2; por ello solo nos vamos a centrar en analizar los discursos del resto de razones que dan para no querer ser maestros de Educación Física.



Gráfica 11. Categorización de las razones negativas para no ser maestro de E.F.

Anteriormente vimos cómo algunos estudiantes dudaban entre pertenecer a los cuerpos de seguridad del estado o dedicarse a la docencia de la Educación Física, pero también hay un caso, -que supone el 0,92% del discurso categorizado en las razones negativas-, que ya pertenece a los mismos, y en el que los estudios que realiza solo son para aplicarlos en su profesión: <<soy policía local y pretendo enfocar el deporte en mi profesión>>EF065♂.

El porcentaje mayoritario de discurso generado para señalar que no se quiere ser Maestro de Educación Física, lo acapara la categoría, “licenciatura de Educación Física” con un 31,7%, -y al igual que en el caso anterior, esta circunstancia también aparecía en las respuestas ambiguas-; pero en este caso se trata de estudiantes que lo tienen muy claro, no quieren ser maestros, ni profesores, lo que quieren es dedicarse a actividades relacionadas con la actividad física y el deporte, pero que nada tengan que ver con la docencia, como lo expresa EF022♂ que quiere <<entrar en la facultad de “c.

de la act. Física y el deporte” (INEF) y *sacarme [se] la carrera para en el futuro trabajar en algo que estuviera encaminado solo al deporte en general, sin que tuviera que entrar en el campo de la docencia*>>, o como EF001♀ que explica claramente: <<*no me veo años y años en colegios, porque a mí lo que realmente me apasiona es el deporte y además, me gustaría usarlo como excusa para viajar, por ejemplo. De momento, a lo que me gustaría dedicarme es a ser monitor de esquí unos años, aunque a lo que realmente aspiro es a poder formar parte de un centro de alto rendimiento, ya que desde siempre he vivido el deporte de alta competición y sería realmente donde estaría cómoda*>>.

En la última categoría que analizamos en este apartado, la dedicada a “otros”, aparece una razón que deberían invitarnos a reflexionar a aquellos que nos dedicamos al campo de la Educación Física y la docencia. Así, es lamentable que una estudiante de magisterio, aunque sea de otra especialidad, afirme: <<*la Educación Física es algo que me ha hecho daño y aumentar mis complejos y la profesión que a mí me gusta es Educación Infantil*>>EI02♀. Igualmente es triste que una alumna universitaria argumente: <<*en principio no quiero ser maestra de E.F ya que si me metí en ésta carrera fue un poco por influencia familiar ya que mis padres se dedican a la enseñanza del deporte*>>EF040♀.

Para cerrar este apartado, dentro de esta categoría tan abierta, señalaremos que es curioso apreciar la ambición de uno de los estudiantes, que todo su interés en <<*dar clases en la universidad en un futuro, la verdad, es que para eso estoy luchando día tras día. Estoy haciendo en primer lugar Magisterio: Ed. Física por la sencilla razón de que hay que empezar por los cimientos y no por el tejado*>>EF002♂.

En definitiva, nos encontramos ante un alumnado diverso en cuanto a motivaciones e intereses, en los que algo más de la mitad (55%) si tiene claro su orientación docente, aunque por diferentes motivos; mientras que el resto no acaba de verse como docente o directamente no quiere ser docente, aspectos a tener presentes en nuestros planteamientos de enseñanza-aprendizaje.

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA. DEL DICHO AL HECHO VA MUCHO TRECHO

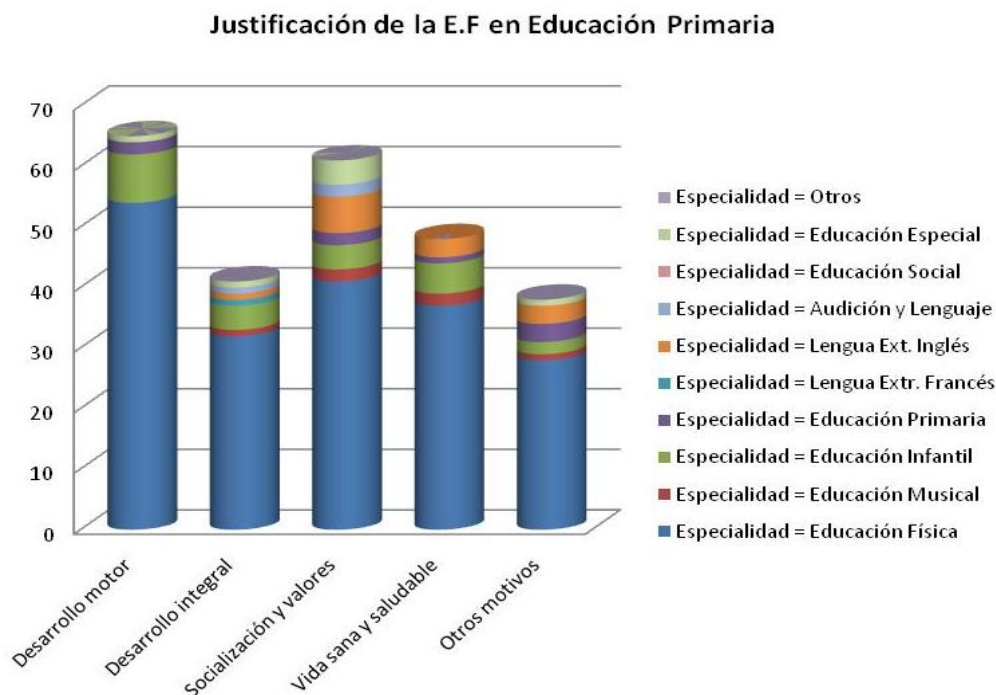
Plantear la importancia de la Educación Física en la Etapa de Educación Primaria no debería ser necesario, dado que ha estado presente en los currículos desde los griegos hasta nuestros días, pero nunca han estado claras las razones por las que forma parte de las asignaturas del sistema educativo; Kirk (1990). Coincidimos con Pérez y Delgado (2004), en que actualmente la asignatura de Educación Física se encuentra en una situación de marginación y de alguna manera seguimos siendo “*la gimnasia*”.

Consideramos que el debate sobre el estatus educativo de la Educación Física es un punto importante de discusión para los futuros maestros, ya que presenta interrogantes sobre lo que podemos lograr en las escuelas y sobre la supervivencia de nuestra asignatura. Existen estudios preocupados por la relevancia o el estatus de la Educación Física, como el de Sáenz-López et al. (2004), que preguntaron a una muestra de 413 profesores de Educación Primaria y Secundaria sobre este tema, y más del 70 % del profesorado encuestado no se muestra, ni totalmente en desacuerdo, ni totalmente de acuerdo con el hecho de que la asignatura de E.F. sea considerada en su centro como el resto de materias, siendo precisamente el valor más alto (25,8%) el que se sitúa en una posición intermedia.

Nosotros hemos querido indagar en nuestro alumnado sobre este tema, no para cuantificar, sino para profundizar en el porqué es necesaria la Educación Física en la escuela, y la segunda pregunta del cuestionario abierto presenta al alumnado participante la temática de la importancia de la Educación Física en la etapa de Educación Primaria, desde la pregunta: ***¿Crees que la Educación Física es imprescindible en la Etapa de Primaria?, ¿Por qué?***

En el 100% de los casos, la respuesta afirmativa es unánime, porque como indica EF010♂ <<*sino, que hacemos todos aquí!*>>. Tal y como se aprecia en la **gráfica 12**, la contribución al desarrollo motor, al desarrollo integral, a la socialización y adquisición de valores, el fomento de la vida sana y saludable y otros motivos, son las cinco categorías que surgen para justificar la presencia de la Educación Física en la etapa, si bien no todas están presentes dependiendo de la especialidad de magisterio

cursada, siendo lo más llamativo que la justificación del desarrollo motor sólo se contemple en las especialidades de Educación Física, Educación Infantil y Educación Primaria, y que la que más codificaciones de diferentes especialidades reciba sea la categoría de socialización y valores.



Grafica 12. Resultados obtenidos en la pregunta 2 distribuidos por especialidad

Desglosando los “porqués” de esta pregunta que nos aportarán luz sobre la relevancia social que el alumnado de Magisterio otorga al área de Educación Física, vemos que los cinco argumentos para justificar la presencia indiscutible del área de Educación Física en Primaria en ocasiones se simultanean, como se aprecia en la **tabla 3**, resultado de una matriz de intersección de dichas categorías consigo mismas:

	Desarrollo motor	Socialización y valores	Vida sana y saludable	Desarrollo integral	Otros motivos
Desarrollo motor	65	17	16	2	4
Socialización y valores	17	62	13	4	3
Vida sana y saludable	16	13	48	1	6
Desarrollo integral	2	4	1	41	2
Otros motivos	4	3	6	2	38

Tabla 3. Matriz de intersección de la categorización en la pregunta 2

Cabe destacar las 65 alusiones que consideran que la Educación Física es importante en Educación Primaria, porque *<<un niño debe tener una educación corporal para que tenga competencia motriz y pueda desarrollar todas sus facetas sin problemas>>*EF002♂, si bien no todos lo expresan con la misma claridad y contundencia, y se refieren al **desarrollo motor** como “mejora física”, como se aprecia en el siguiente ejemplo cuando dice: *<<es fundamental desarrollar las distintas habilidades que le van a proporcionar mejora física, como pueden ser los giros, el esquema corporal, la prensión, los lanzamientos...>>*EI08♀, o haciendo alusión a los contenidos como *<<una serie de aspectos como pueden ser el conocimiento corporal de si mismos, el desarrollo de unas mínimas habilidades y destrezas etc.>>*LEF02♀. En estas citas, se puede apreciar, como los alumnos que tienen problemas con el uso de vocabulario específico pertenecen a otras especialidades distintas a la Educación Física.

Este argumento basado en la influencia de la actividad física en el desarrollo motor, se simultanea con la contribución que ésta tiene en la socialización y la adquisición de valores, -en 17 ocasiones-, y con el fomento de una vida sana y saludable en 16, puesto que con *<<la E.F. a demás de moverse y jugar aprenden a colaborar en grupo, respetar a los compañeros y conocer su cuerpo, como utilizarlo y como cuidarlo de forma sana>>*EF040♀.

Pero todas estas afirmaciones, lejos de tener una base sólida y justificada, suelen ser fruto de concepciones dualistas del hombre, basándose en lo que *<<dijo algún filósofo alguna vez, con un dicho que decía algo así como “mente sana en cuerpo sano”>>*EF024♂ y considerando que *<<el conocimiento mental y dominio de ciencias no lo es todo en esta vida, ya que poseemos un “cuerpo” que nos permite evolucionar y vivir en grupo y para ello obligatoriamente necesitamos obtener una formación dirigida al control de ese cuerpo>>*EF109♂; o fruto de razonamientos simplistas, como el que plantea EF101♀, que considera que la Educación Física *<<es importante para el desarrollo motor, que adquieran una serie de habilidades y destrezas, etc. y también para el desarrollo psíquico, es necesario que eliminen adrenalina y que desfoguen>>*; o peor aún, cuando se deben al desconocimiento, así, es triste que un estudiante de Magisterio (sea de la especialidad que sea) llegue a afirmar: *<<la educación física es*

imprescindible en Primaria ya que ayuda al niño a conseguir una serie de valores espacio – corporales>>LEI04♂ desconociendo el significado del término valor y reduciendo la Educación Física a aspectos espaciales y corporales.

La influencia de la concepción dualista del hombre sobre la situación actual de la Educación Física ha sido recogida por múltiples autores (Hernández Álvarez, 1996; Barbero, 1997; Pérez Samaniego y Sánchez Gómez, 2001 y Vázquez 2001b). Así, “algunas de las formas de conocimiento escolar son claramente señaladas como superior a otras. “Las asignaturas académicas” que se preocupan por desarrollar el “intelecto” de un niño están muy bien consideradas en las escuelas, mientras que otras “asignaturas prácticas” como la E.F. están situadas convencionalmente en último lugar, según un orden jerárquico de conocimiento” (Hagreaves, 1977, p.231); y es una idea “que se debería desterrar al baúl de los recuerdos pues ha perjudicado en demasía a la Educación Física” (Pérez y Delgado, 2004, p. 16).

Por el contrario, también podemos apreciar la evolución que experimentan algunos estudiantes después de cursar sus estudios, que declaran abiertamente:

<<Si esta pregunta me la hubieran realizado hace 3 años hubiera dicho que no resultaba imprescindible, pero realmente ahora si la tengo como una asignatura muy imprescindible debido a todo lo que abarca y con trabajo puede llegar a abarcar. Es una de las asignaturas que más relación tiene con lo que los niños, en un futuro, se van encontrar en la sociedad, y a estas edades, a través de la Educación Física se le pueden inculcar una serie de valores muy necesarios para su buen desarrollo psicológico como motriz; porque además de inculcar unos valores, esta asignatura tiene como objetivo el buen desarrollo motor del alumno>>LEF3♂.

Otros se niegan a que la Educación Física sea infravalorada en la escuela, argumentando la importancia del desarrollo motor en los niños y la necesidad de fomentar hábitos de vida sana y saludable:

<<Creo que la Educación Física sí es imprescindible en la Etapa de Primaria debido a que es una etapa elemental en la que los niños/as aprenden las bases de matemáticas, lengua, conocimiento del medio, etc. y tan importantes como

estas asignaturas son aspectos relacionados con la Educación Física como el conocimiento del propio cuerpo, el desarrollo motor y de habilidades, el aprendizaje de hábitos y costumbres saludables como aquellas relacionadas con la dieta y la nutrición o la actividad física>>EF020♂.

Esta idea coincide con el planteamiento que realizan diferentes autores entre los que destacamos Devís y Peiró (1992) y Pérez y Delgado (2004) sobre la Educación Física orientada hacia la salud, al ser ésta una de las demandas de la sociedad del bienestar, y que actualmente está tan presente en los medios de comunicación.

La siguiente razón que aparece en las respuestas a esta segunda pregunta del cuestionario, -con 62 referencias-, hace referencia a la influencia que la Educación Física tiene en la **socialización y en adquisición de valores**, al considerar que *<<la Educación Física transmite una serie de valores como respeto, confianza, cooperación...>>EF130♀* y *<<ayuda en la comunicación con sus compañeros o en su relación con el medio físico y social>>E114♀*.

Algunos llevan este argumento a un extremo tal que consideran que *<<es imprescindible por la simple razón de que en la Educación Física se dan una serie de valores humanos que otras asignaturas no imparten y que esta asignatura favorece en la relación de los niños entre sí y con el entorno>>EP03♀*, negando así esta posibilidad a otras materias, o considerando que *<<transmite muchos valores difíciles de trabajar en otras áreas>>*. Esta idea coincide con la perspectiva que sostiene Gutiérrez Sanmartín (2005), porque “el deporte y la actividad física ofrecen una ocasión excepcional para entrar en contacto con otra personas y comunicarse con ellas, desempeñar funciones diferentes, adquirir determinadas competencias sociales como la tolerancia, el respeto a los demás, aceptar distintas actitudes en relación con la actividad en cuestión, [...] experimentar emociones que no son fáciles de conseguir en otros campos, adoptar estilos de vida saludables,...” (Gutiérrez Sanmartín, 2005, p.28).

Llama la atención que dentro de este apartado, haya quien hable de “miedo” a las relaciones y plantee que *<<es una de las asignaturas donde los alumnos/as aprenden a quitarse el miedo y a enfrentarse a convivir en grupo, >>LEI05♀*, y para ellos la Educación Física *<<es una de las pocas asignaturas en las que te obligan a relacionarte con el resto de compañeros de clase>>EF001♀*, lo que nos lleva a pensar

que para algunos, la socialización, lejos de ser un proceso natural, es un desafío, -algo a lo que “enfrentarse”-, donde hay que salir victorioso para no sentirse discriminado en el grupo.

En esta línea, a la Educación Física en Primaria, también se le atribuyen el poder de mejorar la coeducación y ayudar a establecer las relaciones entre ambos géneros para que se relacionen <<unos con otros, no solo las niñas con las niñas, y los niños con los niños sino que empiezan a mezclarse en unos y otros>>LEI05♀.

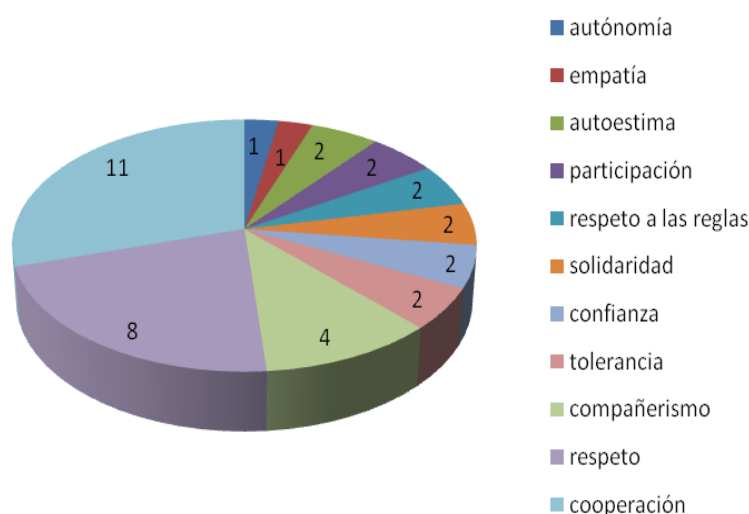
Profundizando en las potencialidades que asignan a esta materia, hay que decir que muchos de ellos no solamente se refieren a la Educación Física en general, sino que hacen referencias explícitas a contenidos relevantes de la misma, como el juego y el deporte, justificando a través de los mismos la importancia del área en la Educación Primaria y argumentando que <<en el deporte es donde hay mayor transmisión cultural y social>>LEI06♀, o también que <<hacer deporte es esencial para todas las edades pero sobre todo cuando los niños están en crecimiento porque ayuda a desarrollar sus capacidades, la motricidad y muchos más valores, como por ejemplo, el compañerismo>>EF078♀.

Incluso algunos, -lamentablemente²³- se atreven a afirmar que <<independientemente que, se considere como una asignatura, cuyo objetivo sea jugar, [...] [también] encierra unos valores como son: El compañerismo, la socialización y, transmite a los alumnos y alumnas unos conocimientos, actitudes y competencias que son primordiales para su participación activa en la sociedad>>EF118♀.

Pero los estudiantes, no sólo hacen referencia a que la Educación Física facilita la adquisición de valores de manera general, siendo <<capaz de inculcar valores de forma masiva>>EF114♂; sino que también hay referencias explícitas a los valores que ellos creen que la Educación Física promueve, tal y como podemos apreciar en la **gráfica 13**, obtenida de un conteo de frecuencia de palabras y de la suma de los sinónimos. Como puede apreciarse, la cooperación y el respeto son los dos valores más reiterados, seguidos del compañerismo.

²³ Esta cita nos da una idea clara del concepto de Educación Física que subyace en algunos estudiantes de Magisterio de dicha especialidad.

Referencias explícitas a los valores



Gráfica 13. Presencia de valores en la 2 pregunta

En esta gráfica, no solo hay que analizar las presencias, sino también las ausencias, y en este sentido valores sociales como la justicia, la honestidad, la dignidad, la responsabilidad, entre otros, quedan fuera de esta lista.

Esta reflexión debería llevarnos a pensar a los docentes universitarios, qué clase de valores estamos transmitiendo a los futuros maestros y maestras para que ellos a su vez también contribuyan a la función de transformación social que debe tener la educación. Por último, indicar que este argumento de la influencia en la socialización y adquisición de valores para justificar la importancia de la Educación Física, también se solapa en muchas ocasiones con el fomento de la vida sana y saludable y la contribución al desarrollo motor de los niños y niñas.

La siguiente categoría que tiene una fuerte presencia en la respuesta 2, es la **vida sana y saludable**, con 48 referencias explícitas, coincidiendo con la perspectiva de muchos educadores físicos que han adoptado como meta, fomentar estilos de vida saludables, Kirk (1990).

En este sentido los estudiantes más concienciados, -generalmente de la especialidad de Educación Física-, consideran que la asignatura <<es imprescindible para la buena calidad de vida, tener unos hábitos deportivos, posturales y de salud>>EF001♀, porque <<nos encontramos inmersos en una sociedad cada vez más sedentaria, influida, entre otras cosas, por el auge de las nuevas tecnologías y como

consecuencia empiezan a salir a flote problemas de salud tan delicados como la obesidad o problemas psicológicos que se derivan de la dependencia de los videojuegos>>EF049♂, y.<<por lo tanto la creación de hábitos saludables es un tema de especial importancia [...] y cuanto antes se muestre a las personas las posibilidades entre las que pueden desarrollar una vida más sana, más fácil será para ellas incorporarlas como hábito a su forma de vida>>EF112♀.

Otros estudiantes, con menos formación específica, también justifican la necesidad de la actividad física en educación Primaria porque <<hay un problema de obesidad infantil en la sociedad>>EI15♀ y los niños y niñas tienden a <<estar sentados enfrente de la televisión, los videojuegos... [que] provocan que el niño esté todo el día encerrado en su casa y no se relacione con los demás>>EM01♀. En definitiva, todos coinciden en lo mismo, aunque lo expresen de diferente manera: <<los niños deben tener un hábito de salud desde que son pequeños>>EI09♀.

Entrando en el análisis de la categoría influencia en el **desarrollo integral** de la persona, hemos de señalar, que pese a que esta debiera haber sido el argumento mayoritario, solo hay 41 referencias al mismo, y de ellas, sólo en 5 ocasiones se menciona específicamente que <<sin duda la Educación Física es muy importante en la Etapa de Primaria ya que a través de la misma se va a conseguir un desarrollo integral en los niño/as>>EF028♀, en el resto de ellas se describe el mismo, de manera más o menos precisa, como vemos en los siguientes ejemplos:

<<Porque fomenta los valores y actitudes que necesitan los niños para ser adultos, a la vez que desarrolla sus capacidades tanto físicas como psíquicas>>EE05♀.

<<Pienso que la Ed. Física es uno de los pilares en los que se basa la educación. A nivel social ayuda a los niños a adquirir conductas determinadas que le permitan pertenecer y adaptarse a su sociedad. A nivel intelectual le permite a los niños conocer sus diferentes partes corporales, globales y específicas, y sus diferentes mecanismos de funcionamiento. A nivel fisiológico, a aprender determinadas conductas motoras que eviten lesiones y al mismo tiempo cuidar su salud>>EF056♂.

En definitiva, muchos de ellos tienen claro que la Educación Física es parte importante del desarrollo de una persona, pero no saben cómo expresar que ésta, en cada una de las experiencias y tareas específicas y no específicas que la configuran, deberá propiciar en los alumnos el desarrollo de las distintas capacidades cognitivas, motrices, sociales, afectivas, etc. que los hacen avanzar en la construcción de su identidad de manera integral (Pérez y Delgado, 2004).

Para Renzi (2009), hasta que la Educación Física no se preocupe por el desarrollo integral de los niños, no será cuando la inclusión de la Educación Física como disciplina pedagógica se vuelva indispensable entre los saberes socialmente significativos y relevantes que los niños tienen que aprender.

Por último, dentro de este análisis de la pregunta 2, tenemos que hacer mención a una categoría denominada **otros motivos**, en la que hemos recogido referencias sobre la importancia de la Educación Física en Primaria, que no se pueden englobar en las categorías anteriormente analizadas, y que lejos de ser minoritaria recoge 38 referencias, siendo muy recurrente el argumento de que *<<es imprescindible la Educación Física porque se desconecta un poco de las rutinas de las otras clases>>*EE04♀ y *<<el niño se desahoga de los acumulos que presenta en su persona debido a otras asignaturas denominadas mas “rollazos” para ellos>>*EF005♂ porque *<<es el único momento donde los alumnos pueden soltar todo el estrés acumulado de clases pesadas, y aburridas por no hablar de las incómodas sillas que soportan>>*EF006♂ siendo *<<necesario que eliminen adrenalina y que desfoguen>>*EF101♀, para así poder *<<liberar la energía acumulada y poder centrarse de nuevo en las otras materias>>*EF02♀. Todos ellos coincidiendo con lo que plantea Florence (1991, p.15) cuando plantea, “el alumnos, obligado a permanecer sentado e incitado a prestar atención durante más de treinta horas semanales viene a clase de Educación Física sobre todo para moverse, divertirse, vivir algo distinto de lo que vive en el aula”, como así lo demuestra el estudio realizado por Scheiff en 1984 con 21.000 alumnos de secundaria.

Dentro de esta categoría también se menciona en varias ocasiones la necesidad que tiene los niños y niñas de aprender a utilizar el juego en sus tiempos de ocio ya que se *<<está viviendo una etapa en la que los niños han perdido la costumbre de jugar*

a deportes y juegos tradicionales [...] es muy importante que por los menos unas horas a la semana se muevan y que aprendan que hay otras formas de pasar el tiempo libre en vez de estar sentados delante de una pantalla>>EF125♂. En esta misma línea incide otra estudiante, pero poniendo énfasis en la influencia de la cultura deportiva dominante, remarcando el <<“imperio” existente alrededor del fútbol, que para muchos es el único deporte existente>>EF038♀; y por todo ello consideran que <<la Educación Física tiene que intentar, de alguna forma, luchar ante la sociedad que nos rodea>>EF126♂.

Para finalizar este análisis, quisiéramos señalar que después de estudiar las respuestas obtenidas en la pregunta 2 del cuestionario abierto, vemos que existe una coincidencia total en los argumentos dados por los estudiantes de Magisterio y lo establecido en el currículum Oficial de Educación Física en Primaria, aparecido en el BOE 173 que señala:

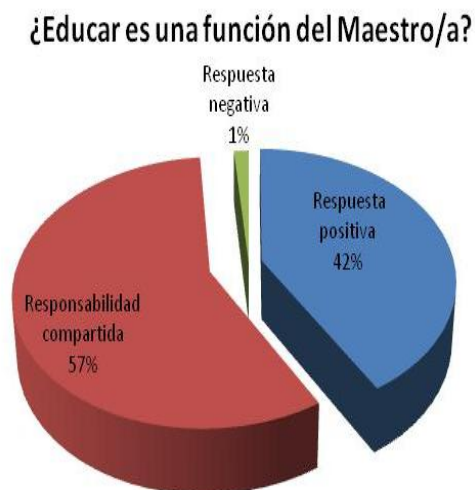
“Esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa, se orienta en primer lugar al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida”(ORDEN ECI/2211/2007).

Pero a pesar del 100% de respuestas afirmativas y de todos los argumentos esgrimidos, la importancia y la relevancia social de la Educación Física deja mucho que desear; como hemos visto en el análisis estas respuestas al cuestionario, del dicho al hecho va mucho trecho, pues la Educación Física, -como ya señalaban en 1999 Rivera y Trigueros- continua siendo la “chacha²⁴” de la Educación Primaria, y ahora todavía más, al estar en vías de extinción con la desaparición de la especialidad en los nuevos grados de Maestro.

²⁴ “Aunque la norma recoge un nuevo estatus académico para la Educación Física al conferirle rango de área curricular y un horario lectivo prefijado para los diferentes ciclos de la Educación Primaria, no ha conseguido, sin embargo, abandonar el catálogo de las denominadas áreas chacha o marías. Y esto es así porque la propia administración, desde matices discriminatorios, y los propios docentes, desde posiciones ignorantes siguen mirando la materia como instrumento de liberación o catarsis que poco más puede hacer para que nuestros alumnos y alumnas asuman su cuerpo, evolucionen junto a él y sepan utilizarlo en conjunción con el resto de capacidades que conforman sus personalidades” (Rivera y Trigueros, 1999, p. 33)

4. YO EDUCO, TÚ EDUCAS, ELLOS EDUCAN... ¿QUIÉN EDUCA?

La tercera cuestión planteada a nuestros participantes es **¿Crees que educar es una función del maestro? ¿Por qué?** En principio, esta pregunta carecería de sentido, puesto que la Ley de Educación (*Ley Orgánica 2/2006*) establece una serie de propósitos y metas curriculares encaminadas a la preparación de los ciudadanos para vivir en democracia, y por tanto contribuir a su educación. Pero lejos de ser una cuestión obvia, actualmente existe el debate de si la educación es responsabilidad de la escuela, de la familia, de los medios de comunicación, de otros agentes sociales,... o ¿es responsabilidad de todos? Como señala Revilla (2001), la importancia de la educación para una sociedad debería ser tanta, que supusiese un compromiso de todas las personas e instituciones en la tarea educativa y de aprendizaje, pero nos encontramos ante una realidad en la que la educación solo se considera responsabilidad de unos pocos. En este sentido, queremos indagar lo que opina nuestro alumnado sobre la responsabilidad educativa que tienen los maestros y maestras en la sociedad actual.

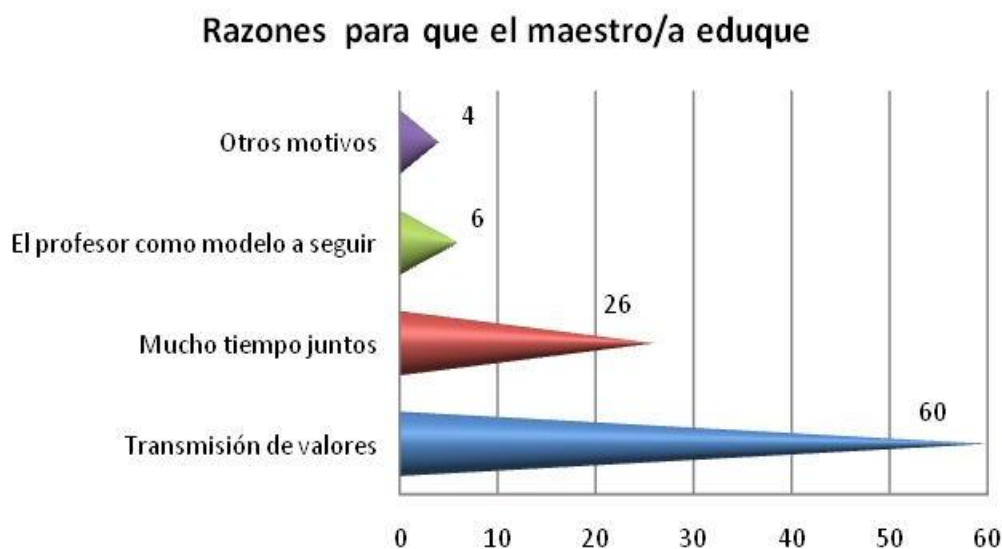


Gráfica 14. Porcentajes obtenidos en la pregunta 3 del cuestionario abierto

Cómo podemos observar en la **gráfica 14**, el 42% de los participantes proporcionan una respuesta afirmativa considerando que *<<el maestro debe educar en todas sus facetas ya que debe educar de una manera íntegra y global para conseguir que los alumnos se formen en todos los aspectos de la vida>>*^{EF127♂}, si bien, mayoritariamente -el 57% de ellos-, consideran que esta responsabilidad debe

ser compartida porque <<educar es cosa de todos los que rodean al niño>>AL03♀, y sorprendentemente el 1% considera que educar no es labor del maestro, argumentando que <<la función del maestro es la de TRANSMITIR CONOCIMIENTO²⁵>>ELF01♀ .

Profundizando en el análisis del discurso de aquellos que dan una **respuesta positiva**, hemos de indicar que son cuatro las razones que emplean para justificar que educar sea una de las funciones de los docentes: transmisión de valores, pasar mucho tiempo juntos, considerar el profesor como un modelo a seguir, y otros motivos.



Gráfica 15. Categorización de los motivos por los que los docentes deben educar

En la **gráfica 15**, el mayor número de respuestas positivas (60), se agrupan en la categoría **transmisión de valores**, entendiendo que el docente debe <<educar a los alumnos para que tanto dentro del aula como fuera crezcan de manera positiva como personas>>EF019♀, porque <<hay que enseñar que vivimos en sociedad, que a nuestro alrededor tenemos compañeros con los que convivir, por tanto, hay que hacerles que sean capaces de reflexionar sobre sus actitudes, comportamientos, que tengan capacidad de crítica constructiva, tenemos que hacerles ver lo que está bien o mal y que vaya en consonancia con la sociedad en la que vivimos>>EF014♀ . En esta línea, la escuela se considera <<un lugar donde ensayamos formas de convivencia que nos permite traspasar las experiencias a la sociedad y hacer realidad >>EF072♀.

²⁵ La mayúscula es original del participante.

Cuando se hace referencia a que <<la función del maestro en la escuela no es solamente la de transmitir conocimientos, sino también la de transmitir valores>>EI05♀, en varias ocasiones también se alude, que <<el maestro es una figura muy importante que debe ser un profesional>>EF077♂, entendiendo que <<debe de existir un compromiso ético por parte del maestro que le lleve a tomar decisiones siempre pensando en el bien, no solo académico del alumno, sino personal del mismo[...], teniendo siempre como máximas el compromiso y la profesionalidad, [para] que muchos niños/as se ~~verán~~[vean] beneficiados en su aventura educativa>>EF104♂.

Respecto al docente de Educación Física y su labor como transmisor de valores, también encontramos referencias explícitas, algunas de ellas con una perspectiva muy pobre y limitada a que <<se educa lo físico como es la educación del movimiento, y se educa a través de lo físico como es la educación por el movimiento>>EF007♀, o como señala EF068♂: <<al fin y al cabo está claro que la Educación Física trabaja lo físico, el cuerpo y el movimiento, pero sobre todo es educación, educación de lo físico y educación a través de lo físico>>. Vemos en ambas intervenciones que no se especifica a qué se refiere esta educación a través del movimiento.

Para nuestro alumnado la segunda razón, con mayor representación (26 respuestas), para justificar que el maestro debe educar, es **pasar tiempo juntos** y para ellos es tan simple como <<obvia, porque el alumno pasa gran tiempo de su infancia en el colegio, y es allí donde desarrolla la mayoría de sus experiencias>>. Lo curioso es, que el que los maestros pasen mucho tiempo con los niños no solo justifica que haya mayor tiempo para incidir en la educación de los mismos: <<la escuela es una institución muy importante en la que los niños pasan muchas horas y son fuertemente influidos, por lo cual el maestro debe no solo dar conocimientos teóricos sino educar si queremos que los alumnos formen parte plenamente en una sociedad democrática>>EF004♂, sino que ésta también se justifica porque <<van a imitar nuestros comportamientos>>EI04♀, <<por el hecho de que pasan casi más tiempo con el maestro que con sus padres>>EF114♂, aunque otros contrariamente piensen que <<los ejemplos más importantes del niño siempre acaban siendo los padres>>EF029♀.

La tercera razón, dentro de las respuestas positivas para considerar la educación como una función del maestro, es considerar a éste como un **modelo a**

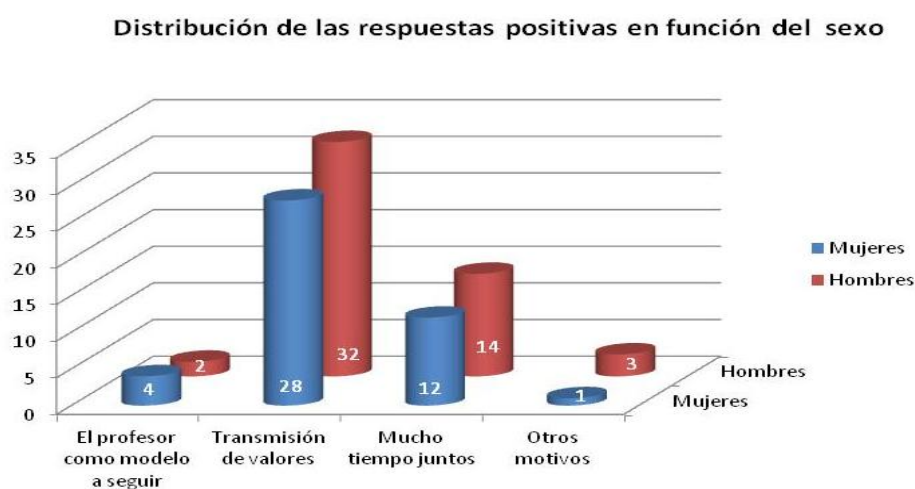
seguir, porque <<el profesional puede ser una figura a valorar por el alumno,[y] por lo tanto este se convierte en educador>>AL02♂, aunque no se entre a cuestionar en ningún momento si está bien o mal preparado para ello, olvidándose, como indica Gutiérrez Sanmartín (2004) que para que resulte una verdadera educación hay que proponérselo; porque según ellos <<somos sus modelos y harán lo que nosotros le digamos>>EE01♀. Y si bien es cierto, que el maestro, aun sin proponérselo, siempre está ofreciendo a sus alumnos un determinado modelo, este no siempre es el adecuado modelo a seguir. En este sentido, es curioso el privilegio que le otorgan al maestro de Educación Física <<porque, salvo una pequeña minoría que rechaza en cierto modo la Educación Física, para la mayoría de los alumnos es una asignatura muy atractiva y por consiguiente el maestro que la imparte es para ellos casi un “héroe”>>EF049♂.

Dentro de la cuarta categoría de respuestas positivas, denominada **otros motivos**, nos encontramos con argumentos como: <<¿educar?, claro que si, ¿pues no les pagan por eso?>>EF042♂, o bien, <<al maestro se le enseña, se le prepara para eso>>EF097♂; o un último, que nos llama la atención por la diferencia de estatus que establece con otros colectivos: <<si,... sino, no sería maestro, podría ser técnico deportivo, monitor, etc. >>EF038♀. Quizás estos alumnos en un futuro lleguen a formar parte de los profesores de Educación Física que con frecuencia “arrastrados por la rutina de su trabajo, pueden llegar a olvidarse de su función, del por qué y para qué de su tarea, cuáles son sus objetivos y contenidos, convirtiéndose en meros comparsa de los intereses institucionales, ideológicos o comerciales” (Blázquez, 1992, pp. 15-16).

Analizadas las razones positivas que justifican la labor educativa del maestro, vemos que en definitiva, saben que educar es una de sus funciones, pero no tienen muy claro el porqué de ella y en ocasiones utilizan argumentos pobres e incompletos, como los que acabamos de ver, sin que ninguno se plantee de forma crítica ¿qué es educar?, ¿sólo hay un tipo de educación?, ¿todo lo que se entiende por educación es positivo?...Porque como señala Gutiérrez Sanmartín (2004), en la escuela, las prácticas actuales a veces fracasan en la consecución de este ideal y con frecuencia, son numerosos los alumnos que no adquieren valores sociales positivos en las clases de Educación Física.

Asimismo, ninguno alude a las funciones del docente que establece la legislación educativa y ante afirmaciones como <<claro que pienso que un maestro es educador antes que maestro>>EF152♂ nos surge una gran duda ¿saben que es un maestro?

Por último, dentro de este análisis de las respuestas positivas, hemos querido indagar si en función del sexo había diferencias significativas, en cuanto a la razón esgrimida para que la función de maestro sea educar, y nos hemos encontrado con que tanto hombres como mujeres, básicamente reparten sus respuestas en las mismas proporciones, ver **gráfica 16**.



Gráfica 16. Categorización en función del sexo de las respuestas positivas

Respecto a la respuesta mayoritaria (57%) de que **la educación es una responsabilidad compartida**, cabe destacar que casi todos mencionan que <<es una función tanto de los padres como de los maestros>>EF054♂, considerando a los padres como únicos co-responsables de la educación, y muy pocos de ellos consideran que <<educar es cosa de todos los que rodean al niño>>AL03♀, y que <<la educación es un proceso que dura toda la vida, nunca se esta totalmente educado, por ello, aunque el maestro es la pieza motora para el desarrollo de la educación del niño hay otros engranajes que también forman parte de eses duro proceso>>EI08♀, como <<la sociedad que tiene una función primordial>>LEF01♀; siendo <<el objetivo de todos ellos es el desarrollo integral del individuo, para mejorar la calidad de vida de las personas>>EF035♂.

Esta idea de responsabilidad compartida con muchos más entes y unidades sociales como la familia, las organizaciones sociales educativas y deportivas, los medios de comunicación, las políticas educativas y sociales, coincide con el pensamiento de Gutiérrez Sanmartín (2004, p.185) porque “solo con la participación de todas ellas será posible cumplir con dos importantes objetivos: que el profesor no se sienta solo y desamparado ante la dificultad de esta tarea; y que la unión de esfuerzos favorezca el resultado, el cual no debe ser otro que una mejor educación de los niños y jóvenes de nuestra sociedad”.

Dentro de las responsabilidades que se le asignan a padres y a maestros, encontramos desde aquellos que consideran <<que la base de la educación la imparten los padres y el docente se encarga de perfeccionarla>>EF015♂, porque <<el maestro [~~considero que~~] tiene que ser un apoyo a la educación de los padres y, por supuesto, hacer que los niños aprendan conocimientos,[que] ésta tendría que ser su función principal, aunque desgraciadamente, no sea así>>EF001♀; hasta los que se atreven a distribuir porcentualmente la responsabilidad de educar <<que es un 40% de los profesores (por los recursos didácticos, posibilidades, etc que tiene al alcance) y un 60% por parte de los padres>>EF129♀, e incluso, los hay que plantean que <<deben de colaborar, junto con los padres a su educación basándose en unos valores y temas transversales>>EF018♀. También llama la atención, los que consideran que el maestro es el que mejor puede educar, afirmando que <<este es el que tiene mas conocimientos para realizar la educación de una mejor manera>>EF061♂, <<puesto que se supone que es la persona más cualificada para la formación y educación de un niño>>EF103♂.

Otros sentencian que <<los padres son los que tienen la última palabra en la educación de sus hijos>>EE02♀, aunque sea una responsabilidad compartida, mientras que otros muchos responsabilizan de alguna manera a los padres del fracaso educativo en la escuela, porque <<el problema viene cuando surgen controversias en la educación y ambos no se ponen de acuerdo>>EF013♀, al tener éstos <<mucha más relevancia en sus hijos y es esto en algunos casos lo que dificultad la tarea del maestro>>EF130♀ ya que <<se aprenden cosas en la escuela que se considera lo más correcto pero si al llegar a casa sus padres le ofrecen una visión diferente o no apoyan

la del maestro, el niño no recibe refuerzo educativo en casa y por tanto no se le puede exigir que realice lo que en clase se le pidió>>EP02♀, ni *<<se puede responsabilizar así la mala educación de un niño/a en la figura del maestro/a*>>EF058♂. Es decir, el sentir generalizado es que la educación de los niños y niñas debe hacerse *<<sin contradecirse como pasa en ocasiones actuales entre la escuela y los padres*>>EF009♀.

Como señala Bernstein (1990), esta situación dentro del ámbito de la educación puede dar lugar a que un niño, por ejemplo, adquiriera una serie de significados que son relevantes en el seno de su familia, pero que en otro contexto, como la escuela, puede que no lo sean. En este sentido, se nos ocurren múltiples ejemplos, que pueden llevar a una cierta confusión en el niño, desde la forma de relación, el tuteo, pasando por el juego y hasta la forma de vestir y expresarse en un ámbito familiar, y todos ellos, en un determinado tipo de escuela puede que nos sean aceptados, por ello este autor llega a afirmar *“el niño que en la escuela no hace cambio desde los significados en la familia a los significados en la escuela tendrá ciertas dificultades”*(Bernstein, 1990, p.52).

En definitiva, gran parte del alumnado de magisterio participante en nuestra investigación, considera que educar es una tarea compartida, fundamentalmente con los padres, pero no confía en que estos realicen correctamente dicha labor, llegando incluso a verlos como un impedimento para su trabajo. De hecho son muy pocos los que plantean que la educación de los niños y niñas entre los padres, los maestros y otros agentes educativos, tiene que realizarse de una manera coordinada y conjunta, y que escuela y familia no sean dos elementos independientes, a diferencia- por ejemplo-, de lo que sucede con las “comunidades de aprendizaje²⁶” donde las familias y otros agentes se integran en la escuela, así como la escuela se abre a todas las personas y colectivos, siendo la clave *“para que todas las personas vivan de forma digna y participen con éxito en la sociedad”* (Flecha y Larena 2008, p.36).

Por último vamos a analizar el porcentaje minoritario (1%) de aquellos que dan una **respuesta negativa** y dicen que educar no debe ser función del maestro, alegando que *<<el maestro no puede educar a la misma vez a casi 30 niños que tiene en su clase,*

²⁶ “Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula” (Valls, 2000, p.8 citado por Elboj et al. 2002).

no puede estar pendiente de la educación de todos ellos>>EF005♂ y que <<la función del maestro es la de TRANSMITIR CONOCIMIENTO, enseñar>>LEF01♀.

Para finalizar este apartado del análisis de las respuestas a la pregunta 3 del cuestionario abierto, sobre la función educativa del maestro de Educación Física, nos gustaría terminar con una cita de Gutiérrez Sanmartín (2004) que coincide con nuestro planteamiento y el de muchos de nuestros estudiantes de magisterio; dice así:

“Cuando se habla de educar en valores desde la Educación Física, aun son muchos los profesores que consideran que no es tarea suya cumplir con tal objetivo. No tienen en cuenta la idea tantas veces repetida que una educación que no lleva implícita la educación en valores, no es una verdadera educación (Camps, 1994; Gervilla, 2000; Gutiérrez Sanmartín 1995, 2003; Savater, 1997, Trilla, 1992). Por tanto la Educación Física, si quiere ser educación, no puede inhibirse ante la necesidad de educar en valores, sobre todo en una sociedad difícil como la que nos ha tocado vivir, caracterizada por una gran indefinición y falta de consenso en los valores que han de desarrollarse y en quién debe ser el artífice encargado de desarrollarlos” Gutiérrez Sanmartín (2004, p.175).

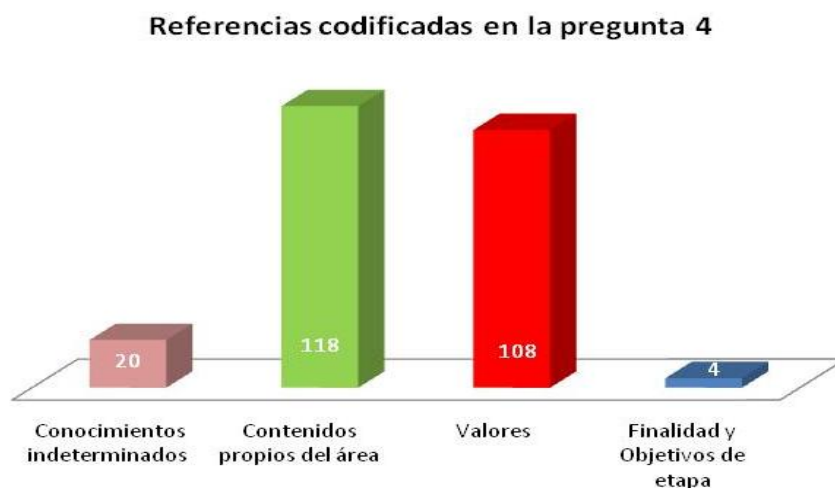
5. ¿A QUÉ JUGAMOS HOY? INTENCIONALIDAD DE LA PRÁCTICA DE AULA

En el área de Educación Física es habitual, que los niños y niñas al llegar a clase pregunten: *¡Maestro! ¿A qué vamos a jugar hoy?* Pregunta que resume el modelo recreativo en el que está inmersa el área. Hemos querido analizar las creencias, teorías, percepciones y significados que los maestros y maestras tienen acerca de lo que debe enseñarse en la clase de Educación Física. Para ello, la cuarta pregunta del cuestionario fue enunciada de la siguiente manera: **¿Qué crees que un alumno de Primaria debe aprender en Educación Física y para qué?**

Categorizados los 173 cuestionarios, obtuvimos respuestas que se podían agrupar en torno a cuatro categorías: a) conocimientos indeterminados, en la que se recogen referencias genéricas que no concretan qué se aprende en la clase de Educación Física; b) contenidos propios del área, donde se agrupan las referencias a los contenidos tradicionales del área (juegos, deportes, condición física, salud, habilidades,...); c) valores, que en una categoría engloba las referencias a los

aprendizajes actitudinales y axiológicos y d) finalidades y objetivos de etapa, en la que se recogen las referencias explícitas al currículum oficial del área.

En la **gráfica 17**, podemos observar el número de referencias que obtuvo cada una de estas categorías, que están bastante en sintonía con la respuestas de obtenidas en la pregunta 2 del cuestionario abierto.



Gráfica 17. Categorización de la pregunta 4 del cuestionario abierto

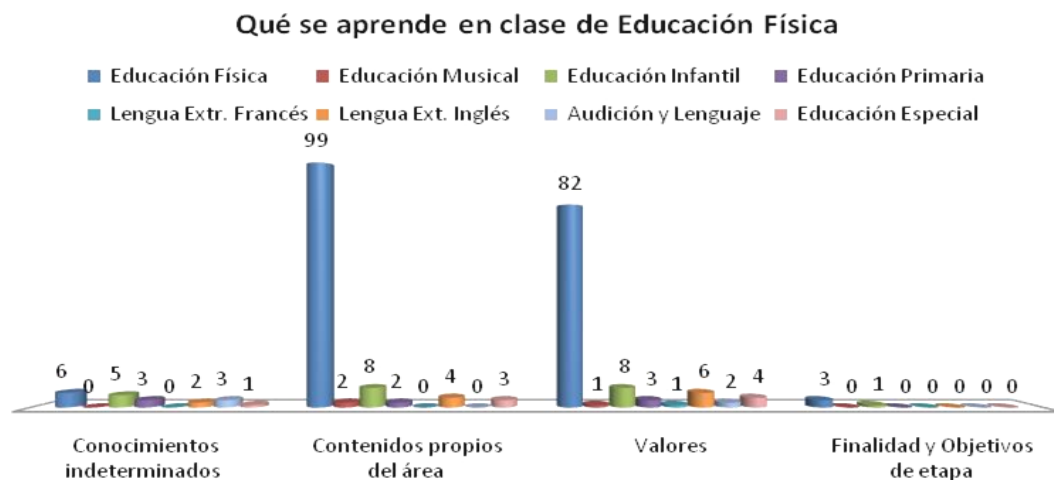
Como puede apreciarse la suma total es superior a 173, que son los cuestionarios analizados, debido a que en muchas de las respuesta se hace referencia a más de una de estas categorías, tal y como puede apreciarse en la **tabla 4**. Así, de las 118 referencias a los contenidos propios del área, 71 de ellas también se refieren a los valores; mientras que los que están categorizados como conocimientos indeterminados y los que se refieren a las finalidades y objetivos de la etapa, no aluden a ninguna otra categoría.

	Conocimientos indeterminados	Contenidos propios del área	Valores	Finalidad y Objetivos de etapa
Conocimientos indeterminados	20	0	0	0
Contenidos propios del área	0	118	71	0
Valores	0	71	108	0
Finalidad y Objetivos de etapa	0	0	0	4

Tabla 4. Matriz de intersección de la categorización en la pregunta 4

Creemos que, antes de analizar los discursos de cada una de estas categorías, es interesante ver si el ser de una especialidad de Magisterio u otra condiciona la respuesta. Analizando la **gráfica 18**, lo que más llama la atención es que en todas las especialidades haya referencias a la enseñanza de los valores en la clase de Educación Física, mientras que los contenidos propios del área no son considerados por los estudiantes de las especialidades de Audición y Lenguaje y los de Lengua Extranjera de Francés. Curiosamente, existe una referencia de un estudiante de Educación Infantil de manera explícita a la finalidad u objetivos de etapa, así como es significativo, el nº de estudiantes de esta especialidad que no definen con claridad lo que hay que enseñar en una clase de Educación Física.

Por último, señalar que llama la atención que los estudiantes de Educación Física hagan más referencias a los contenidos específicos del área que a la educación en valores, evidenciando un modelo técnico de Educación Física, en el que lo importante es el desarrollo de las capacidades motrices frente a las individuales, cognitivas y sociales, Trigueros y Rivera (2004).



Gráfica 18. Resultados obtenidos en la pregunta 4 distribuidos por especialidad

A continuación vamos a desentrañar los discursos generados en cada una de estas cuatro categorías.

En primer lugar analizaremos aquellos comentarios que no dejan muy claro qué deben aprender los alumnos y alumnas de la Educación Primaria en las clases de Educación Física y para qué, lo que hemos denominado **contenidos indeterminados**, así recogemos dos comentarios que señalan:

<<si, debe aprender, ya que sino, no tendría sentido que existiera una clase de Educación Física y que participarán en ella. Entonces, ¿Qué diferencia habría entre un centro lúdico o de ocio, y una clase de Educación Física? El alumno debe saber en todo momento que es lo que aprende y él para que lo aprende, para que le puede ser útil en la vida, ...>>EF038♀.

<<Si, por supuesto: creo que un alumno debe de aprender y además saber qué aprende en cada momento que realice la actividad física. A los niños hay que decirles por y la finalidad que tiene una tarea en Educación Física>>E113♀.

Pero ¿qué se debe aprender?, no deja de ser curioso que estas chicas insistan en que el alumno debe saber en todo momento qué es lo que se aprende y para qué se aprende, si bien ellas no tienen claro qué tipo de aprendizajes se deben generar en una clase de Educación Física. También nos llama la atención, en el primer caso, que se aluda a la diferencia con un centro de ocio, ¿por qué un centro de ocio no puede ser educativo y generar aprendizajes?

En esta misma línea, otra alumna responde a la pregunta 4: *<<por supuesto, al igual que aprende matemática, lengua..., en Educación Física el alumno también aprende, es una asignatura más en la que se aprenden ciertos conocimientos necesarios que el alumno debe de adquirir>>LEI01♀.* Una asignatura más, ¿para qué? Observamos que se trata de un discurso reiterativo que no concreta nada, ¿a qué alude con “ciertos conocimientos”? En los tres casos se aprecia que no se tiene una idea clara de qué se debe aprender en una clase de Educación Física.

Con otro argumento totalmente diferente, nos encontramos a EF051♂, también estudiante de la especialidad de Educación Física, que tiene muy claro, que lo importante es que los niños en Educación Física se lo pasen bien, por supuesto sin necesidad de aprender nada ya que *<<se deben dar a conocer actividades que sean placenteras para los alumnos y que les seduzcan y se diviertan sobre todo>>*, dejando en evidencia el modelo recreativo de Educación Física (Delgado, Medina y Chillón, 2002), que subyace en sus teorías implícitas.

En una línea similar, pero dando cabida al aprendizaje,-aunque se trate de un aprendizaje indeterminado-, se manifiesta EF006♂ que plantea que *<<los alumnos de*

primaria deberían jugar y aprender al mismo tiempo no por separado, deben aprender sin que ello les sea un suplicio y un estrés, El maestro de E.F. como el resto, de profesores les debe dar unas pautas para realizar ejercicios, pero donde realmente se aprende es con la practica y no con tanta teoría, delante de una pizarra>>.

Este último comentario, de alguna manera deja entrever que el modelo tradicional de enseñanza, en el que el profesor es el protagonista y el alumno es el receptor pasivo de conocimientos, no le convence, pero lejos de aportar un modelo educativo diferente, se centra exclusivamente en la crítica.

Otros, deberían replantearse seriamente qué entienden por aprendizaje²⁷, ya que son capaces de afirmar: *<<más que aprender, yo creo que debe experimentar, con su cuerpo, con los demás, con objetos, con el medio,...y a través de esa experiencia, se conocerá, y conocerá el medio que lo rodea y a desenvolverse en él. Ese conocimiento irá evolucionando con el paso del tiempo, mediante nuevas experiencias, conceptos, etc.>>EF003♂.*

Por último, dentro de esta categoría de conocimientos indeterminados, nos encontramos respuestas como el caso de EE01♀, que señala: *<<primero debe aprender lo que es un grupo y que en ocasiones hay que ayudarnos de otros para realizar las actividades que queremos, que tomen conciencia de que la Educación Física no es sólo "gimnasia" sino una materia tan importante como las demás>>*; nos llama la atención que su principal interés se centre en que los niños aprendan qué es un grupo y el valor de la ayuda, sin ninguna alusión a otro tipo de aprendizajes, y aunque se trata de una estudiante de Educación Especial, entendemos que debiera haber tenido suficientes experiencias previas con esta asignatura para tener una idea clara, si no de la finalidad de la misma, si por lo menos de sus contenidos básicos. O el caso de EI09♀, que dice que en Educación Física se *<<debe aprender a cuidar ~~su~~ [el] cuerpo tanto por dentro como por fuera>>*, no sabemos si porque este es reversible, o por que mantiene una concepción dualista del hombre, aunque optamos por esta última explicación para poder entender este argumento de una futura maestra de Educación Infantil.

²⁷ El aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).

La segunda categoría que vamos a analizar, es la denominada, **conocimientos propios del área**. Recordemos, que de las 118 referencias que engloba, solo 47 hacen alusión en exclusiva a los conocimientos propios del área, y que las 71 restantes comparten categorización con la categoría denominada valores, tal como se aprecia en la **figura 7**, por lo que en un primer momento vamos a realizar una consulta de codificación que reste la categoría de valores, para centrarnos en los comentarios de aquellos que piensan que en la clase de Educación Física únicamente hay que centrarse en los contenidos de esta área.

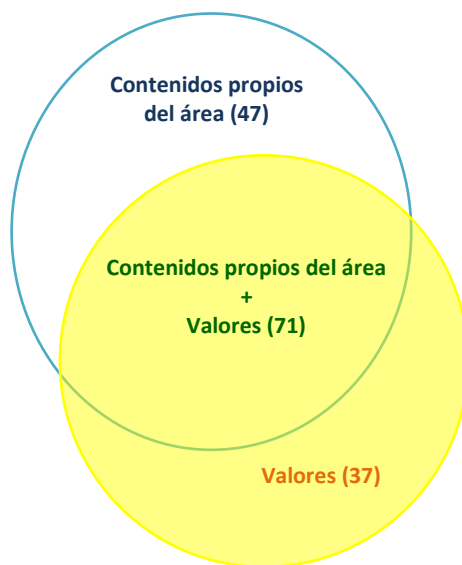


Figura 7. Intersección entre categorías de la pregunta 4

Dentro del análisis de esta categoría, debemos señalar que hay dos tendencias claras, aquellos que justifican que solo hay que aprender contenidos del área desde la “teoría de la salud²⁸” (Delgado, Medina y Chillón, 2002), y los que hablan de los mismos de forma genérica o centrándose exclusivamente en un contenido en concreto, como veremos más adelante.

Los discursos que aluden al enfoque de educación hacia la salud, son múltiples y variados, una muestra de ellos son:

<<Debe aprender a realizar un ejercicio físico, aprendiendo a su vez que esto sirve para tener una buena salud>>EE04♀.

²⁸ “Considera esencial la Educación Física realizada como medio de promoción de la salud” (Delgado, Medina y Chillón, 2002: s/p).

<<Debe aprender a conocer su propio cuerpo e intentar cuidarlo de la mejor forma posible. Unos buenos hábitos alimenticios.[...]. Porque el practicar deporte es beneficioso para la salud. Y también enseñarles a calentar siempre que vayan hacer un deporte, así como ejercicios de relajación>>EM01♀.

<<Debe aprender a llevar una vida saludable, una dieta equilibrada (sin necesidad de dietas, ni restricciones alimentarias...), y a través del juego llevar una buena salud, siempre dentro de la diversión que debe reinar en esas edades>>EF096♀.

<<Debe de aprender, claro está que esta asignatura es muy necesaria en nuestra sociedad que está muy falta de que los jóvenes hagan deporte y se mantengan sanos hasta su edad madura para conseguir un patrón de buena salud y vida sana>>EF106♂.

En todos ellos, nos llama la atención el trabajo que les cuesta expresar de manera completa la idea que tienen, y cómo al final, ésta aparece parcelada, así EE04♀, lo reduce todo al aprendizaje de <<un ejercicio físico>> indeterminado, mientras que EF096♀, habla del trinomio <<vida saludable>>, <<dieta equilibrada>> y <<juego>>, siendo este último el medio para conseguir los propósitos anteriores. El caso de EF106♂, todavía es más impreciso y no explicita como llegar a <<conseguir un patrón de buena salud y vida sana>>. Siendo la estudiante de Educación Musical EM01♀, la que aporta una visión más amplia que incluye un pequeño catálogo de contenidos propios del área: <<el conocimiento de propio cuerpo>>, <<los hábitos alimenticios>>, <<los deportes>>, <<el calentamiento>> y los <<ejercicios de relajación>>, donde se aprecia el tratamiento transversal de la salud a lo largo de todo el currículum, o donde cualquier contenido de enseñanza se convierte en un vehículo que permite alcanzar aprendizajes referidos a la salud, Fernández García (1998), y un tratamiento vertical en donde la salud se trabaja como un contenido específico, coincidiendo con el planteamiento propuesto por Devís (2004b).

Aunque la propuesta de Educación Física y salud es un reflejo de la nueva conciencia social que surge en las sociedades desarrolladas a partir de los años 80 (Devís, 2004b); desde entonces se debate entre entender ésta como un producto (mejorar la condición física) o como un proceso (buscar beneficios psicosociales); si

bien hay algunos autores como Hernández y Velázquez (2007, p.27) que plantean “que entre los objetivos de la Educación Física deben encontrarse aquellos que aluden, tanto a la formación de hábitos de práctica sistemática y dosificada de actividad físico-deportiva como a la consecución de una fidelidad y adherencia a dicha práctica que perdure en el tiempo como factor de desarrollo personal y social, y como fuente de salud y calidad de vida”.

Después de analizar todas las referencias a la salud, en las respuestas a la pregunta 4, nos queda la duda, de si nuestro alumnado mantiene la concepción de salud como un producto, o bien entienden la salud como un proceso mediante el que se desarrollen los distintos ámbitos biológico, personal, socioafectivo,... (Delgado y Tercedor, 2002). Si bien, comentarios como: <<para desarrollar mejor sus capacidades motoras, su elasticidad, su flexibilidad,...>>EI02♀, o <<para mantener buenas condiciones físicas>>EM03♀; nos hacen decantarnos por la primera opción, en la <<es muy importante que desarrolle sus capacidades motrices ya que a lo largo de su vida le van ha ser muy útiles>>²⁹ EF027♀.

Dejando al margen los discursos orientados hacia la salud, nos encontramos con una amalgama de aprendizajes basados en los contenidos propios del área, que en general son pobres e indeterminados, como el caso de EF017♂, que plantea que el alumnado en la clase de Educación Física <<debe aprender a conocer su cuerpo, los movimientos, diferentes tipos de juegos en los que se desarrollen una serie de objetivos>>, o el de EF127♂, que propone que hay que <<aprender multitud de procedimientos conceptos y aptitudes que deben ser importantes en su proceso de formación como pueden ser el conocimiento corporal, aspectos básicos del acondicionamiento físico, danzas...etc. todo ello englobado en los juegos>>, porque así van <<a desarrollar sus habilidades y quien sabe si en vez de ser medico no es deportista de élite>>EI08♀.

Otros de los futuros docentes analizados dentro de esta categoría denominada “conocimientos propios del área”, no tienen muy claro qué se debe aprender en una clase de Educación Física, como el caso de EF115♀, que lo explicita claramente cuando

²⁹ Recordamos que las citas son textuales y mantenemos la escritura realizada por el alumnado participante, incluidas las faltas de ortografía.

señala: <<en realidad no sabría contestar muy bien a esta pregunta, y es que hay muchas cosas que a mi modo de ver son importantes>>; y mucho menos saben para qué se debe aprender, es el caso de aquellos que lo resumen en porque <<le van a ser útiles en su vida>>EF023♂, o <<porque es necesario saber algo de Educación Física para desenvolverse sin problemas en la vida diaria>>EF066♂, y siguen anclados en el modelo que durante años ha predominado, basado en el “hacer”, Rivera (1999b); aunque con una visión más genérica, por ello plantean que <<los maestros no nos debemos centrar en que aprendan a jugar al baloncesto o las reglas de fútbol, sino conocimientos más generales que los niños puedan emplear en todos los deportes, como la coordinación o el equilibrio>>EF039♀; es decir, que <<un alumno de primaria debe aprender principalmente a conocer y usar su cuerpo dentro de un espacio y tiempo determinado, e ir desarrollando sus habilidades básicas (carrera, salto... etc) siempre dentro del ámbito escolar y no deportivo>>EF034♂. Como vemos todos ellos se centran en el desarrollo <<desarrollo físico y motriz>>EI04♀.

También nos encontramos, en una línea más oficialista, aquellos que recurren a <<los tres grandes núcleos temáticos que se deben dar en E.F. [que] son: conocimiento y desarrollo corporal, salud corporal y los juegos>>establecidos en el currículum oficial, para justificar los aprendizajes en la clase de Educación Física. En esta misma línea, algunos van más allá y especifican que aprender dentro de cada uno de los bloques, como es el caso de EF024♀, que plantea:

- <<Su cuerpo: debe conocer las características y posibilidades que le ofrece su cuerpo, sus partes, sus movimientos...>>
- Salud: A través del cuerpo podemos relacionarnos con el mundo, por eso es muy importante su cuidado. Conocer hábitos de vida saludables es fundamental en nuestra sociedad ya que aumentan los problemas posturales, de obesidad...
- Juegos: en estas edades es la forma espontánea de expresión. Los niños juegan y a través de la E.F comienzan a aprender normas y valores en juegos que se pueden transferir a la sociedad>>.

Vemos como en este último comentario ya se puede apreciar cómo comienza a aparecer el aprendizaje de **valores junto con los contenidos específicos del área**, que como vimos con anterioridad, aglutina 71 referencias; en ellas, la principal idea que aparece es que lo más importante es aprender valores, pero que también hay que aprender contenidos propios del área, tal y como se aprecia en las siguientes respuestas, a modo de ejemplo:

<<Lo primero que debe aprender es trabajar en equipo, la comprensión, cooperación porque son aspectos fundamentales en la vida de toda persona y en segundo lugar debe aprender deportes, juegos, ejercicios, etc, para que luego los pongan en práctica en su vida diaria>>EE03♀.

<<En primer lugar, unos valores como la cooperación, la generosidad... porque son fundamentales en la vida diaria. Hábitos posturales y saludables, para prevenir futuros problemas físicos, tareas motrices, porque nos ayudarán a salvar contratiempos, igual que las cualidades físicas como la coordinación, el equilibrio...y algunos conocimientos teóricos básicos>>EF001♀.

<<Primero deberían aprender a convivir con los demás, a vivir en sociedad, con todo lo que ello implica: valores, moral, respeto...; Luego, y como excusa, estaría el que adoptaran hábitos de vida saludables, como son el deporte, una dieta adecuada, higiene personal...>>EF042♂.

Es curioso cómo para algunos de ellos, los contenidos propios del área son *<<una excusa>>EF042♂*, mientras que para otros los aprendizajes de valores *<<son aspectos que se pueden salir un poco de los que se pueden aprender en una clase convencional de Educación Física>>EI05♀*, quizás porque no lo hayan vivido personalmente y posean un modelo de Educación Física o bien técnico, o bien recreativo, en los que los aprendizajes en valores no han estado presentes de una forma explícita, como trataremos de averiguar en el análisis de los relatos autobiográficos, quizás por ello, otros consideran que conjugar aprendizajes de contenidos propios del área y valores *<<no es una tarea fácil, aunque las personas ingenuas e ignorantes lo crean así>>EF002♂*.

La mayoría de las referencias recogidas en estas dos categorías, siempre son incompletas y hacen mención a unos determinados valores y a algunos de los contenidos específicos del área, si bien, la dificultad para expresarlos es mayor en estudiantes de magisterio que no pertenecen a la especialidad de Educación Física. Así, una estudiante de Educación Especial, reduce los aprendizajes en el aula de Educación Física <<a relacionarse con los demás, su lateralidad, conocimiento del cuerpo y descubrir sus propias habilidades>>EE02♀, centrándose exclusivamente en un valor y en contenidos más propios de la etapa de Educación Infantil que de Educación Primaria, mientras que otra alumna de Educación Primaria pretende que el alumnado de este nivel educativo aprenda <<a conocer cada músculo de su cuerpo y saber ejercitarlo adecuadamente, además de aprender deportes y saber cooperar y compartir con los compañeros>>EP01♀ .

Pero como hemos comentado, los estudiantes de Educación Física se expresan con algo más de rigor, o por lo menos con mayor vocabulario específico, como es el caso de EF009♀ que responde de forma bastante precisa:

<<Un alumno de ED.física debe aprender desde un punto de vista físico o motriz una base formada por las habilidades percitivas-motrices y las habilidades motrices básicas y genéricas junto con las coordinativas para mas adelante poder realizar tareas mas complejas y especificas que requieran una gran variedad de movimientos coordinados. Y desde un punto de vista mas educativo y general, debe aprender ante todo una serie de hábitos higiénicos, alimentarios y de salud, que le sirvan a lo largo de su vida, para llevar un estilo de vida adecuado y sano. También se debe aprovechar la ED. Física para enseñar a los niños a relacionarse, compartir, cooperar, trabajar en equipo, valorar el medio ambiente, etc.>>.

Y también nos encontramos con casos en los que la dificultad de expresión es evidente, pero no sólo es preocupante la forma, sino que analizando el contenido de su respuesta, en ella se deja entrever que piensa que la Educación Física es sólo la parte que se ocupa del movimiento, siendo el aspecto educativo o axiológico externo a ella.

<<En la asignatura de ED. Física el alumno debe aprender tanto “Educación Física” como los valores externos a esa asignatura, es para mi como la función del profesor de educar y de enseñar, es decir, el profesor debe enseñar Educación Física, pero también debe tener en cuenta que el alumno cuando está aprendiendo aspectos relacionados con la ED. Física, también debe aprender otros aspectos como por ejemplo los de respetar a los compañeros con los que estás relacionándote en ese momento, saber que hay que respetar al que va delante de ti al lanzar tiros a canastas... por lo que el profesor debe enseñar a los alumnos esos y otros valores tan importantes que son externos a la Educación Física>>EF022♂.

En el análisis de estas dos categorías también nos encontramos con respuestas, que nos llaman la atención por la crítica social que conllevan, relacionada con la cultura hegemónica que se transmite en la escuelas sin reflexión por parte de los docentes, como recogen los trabajos de Bourdieu y Passeron (1967); Giroux (1992); McLaren (1997); Bruner (1997) y Pérez Gómez, (1998); entre otros. En ellos se puede apreciar la idea de que las escuelas no son instituciones neutrales, diseñadas para proporcionar a los alumnos las técnicas de trabajo o herramientas privilegiadas de la cultura, sino que están profundamente involucradas en formas de inclusión y exclusión que producen determinadas verdades y valores morales, Giroux (1992); acrecentando y a la vez legitimando, las diferencias culturales como parte de un proyecto más amplio, orientado a la producción de conceptos de ciudadanía específicos, coincidiendo con lo planteado por nuestro estudiante EF062♂, y que Tonucci recoge magistralmente en su viñeta (ver **figura 8**) :

<<...debe conocer su cuerpo, explorarlo, saber sus limitaciones, en definitiva poner en contacto al alumno con sus habilidades genéricas para que pueda enfrentarse a situaciones diversas con cierta autonomía. Otra vertiente sería la del plano actitudinal, [...] parece imprescindible que el aula de Educación Física tiene que ser un espacio de encuentro para aclarar ciertos supuestos sociales que a veces son impregnados automáticamente en la mente de los niños, para que el niño pueda ser en el futuro una persona LIBRE de pensamiento y no una proyección de lo que el político de turno quiera que sea>>EF062♂.

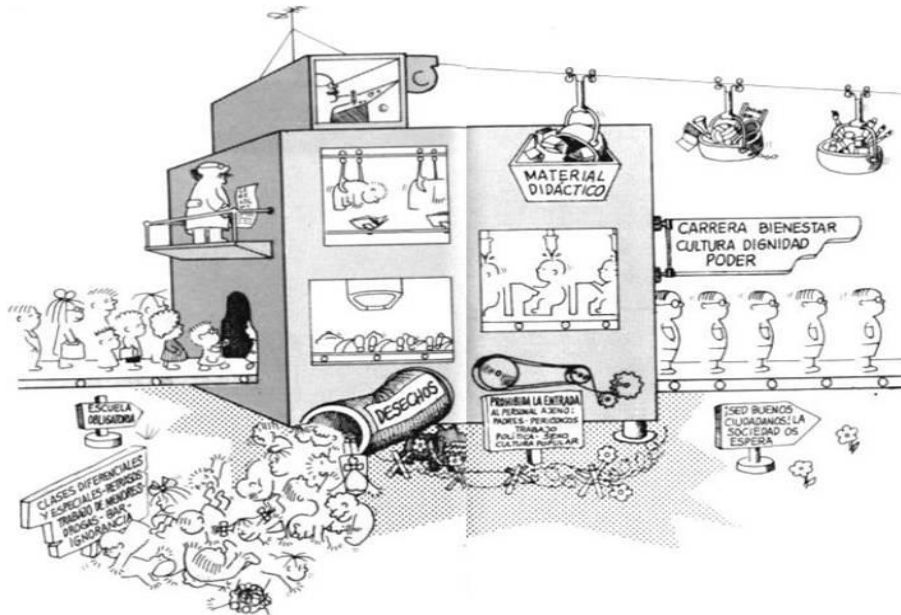


Figura 8. Viñeta de Francesco Tonucci (Frato)

En el análisis de la categoría de **valores**, al total de las 108 referencias recogidas, debemos restarles las 71 referencias que también aluden a los conocimientos propios del área, que han sido analizadas con anterioridad, de manera que los comentarios sobre los aprendizajes exclusivamente axiológicos se reducen a 37, lo que nos lleva a pensar “que a pesar de estar suficientemente contemplados en la legislación educativa, los valores aun son un contenido difícil de abordar en nuestras aulas y gimnasios” (Gutiérrez Sanmartín, 1996, p. 39).

Lo primero que nos llama la atención, es que existe unanimidad en considerar que la Educación Física y el deporte, por si solos no transmiten valores << pues depende como el profesor enfoque la asignatura >> El15♀, coincidiendo con lo expresado por Bredemeier (1994, p.12) cuando señala “la Actividad Física y el Deporte, por si mismos, no son generadores de valores sociales y personales; son excelentes terrenos de promoción y desarrollo de tales valores, pero dependerá del uso, acertado o no que de la Actividad Física se haga”.

La literatura relevante, cuando habla de educar en valores, se plantea ésta como la necesidad de desarrollar en los alumnos la capacidad para elegir de forma libre y consciente, los valores que van a guiar sus actos (López, Monjas y Pérez, 2003), pero en el análisis de los discursos de esta categoría, este planteamiento se contempla de forma minoritaria y sólo algunos, como EF031♂ plantean << que el alumno aprenda

a confeccionar su escala de valores, para que con su correcta confección sea capaz de convivir en una sociedad>>EF031♂, mientras que el resto de los futuros maestros y maestras, generalmente, nos indican que valores son los que debe transmitir un profesor de Educación Física, como el caso de EF043♂, que expone: <<un alumno de primaria debe aprender en Educación Física tareas como es la de cooperación con los demás, saber que existen unas normas y aceptarlas en cada uno de los juegos, conocer todas las partes de su cuerpo y sus posibilidades de acción, y saber cuando y como llevar a cabo una acción en una determinada actividad>>.

En la respuesta a la pregunta 4, mayoritariamente se alude al valor del respeto, como podemos observar en la **tabla 5**, en la que se recogen los valores explícitos que aparecen, el número de referencias a los mismos y un ejemplo de ellos, para dar cuenta de lo que dicen nuestros participantes sobre los mismos.

Valor	Nº ref.	Ejemplo
Respeto	15	<<Creo que debe aprender sobre todo a relacionarse con sus compañeros y compañeras para que sepa desenvolverse un poco más en el mundo social, lo que lleva a establecer un respeto y una amistad entre ellos mismos>>LEI08♀.
Colaboración Cooperación Tr. en equipo	8	<<Debe aprender reglas básicas para los juegos porque éstos le ayudaran para la vida, saber trabajar en equipo pero también en actividades individuales>>AL01♀.
Socialización	8	<<...socialización para tener la facilidad de relacionarse con la gente>>EF041♂.
Compañerismo	6	<<... a relacionar a un alumno con el resto de sus compañeros fomentando el compañerismo, la confianza y el respeto>>EF130♀.
No discriminación	3	<<...valores como sociabilidad y no discriminación>>EF051♂.
Aceptación	3	<<Lo más importante que creo que puede aportarle la EF al estudiante es la aceptación de sí mismos y de los demás tal y como son, con sus limitaciones y sus puntos fuertes>>EF029♀.
Solidaridad	2	<<Valores como el respeto, solidaridad, coeducación...>>LEF01♀.
Autonomía	1	<<...además de desenvolverse en su entorno de forma autónoma>>EF004♂.
Compartir	1	<<Pues debe aprender valores (respetar a los compañeros, compartir...)>>EF026♀.
Coeducación	1	<<Valores como el respeto, solidaridad, coeducación...>>LEF01♀.
Empatía	1	<<Debe aprender, para mi, principalmente valores y actitudes como solidaridad, colaboración, empatía y otros relacionados con la socialización>>EF004♂.

Tabla 5. Presencia de valores explícitos en la pregunta 4

Como se puede apreciar, mayoritariamente los estudiantes de magisterio aluden a <<los valores necesarios para integrarse en la sociedad>>EE05♀, y en definitiva a aquellos que le ayuden <<a ser una buena persona, a sentirse realizado, a valorar, a ser crítico, a ser consciente de lo bueno y malo, a disfrutar a través de las distintas sensaciones,[...] etc.>>EF129♀, aunque no hacen referencia al desarrollo del razonamiento moral en los alumnos lo que favorecería su predisposición a convertir sus pensamientos en acciones (Gutiérrez Sanmartín, 2004).

Por último vamos hacer referencia a la categoría que denominamos **finalidad y objetivos de etapa**, en la que como comentamos al inicio del análisis de esta cuarta pregunta del cuestionario abierto, se recogen las referencias explícitas a la finalidad y objetivos que establece la legislación educativa.

La primera referencia recogida, pertenece a una estudiante de la especialidad de Educación Física, concretamente EF007♀, que responde copiando literalmente la Finalidad Educativa de la Educación Física que aparece en el Diseño Curricular Base (libro Blanco): “Debe conocer su cuerpo y utilizar sus posibilidades de movimiento de una forma responsable, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar sus condiciones de calidad de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del ámbito de lo motriz como medio de enriquecimiento personal y de relación social e interpersonal” (MEC, 1989, p.216).

Tratando de buscar la explicación a esta respuesta, hemos indagado en sus atributos, comprobando que es una chica de 23 años, que posee los estudios previos de Grado Superior de Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD), como se refleja en la **tabla 6**, y que quizás debido a su formación previa haya optado por copiar un texto oficial, aunque bastante arcaico, en lugar de elaborar su propia respuesta.

Atributo	Valor
Edad	23
Especialidad	Educación Física
Estudios previos	TAFAD
Género	Femenino

Tabla 6. Atributos de la participante EF007♀

La segunda referencia alude a los objetivos del área que establecen en Andalucía en el Decreto 105/92, pero en lugar de copiarlos literalmente realiza un “resumen” de los mismos: *<<debe aprender; a conocer y valorar su cuerpo (habilidades y destrezas) y la actividad física como medio de disfrute, de relación con los demás..., utilizar recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, estados de animo..., adoptar hábitos de higiene (alimentación, ejercicio, salud),debe aprender a participar en juegos y otras actividades>>EF018♀*. Como en el caso anterior, se trata de de una chica, con los estudios previos del TAFAD (ver **tabla 7**).

Atributo	Valor
Edad	21
Especialidad	Educación Física
Estudios previos	TAFAD
Género	Femenino

Tabla 7. Atributos de la participante EF018♀

En una línea muy similar a la anterior, la tercera referencia también sugiere que está basada a los objetivos del área que establecen en Andalucía en el Decreto 105/92, pero de una manera menos literal y más personal: *<<En mi opinión un alumno en clase de Educación Física durante la etapa de primaria debería de aprender a conocer sus habilidades motrices, establecer relaciones constructivas con los demás, y adoptar hábitos de higiene, alimentación, y de ejercicio físico como mejora de la salud y la calidad de vida>>EF070♀*. En este caso se trata de una estudiante de la especialidad de Educación Física, pero que no tiene estudios previos (ver **tabla 8**).

Atributo	Valor
Edad	18
Especialidad	Educación Física
Estudios previos	Ninguno
Género	Femenino

Tabla 8. Atributos de la participante EF070♀

Por último, la cuarta referencia, que pertenece a una estudiante de Educación Infantil, responde con una remezcla de objetivos, unos pertenecientes a los de la etapa para el área de Educación Física, y otros extraídos de una publicación específica del área (ver **tabla 9**), si bien todos ellos están copiados literalmente de Arrabal y otros (1997).

<i><<Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas>>.</i>	Objetivo nº 6 del REAL DECRETO 1006/91, de 14 de junio de 1991 (BOE de 26 de junio) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
<i><<Valorar el juego como medio de relación con los demás>>.</i>	Objetivo 2 Ciclo de Primaria
<i><<Utilizar las habilidades básicas en la resolución de problemas que impliquen una adecuada percepción espacio-temporal>>.</i>	Objetivo 2 Ciclo de Primaria
<i><<Apreciar las distancias, el sentido y la velocidad de los desplazamientos en los móviles>>.</i>	Objetivo 2 Ciclo de Primaria
<i><<Utilizar correctamente el espacio en que se mueve el alumno>>.</i>	Objetivo 2 Ciclo de Primaria
<i><<Apreciar con corrección trayectorias y velocidades de móviles en situaciones de juego>>.</i>	Objetivo 2 Ciclo de Primaria
<i><<Adaptar el movimiento al de los compañeros y a circunstancias determinadas>>.</i>	Objetivo 2 Ciclo de Primaria
<i><<Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido>>.</i>	Objetivo nº 6 del REAL DECRETO 1006/91, de 14 de junio de 1991 (BOE de 26 de junio) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

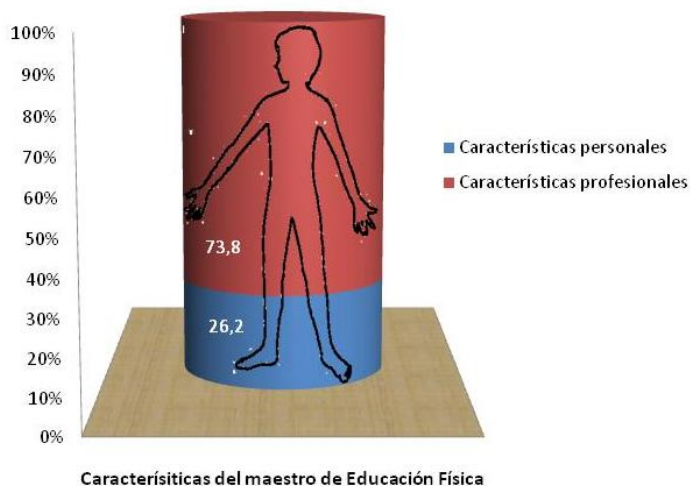
Tabla 9. Objetivos mencionados por EI012♀ y su procedencia

Para finalizar el análisis de la respuesta nº 4 del cuestionario abierto, queremos destacar la respuesta más sencilla y concluyente para nosotros, que considera que la Educación Física *<<simplemente sirve para formarnos como personas>>*EF053♂.

6. EL MAESTRO... <<SIEMPRE QUE PUDIESE DEBERÍA SER UN SUPERHOMBRE O SUPERMUJER>>

El título de este apartado es una cita de EF122♀ que resume todas las respuestas que da nuestro alumnado de magisterio a la quinta pregunta del cuestionario abierto en la que se le pide: **Describe las características que debe tener un buen docente de Educación Física en Primaria.**

Las respuestas obtenidas, en un primer momento, las hemos agrupado en dos categorías, características personales, que recoge aquellos aspectos de la personalidad que debería tener un maestro de Educación Física; y características profesionales, en las que se agrupan las respuestas relativas a los aspectos -no inherentes a la personalidad-, sino a la profesión, necesarios para poder ser buen un docente de Educación Física; y curiosamente priman estos sobre los personales, tal y como se aprecia en la **gráfica 19**. Así, el 26,2% de las referencias hacen alusión a las características personales, mientras que el 73,8% restante hace referencia a los aspectos profesionales.

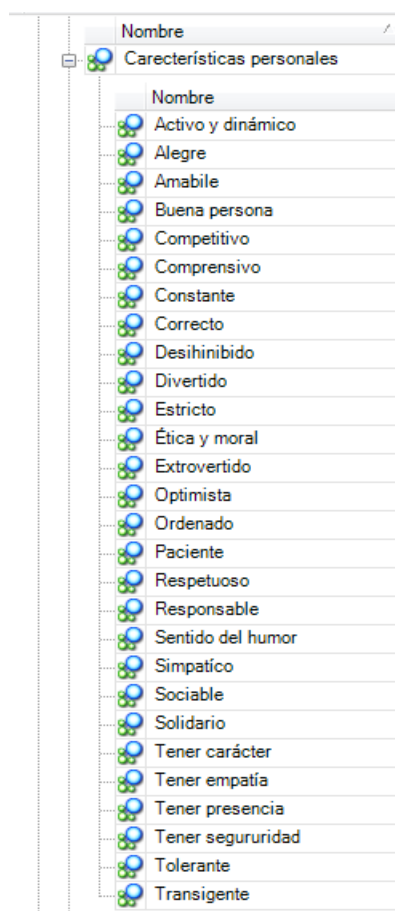


Gráfica 19. Porcentajes obtenidos en la pregunta 5 del cuestionario abierto

Se aprecia un modelo de docente más técnico que humanista, donde las habilidades profesionales tienen más peso que las habilidades personales, coincidiendo con estudios sobre el perfil del docente de Educación Física que solo contemplan las características profesionales, como el caso de Delgado y Medina (1999), que definen -en base a la LOGSE- el nuevo perfil del docente de Educación

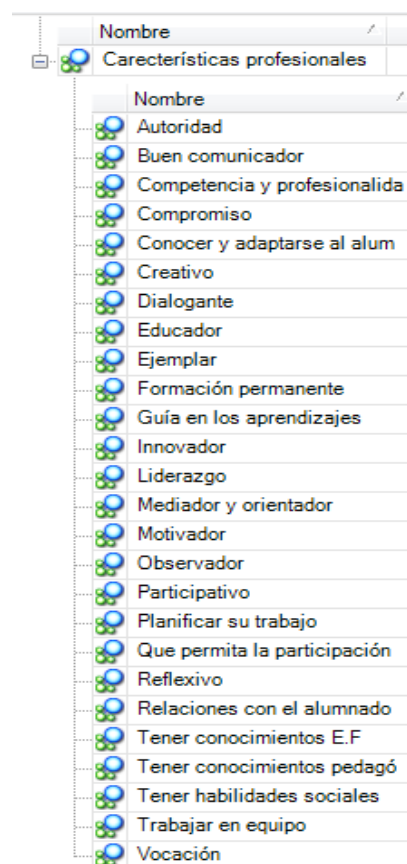
Física en base a 5 características: competente, capaz de tomar decisiones, trabajar en equipo, reflexivo y crítico e investigador sobre su propia práctica, o el de Pérez Samaniego y Fernández (2005, p.2) que afirman “la principal tarea a la que se enfrentan los docentes es enseñar; por tanto, la definición de las competencias profesionales deberían basarse en la clarificación de los significados de enseñanza y excelencia profesional del docente o, en términos más llanos, el modo de enseñar bien”, olvidándose de lo que para nosotros es la pieza clave, la Educación.

Nosotros hemos querido desentrañar, todavía más, el perfil del docente de Educación Física, y para ello hemos afinado la codificación en ambas categorías, en diferentes subcategorías, (ver **figura 9** y **figura 10**), que pasamos a analizar a continuación.



Nombre
Carecterísticas personales
Nombre
Activo y dinámico
Alegre
Amable
Buena persona
Competitivo
Comprensivo
Constante
Correcto
Desinhibido
Divertido
Estricto
Ética y moral
Extrovertido
Optimista
Ordenado
Paciente
Respetuoso
Responsable
Sentido del humor
Simpático
Sociable
Solidario
Tener carácter
Tener empatía
Tener presencia
Tener seguridad
Tolerante
Transigente

Figura 9. Subcategorías de la categoría características personales



Nombre
Carecterísticas profesionales
Nombre
Autoridad
Buen comunicador
Competencia y profesionalidad
Compromiso
Conocer y adaptarse al alum
Creativo
Dialogante
Educador
Ejemplar
Formación permanente
Guía en los aprendizajes
Innovador
Liderazgo
Mediador y orientador
Motivador
Observador
Participativo
Planificar su trabajo
Que permita la participación
Reflexivo
Relaciones con el alumnado
Tener conocimientos E.F
Tener conocimientos pedagó
Tener habilidades sociales
Trabajar en equipo
Vocación

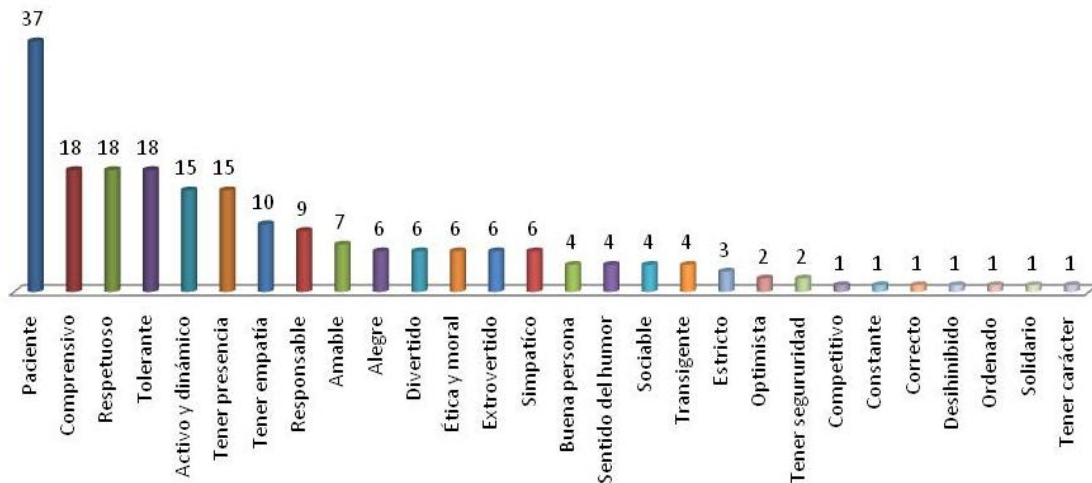
Figura 10. Subcategorías de la categoría características profesionales

Existen múltiples estudios en esta misma línea (Friedmann, 1983; Graham, 1995, Luke, 1991; Luke y Cope, 1994; Rice, 1988; Ryan, Fleming y Maina, 2003,

recogidos por Gutiérrez, Plisa y Torres (2007) sobre el perfil del docente de Educación Física desde el punto de vista del alumnado, a diferencia del nuestro que se centra en los futuros maestros. Como podemos comprobar en las **figuras 9 y 10**, básicamente todos coinciden en señalar las mismas características que nuestros estudiantes, aunque sin establecer la diferenciación entre aspectos personales y aspectos profesionales. Así, en un estudio efectuado por Gutiérrez, Plisa y Torres (2007) realizado con 788 estudiantes de entre 13 y 16 años, establecen -a partir de solicitarles tres características del profesor ideal- las siguientes: 1. Simpático/a, agradable, 2. Competente, buen profesor/a, explique bien; 3. Comprensivo/a, que entienda a los alumnos; 4. Amable, buena persona, cariñoso/a; 5. Deportista, atlético/a, buena forma física; 6. Divertido/a, clases amenas, capaz entretener, 7. Permisivo/a, tolerante, flexible, no exija mucho, 8. Creativo/a, inteligente, innovador/a, 9. Comunicativo/a, sociable, dialogante; 10. Paciente, tranquilo/a, que no riña, 11. Respetuoso/a con los alumnos, educado/a, 12. Imparcial, igual para todos, objetivo/a, 13. Activo/a, práctico/a, no teórico/a, 14. Generoso/a, dispuesto/a a ayudar, 15. Interesado/a por los alumnos, atento/a, 16. Participativo/a, que haga demostraciones, 17. Atractivo/a, 18. Con sentido del humor, alegre, gracioso/a, 19. Disciplinado/a, responsable, serio/a, puntual, 20. Justo/a en la calificación. Con carácter, capacidad de control, criterio, 22. Interesado por su trabajo, disfrute enseñando, 23. Joven, 24. Motivador/a, que dé ánimos y 25. Que valore el esfuerzo, no sólo el resultado. Características que como vemos coinciden con nuestros resultados, pero en las que nosotros vamos a profundizar desde el análisis de los discurso producidos en torno a las mismas.

Comenzando con las **características personales**, (ver **gráfica 20**) cabe destacar que la más referenciada es ser paciente (37 ref.), seguida de ser comprensivo, respetuoso y tolerante, (todas ellas con 18 ref.), ser activo y dinámico y tener presencia (ambas con 15 ref.), tener empatía (10 ref.), ser responsable (9 ref.), amable (7), alegre, divertido, tener ética y moral, ser extrovertido y simpático (todas con 6 ref.), ser buena persona, tener sentido del humor, ser sociable y transigente (con 4 ref. cada una de ellas), ser estricto, categoría seguida de otras características personales que solo se han mencionado, una o dos veces.

Referencias a las características personales



Gráfica 20. Categorización de las características personales

Pero no solo queremos quedarnos en la cuantificación de las mismas, sino que queremos profundizar en algunos discursos, sobre los que nos parece interesante reflexionar.

La característica denominada ***paciente***, mayoritariamente ha sido referenciada como tener paciencia o ser paciente, y algunos han incluido el porqué de la necesidad de la misma, así unos lo justifican <<por si el grupo no consiguen los objetivos>>EF125♂, sin aclarar si la paciencia tiene que ser con los niños y niñas, o con uno mismo; mientras que otros, consideran que la paciencia debe ser con <<los niños [que] no son perfectos, tardan en entender...y no puede desesperarse a la mínima>>EF001♀.

Creemos que detrás de estos datos subyace una visión bastante negativa de la enseñanza, porque si acudimos al diccionario de la Real Academia Española, la primera acepción de paciencia es: “capacidad de padecer o soportar algo sin alterarse”, lo que nos plantea la duda, de si estos futuros docentes piensan que educar es fundamentalmente una labor tan ardua, en la que es inherente que padecer o soportar a los estudiantes, tanto, como para que la característica personal más reseñada sea ésta.

Las siguientes características que aparece con mayor significatividad son ser ***comprensivo y respetuoso***; y las claves para ello están en la misma línea, (y dadas por la misma persona) que la característica anterior: <<un buen docente debe ser siempre

comprensivo, puesto que está trabajando con niños que actúan de forma alocada e irregular>>EF001♀, recayendo de nuevo la responsabilidad en el alumnado; pero algunos van todavía más allá y consideran que <<el docente debe ser respetuoso con sus alumnos (para conseguir ser respetado y que los niños no lo consideren un compañero más)>>EF028♂.

Es decir, la comprensión y el respeto, más que porque sea algo lógico en el trato con las personas y esencial en el ámbito educativo y docente, debe asumirlo como características personales para obtener un beneficio en su labor docente. No ocurre lo mismo con la característica **tolerante**, ya que en esta ocasión la motivación para la misma viene para no perjudicar al alumnado, así plantean que el docente debe <<aceptar las diferencias de todos por igual>>EE05♀, <<por tal de no causar “traumas” a esos niños a los que les cuesta más una actividad>>EI16♀.

También nos llama la atención, que dos de las características más mencionadas sean ser **activo y dinámico** y **tener presencia**, ambas con el mismo nº de referencias, 15 y que también van en la misma tónica, que el docente sea un ejecutor hábil porque “si tú no eres capaz de hacerlo, no se lo puedes mandar a los alumnos”(López, Monjas y Pérez, 2003, p.31), así parte de nuestro alumnado considera que <<sin llegar a ser Fermín Cacho o Gervasio Defer, debe de existir un compromiso con el propio cuerpo que transmita a los alumnos uno de los aspectos más importantes de la salud corporal: el cuidado del cuerpo>>EF104♂, por ello un buen docente debe ser <<activo, y un espíritu Joven>>EF065♂.

La séptima característica personal en importancia según los resultados obtenidos, es la **empatía**, considerando que es necesario que un buen maestro <<se preocupe y sepa ponerse en el lugar de sus alumnos>>Ef037♂, porque <<cada persona es un mundo...>>EF115♀.

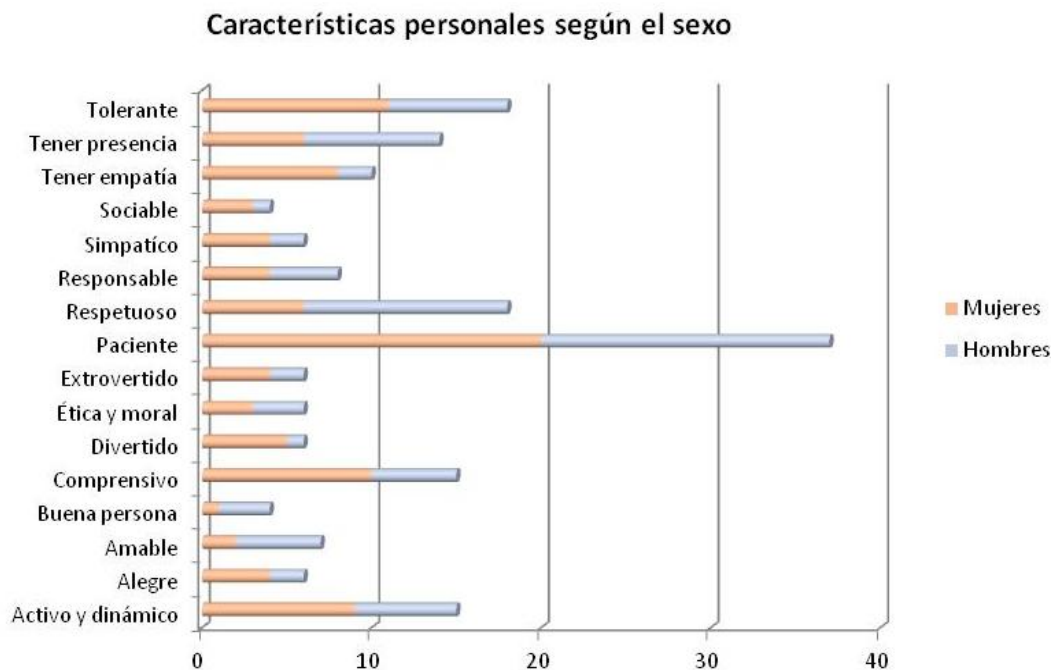
La característica denominada ser **responsable**, para algunos adquiere tal significado que llegan a afirmar <<la palabra que define a todo buen educador es “responsabilidad”>>EF035♂, <<ya que bajo su responsabilidad están los alumnos>>EF024♀. Las tres siguientes categorías, en orden de presencia, son muy similares: **amable, alegre, divertido**, a la que también podríamos sumarle las de

extrovertido y **simpático**, que tiene una referencia menos que las anteriores. Pero las cuatro, en definitiva, hacen referencia a una persona de trato fácil y asequible.

A continuación aparece una categoría, que para nosotros es básica, pero que para nuestro alumnado no lo es tanto, ya que solo 6 personas la tienen en cuenta, y es que el maestro debe ser una persona **ética y moral** que <<debe ser consecuente con sus actos y responsable de sus acciones>>EF059♂, transmitiendo <<coherencia entre lo que expresa y lo que siente>>EF018♀, teniendo <<una base con unos principios y valores>>EF108♂ y teniendo <<ideales concisos y estables>>EF109♂, <<que le definan...>>EF115♀. Categoría que va muy relacionada con la siguiente, la que hemos denominado ser **buena persona**, que solamente ha sido tenida en cuenta por cuatro participantes.

No vamos a entrar en el resto de características personales que aparecen, por considerar que su presencia es prácticamente testimonial.

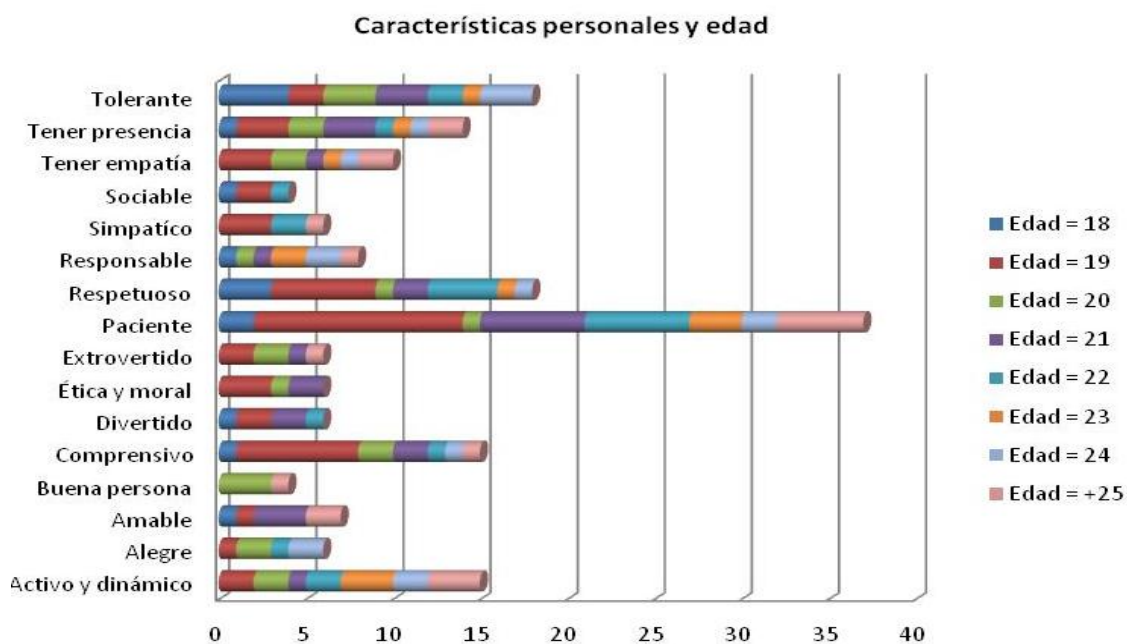
Por último, dentro del análisis de las características personales, queremos analizar las mismas en función de los atributos, comenzando con el sexo, como se aprecia en la **gráfica 21**.



Gráfica 21. Categorización de las características personales en función del sexo

Entre las características personales con más de cuatro referencias, no hay ninguna planteada exclusivamente por un sexo, sino que todas en mayor o menor medida, tiene presencia de ambos, si bien destacamos que características como la empatía y ser divertido, son fundamentalmente mencionadas por las mujeres, mientras que los hombres inciden en que el maestro debe ser una buena persona, amable y respetuosa.

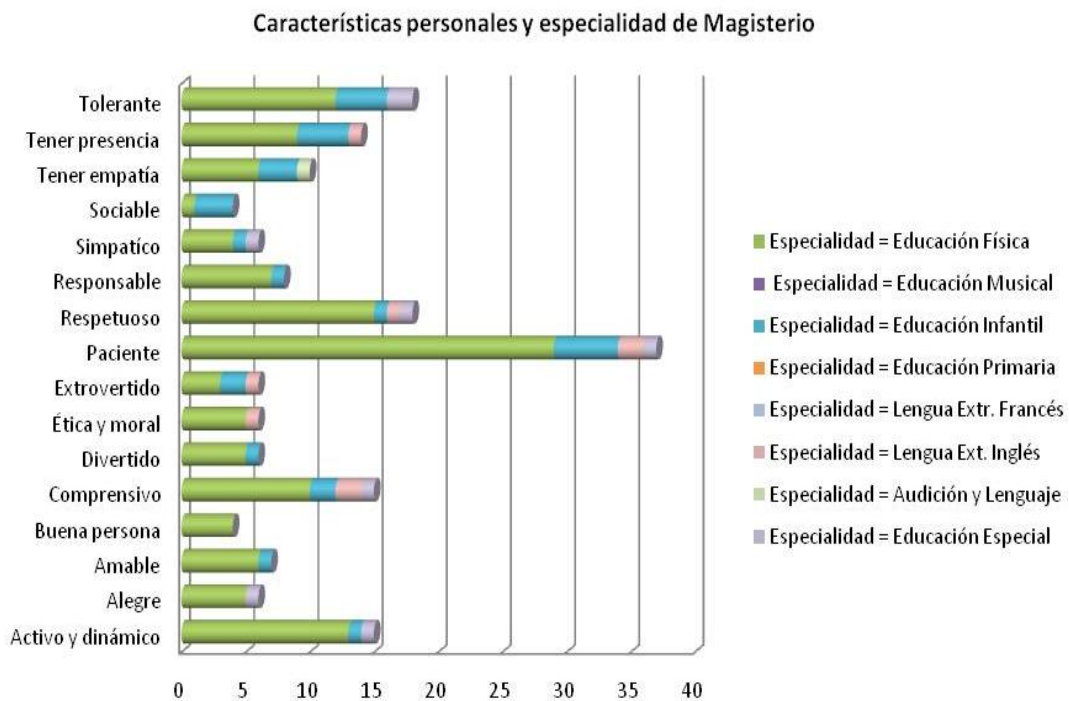
Respecto a la distribución de características personales en función de la edad de nuestros participantes (ver **gráfica 22**), se aprecia que no hay ningún dato especialmente relevante, salvo que la categoría denominada buena persona, solamente ha sido mencionada por los que tienen más de 25 y los que tienen 20 años, y las categorías sociable, simpático, ética y moral, solo son mencionadas por tres edades.



Gráfica 22. Categorización de las características personales en función de la edad

Si analizamos como se han asignado las características personales en función de la especialidad cursada (ver **gráfica 23**), sí que apreciamos, que muchos de los estudiantes de otras especialidades diferentes a la de Educación Física, no han considerado las características personales, lo que significa que se han decantado por considerar las características profesionales, como posteriormente analizaremos. Y si bien hemos de tener presente que los estudiantes de Educación Física son mayoría

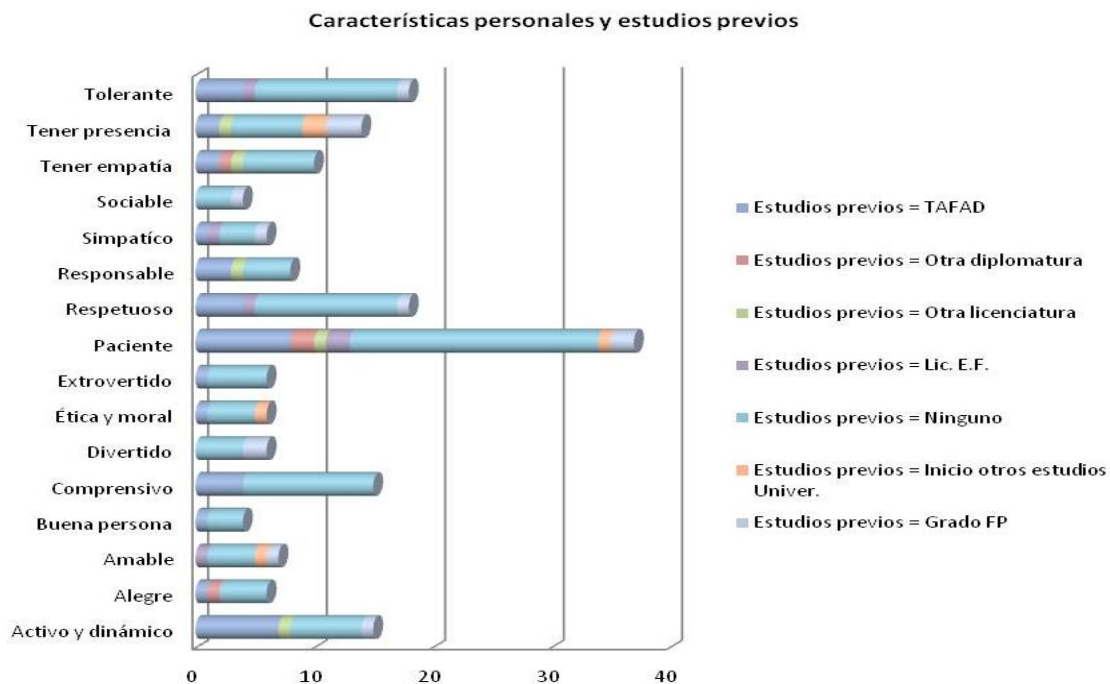
(131 estudiantes de los 173 que han cumplimentado el cuestionario abierto) -y que la gráfica no está ponderada-, vemos que los estudiantes de Educación Infantil plantean la sociabilidad, la empatía, ser extrovertido o tener presencia, entre otras, como características personales para el maestro de Educación Física. Los estudiantes de Educación especial, también mencionan características personales como ser tolerante, simpático, respetuoso, comprensivo, alegre, paciente, y activo y dinámico como aconsejables para el docente de Educación Física.



Gráfica 23. Categorización de las características personales en función de la especialidad de magisterio cursada

Por último, vamos a analizar la distribución de las características personales en función de los estudios cursados previamente (ver **gráfica 24**). Como podemos apreciar, los que no tienen ningún tipo de estudios previos -recordemos que son 120 de ellos- destacan la paciencia, ser respetuoso, la tolerancia o el ser comprensivo, como las características personales con mayor relevancia. Asimismo, los que poseen la licenciatura de Educación Física también inciden en la paciencia, en ser activo y dinámico y el ser respetuoso, mientras los que han iniciado otros estudios universitarios no culminados, solo referencian, la ética y moral, el tener presencia, ser amable, y en menor medida la paciencia.

Llama la atención, que los que han cursado el grado superior de Técnico Deportivo (TAFAD), den menos importancia a la paciencia, frente a tener presencia y ser divertido, como características personales para un maestro de Educación Física. El resto de personas con estudios previos, es decir aquellos que tienen otra diplomatura u otra licenciatura mencionan tener presencia, empatía, ser responsable, paciente, dinámico y activo.



Gráfica 24. Categorización de las características personales en función de los estudios previos

A continuación analizamos las **características profesionales** y como se puede apreciar en la **gráfica 25**, destaca la existencia de un mayor número de referencias a las mismas en comparación con las referencias que se realizaron a las características personales. Las características profesionales que debe poseer el profesorado de Educación Física y que aparecen con más intensidad son: tener conocimientos de Educación Física (70 ref.), vocación (66 ref.), ser educador (64 ref.), seguidas muy de cerca de tener conocimientos pedagógicos (55 ref.), ser motivador (53 ref.), ser buen comunicador (51 ref.), relaciones con el alumnado (47 ref.), conocer y adaptarse al alumnado y ser creativo (ambas con 39 ref.); a continuación decrece bastante la intensidad de las referencias de las características profesionales ser ejemplar (17 ref.), planificar su trabajo (16 ref.), tener autoridad (13 ref.), ser dialogante participativo,

que permita la participación (todas con 10 ref.), innovador (9 ref.), ser mediador y orientador, observador y con capacidad para trabajar en equipo (con 8 referencias respectivamente), tener formación permanente y ser reflexivo (7 ref. cada una) y tener habilidades sociales (5 ref.), el resto de categorías (guía en los aprendizajes, competencia y profesionalidad, compromiso y liderazgo) tienen una presencia simbólica.



Gráfica 25. Categorización de las características profesionales

Profundizando en los discursos -y significados- que genera cada una de ellas, vamos a realizar un análisis cualitativo de las mismas; y debemos empezar por la más significativa y relevante **tener conocimientos de Educación Física**, característica que apunta a que seguimos bajo una racionalidad técnica dentro del área, caracterizada por concebir la enseñanza como la aplicación de un conocimiento teórico para la consecución de fines educativos prefijados (López, Monjas y Pérez, 2003), es decir “plantea la educación como un medio para el logro de fines conductuales a conseguir en los alumnos partiendo de su definición en el currículum” (Hernández Álvarez, 2004, p.42). Esta idea, nuestro alumnado la asume desde expresiones como <<un docente de Educación Física debe saber transmitir sus conocimientos a la practica>>EF125♂, o <<poseer conocimiento firme de lo que desea transmitir>>E111♀, e incluso haciendo

referencias al currículum, como el caso de LEF02♂ que señala: << un buen docente debe ser un conocedor del currículum [...] y un buen conocedor de su especialidad en este caso, la Educación Física >>, llegando a explicitar que <<debe ser el encargado de la enseñanza de dicha materia, con unos aspectos básicos y necesarios de la especialidad (realizar una programación, con sus contenidos, objetivos, estilo de enseñanza...)>>EF018♀.

Para algunos, el conocimiento de contenidos propios del área llega a tal extremo que afirman <<para ser un buen docente de Educación Física en primaria, no hace falta mucho más que conocer la materia>>EF115♀.

Estas respuestas están en consonancia con el análisis que realizábamos de las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario abierto, donde nuestro alumnado manifestaba mayoritariamente, que lo que se debe aprender en una clase de Educación Física son los contenidos propios del área. Como podemos apreciar en los discursos, todavía estamos lejos de una racionalidad práctica que tenga como “finalidad la educación para la autonomía, la emancipación y la libertad, como ser humano que vive en una sociedad democrática” (López, Monjas y Pérez, 2003, p.71). Y mucho más todavía de una racionalidad crítica que parta de la educación para cambiar la sociedad (Freire, 1990; Giroux, 1990), de manera que comprenda los problemas sociales y desde su toma de conciencia se comprometa para actuar y buscar soluciones (Hernández Álvarez, 2004).

La siguiente característica profesional señalada con gran relevancia por parte de nuestros estudiantes, es la **vocación** porque entienden que es fundamental <<ante todo que le guste su profesión y que disfrute enseñando a los niños-as>>EI04♀, <<ya que sin esta [refiriéndose a la vocación] no estaría logrando lo que se espera en sus clases>>EF124♀, porque <<esas sensaciones se transmiten muy fácilmente, y no hay cosa peor que tener un maestro al cual no le gusta lo que hace>>EF092♀.

Educador, esa es la siguiente característica profesional con relevancia para nuestro alumnado. Por educador deberíamos entender que el maestro de Educación Física busca el desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo corporal y motriz (López, Monjas y Pérez, 2003), y si bien muchos quieren transmitir esa idea: <<se trata de conocer a los alumnos y la Educación Física para llegar a una práctica que favorezca

el desarrollo motriz, personal y social, es decir, el desarrollo integral del alumno>>EF068♂; para otros, ser educador es un concepto más restringido a la transmisión de ciertos valores, así, un buen docente del área debe <<intentar fomentar valores de solidaridad, igualdad de sexos, raza..., sociabilidad y compañerismo, respeto, responsabilidad... Y evitar siempre los que llamamos antivalores como son la violencia, agresividad, competencia>>EM01♀.

Hay quien lo resumen diciendo que sea: <<más humanista que científico>>EF042♂, <<con una sincera práctica axiológica y compromiso social>>LEI07♀. En definitiva, aquellos que hacen referencia a la categoría “educador”, lo que plantean es <<que los niños se vayan a casa siempre con algo aprendido>>EF016♂, fomentando <<una serie de valores al margen de los estrictamente típicos de la materia, unos valores transversales que contribuyan a un desarrollo de la personalidad que beneficien la convivencia>>EF011♂. En algunos casos se siguen apreciando las reminiscencias de la concepción dualista del hombre <<ya que como he dicho antes deben ir encaminadas no solo a enseñar la asignatura en concreto, sino también a fomentar valores relacionados con la educación de los aprendices>>EF022♂, porque la Educación Física por sí misma no se considera educativa.

La siguiente característica profesional que aparece es tener **conocimientos pedagógicos**, en la que hemos recogido todas las referencias a los aspectos metodológicos, didácticos, el uso de diferentes recursos y materiales, etc. por tanto es una categoría bastante amplia, de la que queremos destacar varias ideas.

El maestro de Educación Física debe <<usar las metodologías adecuadas a cada momento>>EF126♂, <<saber buscar soluciones rápidamente cuando alguna actividad planteada no va como debería>>EF037♀ y tener <<capacidad de respuesta ante algún caso de emergencia>>EF010♂; en definitiva <<deberá de tener una base de conocimientos obtenidos desde las diferentes áreas como la psicológica, biológica, pedagógica... y saber abordar las diferentes situaciones prácticas que se le presenten(peleas entre escolares, caídas y lesiones, dificultad en la percepción de conocimientos y de ejecución de tareas, problemas de atención...)>>EF046♂.

También queremos poner de manifiesto algunas contradicciones que tiene nuestro alumnado dentro de esta categoría, que llega a plantear que el maestro de Educación Física *<<debe fomentar el trabajo en grupo, no obligar a participar en determinadas actividades deportivas, evaluar según las capacidades y no según los objetivos que el marque, realizar diferentes actividades en una clase de Educación Física y sobre todo ayudar a los que les cueste más trabajo o no se le de bien el deporte>>*EE04♀, si analizamos con detenimiento esta cita, observamos en primer lugar el fomento de una estrategia metodológica, el trabajo en grupo, correcto; después afirma que “no obligar a participar”, porque si obligar es “mover o impulsar con autoridad a hacer una cosa a una persona sin dejarle elegir³⁰”, y estamos hablando de educar personas libres, democráticas...evidentemente la obligación no tiene ningún sentido, por lo que se propone *<<que no obligue a los alumnos a realizar los ejercicios sino que los convenza>>*EP01♀; pero a partir de ese momento se aprecia la contradicción cuando dice “evaluar según las capacidades y no según los objetivos”. ¿Para qué se plantean objetivos en la enseñanza si después no los evaluamos? Los objetivos nos marcan los aprendizajes a conseguir y por tanto deben ser evaluados para saber porqué no se han alcanzado y poder informar al alumnado de sus puntos fuertes y débiles, otra cosa muy diferente es que a partir de esa evaluación califiquemos y sancionemos al alumnado.

Otra de las características profesionales más resaltada, es la denominada **motivador**, aludiendo a la faceta que debe tener el docente para conseguir que sus alumnos se impliquen en las actividades y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta faceta de motivadora que señala nuestro alumnado, se plantea siempre desde una perspectiva lúdica, que trata de *<<conseguir que sus alumnos se diviertan y aprendan cosas en sus clases>>*EF014♀, más que desde un planteamiento afectivo³¹ de conseguir despertar el interés del alumnado por la propia actividad; porque un alumno motivado “es activo, se agota, atiende las explicaciones, incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por

³⁰ Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. 2007 Larousse Editorial.

³¹ Nuttin (1980, p.12) define la motivación como “toda tensión afectiva, todo sentimiento susceptible de desencadenar y sostener una acción en la dirección de un fin”.

su actuación, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso...es dos palabras, siente placer y deseo en ejercitarse y aprende Educación Física” (Florence, 1991, p.16).

Ser un **buen comunicador**, es la siguiente característica profesional que apuntan los futuros docentes, tanto, que algunos consideran que la comunicación <<es la piedra angular que todo maestro, en general, debe poseer>>EF118♀, porque es necesario <<transmitir las ideas de una forma clara y concisa>>EF086♀, y para ello <<debe tener unas habilidades comunicativas en el aula, como pueden ser; un prestigio de comunicador, credibilidad en sus exposiciones>>EF018♀, eso sí, <<lo que si debe de tener un maestro de Educación Física que no tienen que tener otros, es que debe saber ejemplificar, cuando sea necesario, los ejercicios>>EF088♀. Es curioso, que salvo esta última estudiante, todos hacen referencia a que un buen docente del área debe saber transmitir verbalmente <<a sus alumnos lo que realmente quiere explicar>>EF059♂; pero ninguno de ellos hace referencia a la comunicación no verbal dentro del aula de Educación Física, porque como señala Motos (1983) las personas en la comunicación interpersonal utilizan básicamente dos sistemas de signos: la palabra, y el gesto desde la postura a la secuencia de movimientos que realizamos; y la educación es una profesión en la que el dominio del lenguaje corporal es particularmente importante, (Castillo y Rebollo, 2009).

Tener **buenas relaciones con el alumnado**, también la hemos considerado como una característica profesional, porque 47 estudiantes se han referido a la misma, en este sentido destacan que el maestro debe ser <<cercano>>EE01♀ y hasta incluso <<amigo de sus alumnos>>EE03♀, teniendo <<delicadeza a la hora de tratar a los niños, hay que ser cariñosos e intentar darles confianza para que se sientan bien>>EF110♀, y <<para que esto se produzca el maestro debe crear un buen ambiente en la clase>>EI12♀, con el fin de que <<los alumnos tengan confianza y no le vean como a un profesor “hueso”>>EF001♀, buscando <<la igualdad entre profesor-alumno>>EF013♀; aunque algunos apostillan <<pero dejando claro quien es el que manda>>EF040♀. En definitiva, consideran que <<la principal característica de un docente de Educación Física en primaria ~~era~~ que debe ser la facilidad en el trato con los niños>>EF041♂.

Conocer y adaptarse a su alumnado, es la siguiente característica profesional referenciada, y está en sintonía con la anterior, considerando que el maestro de Educación Física tiene que ser *<<una persona que conozca a sus alumnos y sepa lo que puede dar de sí cada uno de ellos>>*EE03♀, para *<<adaptar los contenidos a cada tipo de alumno y a sus diferentes necesidades>>*EF066♂ y hacer *<<que los alumnos se sientan integrados en sus clases>>*LEI01♀. Algunos justifican este conocimiento y adecuación al alumnado desde una racionalidad técnica y plantean que deben interesarse *<<por sus alumnos y por su rendimiento>>*EI06♀ conociendo *<<las condiciones físicas de cada alumno para poder evaluar el esfuerzo de cada persona>>*EI16♀; mientras que otros enfocan este *<<conocimiento de todos sus alumnos, porque habrá alumnos que no puedan realizar ciertas actividades y el deberá adaptar sus clases para que el niño no se sienta discriminado>>*EM01♀, así deberá *<<ser capaz de crear una clase que tenga en cuenta el máximo posible la heterogeneidad del grupo al que va dirigida>>*EF020♂, llevando *<<a cabo un seguimiento individualizado y evaluar teniendo en cuenta la evolución individual, olvidándose de patrones estándar>>*EF056♂, y sacando *<<lo bueno de cada alumno para ayudarlos a superarse>>*EF067♀.

Con el mismo nivel de presencia que la categoría profesional anterior (39 referencias) aparece el ser **creativo**, considerando que un buen docente tiene que ser *<<original, para no realizar siempre los mismos ejercicios>>*EF001♀, *<<máxime cuando la mayoría de docentes se ciñen a una rutina que varía mínimamente con el paso de los años académico>>*EF104♂. Mayoritariamente todos los comentarios van en esa línea, pero encontramos una que nos preocupa cuando señala que debe ser *<<bastante imaginativo para poder crear actividades y sistemas de recompensas>>*EF077♂, dejando entrever que la educación no deja de ser un chantaje emocional o material.

Con bastantes menos referencias, solo 17, aparece la categoría **ejemplar** porque consideran que el maestro de Educación Física *<<a de ser una persona que sirva como modelo>>*EF010♂, incluso EF022♂, opina que debe ser *<<un modelo de "maestro democrático" para conseguir el control preciso de la clase, ser puntual en todas sus clases para transmitir esa sensación de responsabilidad y puntualidad a sus*

alumnos, cuidar su higiene etc...>>. En ese sentido muchos piensan que <<es muy complicado ser profesor de Educación Física>>EF044♂.

La **planificación del trabajo** también es considerada como una característica profesional, más que como una obligación del maestro de Educación Física, argumentando que <<el docente de Educación Física tiene un medio mucho mas abierto que las asignaturas que se realizan en el aula, por lo que ha de tenerlo todo organizado para que no se le escapen las clases>>EF024♀ y debe <<marcarse una finalidad con cada sesión o clase impartida, para que la clase no se convierta en un simple patio>>E116♀; <<no utilizando la improvisación más que en determinadas situaciones>>EF086♀.

Las siguientes categorías que aparecen, prácticamente con la misma relevancia para nuestro alumnado, son **autoridad** y **dialogante**, pero no se contemplan como contrapuestas, sino por el contrario como complementarias, como podemos deducir de la siguiente cita de EF092♀ <<pienso que un buen docente de E.F. debe tener sentido de humor, saber divertirse e incluso saber sacar el niño que llevamos dentro, sin embargo creo que también debe tener autoridad, tiene que ser precavido y debe saber hacerse respetar y ser respetuoso a la vez>>. Pero llama la atención que ser dialogante, habitualmente va acompañado de la expresión <<y sobre todo saber escucharles>>EF089♀.

Otras dos categorías que van en la misma línea, son las que hacen referencia a que el maestro tiene que ser **participativo**, tratando de <<implicarse en los juegos y actividades que se realizan, [porque] un maestro que se pone al nivel de los estudiantes puede ser más eficaz a la hora de transmitir sus conocimientos>>EF029♀, y la que considera que el maestro debe **permitir la participación**, teniendo en cuenta <<que el alumno debe ser el protagonista de su aprendizaje y que éste no es la recepción pasiva de conocimientos, sino un proceso activo de elaboración y transformación de conocimientos>>EF068♂. En definitiva, se trata de que <<los alumnos participen y tomen sus propias decisiones, el profesor tome sus decisiones, participen el alumno y el profesor>>EF018♀.

Asimismo, un buen maestro de Educación Física debe ser **innovador**, <<cuando las circunstancias lo requieran>>EF047♂, <<y no se estanque siempre con los mismos contenidos>>EF119♂, sin olvidar que también hay que ser <<innovador con las nuevas tecnologías>>EF010♀.

Aunque sólo se han hecho 8 referencias a la siguiente categoría, **mediador y orientador**, merece la pena reflexionar sobre la misma. En este sentido, algunos de los futuros docentes dicen explícitamente que el maestro de Educación Física debe de ser <<capaz de resolver los conflictos y problemas que se puedan dar en clase de forma adecuada>>EF009♀, siendo <<un buen mediador>>EF077♀, mientras que otros añaden que debe <<ser neutral>>EF129♀, <<objetivo>>EF085♀ e <<imparcial>>EI06♀.

Con la misma presencia aparece la categoría de **observador**, aludiendo a que es necesario saber observar <<para poder darse cuenta de las dificultades de cada alumno>>EI16♀, <<ya sea para los materiales que se han de usar, como en el proceso de aprendizaje de los alumnos>>EF024♀; y también la categoría denominada **trabajar en equipo**, porque un buen docente <<debe ser colaborador>>EI01♀, <<cooperativo>>EI13♀, capaz de <<trabajar en equipo con sus compañeros de centro>>EF014♀, y debe saber <<comunicar cualquier problema que puede observar a los demás maestros para intentar solucionarlo>>EF026♀.

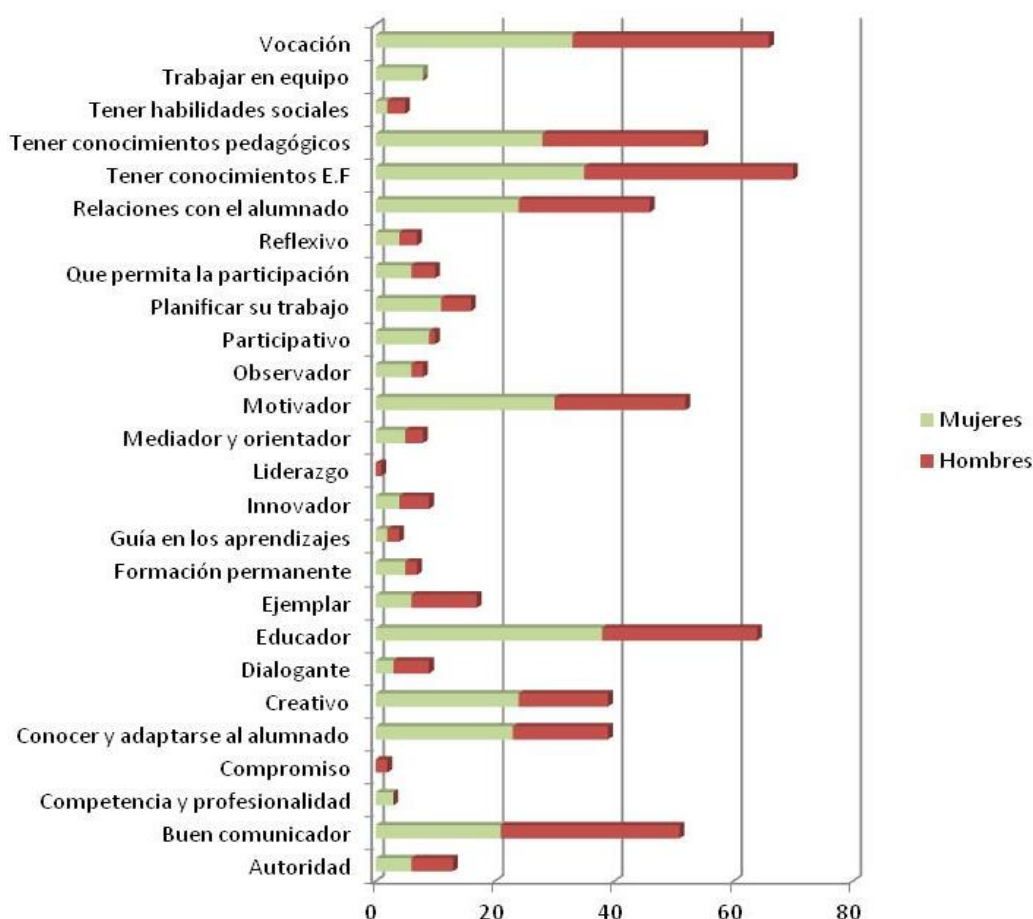
Las dos categorías que señalamos a continuación, con siete referencias cada una son: **formación permanente** y **reflexivo**. La formación permanente porque entienden que un maestro <<debe de estar en continua formación...>>EE05♀ y <<estar a la vanguardia de todos los avances tecnológicos tanto informáticos, como didácticos>>EF002♂, para <<superarse continuamente en la afinación y mejora de sus intervenciones didácticas>>EF068♂. Y en una línea similar, consideran que el maestro debe realizar una <<reflexión sobre su práctica>>EF018♀ y ser <<crítico consigo mismo>>EF019♀. Con menos presencia, solo 4 referencias, se menciona la característica profesional ser **guía en los aprendizajes**; pero nos parece interesante que se comience a tener esta perspectiva, en la que se “concibe al profesor de EF como educador y facilitador, orientador y generador de procesos de enseñanza-aprendizaje. En la línea del profesor investigador, reflexivo, colaborativo y crítico” (López, Monjas, Pérez, 2003, p.33).

La última categoría a la que vamos hacer referencia, es **tener habilidades sociales** para <<una mejor relación con niños y padres>>EF057♂.

Es curioso que el resto de categorías recogidas, **competencia y profesionalidad**, **compromiso** y **liderazgo** básicamente se queden a nivel simbólico y presencial con, 3, 2 y 1 referencia respectivamente.

Para finalizar este análisis de las características profesionales que se demandan a los maestros de Educación Física, al igual que hicimos con las personales, vamos a ver como se distribuyen éstas en función de los atributos sexo, edad, estudios previos y especialidad cursada.

Características profesionales en función del sexo

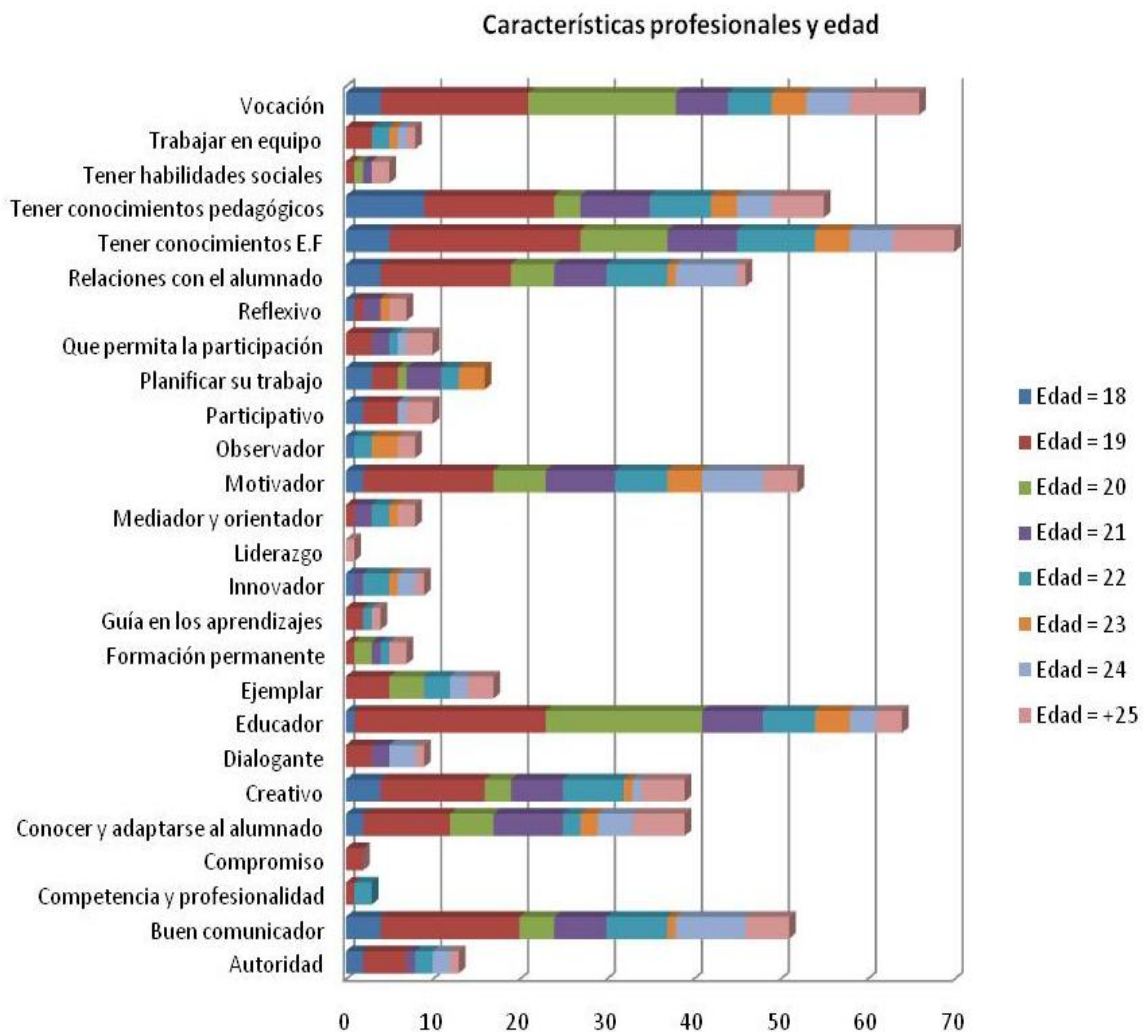


Gráfica 26. Categorización de las características profesionales en función del sexo

Respecto a la distribución por sexo (ver **gráfica 26**), vemos que las categorías con mayor nº de referencias (tener conocimientos de EF, vocación, tener conocimientos pedagógicos, etc.) tanto hombres como mujeres, las han mencionado y tenido en cuenta en niveles similares de presencialidad.

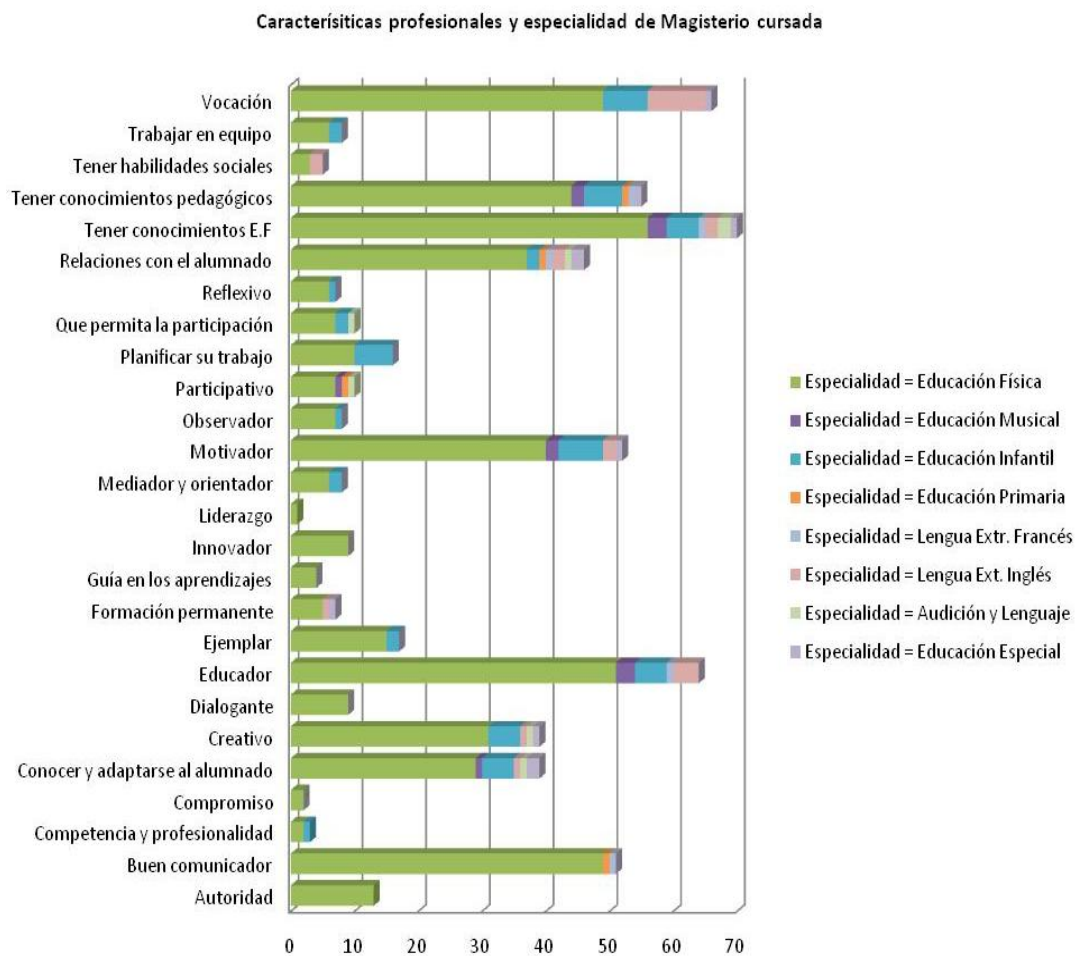
Solo algunas categorías con muy poca codificación, -el caso de trabajo en equipo y competencia y profesionalidad-, han sido realizadas exclusivamente por mujeres; lo mismo que ha ocurrido, pero con los hombres, en las categorías de liderazgo y compromiso, lo que no llega a ser significativo, porque todas ellas se mencionan como mucho 3 o 4 veces.

Dependiendo de la edad, la codificación se ha distribuido de la siguiente manera, (ver **gráfica 27**). La vocación, tener conocimientos pedagógicos, tener conocimientos de EF, relaciones con el alumnado, motivador, educador, creativo, conocer y adaptarse al alumnado y buen comunicador, han sido características profesionales tenidas en cuenta por todas las edades establecidas, mientras que el resto de características solo han sido mencionadas por algunas de estas franjas, sin que haya nada destacable en esta distribución.



Gráfica 27. Categorización de las características profesionales en función de la edad

Si nos centramos en la especialidad de magisterio estudiada (ver **gráfica 28**), lógicamente los estudiantes de Educación Física, que son mayoría, mencionan todas y cada una de las características profesionales que han aparecido. En el resto de especialidades no se produce este fenómeno, así, por ejemplo “ tener conocimientos de EF”, que es la categoría que más especialidades acumula, no es relevante para los estudiantes de Educación Primaria.

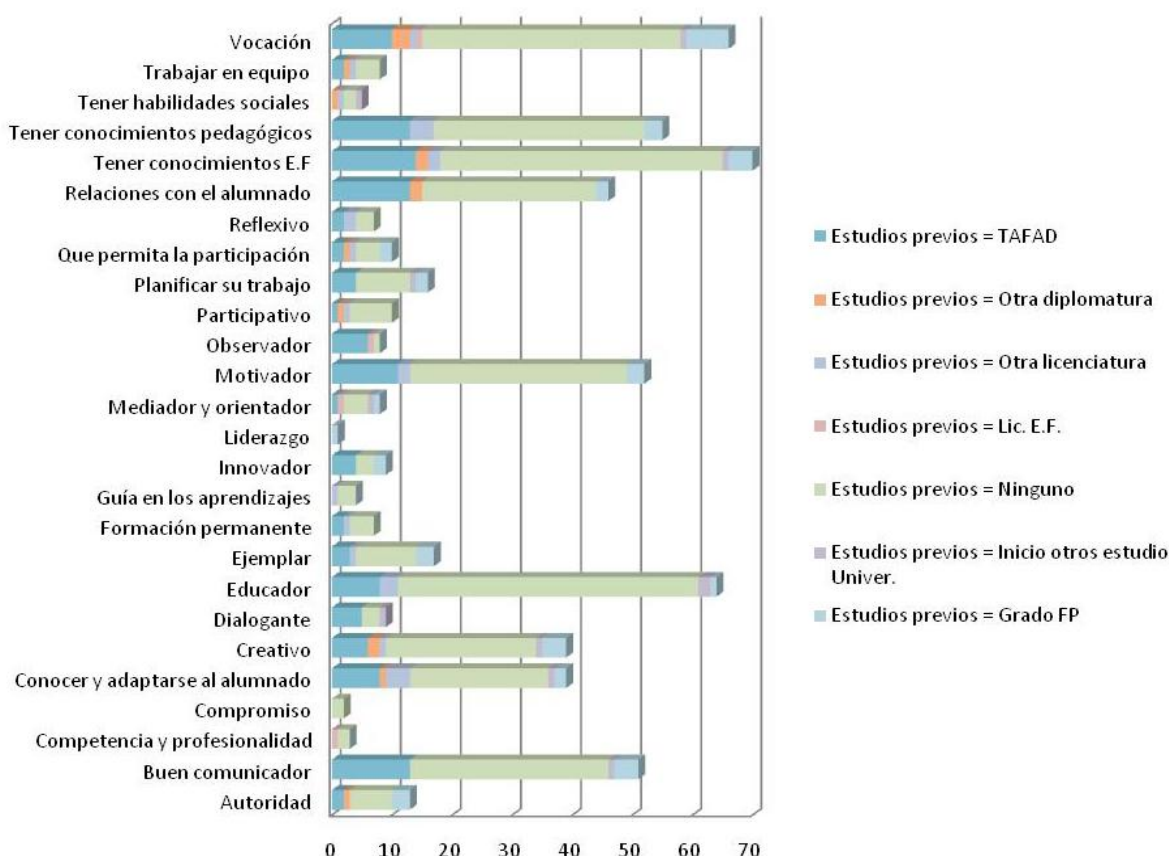


Gráfica 28. Categorización de las características profesionales en función de la especialidad de magisterio cursada

Por último, en función de los estudios previos de los estudiantes participantes, las respuestas se distribuyen tal y como aparecen en la **gráfica 29**. En ella, aquellos que no tienen estudios previos, como en ocasiones anteriores -por ser mayoría-, aparecen en casi todas las categorías, a excepción del liderazgo, casi lo mismo ocurre con los estudiantes que han cursado el grado superior de técnico deportivo y animación (TAFAD), que salvo en la categoría “habilidades sociales”,

“liderazgo”, “guía en los aprendizajes”, “compromiso” y “competencia y profesionalidad”-todas ellas minoritarias-, están presentes en las categorías profesionales más representativas aparecidas en este estudio. Los alumnos que poseen la licenciatura en Educación Física solo han señalado como características profesionales del maestro de Educación Física, la vocación, la observación, el ser mediador y orientador, y la competencia y profesionalidad.

Características profesionales y estudios previos



Gráfica 29. Categorización de las características profesionales en función de los estudios previos cursados

En definitiva, para finalizar con el análisis a esta pregunta cinco del cuestionario abierto, podríamos concluir con lo que establece Florence (1991, p.12) cuando resume que el docente de Educación Física: “debería ser ante todo **alguien disponible**: una persona capaz de adaptarse, de hacer frente a múltiples situaciones, capaz de dinamismo, firmeza, seguridad, pero a la vez capaz de mostrar simpatía, comprensión, capaz de imaginar, con cierto sentido del humor, así como rigor y coherencia”.

Todas estas características personales y profesionales planteadas por nuestros estudiantes para un buen maestro de Educación Física, “exigen unos fundamentos, unas cualidades básicas, no innatas pero sí adquiridas tiempo atrás, antes de la formación, y que ninguna escuela, ningún curso, ningún libro es capaz de hacer surgir donde no existan previamente” (Malarme, 1982, p.165). Es por ello que los relatos autobiográficos -que posteriormente analizaremos- nos pondrán en situación, a nosotros como docentes y a ellos como futuros maestros, sobre sus “fundamentos” para dedicarse a la educación de niños y niñas.

Por último, quisiéramos cerrar este apartado con una cita de uno de nuestros alumnos, que no alude ni a características personales, ni a características profesionales, y que debería hacernos reflexionar sobre no tratar de buscar un perfil único -utópico-, dejando que cada uno se adapte a sus características individuales, porque <<es muy difícil establecer un canon de docente de Educación Física, ya que como refleja el dicho popular “cada maestrillo tiene su librillo”>>EF094♂.

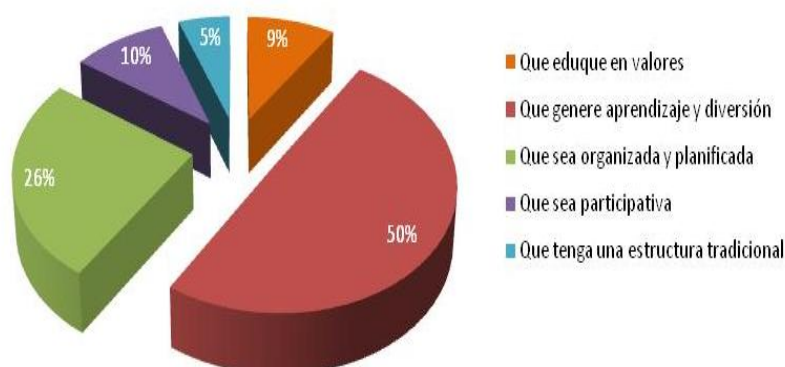
7. INGREDIENTES PARA UNA BUENA CLASE: DIVERSIÓN Y APRENDIZAJE

La siguiente pregunta del cuestionario abierto trata de analizar cómo debe ser una buena clase de Educación Física, y como si de una receta mágica se tratase, queremos saber cuáles son los ingredientes principales que hay que tener en cuenta para alcanzar nuestros objetivos, por ello les hemos preguntado **¿Qué sería para ti una buena clase de Educación Física?**

Nuestros estudiantes refieren diferentes características para la clase ideal de Educación Física: que genere aprendizaje y diversión, que eduque en valores, que sea participativa, que sea organizada y planificada, y que tenga una estructura tradicional. En la **gráfica 30**, vemos que los ingredientes estrella y la base del éxito o fracaso de una clase, son el aprendizaje y la diversión -con 91 referencias y el 50% del discurso generado-, muy por encima de la educación en valores que solo cuenta con 17 referencias, lo que supone un 9% del discurso. Llama la atención que el 26% del discurso, con 47 referencias, se dedique a advertir que en <<una buena clase de Educación Física el profesor previamente ha de preparar la clase y tener muy claro los contenidos>>EM02♀, como si esto fuera una excepción y no lo habitual, aunque posteriormente profundizaremos en ello.

Es significativo que existan 10 referencias (5% del discurso) que aludan a la estructura tradicional de una “sesión³²” de Educación Física <<con sus tres partes (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma)>>EF108♂, y que el 10% restante del discurso, (18 referencias) se dediquen a justificar que en una buena clase de Educación Física <<se impliquen tanto profesores como alumnos>>EF072♀.

Características de una buena clase de Educación Física



Gráfica 30. Porcentajes obtenidos en la pregunta 6 del cuestionario abierto

Curiosamente, las características –establecidas como categorías-, que nuestros estudiantes plantean para considerar cómo debe ser una buena clase de Educación Física, no son sumativas, sino que se refieren a ellas de manera específica, es decir en sus discursos no incluyen más de una de ellas.

A continuación vamos a describir e interpretar el contenido de cada una de las categorías planteadas, comenzando por la que menos representatividad ha tenido, la denominada **que tenga una estructura tradicional** y que recoge las referencias al modelo clásico de clase de Educación Física, porque “analizar las diferentes estructuras y formas de plantear la sesión de Educación Física resulta ser un tema de estudio de un indudable interés, dado que en muchos casos dichas estructuras muestran, de una forma más o menos clara, las formas de entender la Educación Física de los profesores y autores que las proponen y utilizan, así como los enfoques de Educación Física en que se fundamentan y desarrollan” López Pastor et al. (2001, p.1).

³² Término del ámbito del entrenamiento deportivo que tradicionalmente se ha utilizado para denominar a la clase de Educación Física

En primer, lugar resulta, cuanto menos llamativo, que sólo se conozca el modelo de *<<clase que recoge todas las partes que se requieren para la práctica de una actividad física, como son el calentamiento general y específico, desarrollo de la actividad y vuelta a la calma a ser posible con estiramientos>>*EF105♂, coincidiendo con Montiel, Ruiz y Sánchez (2007) que consideran que éste es el modelo actual de la sesión de Educación Física escolar; olvidándose de que existen multitud de formas de estructurar y desarrollar la sesión en nuestra área, en función de los objetivos, la finalidad o propósito dentro de la unidad didáctica, la metodología o la organización que se plantee (López Pastor et al., 2001; Viciano, Salinas y Lozano, 2006).

Dentro del análisis de esta categoría, también queremos recoger las referencias que realizan del contenido en cada una de las partes de la clase identificadas, siendo de destacar la seguridad con que algunos los establecen, frente a la inseguridad de otros como EF088♀ que se manifiesta en los siguientes términos:

<<Aquella en la que haya un calentamiento general en el que se trabaje de manera mas especifica aquellas partes del cuerpo que se vaya a utilizar, seguido de una parte principal en la que creo que se deben de hacer 1, 2 o incluso tres ejercicios dependiendo del tiempo del que dispongamos y finalmente una vuelta a la calma. También creo que sobre todo con los primeros cursos se debe trabajar con juegos, incluido el calentamiento, que impliquen aquello que queremos trabajar, y así de esa manera los niños pondrán más interés en lo que se está realizando. Pero también pienso que si estamos trabajando con niños pequeños el calentamiento, si es que se hace, no debe ser específico>>.

Por último, indicar que de las diez referencias recogidas, solo una hace referencia explícita a los *<<objetivos previamente fijados en la misma, en la que los niño/as hayan jugado, hayan integrado, socializado...y hayan adquirido lo que se pretendía>>*EF082♀, dando a entender que “la sesión es la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia (unidad didáctica) para, conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos” (Viciano, Salinas y Lozano, 2006, p. 1).

En definitiva, nuestros estudiantes siguen anclados en un modelo clásico y tradicional de “sesión” de Educación Física que no se ajusta a las demandas de la Educación Física escolar actual, y que no tiene en cuenta que la actividad física que se realiza, tal y como demuestran Hernández Álvarez, del Campo, Martínez y Moya (2010), supone 22,3 (\pm 4,8) minutos, lo que supone un esfuerzo de baja intensidad, además de no tener en cuenta que nuestro fin último es educar, no entrenar, por lo que no es necesaria dicha estructura tradicional. “Confiamos en que los profesionales de la Educación Física continuemos avanzando en el desarrollo de estructuras de sesión más coherentes y lógicas con nuestras formas de entender y desarrollar la práctica de la Educación Física” (López Pastor y otros, 2001, p.2).

La siguiente categoría sobre la que queremos profundizar es la designada como: **que sea participativa**, en la que se recogen los comentarios que hacen referencia a la actitud que el docente y el alumnado deben tener en la clase de Educación Física. En ella se diferencian diferentes posiciones, así están los que mantienen que *<<la clase ideal sería una en la que los niños se sintieran a gusto, tuvieran ganas de participar y colaborar>>*EF019♀, y en la que el docente juega un papel clásico, donde *<<gracias al maestro aprendan todo lo que se les enseña>>*EI14♀; mientras que otros consideran que una buena clase, es aquella en la que *<<el maestro no sea la figura más importante de la misma, solo un puro coordinador de la misma>>*EF131♂, es decir, *<<aquella en la que disfruten tanto los alumnos como el profesor al mismo tiempo que aprenden unos de otros y viceversa>>*EF026♀.

También se le demanda al docente, para que una clase tenga calidad, que *<<además de explicar también realizase junto con los alumnos las actividades a realizar>>*EP01♀. Segura (2005, p.182) considera que “un docente participativo, que refleja su labor en acciones que promueven cambios positivos y significativos, es un docente con alta autoestima. Este docente proyectará confianza, y propiciará la creatividad de los participantes”.

Algunos todavía van un paso más allá y proponen que además de ser participativo debe establecer una relación con el alumnado en la *<<que predominen los vínculos afectivos entre los alumnos y profesores>>*EF130♀. En esta línea, Torres

Salazar (2001) plantea, que el intercambio de acciones físicas y afectivas entre docente y alumnos se convierten en un activo en la conducción del aprendizaje.

Por último, también están los que mantienen que en una buena clase de Educación Física *<<el alumno es el verdadero protagonista>>*EF031♂, para ello plantean que *<<una actividad no sea directiva, es decir que el niño piense y que no solo ejecute acciones [...], que el alumno sea una pieza voluntaria y no obligada>>*EF062♂, lo que alguna otra resumen diciendo: *<<es decir que, la explicación de los juegos fueran por parte de algún alumno>>*EF118♀.

La categoría denominada **que eduque en valores**, lejos de ser mayoritaria, solo es tenida en cuenta por 17 estudiantes, algo que no concuerda con los resultados obtenidos en la pregunta 2, donde la socialización y la adquisición en valores, era considerada la segunda justificación de la presencia de la Educación Física en la Educación Primaria; o en la pregunta 4, donde los valores aparecían en segundo lugar de los aprendizajes a adquirir en la clase de Educación Física. En este apartado, analizaremos porqué solo para algunos, *<<una clase buena de Educación Física sería la que englobara una educación integral y socializadora que ayudara a los alumnos a tener una vida social mas favorable>>*EF127♂.

Las primeras explicaciones, las encontramos en nuestro alumnado, cuando considera que *<<una buena clase de Educación Física, no tiene porqué tratar únicamente la parte física, sino que debe abordar otros aspectos como los valores, las estrategias o el aprendizaje de hábitos beneficiosos; algo que es más duradero en la formación de los alumnos que el dominar con maestría un determinado deporte>>*EF020♂; para que de esta manera *<<los niños mediante la realización de actividades físicas aprendan aspectos para poder desenvolverse en la vida, como puede ser el aprender a socializarse, etc>>*EF110♀.

Para algunos, la educación en valores es tan importante que renuncian a los aprendizajes de los contenidos propios del área, y consideran que *<<aunque no hayan aprendido nada de lo que les has explicado, eso sería suficiente>>*EF052♂, si *<<con lo que has realizado realmente has aprendido algo más que un simple juego, que te ha servido para formarte más como persona>>*EF045♂; y solo otros, manifiestan que no es incompatible que en una buena clase *<<además de aprender Educación Física de*

manera correcta también [se] aprendan ciertos valores para tener éxito tanto en sus relaciones sociales como en todo aquello que se proponga realizar>>EF066♂.

Por último, señalar, que en esta categoría, también se han mencionado explícitamente determinados valores que hay que potenciar en una buena clase, entre ellos <<la cooperación y el compañerismo>>EF118♀ la <<amistad, solidaridad, respeto, confianza en si mismo y en los demás, seriedad, trabajo>>EF107♂ y <<aspectos de igualdad>>EF087♀, promoviendo <<que todos los niños participaran y no existiese la competitividad>>EI06♀, porque <<se debe tener mucho cuidado con el tema de la competitividad; si se transmite eso en las clases de Educación Física puede provocar sentimientos de frustración y hacer que el autoestima de los niños que no son tan resueltos baje considerablemente causando el desagrado a participar en las actividades>>EF112♀.

En definitiva se pretende <<una clase en la que se le de prioridad a los valores sociales>>EE05♀, <<en la que un alumno no este asustado por que ya mismo le toca saltar al potro (por ejemplo) y si no lo hace bien todos, incluido el profesor se van a reír de el>>EI12♀, para <<que sin miedo realicen los juegos y actividades para avanzar en su desarrollo corporal y personal>>EF025♀. Apreciamos en estas citas que se vislumbran malas experiencias en el área que les han marcado desde el “miedo”, la “competitividad” o la “risa”, y que ellos, como futuros docentes, tratarán de evitar en sus alumnos desde un modelo de clase ideal basado en la educación en valores.

La siguiente categoría que plantea nuestro alumnado para que una clase de Educación Física sea considerada “ideal”, es **que sea organizada y planificada**, recordemos que de ella hay 47 referencias, lo que supone el 26% del total del discurso generado en esta pregunta. Quizás, este alto porcentaje se deba a que su modelo de clase vivido habitualmente hayan sido <<un balón para que los alumnos jueguen>>EF054♂, o <<una simple hora libre para corretear por el patio>>EF085♀; y este tipo de clases no haya sido significativo para ellos; es decir, que han estado en el modelo de “sesiones de recreo o lúdicas”, sin una finalidad de aprendizaje por parte del alumno, sólo de vivencias de prácticas físicas motivantes, con un fin lúdico intrínseco de la actividad física, Viciano, Salinas y Lozano (2006).

Por ello consideran que <<una buena clase de Educación Física, sería aquella en la que el maestro llevase unos fines marcados a conseguir con el desarrollo de esa clase, e intentase alcanzarlos de la mejor manera posible>>EI05♀, que <<el profesor expusiera previamente los objetivos a perseguir, seguida de una explicación de la realización de los contenidos y actividades>>EI01♀, <<pues una clase debe tener de todo, unos minutos para la explicación teórica de lo que vamos a realizar[...] Después la realización de la clase practica, que será la que toque en ese día, y luego se realiza un poco de relajación para descansar el cuerpo>>, e incluso llegan a añadir: <<y en los ultimos diez minutos se reflexionara sobre el trabajo realizado>>EM03♀, favoreciendo el desarrollo de habilidades reflexivas, que casi siempre se ha considerado exclusivo de asignaturas como las matemáticas, las ciencias experimentales y las humanidades (López Rodríguez, 2003). Aunque los hay, que todavía son más innovadores y proponen: <<por ultimo realizaría un diario en el que cada uno debería expresar todo lo que a aprendido en esa clase, lo que le ha gustado, lo que no, las sugerencias... y hasta otro día>>EI08♀.

Normalmente, las referencias que realizan sobre la organización y planificación de la clase suelen ser bastante genéricas, no existiendo alusiones a los objetivos de la etapa y a los objetivos del área, siendo significativo que solo se realice un comentario sobre currículum oficial del área al mencionar el trabajo <<del bloque de contenidos que se deba impartir en ese momento como serian: conocimiento y desarrollo corporal, salud corporal o el juego>>EF007♀; y que no se realice ni una sola referencia a la Unidad Didáctica como referente, ya que la clase, como con anterioridad se indico, es “la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia para, conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos”, (Viciana, Salinas y Lozano, 2006, p.1). También observamos que algunos mantienen la influencia del vocabulario y filosofía de la LOGSE cuando plantean que es necesario desarrollar <<unos contenidos conceptuales y actitudinales, llevando a cabo la espontaneidad y la creatividad, en donde lo importante sea el trabajo y no el producto final>>EF118♀; aunque se olviden de los contenidos procedimentales.

Dentro de esta categoría, nos encontramos con diferentes grados de rigidez a la hora de cumplir con la planificación, así, mientras que para unos es necesario que *<<a termino de la clase se hayan cumplido los objetivos perseguidos en su totalidad>>*, para otros, los objetivos solo son una referencia y se siguen *<<sin ser estrictos>>*EF101♀ o en la que *<<es importante una programación cuidadosa y a la vez flexible del tiempo de las actividades y la adecuación del ritmo de las actividades para favorecer el buen desarrollo y mantener la motivación>>*EF068♂, aunque también los haya que plantean, que la clase de Educación Física debería ser *<<donde te enseñaran diferentes actividades físicas y que no fuesen obligatorias ya que esto podría crear problemas de autoestima, inferioridad, aburrimiento,...y que además no todas las actividades se centraran en correr, saltar, hacer circuitos,...>>*EI02♀.

Aun tratándose de apreciaciones minoritarias -y el algunos casos relacionadas con la metodología a seguir-, también se señala que una buena clase *<<debe ser consecuente con el ciclo y curso al que va dirigida>>*EF020♂, *<<utilizando actividades vinculadas a los intereses y el contexto sociocultural de los alumnos y en las cuales los alumnos pueden apreciar la aplicación práctica de los contenidos que se pretenden trabajar>>*EF068♂; también el maestro debe saber *<<modificar su actuación en un sentido u otro según observe los resultados que ésta produce en los alumnos>>*EF091♀, y *<<debe ofrecer feedback y críticas constructivas a los alumnos con el fin de mejorar los aspectos tratados>>* EF091♀, considerando *<<al alumno como persona que es, [que] se educa y no se entrena>>*EF101♀, siendo importante para el alumnado *<<saber lo que estas aprendiendo y no asistir a una clase en la que te obligan ha hacer una determinada tarea sin conocer el fin en el que se desenvuelve>>*EF086♀.

Por último, dentro del análisis de esta categoría, queremos hacer mención a la importancia que nuestro alumnado le otorga a *<<ser original en los juegos y actividades así como en la organización de las mismas>>*EF112♀, buscando *<<actividades que no sean directivas, es decir que el niño piense y que no solo ejecute acciones de forma robótica>>*EF063♂ y *<<en la que no se perdiera el tiempo y asegure el correcto aprendizaje de los alumnos de la forma más dinámica posible, con aprendizajes constructivistas y significativo>>*EF056♂; para que al final *<<te des cuenta que los niños han salido satisfechos y han captado las ideas, conceptos, movimientos,*

actitudes que les querías transmitir>>EF058♂. <<En definitiva, la clase tiene que motivar e interesar al alumnado, proporcionando retos a lograr y situaciones diversas en que el alumno pueda descubrir y experimentar sus posibilidades de movimiento y relacionarse con los demás, contribuyendo así a la mejora de las capacidades motrices, cognitivas y sociales>>EF068♂.

La categoría denominada que **genere aprendizaje y diversión**, ha aglutinado, un total de 91 referencias, lo que supone el 50% del discurso generado en la respuesta a la pregunta 6 del cuestionario abierto. Es interesante analizar cómo para nuestros estudiantes, una buena clase de Educación Física es aquella <<en la cual el alumno aprenda pero sobretodo se divierta>>AL02♂, <<donde uno se desinhiba, “se despeje” de las otras clases>>EI09♀, cumpliendo con la función catártica que tradicionalmente ha establecido el currículum de la asignatura en las últimas décadas (Real Decreto 1344/1991, Decreto 105/92) que considera las posibilidades del área en relación a convertir la actividad física en una forma de actividad lúdica, que ayuda a evadirnos de la realidad y liberarnos de las tensiones cotidianas; de esta manera, no se convierta la clase de Educación Física en un tormento o <<no consideren la clase como una carga o una pesadez sino que la acojan con mucho gusto>>EF074♂, para que <<los alumnos no se aburran ni piensen que todas las clases de Educación Física son iguales>>EF081♀.



Figura 11. Viñeta de Marcos

También llama la atención, que contrariamente a lo que se argumentaba en el análisis de la categoría anterior, donde el tomar conciencia de los aprendizajes a partir de la reflexión de lo realizado era fundamental, ahora -cuando lo relacionan con la diversión- para algunos de ellos, esto deja de ser importante y consideran que el aprendizaje en una buena clase de Educación Física debe realizarse de manera que <<los niños logren aprender sin tomar conciencia de ello>>EP02♀, entendiendo que <<si se divierten, acaban aprendiendo algo de manera consciente o inconscientemente>>EF030♂; porque <<diversión y motivación van unidos al aprendizaje, tanto del alumno como del enriquecimiento del profesor>>EF128♀.

En esta línea, algunos consideran que <<el aprendizaje lúdico es el elemento clave de cualquier clase de Educación Física, pero siempre dentro de unos límites establecidos>>LEF02♂, porque <<el componente lúdico es esencial puesto que facilita el apego de los niños por todo lo que se pueda enseñar a través de la Educación Física>>, <<donde se aprende jugando, siguiendo unas normas y fomentando estas mismas>>EF021♂.

También se considera que está ahí <<la destreza del profesor para conseguir adaptar los contenidos a juegos que cumplan estas características>>EF044♂ y lograr que los niños, cuando <<terminaran de la clase estuviesen deseando que llegue el siguiente día>>EF097♂. Coinciden estos argumentos con los planteados por Lavega (1995) que considera que a través del juego el alumno que tiene posibilidades de aprender en un entorno distendido, agradable, lleno de reflexión y que a la vez se le induce a la adaptación a situaciones motrices de distinta naturaleza.

El valor educativo del juego es algo socialmente bastante aceptado, apreciándose con frecuencia un uso del mismo en la dinámica cotidiana del aula como medio de enseñanza y aprendizaje. Esta situación, según señala Marín Santiago (1995), responde a una valoración de lo lúdico como fuente de realización personal y de salud física y mental; así las nuevas pedagogías fomentan la actividad lúdica al considerarlo un medio de educación, maduración y aprendizaje, al que el maestro no puede ni debe renunciar.

Actualmente parece ser que estamos abocados al *ludismo*³³, tendencia cuyo máximo representante, según Echeverría (1980) lo encontraríamos en Fourier. Este autor, -como parte de nuestro alumnado-, considera que habría que educar a los niños y niñas y organizar a la sociedad, de manera que todas las actividades que hay que llevar a cabo para sacarla a flote, fuesen realizadas por sus protagonistas como un puro entretenimiento satisfactorio y gratificante, incluso las más desagradables, y “por tanto la actividad lúdica debe ser un elemento que impregnará toda la práctica educativa” (García López et al., 1998, p.13).

Para finalizar el análisis de la categoría que genere aprendizajes y diversión, sólo nos resta decir, que la diversión no es exclusiva del alumnado, sino que nuestros participantes entienden que sería necesario que el maestro <<se lo pasara bien y fuera cada día una aventura nueva>>EI13♀.

En definitiva, <<no es fácil decir qué es una buena clase de Educación Física, porque hay tantas formas de hacer una buena clase que sería como ponerle límites a la creatividad>>EF085♀.

8. LA EXPERIENCIA, UNA MAESTRA FERROZ

"La experiencia es un maestra feroz, pero está claro que te hace aprender."

(Lewis,s/f)

Como señala Pérez Gómez, (1998) la “cultura experiencial” es una peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular elaboran, inducidos por su contexto en su vida familiar, social y escolar. Siendo evidente que “los estudiantes aprenden mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se enseña intencionadamente en el currículum explícito” (Pérez Gómez, 1998, p.16), por ello vamos a analizar las experiencias positivas y negativas vividas en el aula de Educación Física y los aprendizajes derivados de ellas.

Curiosamente, a la pregunta nº 7, en la que se le pedía a los participantes que relataran una buena y una mala experiencia vivida en relación con la Educación Física, en lugar de conseguir una respuesta de cada uno de ellos, nos encontramos que hay

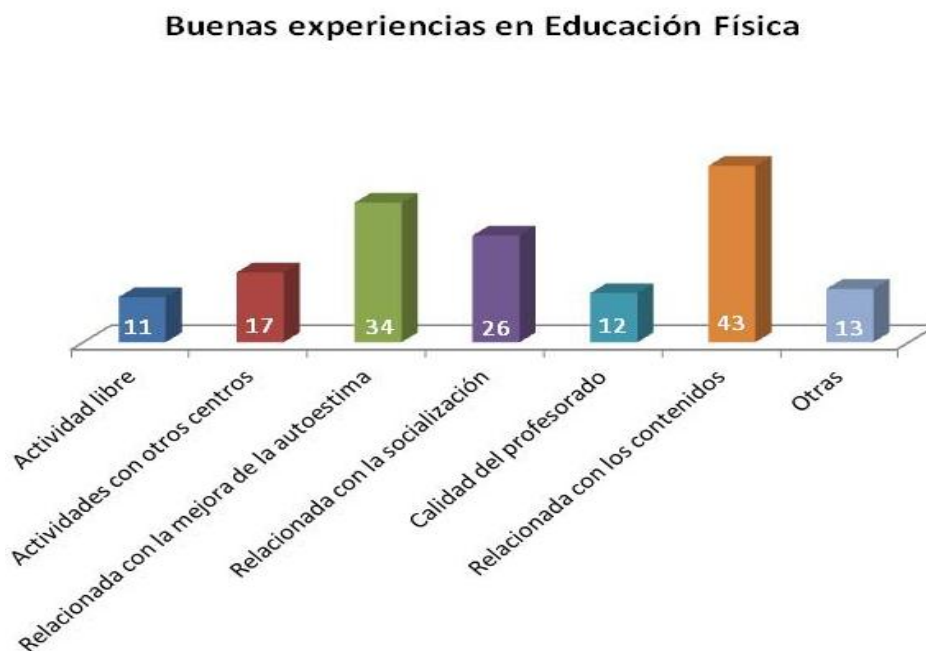
³³ Echeverría (1980, p.13), lo define como el trabajo concebido como juego.

estudiantes que no refieren buenas experiencias, y otros que no refieren malas experiencias, por lo que la distribución de respuestas queda tal y como se aprecia en la **gráfica 31**, siendo curioso observar que predominen más relatos de experiencias negativas, que relatos de experiencias positivas.



Gráfica 31. Porcentajes obtenidos en la pregunta 7 del cuestionario abierto

Entrando de lleno en el análisis de las experiencias vividas por nuestros participantes, nos encontramos 7 factores con los que asocian las buenas experiencias vividas en el aula de Educación Física, frente a los 13 motivos que generan malas experiencias (ver **gráfica 32** y **gráfica 33**). A continuación vamos a profundizar en cada uno de ellos, comenzando por descubrir qué lleva al alumnado de Magisterio a considerar una experiencia en Educación Física como buena.



Gráfica 32. Factores con los que se asocian las buenas experiencias en E.F.

Como observamos en la **gráfica 32**, gran parte de las experiencias positivas (43 respuestas) están **relacionadas con los contenidos** que se trabajan en el aula de Educación Física, bien porque se trata de un contenido novedoso o poco habitual, como en el ejemplo que relata EI07♂, que le << impartieron una clase de relajación en quinto de primaria, [que] tan buena fue, que es la única que recuerdo de ese año>, en la misma línea que EF079♀, a la que le <<propusieron realizar acrosport>>y que no solo asocia esta buena experiencia al contenido novedoso, sino a que le resultó <<muy divertido y muy interesante, además [de que] nunca lo había practicado>>. O bien, porque practicaban su actividad o deporte preferido, << citar por ejemplo los partidos de fútbol, balonmano, baloncesto... que jugábamos entre los niños de la clase>>EF028♂, que les permitían disfrutar, llegando a ponerse nerviosos <<de las ganas que tenía de que llegaran los días que tocaba “gimnasia”>>EF101♀.

Uno de los contenidos estrella asociado a buenas experiencias, <<eran los de expresión corporal>>EF083♀, cuando se utilizaba <<la clase de Educación Física para hacer bailes de salón>>EI16♀ o se enseñaba <<a bailar sevillanas>>EF054♂, y <<las últimas clases de Educación Física del curso, porque era cuando ~~nos dedicábamos~~ [se dedicaban] a preparar los bailes para la fiesta>>LEI07♀, al considerar que <<era algo que ~~me sirvió~~ [servía] en un futuro>>EF054♂.

Curiosamente, solamente uno de los participantes asocia las pruebas físicas que se realizaban al principio de cada trimestre, como un contenido de la asignatura que le despierta buenos recuerdos porque en ellas <<~~medíamos nuestras~~ [se medían] capacidades físicas realizando distintas actividades entre otras el test de Cooper>>EF113♂.

Las buenas experiencias **relacionadas con la mejora de la autoestima** se caracterizan porque en ellas <<sí que valoraban el esfuerzo y el trabajo realizado por los alumnos>>EI12♀, estando presente <<el reconocimiento del profesor>>EF114♂, y consiguiendo <<al terminar la clase ~~sentirme~~ [sentirse] realmente realizado porque ~~he sido yo el~~ [han sido ellos los] verdadero[s] protagonista[s]>>EF031♂, algo que se ejemplifica muy bien en las siguientes citas:

<<...había que aprender varios tipos de volteretas (mortal, lateral, etc.) y tras practicar unas semanas en horas de clase, me lesione el codo en una voltereta y no pude hacer el examen el día que era y aun así, sin examen me pusieron muy buena nota por que la profesora ya se había fijado días antes de mi trabajo>>. EF009♀

<<Una buena experiencia para mi fue una vez que mi profesor de Educación Física me felicitó por haber ayudado a un compañero a realizar un ejercicio que le resultaba algo complicado sin que él me lo hubiera dicho. Me sentí muy orgulloso>>EF005♂.

Es llamativo cómo el alumnado ve esos pequeños gestos de reconocimiento del profesor en pequeños detalles, como en ser nombrado <<ayudante del maestro de Educación Física para sacar y colocar el material empleado en la clase>>EF064♂, o simplemente viendo <<que no hacía diferencias entre ~~nosotros~~ [los alumnos]>>AL03♀.

Pero no siempre las buenas experiencias relacionadas con la mejora de la autoestima vienen desde el reconocimiento del profesorado, en muchos casos estás también se asocian a la valoración personal que el alumnado tiene de sí mismo cuando consigue <<~~marcaba~~ [marcar] muchos tantos>>EF076♂, o <<ser el que más aguanta>>EF057♂; obteniendo así el reconocimiento de sus compañeros, tal y como lo expresa EF015♂: <<era muy bueno jugando y todos los niños querían tenerme en su equipo >>.

Otra de las razones más referenciadas -con las que el alumnado asocia las buenas experiencias-, está **relacionada con la socialización**, razón sobre todo esgrimida por los estudiantes que se consideran tímidos y que opinan que gracias a la Educación Física <<estas clases ~~me~~ [le] han ayudado mucho a vencer esa timidez>>LEF02♂, porque en <<muchas ocasiones las clases de Educación Física han servido para unir y conocer mejor a los propios compañeros>>EF020♂, aprendiendo <<inconscientemente a ser más abierta con la gente, a ~~relacionarme~~ [relacionarse] con todos>>EP02♀.

Consideran que con <<los juegos y actividades, [se] pude conocer de manera distinta a ~~mis~~ [los] nuevos compañeros>>EF017♂. En este sentido, la Expresión Corporal vuelve a ser un contenido de referencia, porque como explica EF091♀, había que <<realizar grupos y trabajar durante una semana, tanto dentro como fuera del centro, para preparar algo de expresión corporal y luego ponerlo en común [...] ~~tuve~~ [teniendo] la oportunidad de conocer mejor a ~~mis~~ [los] compañeros,... >>, y en general el alumnado refiere que le encantaba reunirse con sus compañeros <<para prepararlo todo, y ensayarlo una y otra vez hasta que salía bien>>EF092♀.

En una línea muy similar, están los que asocian las buenas experiencias en el aula de Educación Física a las **actividades con otros centros**, fundamentalmente haciendo referencia a las “Mini-Olimpiadas” y “Jornadas deportivas” en las que participaban junto con escolares de otros colegios, lo que les permitía conocer <<otros compañeros de otros colegios>>EF010♂. En algunos casos, estas actividades iban más allá de mejorar la socialización y provocaban trabajar en equipo para conseguir un objetivo común, tal y como lo vemos en la siguiente cita: <<Nos sentíamos orgullosas, pero es un orgullo diferente al de ganar algo solo, me gusta el trabajo en equipo>>EF098♀, porque <<allí ~~aprendí~~ [se aprenden] muchas cosas, y no solo del ámbito físico, sino también a ver a la gente de otra forma>>EF034♂. Aunque también los hay que no se conforman solo con los valores que conllevan este tipo de actividades, y también les gustan estas actividades porque valoran que <<los ganadores recibían medallas o algún tipo de reconocimiento>>EF110♀.

También existen estudiantes que asocian sus buenas experiencias con la **calidad del profesorado** que les imparte las clases de Educación Física, aspecto al que se hace referencia sobre todo en otros niveles educativos, como el caso de EF131♂ que en bachillerato, tuvo <<un buen profesor que realizaba sesiones muy bien estructuradas>>, o el de A101♀ que <<durante la secundaria ~~tuve~~ [tuvo] una profesora con la cual ~~aprendí~~ [aprendió] mucho>>.

Pero dejando al margen las referencias a los buenos profesores que se han encontrado en sus etapas educativas, nos interesa saber porque consideraban ellos que estos profesores eran buenos, y una de las mejores explicaciones la encontramos en EI05♀, que pone el acento en el por qué y el para qué de las actividades que

realizaban, como se aprecia en la siguiente cita: <<...el maestro nos ha explicado una actividad nueva, diciéndonos lo que conseguiríamos con ella, como realizarla, en la que hemos podido participar toda la clase, y sobre todo en la que sabíamos para qué la estábamos realizando, además de que teníamos oportunidad de poder variar de actividad, y de escoger>>EI05♀.

A estas razones, algunos estudiantes aportan otros argumentos de porqué un buen profesor hace que sus clases sean consideradas como una buena experiencia, y porque:

- <<...el clima de clase siempre era el apropiado>>EF026♀.
- <<...conseguía la diversión y el aprendizaje de los alumnos>>EF070♀.
- <<...se implican en la enseñanza y ayudan a sus alumnos a superar todas sus dificultades>>EF074♂.
- <<...las increíbles ganas con las que afrontaba las clases>>EF104♂.

En definitiva, se vuelven a poner de manifiesto muchas de las cualidades que se contemplaban en la pregunta 5 de sobre las características que debe tener un buen docente de Educación Física.

Pero sin duda, quizás lo más llamativo (y triste) de estas asociaciones que realizan para considerar una experiencia en Educación Física como buena, sea el relacionarlas con la **actividad libre**, es decir recordar las mejores experiencias de Educación Física <<cuando nos dejaban jugar a lo que quisiéramos, cuando nos daban un balón de fútbol y a jugar toda la hora>>EF096♀, porque <<esas clases me encantaban a mi y a todos>>EI06♀ considerando la hora de Educación Física como una prolongación del recreo, donde <<podías hacer lo que quisieras con el material que quisieras>>EE03♀.

Por último, el alumnado de magisterio asocia las buenas experiencias a **otras** cuestiones más puntuales e individuales como considerar las mejores clases aquellas en las que los <<profesores participaban en ellas (un compañero más)>>EF060♂, o al realizar la clase de Educación Física fuera del centro educativo, por ejemplo <<en una alameda que había justo al lado>>EF055♂, o simplemente, considera que todas las

clases les parecían buenas porque <<servían de descanso del resto de asignaturas>>EF098♂.

A este respecto, “cabe señalar la escasa investigación generada en el campo de la enseñanza de la Educación Física sobre lo que pueden ser consideradas “buenas prácticas” que obtienen un alto reconocimiento de la comunidad escolar y cuyo estudio podría, junto con otros datos, facilitar información relevante sobre los conocimientos, habilidades y actitudes (no meras técnicas de aplicación) que caracterizan a quienes son capaces de elaborar y gestionar esas propuestas que son relevantes, y que en consecuencia, podrían servir como punto de partida para establecer una graduación de estándares profesionales que permitan diseñar programas de formación inicial y continua que facilitaran el desarrollo profesional” (Hernández Álvarez, 2007, p.173).

Entrando en el análisis de las malas experiencias, lo primero que tenemos que tener presente es que “muchos niños se alejan de las actividades físicas por haber tenido una mala experiencia en alguna tarea y no encontrar más que el reproche de su maestro. Eso es para muchos motivo suficiente a los efectos de generalizar su idea de “no sirvo para los deportes” (Gómez, 2004, p.30), actitud que como veremos a continuación, han adoptado algunos de nuestros participantes.

Si analizamos las experiencias negativas en la Educación Física y sus causas (ver **gráfica 33**), nos encontramos razones muy variadas, destacando entre otras las relacionadas con las lesiones y enfermedades, junto con el sentirse discriminado por el nivel de ejecución, con bastante frecuencia también hay referencias a estas malas experiencias como consecuencia de recibir malas clases, tener que realizar pruebas físicas y sentirse discriminado o discriminada por razones de género.

También suelen mencionarse el miedo y la vergüenza como causas de malas experiencias en más de una docena de casos; y ya, en menor medida, aparecen los castigos, las clases teóricas, el tener un profesorado no especialista y las vejaciones por parte del profesorado como factores condicionantes de las malas experiencias. Y curiosamente hay cerca de una decena de estudiantes que refieren no tener malos recuerdos de sus clases de Educación Física.

Malas experiencias en Educación Física



Gráfica 33. Factores con los que se asocian las mala experiencias en E.F.

Seguidamente detallaremos los motivos que exponen los participantes de esta investigación en cada uno de los factores anteriormente mencionados para comprender las malas experiencias vividas en el aula de Educación Física.

Comenzando con las malas experiencias **relacionadas con lesiones y enfermedades**, es lógico que si te <<rompes dos dientes dos días antes de hacer la comunión>>EI11♀, te dan <<un balonazo en la boca del estómago>>EI13♀ que te deja sin respiración, o <<un día jugando al béisbol accidentalmente ~~me dieron~~ [te dan] con el bate en la cara>>LEI01♀, o te fracturas <<el dedo corazón de la mano derecha al coger el balón por el aire>>EI14♀, o caes <<de cabeza al suelo, [y] cuando despiertas estás en la sala de profesores tumbada en un sofá mientras todos ~~me~~ [te] miraban>>EF019♀, lo natural es que el recuerdo no sea precisamente el de una buena experiencia, sino todo lo contrario, aunque estas situaciones se vivan como accidentales, excepto en ocasiones en las que <<el profesor no estaba en ese momento con nosotros>>EF060♂.

Las consecuencias de estas malas experiencias por caídas, lesiones... o malos planteamientos en las progresiones, son que el alumno adquiere “cierta aversión a la práctica de actividad física, ante lo cual la confianza y seguridad dada por el educador, en todos y cada uno de sus planteamientos deseados, será fundamental para alcanzar logros” Ruiz et al. (2003, p.130).

Sin embargo, ya no es tan lógico que las malas experiencias estén **relacionadas con la discriminación por nivel de habilidad**, <<por parte, tanto de alumnos como de ciertos profesores debido a su constitución física y a sus ejecuciones poco exitosas que siempre eran motivo de risas y desconsideraciones>>EF049♂, lo que te hace sentirte <<inferior en alguna actividad por no ser o hacer lo que los demás>>EE05♀, como es el caso de EI12♀, que lo relata de la siguiente manera:

<<Estoy operada de cadera derecha y fémur desde pequeñita a causa de una luxación congénita. Esto me ha generado muchas dificultades, puesto que nunca he llegado a ser lo mismo de veloz que mis compañeros por mucho que me esforzase...Desde que empecé el colegio hasta que termine segundo de la E.S.O. tuve al mismo profesor, el cual solo valoraba que un alumno llegara el primero a la meta. Para mi desgracia, por mucho que me esforzara yo no tenía las mismas condiciones físicas que el resto de mis compañeros/as y durante todos esos años estuve infravalorada>>EI12♀.

Generalmente las actividades que conllevan este tipo de discriminaciones por nivel de habilidad hacen referencia a ejercicios con riesgo como <<el pino>>EI15♀, <<saltar el potro o hacer voltereta>>LEI09♀, <<saltar altura>>EF037♀, y <<saltos de longitud, que no de altura>>EI06♀; salvo raras excepciones como EF041♂ que indican <<el fútbol (como no), porque aunque es el deporte por excelencia>>no a todos les gusta por no ser <<muy bueno[s]>>, lo que les hace <<meter gol en ~~mi~~ [su] propia portería>>con lo que ello conlleva frente al resto de compañeros.

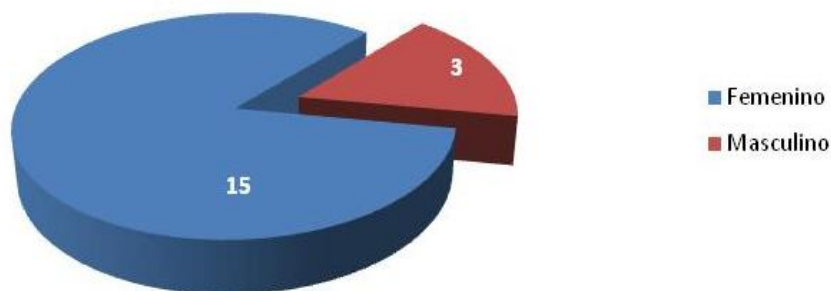
También llama la atención que sólo en dos ocasiones este bajo nivel de habilidad este asociado a <<aquellas personas con sobrepeso que no les gustaba la clase ya que no se sentían cómodos y no podían hacer los ejercicios>>EF017♂.

En lo que respecta a malas experiencias en Educación Física **relacionadas con malas clases**, cabe destacar que es reiterativa la idea de <<clases tan repetitivas y vacías de contenidos>>EF127♂ que no proporcionaban <<la oportunidad de disfrutar las clases de Educación Física en el colegio>>EF129♀, llegando a señalar que <<el maestro ~~nos~~ lanzaba un balón, como el cuidador que lanza la carne a su león, y a jugar. Con las consecuencias que esto tenía>>EF131♂. En definitiva, <<...el profesor de Educación Física no se preocupaba por nada ni nos enseñaba nada simplemente nos daba una pelota y nos ponía a jugar en el patio y luego evaluaba como a él le daba la gana sin criterio ninguno>>EF026♀.

En una línea muy similar van aquellos que sus malas experiencias están **relacionadas con pruebas físicas**, porque se les <<obligaba hacer ejercicios puntuables para nota- [y] en dichos ejercicios en vez de disfrutar y aprender solo ~~pensabas~~[se pensaba] en sacar buena sin importarte el desarrollo del ejercicio. Importaba más el resultado que la evolución del mismo>>EF012♂, además <<si algo no ~~te~~ salía bien, siempre había alguien que solía reírse y eso intimidaba>>EF078♀ lo que convertía dichas pruebas en <<una auténtica pesadilla>>LEI01♀.

Respecto a las malas experiencias **relacionadas con la discriminación por género**, lo primero que llama la atención es cómo las chicas (15 referencias) han sufrido mucho más esta discriminación que los chicos (3 referencias), como se observa en la **gráfica 34**, si bien las tres referencias de los chicos se refieren más a una situación injusta que al haberse sentido discriminado por su condición masculina, porque <<a los que no les gustaba el fútbol, de portero o a jugar al baloncesto>>EF124♂.

Malas experiencias relacionadas con la discriminación por género



Gráfica 34. Distribución de malas experiencias por discriminación de género

Las chicas relatan situaciones mucho más humillantes, como el caso de EI01♀, que señala: <<a las niñas no nos daban la opción de elegir nuestro papel en el juego, como por ejemplo en el fútbol, en el que casi siempre permanecíamos sentadas en el banquillo, o si teníamos suerte podíamos ser porteras, hasta que optáramos por no jugar debido a las críticas a las que estábamos sometidas por parte de nuestros compañeros>>, por supuesto, <<sin saber muy bien el porqué ni el para qué estábamos llevando a cabo esta clase>>EI05♀. En algunos casos, estas discriminaciones van todavía más allá, ya que <<a las niñas nos [les] puntuaba por debajo de la nota de los niños, sólo porque éramos [eran] niñas>>EF008♀; y <<con este tipo de actuación [se] mostraba un comportamiento discriminatorio y nada educativo>>EF091♀.

El **miedo** también ha jugado un papel importante dentro de las situaciones desagradables en la clase de Educación Física sobre todo <<a la hora de hacer ejercicios como la voltereta en las colchonetas o en el potro>>EF080♀, ejercicios a los que tenían <<mucho pánico porque ya lo había[n] intentado otras veces y me [se] había[n] hecho daño>>LEI07♀. A veces <<no sabía[n] hacerlo>>EE03♀, sintiéndose presionados porque si no lo realizaban tenían la amenaza de que <<iban a suspender>>LEI08♀, a pesar de que algunos de ellos relatan como suplicaban para conseguir no tener que realizar la actividad, como EI08♀ que nos cuenta: <<...le supliqué que me daba miedo y que por favor me dejará hacer a otra cosa, pero el me insistió>>, lo que ha dado lugar a que algunos de ellos tengan algún que otro “trauma infantil”³⁴, porque después de todo, el resultado acaba siendo: <<la profesora me obligo hacerla caí mal con el cuello en mala posición y me quede unos minutos que no podía respirar>>LEI07♀, salvo en raras excepciones que señalan: <<al pasarme eso tome un poco de miedo pero poco a poco se paso>>EF015♂.

Las malas experiencias **relacionadas con la vergüenza**, generalmente se deben a situaciones en que el alumnado vive <<momentos en los que toca bailar o hacer el “ridículo” como en teatros...>>EF028♂, porque les da <<mucha vergüenza bailar delante de la gente>>EF125♂. Pero también los hay que lo pasan mal, simplemente

³⁴ Es el caso de EF086♀, que después de vivir una situación angustiosa nos dice <<...yo tendría unos 8 años, pero no se me olvidara nunca esa clase>>.

ante <<la angustia de la posibilidad de quedar en ridículo ante los compañeros, [porque] parece ser que a los humanos nos gusta presumir de lo que sabemos hacer, y más en edades tempranas>>EF129♀, y luego las consecuencias son que <<los amigos todavía se acuerdan y se ríen...>>EF103♂.

Solamente en un caso, las malas experiencias relacionadas con la vergüenza viene desde la baja autoestima que una alumna tiene de sí misma, al creer ser gorda, tal y como ella lo expresa: <<...casi todas mis clases de Educación Física eran malas ya que me da mucha vergüenza correr, saltar,... delante de la gente porque creo que estoy gorda>>EI02♀, cuestión ante la que parece que ningún profesor ha sido sensible al reiterarse esta situación en el tiempo.

En menor medida, hay estudiantes que asocian sus malas experiencias en la Educación Física con **castigos**, que mayoritariamente consistían en que el <<profesor ~~nos~~ [les] castigaba con darles vueltas al colegio corriendo>>EF123♀ y en alguna que otra ocasión <<~~sentada~~ [sentados] mirando como ~~mis~~ [los] compañeros jugaban y ~~yo~~ [ellos] no>>EF009♀;o bien, las asocian con **clases teóricas** <<inservibles o no relacionadas con el curso...>>EF109♂, con las que se perdía <<el tiempo y en demasía>>EF113♂.

Llama la atención que solo 5 de nuestros participantes indiquen que el **profesorado no especialista**, haya sido el responsable de sus malas experiencias, indicando que era porque <<las clases las daba[n] en tacones y maquillada>>EF038♀ en el caso de ser una maestra, o <<se sentaba a leer el periódico>>EF054♂ en caso de ser un maestro.

Así mismo, 5 de nuestros participantes refieren **vejaciones por parte del profesorado**, que si bien son un número escaso no por ello dejan de ser preocupantes. Estas vejaciones van desde avergonzar delante de toda la clase, como en el caso de EI03♀ a la que <<la maestra ~~me~~ [la] avergonzó delante de ~~mis~~ [sus] compañeras>>por no conseguir realizar un ejercicio, hasta <<~~despreciaba~~ [despreciar] a aquellos alumnos que no tenían una buena forma física >>EF116♀, pasando por <<~~pesaba~~ [pesar] en clase delante de los compañeros haciendo que estos comparasen e y se burlasen de los mas gorditos>>EF122♀.

Señalaremos también la asociación existente entre las malas experiencias en Educación Física **relacionadas con la agresividad y la competitividad** de la que se queja una minoría de los participantes del cuestionario, por <<sufrir[r] como niño en el aula agresiones de ~~mis~~ [sus] compañeros>>EF026♂. Asimismo denuncian <<demasiada competitividad>>EF065♂, <<en edades donde el niño lo único que debe recibir es diversión y experiencia>>EF120♂.

Cabe recordar, tal y como aparece en la **gráfica 33**, que 9 de los estudiantes de magisterio que respondieron el cuestionario abierto, indican **no tener recuerdo** de malas experiencias relacionadas con la Educación Física, porque dicen disfrutar de <<la suerte de no tener (o no recordar) ninguna>>EF075♀.

Para finalizar el análisis de las respuestas obtenidas a la pregunta nº 7 de nuestro cuestionario abierto, queremos hacer una reflexión sobre los diferentes factores que condicionan las buenas y las malas experiencias en la Educación Física en función del sexo (ver **tabla 10**). Llama la atención que dentro de las experiencias definidas como buenas, haya una cierta igualdad entre el número de chicos y de chicas que hacen referencia a las relacionadas con la autoestima, las que tienen relación con la socialización, las que aluden a la calidad del profesorado, mientras que las actividades realizadas con otros centros han sido más apreciadas por las chicas que por los chicos, lo mismo que sucede con las relacionadas con los contenidos; por el contrario, la actividad libre ha sido más significativa como buena experiencia para los chicos que para las chicas, quizás porque estas se asocian con jugar al fútbol, actividad que todavía se atribuye al género masculino, al igual que la categoría denominada otras, donde se recogen argumentos más individuales.

Respecto a las malas experiencias, lo más destacable es cómo los castigos, el miedo, la discriminación por género y las pruebas físicas, son las razones que esgrimen las chicas para considerar una clase de Educación Física como algo negativo, mientras que los chicos aluden a las clases teóricas y a la agresividad y competitividad en mayor medida que las chicas, existiendo una cierta igualdad el número de referencias relacionadas con las lesiones y enfermedades, las malas clases, el profesorado no especialista, la vergüenza, las discriminaciones por nivel de ejecución y las vejaciones por parte del profesorado.

		Mujeres	Hombres
Experiencias buenas	Actividad libre	4	7
	Actividades con otros centros	12	4
	Relacionada con la mejora de la autoestima	17	16
	Relacionada con la socialización	12	14
	Calidad del profesorado	7	5
	Relacionada con los contenidos	27	16
	Otras	1	12
Experiencias malas	Castigos	5	1
	Clases teóricas	1	5
	No hay recuerdo	5	4
	Profesorado no especialista	2	3
	Relacionada con clases malas	9	12
	Relacionada con el miedo	12	2
	Relacionada con la agresividad y competitividad	0	4
	Relacionada con la discriminación por género	15	3
	Relacionada con la discriminación por nivel de ejecución	12	16
	Relacionada con la vergüenza	5	7
	Relacionada con lesiones y enfermedades	13	16
	Relacionada con pruebas físicas	11	7
	Vejaciones por parte del profesorado	3	2

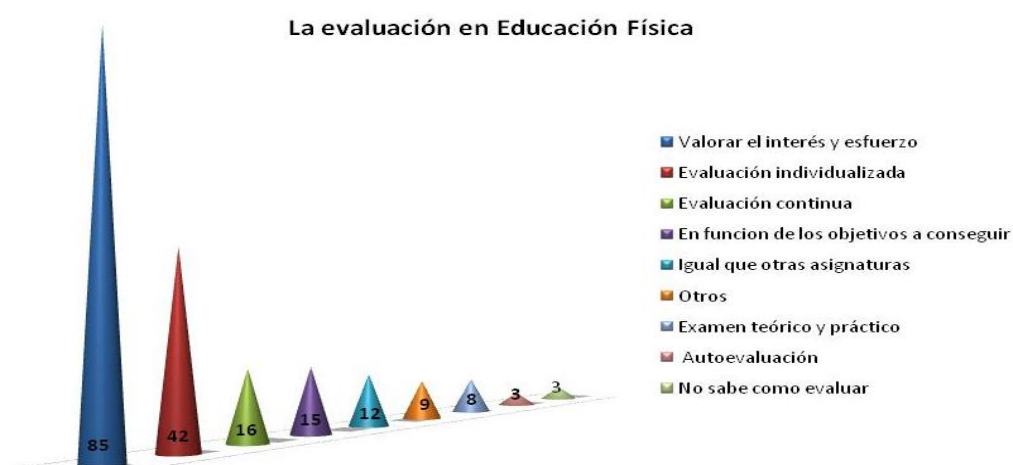
Tabla 10. Distribución de factores que se asocian a buenas y malas experiencias en Educación Física en función del sexo

9. EVALUACIÓN DE LA "GIMNASIA"

Para nuestros participantes del cuestionario abierto, dar respuesta a la pregunta nº 8 que les plantea: **¿Cómo crees que debe evaluarse la Educación Física?** No es una tarea fácil, porque no cabe duda de que uno de los elementos curriculares que más dificultades suscita en el desarrollo docente de una materia es la evaluación.

Se trata de una práctica compleja en la cual intervienen multitud de factores y elementos (organizativos, afectivos, ideológicos,...), que la hacen llena de problemas y paradojas, Santos (1999); y como práctica social que es, se sustenta en presupuestos ideológicos, tal y como señalan Hernández Álvarez y Velázquez (2004), que asimismo consideran que ésta puede estar mediatizada por diferentes intereses, adoptar diferentes significados responder a numerosos propósitos.

Por ello nuestros estudiantes de magisterio tienen serias dificultades para explicar, qué y cómo evaluar en lo que todavía se sigue llamando la clase de gimnasia³⁵, así hemos podido agrupar sus respuestas en torno a 9 categorías (ver **gráfica 35**), si bien, algunas de ellas se solapan en ocasiones, como “evaluación individualizada” y la denominada “valorar el esfuerzo y el interés”, entre las que es difícil diferenciar según las explicaciones realizadas por nuestro alumnado, como posteriormente veremos.



Gráfica 35. Referencias a los elementos con los que se asocian la evaluación en E.F.

Como puede apreciarse en la **gráfica 35**, el mayor número de referencias (85) hacen alusión a **valorar el interés y el esfuerzo**³⁶, de manera que muchos consideran que <<la Educación Física debería valorarse según la actitud que tome el alumno por la asignatura>>; y la razón que esgrimen para ello, la da este mismo alumno, <<ya que por ejemplo hay niños que por su físico (niños con sobrepeso por ejemplo) no pueden realizar una serie de ejercicios y eso tiene que darse cuenta el maestro, pero en otras actividades que ellos ven que las pueden desarrollar con más normalidad toman mucho interés por ellas>>LEI04♂, insistiendo en que no es lo mismo <<si simplemente están

³⁵ Hoy en día todavía los alumnos siguen llamando Gimnasia a la asignatura de E.F. como queda de manifiesto en una entrada del blog que comparte un maestro de E.F. con sus alumnos: <<No llevamos mucho de curso, y ya he repetido un montón de veces que no hacemos gimnasia, que lo que hacemos es Educación Física...>><http://pedricoprofe.wordpress.com/2008/09/18/gimnasia-o-educacion-fisica/>

³⁶ Nuestro alumnado participante, coincidiendo con Gómez (2002, p.164) considera que: “el concepto de esfuerzo del alumno tiene connotaciones particulares, al no relacionarlo con logros determinados, sino con el alcance de una mayor comprensión de sí mismo y de su cuerpo en acción, de adquisición de capacidades abiertas y ricas en significados lúdico-motrices, refiriendo al alumno a su propio proceso de aprendizaje y logros paulatinos”

de espectadores o participando>>EE01♀ de las clases. También dejan muy claro que <<no valoraría[n] el que un niño tenga muchas aptitudes para el deporte y lo haga todo sin esfuerzo, creyéndose superior a los demás>>EI12♀, y por tanto para ellos a la hora de la calificación <<se merece la misma nota la chica que hace la voltereta perfectamente porque hace gimnasia rítmica, que la chica rellenita, que le tenía miedo y que al final la acaba haciendo>>EF001♀.

Ante éste panorama, y hablando de la evaluación, alguno tímidamente comienza a cuestionar que <<este punto es muy “conflictivo” entre los estudiantes, ya que hay alumnos que realizan perfectamente lo que se les pide, pero obtienen peor calificaciones que otros que lo realizan peor, pero demuestran mayor interés y esfuerzo. O bien pasa lo contrario, que alumnos que se esfuerzan muchísimo, pero no realizan del todo bien lo que se les pide, no obtienen las calificaciones que se merecen o que buscan>>EF003♂, atisbando la injusticia que esto supone para el alumnado, cuestión que fundamentalmente ocurre porque su planteamiento se centra en el “cómo” evaluar, no en el “qué” y “para qué” evaluar.

Cuando comienzan a describir que hay que hacer para valorar el esfuerzo y el interés, comienzan aparecer criterios a tener en cuenta como <<el comportamiento>>EF126♀, <<la relación con sus compañeros, la motivación que desempeña el alumno ante sus clases>>EF021♂, <<la participación en grupo>>EF121♂, <<si ayudan y si colaboran>>EF116♀, <<la superación y el esfuerzo personal>>EF116♀, etc. Criterios que se asumen bajo el argumento de <<que siempre habrá unos alumnos mejor dotados que otros y la culpa de eso no es de ellos, si no de la genética y del ambiente>>EF076♂.

También los hay que indican que <<para medir ese esfuerzo, en las primeras clases, el maestro pasaría una evaluación inicial de todos sus alumnos para ver que nivel de partida poseen y una vez terminada la unidad didáctica correspondiente se llevaría a cabo otra evaluación, esta vez, final para ver si han conseguido subir ese nivel. Al final del curso se llevaría otra evaluación globalizada para conocer el estado final de los alumnos>>EI16♀, dejando al descubierto una concepción de evaluación

criterial³⁷ y finalista, eso sí, que contempla el esfuerzo, pero que no rompe con la vinculación a la concepción higiénica que ha dominado la Educación Física, Hernández Álvarez y Velázquez (2004). En cualquier caso, casi nunca se hace referencia a si estos criterios tienen que ver, o no, con las capacidades, objetivos, competencias que se plantea la Educación Física desarrollar en los niños de Educación Primaria, salvo raras excepciones que explicitan que la evaluación debe realizarse *<<según los criterios de evaluación que se establecen en la CECJA o el MEC y teniendo en cuenta el esfuerzo y el trabajo realizado por cada alumno>>*EF099♂.

Respecto a las referencias sobre la **evaluación individualizada**, que se caracterizan por considerar que “todos los estudiantes son diferentes respecto a su punto de partida en el aprendizaje, a sus circunstancias personales y sociales, a sus experiencias y relaciones, etc., tratarles por igual resulta injusto” Fernández-Balboa (2005, p.133); cabe destacar que todas ellas coinciden en que *<<una buena evaluación de esta materia debe ser individualizada y partir del nivel previo de cada alumno para evaluar los progresos de cada uno de manera individual>>*EI01♀, así *<<debería de tenerse muy en cuenta las posibilidades de cada uno ya que cada alumno es diferente y sus situaciones personales también>>*AL03♀, por lo que se debería *<<no pedir más de lo que un niño-a pueda>>*.

Esta cuestión se plasma en la siguiente cita de EI06♀ y expresa muy gráficamente en la viñeta de la **figura 12**:

*<<siempre se ha evaluado en forma de meta, si no llegas a ese número (tiempo, metros, centímetros...) estás suspenso, no cumples los requisitos. Yo pienso que no debería de ser así, sino que deberían de tenerse en cuenta las propiedades físicas de cada niño y el esfuerzo y las ganas que puede llegar a poner; cada niño y cada persona somos diferentes y poseemos diferentes aptitudes que deberían de tener en cuenta los maestros de Educación Física a la hora de examinar>>*EI06♀.

³⁷ “En la evaluación criterial, el resultado obtenido por el alumno se compara con otros resultados realizados por él mismo, valorando por una parte el progreso realizado respecto de su evaluación inicial y por otra, si ha alcanzado unos niveles mínimos establecidos en unos determinados criterios fijados previamente” Sales (2001, pp.21-22).

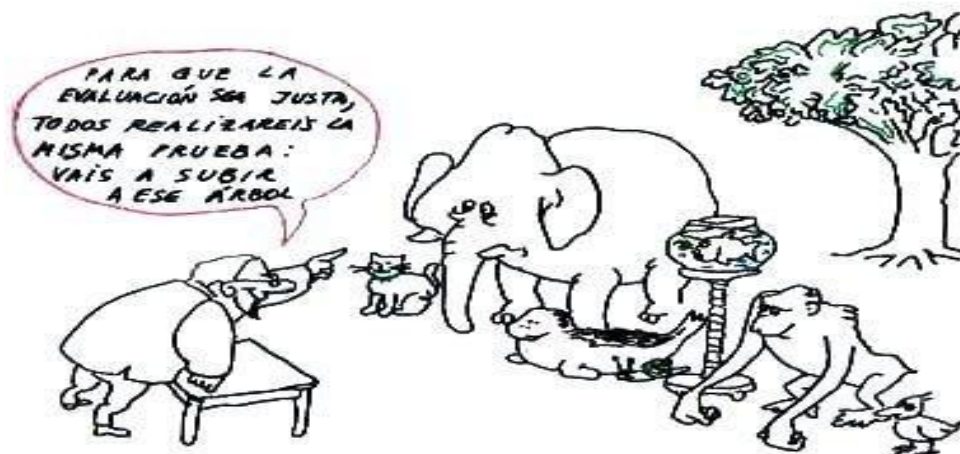


Figura 12. Viñeta sobre la evaluación

Como comentamos con anterioridad, esta categoría de “evaluación individualizada” y la anterior, relacionada con “valorar el esfuerzo y el interés”, en muchos casos no son excluyentes, sino que por el contrario son coincidentes, de tal manera, que 12 referencias se encuentran indexadas en ambas categorías, como se aprecia en la siguiente respuesta a modo de ejemplo:

<<En mi opinión, tanto en Educación Física como en otras asignaturas o materias, creo que la evaluación debe ser individualizada, siempre con los mismos criterios claro está, pero cada alumno es un mundo... En definitiva creo que más que los resultados debería importar el progreso y el esfuerzo desempeñado por el alumno, aunque también creo que tarde o temprano, si tienen alguna dificultad importante, terminarán dándose el batacazo... Por eso es importante tratar a cada alumno de manera diferente e intentar buscar soluciones a sus problemas y valorar el esfuerzo de éstos para superarlos>>EF115♀.

Los participantes que hacen referencia a que la evaluación en Educación Física debería ser **evaluación continua**, coinciden con Delgado y Oliver (2006, p.2) y entienden que “*el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben*

alcanzarse, respectivamente”, e insisten en que <<es más importante el proceso de cada alumno que los resultados en sí>>EI01♀, algunos centrándose solamente en los aspectos motores para que <<su bagaje motriz se ~~haya visto~~ [vea] aumentado y no posea grandes problemas en las habilidades tratadas durante el curso>>EF044♂, y otros yendo un paso más lejos <<observando su evolución tanto es los aspectos motrices como en los sociales>>EI07♂, en otras palabras, <<debe observarse al niño desde el principio de curso hasta el final viendo cuales han sido sus avances en cuanto a su aprendizaje y educación>>EF095♀.

Para realizar esta evaluación continua, los hay que proponen <<la observación directa de cada día>>EF033♂, como método exclusivo de llevarla a cabo, y hay otros que además plantean el control de <<asistencias>>EF012♂, <<hacer trabajos en grupo>>EF039♀, tener en cuenta <<su evolución en cuanto a pruebas>>EF070♀ y por último algunos consideran que <<para saber si han comprendido y asimilado los conceptos teóricos que se explican en clase, [contemplan] hacer un pequeño parcial en cada trimestre, pero que contara mucho menos que la práctica>>EP03♂, siéndoles costoso alejarse de una concepción de evaluación finalista. En este sentido hay discrepancias y algunos consideran que no es <<oportuno que se hagan exámenes escritos en Educación Física, y menos en la etapa de primaria>>EF095♀, porque <<la teoría sin práctica resulta totalmente nula>>EF042♂.

En función de los objetivos a conseguir, en sintonía con la idea expresada por Hernández Álvarez y Velázquez (2004, p.34) que explican que: “la evaluación de los aprendizajes que han llevado a cabo los alumnos y las alumnas remite, en última instancia, a la valoración del grado de consecución de los objetivos”, quince de nuestros estudiantes de Magisterio consideran que <<la Educación Física debe evaluarse viendo los progresos que han hecho los niños en los objetivos establecidos>>LEF02♂, pero siempre pensando que <<es muy importante tener en cuenta las capacidades de cada persona y sus limitaciones>>LEF01♀.

En esta línea, algunos todavía van más allá, y para justificar esta forma de concebir la evaluación, -por otro lado bastante coherente-, primero explican que <<la evaluación sirve para indicar los aprendizajes adquiridos y diagnosticar problemas y debe favorecer una valoración global y continua del proceso activo del

aprendizaje>>EF068♂ y posteriormente exponen literalmente los criterios de evaluación para el área de Educación Física recogidos en el *Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*, tal y como se aprecia en el siguiente párrafo:

<<Creo que los criterios de evaluación que debe seguir la Educación Física son: La creatividad en el desarrollo de la actividad física. La coordinación dinámica del propio cuerpo. La adecuación respecto a valores externos. Las competencias físicas básicas. La expresión corporal. La concienciación acerca de los efectos de la Educación Física. Y el desarrollo de actitudes sociales>>EF007♀.

Lo que nos lleva a pensar que lejos de tener una visión personal de lo que debe ser la evaluación en Educación Física, han optado por una concepción oficialista recogiendo lo que se plantea en la legislación educativa.

En lo que respecta a cómo realizar esta evaluación en función de los objetivos, la cosa se complica, y solo se hace referencia a ideas generales que no concretan en cuanto al uso de diferentes instrumentos, así explican que *<<todo esto no debe ser observado y evaluado tampoco de una forma muy objetiva, sino que hay que buscar algo mas subjetivo quizás para lograr mas motivación a través de las notas o para cualquier otra situación>>LEF02♂*, o bien se limitan a exponer que *<<la división de contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes nos lleva a valorar otros aspectos hasta ahora no planteados, estamos hablando de un modelo cualitativo frente a un modelo cuantitativo, [si bien] no se pretende quitar valor a los tests, pruebas físicas...utilizados en la evaluación cuantitativa, pero se puede considerar que con este modelo no se abarcan todos los aspectos a tratar a la hora de evaluar a un alumno/a; nos estamos refiriendo a los campos cognitivo, motor y afectivo social>>LEI07♀.*

Otra de las categorías en la que hemos podido agrupar la concepción de la Evaluación en el área de Educación Física, es la que hemos denominado **igual que otras asignaturas**, categoría que agrupa comentarios en general bastante simplistas y escuetos, del estilo hay que *<<evaluarla como una asignatura igual de importante que las demás, ni más ni menos, sino igual>>EF016♂*, algunos apostillando que porque *<<es vital en el desarrollo de las personas>>EF025♀*, no exponiendo en ningún momento su concepción sobre la evaluación en el área que nos ocupa, e incurriendo

en lo que López Pastor (1999b) considera la “errónea búsqueda de estatus” que nos lleva a caer en los errores de fuerte incoherencia que presentan otras asignaturas de mayor estatus académico, que solo evalúan, o mejor dicho, califican, a través de los exámenes.

En una línea similar nos encontramos la clasificación llamada **otros**, que recoge argumentos que sólo se limitan, bien a denunciar una situación vivida como el caso de A101♀, que indica que la evaluación en Educación Física <<se debería de tomar más en serio, en el sentido de que todos habremos escuchado a alguien decir que aprobarla es “pan comido”>>, o bien, a exteriorizar sus deseos respecto a la evaluación, que entienden que debería evaluarse <<siempre de forma positiva>>EF129♀ y <<con una nota alta>>EF022♂, justificando esta situación, porque como se trata de <<la Educación Física, ~~creo que~~ existe el riesgo de que los alumnos que no tengan ningún tipo de inquietud o motivación por sacar una buena nota, van a dejar de prestar atención a las sesiones y no van a adquirir un conocimiento que es de importancia indispensable>>EF011♂.

Existen también algunos que bajo una racionalidad técnica³⁸, directamente entienden que la evaluación en el área de Educación debe realizarse con un **examen teórico y práctico**, incluso algunos estableciendo porcentajes de <<50% contenidos, 50% prácticas>>EF038♀, de manera que persiste la tradición examinadora y de control que habitualmente ha imperado en nuestro sistema educativo, y que conlleva una evaluación entendida como medida del rendimiento académico de los contenidos (García Ramos, 1989). Frente a otros, que a pesar de defender la realización de exámenes tienen un espíritu más benevolente y consideran que hay que evaluar <<mediante pruebas escritas y alguna física, siempre adecuándolo al nivel del alumno y haciendo que esas pruebas sean fácilmente superables para los alumnos que hayan permanecido atentos en clase y se hayan esforzado>>EF131♂, volviendo una vez más, a no tener presente “qué”, “cómo” y sobre todo “para qué” se debe evaluar.

Aunque de manera muy minoritaria (3 referencias), también nos hemos encontrado referencias sobre **la autoevaluación** en Educación Física, considerando que

³⁸ “Bajo estos planteamientos de racionalidad técnica y currículum por objetivos, el fin de la evaluación educativa es la comprobación técnica (medición objetiva y “científica”) de los resultados finales y la eficacia del logro” López Pastor (1999, p.28).

<<no hay mejor manera que la de la autoevaluación. El permitir a un alumno que has visto que se ha implicado por la asignatura, que ha llevado una constancia, y que a tenor de esas dos premisas pueda calificarse a sí mismo>>EF031♂, y para ello <<los profesores proponen sus actividades, trabajos donde tengan que indagar y buscar información (bien en bibliotecas o Internet, en prensa) y los alumnos también desarrollan sus ideas. Que sea un trabajo desde el primer día de clase, viendo las actitudes y aptitudes de los niños, ver que se van obteniendo logros en las actividades que se proponen, etc. Luego al final, en las últimas clases, se pone en común lo que cada uno ha hecho, lo que ha aportado a esas clases, lo que se ha aprendido>>EF014♀; coincidiendo con la definición de autoevaluación del proyecto “Formar docentes, Formar personas” que considera que “es una forma de incentivar a la reflexión y valoración crítica de todo el proceso de construcción de saberes” Moreno (2009); si bien uno de ellos pone de manifiesto sus dudas al respecto, porque <<la autoevaluación y la autocalificación no son una mala idea, aunque no se [sabe] si funcionara con niños de esas edades>>EF013♀.

Por último, hay otros tres de nuestros alumnos que con total sinceridad reconocen que **no saben cómo evaluar**, porque <<la verdad es que no tengo claro cual sería la manera más justa de evaluar la Educación Física>>EF112♀, aunque no pierden la esperanza de que sea <<un campo que ~~espero~~ [esperan] que se aclare>>EF051♂.

En definitiva, cuando los futuros maestros abordan la temática de la evaluación en la escuela tienen ante sí una serie de interrogantes a los cuales, en muchas ocasiones, o no saben dar respuesta, y más que atender las necesidades reales demandadas desde la práctica, las aportaciones que realizan las orientan a cubrir las exigencias de tener que aportar una “calificación”, encontrándonos lejos de comprender que la evaluación dependerá del contexto y de la situación de enseñanza-aprendizaje que se realice en las aulas y que siempre debe estar en coherencia con los contenidos, metodología empleada y objetivos propuestos, de manera que sea un proceso educativo y tenga en cuenta a todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, y no exclusivamente la calificación (que no evaluación) del alumnado.

10. BUZÓN DE QUEJAS, RECLAMACIONES Y SUGERENCIAS

Dentro de este epígrafe, vamos a recoger la **opinión sobre otros temas de importancia que no hayan sido incluidos en las anteriores preguntas y apartados**, tal y como le solicitábamos a nuestro alumnado en la pregunta 9 de este cuestionario abierto. Para ello vamos a diferenciar, que sugerencias nos hacen en relación a otros temas que se podían haber tratado, qué quejas tienen sobre la Educación Física en general, y qué reclaman para este área. Comenzaremos por las quejas y reclamaciones a nivel general, para finalmente centrarnos en analizar qué otros temas consideran ellos de relevancia en relación a la Educación Física y que no han sido recogidos en el cuestionario. Para ello nos valdremos de tablas, en las que de forma más grafica podemos ver dichas temáticas y como son expresadas por ellos y ellas, para lo que recogeremos sus citas textuales, tal y como hemos venido haciendo hasta el momento.

Como se puede apreciar en la **tabla 11**, las temáticas de las quejas son bastante diversas, pero destacan en intensidad las relativas a la discriminación existente en la Educación Física y el Deporte, la poca importancia que se le otorga a los hábitos de alimentación e higiene dentro del área y fuera de ella, y por último las denuncias sobre la poca consideración social que tiene la Educación Física. El resto de quejas ya no son tan reiteradas, pero no por ello son carentes de importancia, porque la falta de calidad del profesorado, una vez más, se pone en evidencia y porque el sexismo y la agresividad -tanto entre alumnos, como entre alumnos y profesores-, son dos temas que ya deberían estar erradicados en la escuela y de la sociedad. Asimismo, es llamativo que por lo menos exista una voz crítica sobre la influencia de una determinada concepción del cuerpo la sociedad actual, que no da cabida a otras realidades corporales diferentes.

Quejas	Nº ref.	Ejemplo
IMPORTANCIA DE LA E.F	11	<<Actualmente a la Educación Física no se le da la importancia que merece, la gente sigue pensando que es una asignatura inútil, que para eso que juegue el niño al fútbol por la tarde, pero esto no es así y creo que es incluso más importante que otras asignaturas puesto que se le enseña al niño a ser buena persona y a cooperar, en lugar de enseñarle conceptos que muchos de ellos no le servirán para nada y que no los convertirá en personas agradables>>EI07♂.
HÁBITOS DE HIGIENE Y ALIMENTACIÓN	13	<<pienso que a muchos maestros o profesores, un tema en él cual no se hace mucho hincapié es en el tema del aseo, considero que desde pequeños hay que inculcar a los niños y niñas la importancia y lo bueno que es el aseo después de una actividad física>>EF053♂.

SEXISMO EN LA E.F Y EL DEPORTE	5	<<Uno de los aspectos a los que yo le doy importancia es a la discriminación que fomentan muchos maestros o profesores en las clases con el simple hecho de que digan: los niños a jugar al fútbol y las niñas a saltar a la comba, y si una niña quería jugar al fútbol te decían que no porque los niños te podían hacer daño (cosa que me ha pasado a mi)>>EF088♀.
DISCRIMINACIÓN EN LA E.F Y EL DEPORTE	15	<<Para mi otro tema de importancia es la discriminación, eso es un problema muy grave que hay que erradicar porque un niño discriminado no se siente seguro para aprender ni rodearse de los demás, es un niño que no puede disfrutar de la educación física, no solo de eso si no que le afecta en todos los ámbitos>>EF015♂.
AGRESIVIDAD EN LA E.F Y EL DEPORTE	7	<<La ed.física ha dado mucho que hablar en relación con el término "violencia escolar" o el todavía poco difundido "bullying". Algunos chicos tanto de primaria como de instituto conocen la hora de ed.física como el momento de violencia. Personalmente creo que esto es cierto puesto que en mi propia infancia u adolescencia muchos compañeros "aprovechaban" esta hora para agredir verbal o de forma física a algunas víctimas que aun hoy recuerdo perfectamente sus cara de pavor y pánico ensimismado. He aquí donde el papel del maestro juega un papel importantísimo y fundamentalmente mediador del conflicto>>LEI09♀.
DESMOTIVACIÓN Y CALIDAD DEL PROFESORADO	7	<<Quién no ha tenido un maestro/a, o profesor/a de E.F que nos ha dado un balón para jugar o bien al fútbol o bien al baloncesto. Y eso todas las clases. Y casi siempre resulta que son gente que llevan muchos años ejerciendo y que están hartos de todo. Este problema creo que debería ser estudiado y me imagino que se estará haciendo. Yo no sé como se puede arreglar, pero es un tema que me preocupa, y que lo he hablado con muchos compañeros>>EF003♂.
AGRESIVIDAD AL PROFESORADO	3	<<Tan solo denunciar la situación del profesorado en la actualidad. Las agresiones sufridas o insultos por parte de padres son situaciones que a estudiantes que empiezan en este mundo, le resulte un obstáculo para ejercer el trabajo que ha querido escoger. Pienso que se debe adoptar medidas más drásticas, campañas publicitarias, mayor información>>EF064♂.
CONCEPCIÓN DEL CUERPO PROMOVIDA EN LA SOCIEDAD	1	>>Creo que en la sociedad actual se hace cada vez más importante la concienciación de los alumnos acerca de la creciente cultura corporal en la que el cuerpo de los/as modelos son estereotipos a seguir, relacionados con el ejercicio físico y símbolo de una salud irreal. Porque si por un lado es cierto que la sociedad colabora en la revalorización de la actividad física como parte importante de la educación y como medio para mejorar la calidad de vida, también se puede observar una creciente distorsión en el entendimiento de la actividad física y la nutrición...>>EF068♂.

Tabla 11. Quejas recogidas sobre la Educación Física en la pregunta 9

Respecto a las reclamaciones, tal y como se aprecian en la **tabla 12**, observamos que son mucho menores que las quejas y se centran en 4 temáticas, siendo la más demandada la necesidad de que se produzca un cambio metodológico por parte de los profesores en el aula de Educación Física para que esta mejore sustancialmente.

En una línea similar demandan que mejore la formación inicial de los maestros, expresando la queja unánime de que actualmente se trata de una formación excesivamente teórica y alejada de la realidad. Y como se observa, en menor medida se reclaman mayores recursos económicos y materiales, y una mayor interrelación entre las áreas que dé lugar a una verdadera interdisciplinariedad.

Reclamaciones	Nº ref.	Ejemplo
RECURSOS MATERIALES Y ECONÓMICOS	2	<<Yo creo que las clases de Educación Física en primaria mejorarían mucho si los profesores contaran con más material, ya que muchísimas veces, quieren hacer algo pero no pueden por falta de medios>>EF001♀.
CAMBIO METODOLÓGICO	11	<<Desde mi punto de vista, deberíamos dar la importancia que se merece al hecho de cambiar la metodología de las clases de Educación Física convencionales, pues se necesita de un cambio en este aspecto, pues se necesitan otro tipo de clases de Educación Física, en las que predomine el aprendizaje, la diversión, la motivación, y en las que se desarrollen valores a través de un campo tan amplio y que ofrece tantas posibilidades, como es la Educación Física>>EI05♀.
MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL	7	<<...el sistema educativo a mi parecer tiene diversos problemas, pero una bastante grave y que realmente me preocupa es la Universidad, este espacio creado para pensar, debatir, buscar un cambio en la sociedad se ha convertido un mero transito de estudiantes que aprenden unos contenidos los sueltan y adiós, me parece que es el reflejo de la sociedad donde vivimos, sin valores, donde lo único que importa es el dinero. -----ESPERO QUE ESTAN REFLEXIONES SEAN LEIDAS Y NO QUEDEN EN EL AIRE--- >>EF062♂.
INTERDISCIPLINARIEDAD	4	<<Debería haber una mayor interdisciplinariedad entre las asignaturas para no dar los mismos conocimientos>>EF006♂.

Tabla 12. Reclamaciones recogidas sobre la Educación Física en la pregunta 9

En el último apartado recogemos las sugerencias que nuestros participantes nos realizan para mejorar el cuestionario abierto, indicándonos diferentes temáticas que no consideran que estén recogidas y que a ellos les parecen interesantes, estas sugerencias giran en torno a 6 temáticas (ver **tabla 13**). Con un mayor nº de referencias se recogen las citas en relación a qué se debe trabajar en el aula de Educación Física, por considerar que es algo que no tienen del todo claro, a pesar de las orientaciones del currículo. En sintonía con esta sugerencia aparecen las siguientes, en relación a cuáles son las funciones del maestro de Educación Física y qué papel juega el currículo oficial. Por último se recogen sugerencias puntuales en cuanto a la seguridad que debe existir en el aula, el uso de las nuevas tecnologías y los contenidos teóricos.

Sugerencias	Nº ref.	Ejemplo
ACTIVIDADES QUE SE DEBEN REALIZAR EN E.F.	11	<<En mi opinión falta que cosas se debe hacer y que cosas no se debe hacer. Por lo demás esta todo completo>>EF126♂. <<¿Sobre qué aspectos debe tratar la Educación Física, teóricos o prácticos?>>EF118♀.
FUNCIONES DEL MAESTRO	5	Creo que los anteriores son los más acertados, se podría ampliar, con: las funciones del maestro>>EF018♀.
PAPEL DEL CURRÍCULO	4	<<Yo creo que ha faltado comentar el papel que juega el currículo dentro de la Educación Física de primaria. Esto es un tema que puede generar bastante debate ya que siempre se plantea una cuestión: ¿nos debemos remitir exclusivamente a lo acordado en los objetivos del currículo? o ¿debemos compaginar nuestros objetivos personales con los del currículo de Educación Física? >>LEF02♂.
LA SEGURIDAD	1	<<Aunque este cuestionario es muy completo yo creo que podríamos hacer un poco más de hincapié en el tema de la seguridad de los alumnos, ya que es un tema que el profesor se va a encontrar día a día>>EF060♂.
NUEVAS TECNOLOGÍAS	1	<<...sobre el uso de las nuevas tecnologías sobre la Educación Física. No me parece que sean necesarias pero que complementan mucho a la hora de realizar una práctica>>EF093♂.
LA TEORÍA	1	<<Creo que habría que hacer mención a la parte teórica de la asignatura puesto que también existe>>AL01♀.

Tabla 13. Sugerencias recogidas sobre el cuestionario abierto

11. RECAPITULANDO LAS CREENCIAS PREVIAS

A lo largo de los anteriores epígrafes han ido aflorando las teorías implícitas, los significados y las creencias de los estudiantes de la investigación. Su variado espectro, aunque mayoritariamente de Educación Física, nos ha permitido contrastar puntos de vista y pensamientos desde distintas vivencias y sensibilidades, abriendo la mirada y escapando de la óptica reduccionista a la que estamos tan habituados. Es probable que como lector, te haya podido extrañar la utilización de un vocabulario específico excesivamente rico; no es de extrañar, todos ellos desde una u otra asignatura cursada en el primer año de carrera, han podido acercarse al mismo; de todas formas se aprecia en muchos casos, que a pesar de dominar la forma, el fondo del concepto no queda siempre explícito en el discurso.

Para la mayoría de los participantes ser maestro y especialista en Educación Física sería una buena opción profesional, pero maticemos. La mayoría de ellos entiende el área desde una mirada utilitaria, aunque se atrevan, en algunos casos, a hablar de educación a través del movimiento frente a la educación del movimiento. Pocos se arriesgan a canalizar sus intereses desde la idea de aprovechar los tiempos de

la Educación Física desde la filosofía del compromiso social, aunque hay que decir que sobre el papel más de uno y más de dos expresan esta idea en su discurso. No debemos olvidar quienes ven estos estudios como puente hacia la licenciatura, verdadera vocación frustrada desde una insuficiente nota de acceso; aunque para no morder la mano que te da de comer, afirmen que han descubierto en el magisterio su vocación oculta.

La Educación Física para ellos significa fundamentalmente desarrollar el aspecto motor de los niños y niñas y facilitar la socialización. Respecto a la primera finalidad, nosotros diríamos utilidad, que otorgan al área, se decantan por una visión primordialmente dualista, lo nuestro es el cuerpo y el movimiento, dejemos para los demás que se preocupen de las capacidades cognitivas. En cuanto a la socialización, para ellos es el complemento perfecto, a pesar de que cuando matizan en el componente axiológico que debe llevar, difícilmente pasan del compañerismo, la cooperación y el respeto. Por supuesto, en una sociedad de la opulencia, el predominio de la actividad sedentaria y el triunfo de las tecnologías, la salud, especialmente la obesidad en edades tempranas, se convierte en el enemigo número uno a batir desde el fomento de hábitos de vida sana y saludable. En definitiva, apuestan por una educación integral a través de la Educación Física, aunque en ninguno de los discursos se explica con claridad el concepto.

¿Quién tiene que asumir la responsabilidad de educar? Una gran mayoría estima que maestros y maestras deben asumir esta responsabilidad. Las razones son claras. La primera es obvia, son los que pasan gran parte del tiempo con los niños. La segunda es lógica, si la escuela es parte fundamental de la sociedad, en ella se debe educar en la cultura y valores que esta entiende como prioritarios, en nuestro caso los democráticos, se supone. Por esta razón, en algunos discursos se solicita no sólo una mirada teórica de la educación, también se pide la implicación del docente desde su testimonio y ejemplo. Ahora bien, la mayoría de ellos también expresan que la escuela sin la familia difícilmente podrá lograr el objetivo.

Una vez resueltos los tres primeros interrogantes, entremos en el “qué” deben aprender los escolares en Educación Física. Los discursos nos confirman las creencias anteriores y se centran en dos ideas fundamentales: contenidos propios del área y valores. El compañerismo, la cooperación o la mejora de las relaciones, son caras de un

mismo valor que debe abordarse desde esta asignatura y que ayuda a integrarse en la sociedad. Si el “qué” lo tienen claro, el “cómo” es evidente. No conciben una Educación Física que no lleve implícito el carácter lúdico. El aprender jugando es una clave, aunque posteriormente, en la práctica real, desaparezca el objetivo del aprendizaje con excesiva frecuencia.

Para poner en marcha todo el mecanismo que se ha ido configurando, nos hace falta un docente de Educación Física que cumpla, al menos en su mayor parte, con un perfil de doble cara: profesional y personal. Como persona se demanda que sea: paciente, comprensivo, respetuoso, tolerante, activo, con buena presencia, empático, ... A estas características tendríamos que sumar a un profesional con suficientes conocimientos específicos del área, vocacional, con capacidad para educar, formado en metodología y didáctica, con capacidad de comunicación, que sea capaz de establecer buenas relaciones con el alumnado, que sepa adaptarse al alumnado, creativo y modelo de virtud y competencia motriz. Nos preocupa que en sus discursos hayan dejado en situación de marginalidad los aspectos humanos, sociales e ideológicos del docente, instalándose en un enfoque técnico-práctico bastante alejado de del socio-crítico que propugnamos desde nuestro proyecto “Formar Personas, Formar Docentes”. Tampoco nos extraña, ya que este axioma raramente es asumido desde los distintos centros de formación del profesorado. Ni siquiera desde los rasgos más característicos de sus planes de estudios.

El “hábitus” no hace al monje, pero lo determina. Llegado el momento de poner en acción todo lo expresado anteriormente, los participantes mantienen una constante: la clase de Educación Física debe tener una estructura que permita educar el cuerpo y el movimiento, fomentando los valores que nos harán ser ciudadanos responsables, siempre, a ser posible, desde un eje lúdico que facilite al docente enseñar deleitando y al estudiante aprender divirtiéndose. ¿Cumple el modelo tradicional de clase con los requisitos? Para los participantes en la investigación totalmente. No se aprecia en ninguno de los discursos una crítica al encorsetamiento que provoca el mismo y mucho menos sus anclajes en la idea de una Educación Física orientada hacia el paradigma biomotriz. Esta clara apuesta por la “sesión”, en vez de por la “clase”, abre el terreno de la duda, una vez más, y nos muestra lo complejo que es sacar a nuestros estudiantes del “hábitus”, en nuestro caso claramente identificado

en el “hacer” y muy alejado del “qué y el para qué” del tiempo de aprendizaje. Muestran su deseo por garantizar la calidad de las tareas, su correcta secuenciación, la necesaria organización de las mismas, así como un imprescindible “saber comunicar” por parte del docente. Falta el enfoque socio-educativo, la mirada crítica, facilitar el “aprender a aprender”. Falta salir de los moldes técnico-prácticos y concebir la clase de Educación Física como un espacio de educación de personas y no sólo de cuerpos en movimiento.

¿Dónde podemos buscar las teorías y creencias que nuestros estudiantes han mostrado? Quizás de las malas y buenas experiencias vividas a lo largo de su socialización en la cultura del cuerpo. Han sido felices superando los límites de su competencia motriz, con la palmada amable del docente, sintiéndose protagonistas por diez segundos tras el logro de una canasta, un gol o un tanto, resolviendo sus conflictos de socialización en los tiempos de actividad lúdico-motriz fuera del control directo del docente. Pero al mismo tiempo ellos mismos y “otros” han sentido en sus propias carnes lo duro que es ser discriminado por su falta de habilidad, por sentirse ridiculizado en el comentario del docente, por sentir el miedo frente a la tarea, por sentirse simplemente diferentes. ¿Son conscientes los docentes del área de la huella impresa que dejan sus clases en el alumnado?

¿Qué evaluamos?, y lo que sería más importante ¿Para qué evaluamos? Si los participantes tuvieran clara la respuesta a estas dos preguntas, es muy probable que sus teorías y creencias construidas a lo largo de su paso por los espacios formales y no formales de actividad física, fueran totalmente diferentes. La confusión que muestran ante la idea de la evaluación, evidencia una realidad centrada en poner en valor los dos aspectos que mayor peso específico han tenido en sus discursos: la educación del cuerpo y la educación en valores. Desde estos dos parámetros sólo cabe apostar por ensalzar la ejecución motriz y la actitud, muchas veces traducida por esfuerzo. A partir de estas premisas lo único que falta es decidir el porcentaje a repartir entre ambos. Si evaluar es tomar conciencia de los procesos de aprendizaje vividos y de aquellos que aún tendríamos que vivir. La educación Física aún está lejos, muy lejos de acercarse a este objetivo.

CAPÍTULO 4. LA ACTIVIDAD Y EDUCACION FÍSICA VIVIDA

1. INTRODUCCIÓN

2. INFLUENCIA DEL CONTEXTO

3. EL CONTEXTO FAMILIAR EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

3.1. Familiares significativos

3.1.1. Los padres. Un ejemplo a seguir

3.1.2. Las madres. El control de la actividad

3.1.3. Los progenitores. Actitud incondicional

3.1.3. Los hermanos. Un estímulo continuo

3.1.4. Otros familiares significativos

3.2. La influencia del contexto familiar en las prácticas físico-expresivas

3.3. La influencia del contexto familiar en las prácticas de los juegos populares y las actividades físico-deportivas

4. EL CONTEXTO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

4.1. La importancia de los amigos

4.1.1. Los amigos escogidos

4.1.2. Los amigos por proximidad

4.2. Televisión, videojuegos e Internet. ¿Un freno para la actividad física?

4.3. Tendencias deportivas: el fútbol, el fútbol y también el fútbol

5. EL CONTEXTO EXTRAESCOLAR Y LAS ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS

5.1. Actividades extraescolares: contenidos más comunes y finalidades

5.2. Las diferencias de género en la actividad extraescolar

5.3. Las prácticas extraescolares y la motivación competitiva

5.4. Las actividades extraescolares multideportivas, recreativas e incluyentes

5.5. La actividad extraescolar para reafirmar la autoestima

5.6. La amistad como principal motivación de la actividad extraescolar

5.7. La actividad extraescolar específica afín: conectar con los intereses

5.8. Actividades extraescolares: práctica a pesar de todo o comienzo del declive

5.9. Otras motivaciones para practicar actividades extraescolares

5.10. Los monitores y las monitoras de las actividades extraescolares

5.11. Los entrenadores y las entrenadoras de las actividades extraescolares

6. EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

7. ¿QUÉ EDUCACIÓN FÍSICA RECIBIERON?

7.1. Los objetivos de la Educación Física: el “para qué”

7.2. Los contenidos

7.2.1. Los contenidos deportivos

7.2.2. Los contenidos de condición física

7.2.3. Los contenidos de expresión corporal

7.2.4. Los juegos como contenido

7.2.5. Las habilidades gimnásticas como contenidos

7.3. ¿Qué otros aspectos aparecen como complemento a los contenidos de Educación Física?

7.3.1. La teoría

7.3.2. Los días de lluvia

7.3.3. Los hábitos higiénicos

7.3.4. Las actividades en la naturaleza

7.3.5. Otras actividades

7.4. La actividad libre en Primaria

7.4.1. ¿Qué contenidos hay detrás de ésta “Actividad libre” y qué grado de libertad de elección encierra para el alumnado?

7.4.2. Nivel de descaro: ¿Qué espacio ocupa la actividad libre dentro de la clase de Educación Física?

7.4.3. La “actividad libre” como el fácil recurso de los docentes generalistas: consecuencias

7.4.4 Causas, desencadenantes y efectos de la “actividad libre”

7.4.5. La percepción del alumnado

7.4.6. ¿Qué cambia en las siguientes etapas?

7.5. Recursos y aspectos metodológicos motivadores y desmotivadores en la Educación Física

7.5.1. Aspectos motivadores

7.5.2. Aspectos desmotivadores

7.6. Estructura de la clase

7.7. La evaluación: criterios, instrumentos y tipos

8. MODELO DE DOCENTE QUE IMPARTIÓ LA EDUCACIÓN FÍSICA

9. LOS SENTIMIENTOS DEL ALUMNADO

10. - ALGUNAS CUESTIONES RELEVANTES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA VIVIDA

1. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

El objeto general de esta investigación es comprender las percepciones y significados que los alumnos de magisterio poseen en relación a la Educación Física como asignatura del currículum escolar. Una vez analizadas sus teorías iniciales desde el cuestionario abierto, abordamos desde los relatos autobiográficos sus vivencias en esta materia.

Trataremos de conocer si su experiencia ha estado anclada en una visión tradicional del área, basada en estrategias reproductoras, donde los conocimientos se consideran objetivos, observables y medibles; o si por el contrario sus vivencias en la Educación Física han sido realmente educativas e innovadoras, o si la huella dejada por la Educación Física vivida ha sido tan efímera, que ni si quiera ha influido en su desarrollo personal y social. Entendemos que el análisis de las percepciones, de cómo han vivido, sentido, y pensando la Educación Física, nos ayuda a comprender cómo están interpretando el quehacer educativo del área, lo que nos facilitará el entendimiento de dicho fenómeno, y contribuirá a la mejora de la práctica educativa como docentes responsables de la formación inicial de los futuros maestros de Educación Física.

Antes de comenzar con el análisis de las percepciones de nuestros participantes; cuando nosotros decidimos estudiar las percepciones lo hicimos siendo conscientes que íbamos a estudiar una realidad humana determinada por el sujeto en su totalidad. Coincidiendo con Moreno Doña (2010), creemos que lo relevante es estudiar y comprender la experiencia humana y rescatar lo que ellos, como personas, han podido construir, a partir de sus dinámicas individuales y sociales, acerca de la Educación Física, como asignatura del currículum escolar.

Para el desarrollo de este capítulo en el que abordamos el análisis de los relatos autobiográficos, diferenciaremos dos partes, una primera en la que analizaremos las influencias relacionadas con la actividad física y el deporte que los estudiantes de magisterio -participantes en esta investigación-, han recibido de los diferentes contextos en los que se han desarrollado (contexto familiar, social y extra escolar); y una segunda parte en la que entraremos en detalle en las percepciones y significados que les ha generado el desarrollo del currículum de Educación Física vivida en sus

diferentes etapas de escolarización tratando de evidenciar los diferentes modelos educativos que poseen de partida, así como sus sentimientos relacionados con la asignatura y las actividades deportivo-recreativas.

2. INFLUENCIA DEL CONTEXTO

Cuando hablamos de la influencia de los contextos en general, nos referimos a los distintos ámbitos donde nuestro alumnado se socializa, forma, informa, convive o realiza experiencias de prácticas de actividad físico-deportivas, bien dentro de un espacio formal y lectivo, o informal y extraescolar.

Siguiendo a Vigotsky (1986), a través de su teoría sociocultural y extrapolándola a los ámbitos en que tienen lugar las vivencias físico-deportivas del alumnado objeto de este estudio, somos conscientes de la influencia que el entorno, en este caso contexto social, ejerce sobre sus aprendizajes y construcción del conocimiento. Éstas, se asocian inevitablemente, con unos determinados valores y significados socio-culturales que caracterizarán y matizarán sus perfiles, orientando las distintas formas de emplear y de disfrutar sus tiempos de ocio.

El contexto familiar, como objeto de análisis, es especialmente importante para conocer las motivaciones y los significados que la actividad físico-deportiva ha tenido y tiene en nuestro alumnado y para comprender el porqué de sus prácticas, la formación de hábitos saludables, sus preferencias e intereses, el cambio u abandono de dichas práctica o la importancia que estas actividades han tenido en su ulterior orientación profesional u ocupación de tiempo de ocio.

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

También pueden ser los padres transmisores de matices educacionales, que hacen que aparezcan justificadas determinadas actitudes ante las prácticas físico-deportivas, no siempre acordes con una idea de valores educativos universales. Así,

pueden aparecer unas veces comportamientos sexistas, otras proteccionistas, y en ocasiones, muy condicionados o excesivamente dirigidos.

En otro plano, los hermanos son a la vez, modelos a imitar y generadores de confianza ante la práctica de actividades físico-deportivas del alumnado objeto de este estudio autobiográfico. Los amigos y amigas en cambio, son coparticipes y acompañantes libremente elegidos, que justifican y dan sentido a una práctica que cobra especial importancia en la medida en que es compartida de manera incondicional y casi finalista entre iguales.

También los medios de comunicación se convierten en ámbitos de influencia y de promoción de prácticas físico-deportivas que, unas veces, descubren en el alumnado espectador las bondades y parabienes de unas prácticas sumamente atractivas por su estética y espectacularidad, motivándolos a emularlas y otras veces, esos mismos medios, se erigen en sugerentes escaparates de los modelos humanos imperantes, identificados a través de perfiles y estatus de alta consideración y reconocimiento social.

El hecho de que la práctica de la actividad físico-deportiva también tenga lugar en contextos no formales como pueden ser los recreos o las plazas y calles donde se socializa el alumnado objeto de esta investigación, representa un significado socio-cultural adicional que aporta, además del valor más natural y espontáneo de una práctica desarrollada entre familiares o amistades, aquel que se identifica con la libertad y autonomía para practicar aquellas actividades más lúdicas y recreativas libremente elegidas.

Por último, los distintos contextos institucionales o privados que organizan y ofertan actividades extraescolares, son también portadores de significados sociales relevantes asociados a una idea determinada de adquirir los valores que un determinado grupo social considera relevantes y que convierten en correa de transmisión.

3. EL CONTEXTO FAMILIAR EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

El contexto familiar está referido a un contexto informal de influencia, porque no se atiene a una estructura espacio-temporal formal como la que posee un centro de

enseñanza en el que se desarrolla una actividad educativa lectiva o una actividad extraescolar reglada; no por ello tiene menos importancia como contexto generador de huellas experienciales capaces de caracterizar y matizar las biografías de nuestro alumnado universitario en materia de actividad físico-deportiva y en la Educación Física en general. Creemos que es importante analizar el papel de la familia en los relatos autobiográficos, porque como señala De Miguel (1996), la familia constituye el elemento básico que engarza a la persona con la estructura social.

Este contexto se caracteriza por lo general, por proporcionar un especial clima de afectividad a cualquier tipo de vivencia que el alumnado realiza en su seno. Parece evidente que puedan recibirse con mucho más agrado y convencimiento las propuestas, apoyos, refuerzos, ejemplos, valoraciones, enseñanzas, etc., que tengan lugar en este familiar y cercano ámbito. Además, la influencia de este contexto no está restringido a una determinada edad sino que abarca todas las edades, desde el nacimiento hasta la emancipación, e incluso hasta más tarde.

Vamos a entender, por tanto, por contexto familiar, el ámbito de convivencia en torno al cual se educa y se socializa el alumnado objeto de este trabajo de investigación, sin que ello implique poner límites a las ramificaciones del parentesco. En este caso, tratamos de analizar la influencia que desde el ámbito familiar se ejerce en uno u otro sentido, proporcionando experiencias y vivencias relacionadas con la práctica de juegos, danzas y actividades físico-deportivas cercanas a los contenidos propios de la Educación Física.

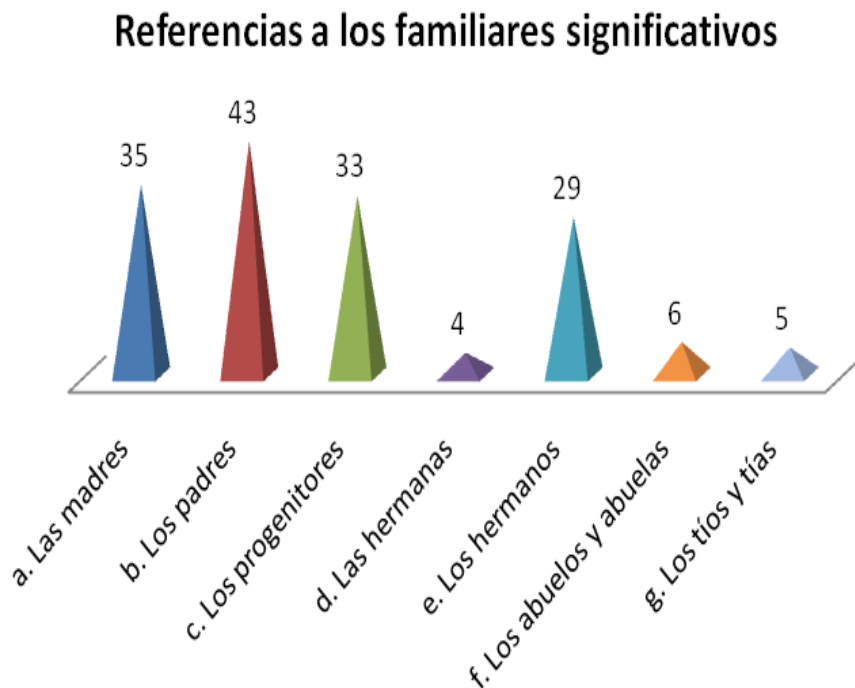
Esta influencia del contexto familiar en los relatos autobiográficos, va a venir determinada fundamentalmente por el grado de interacción real que proporcionen estas relaciones de contexto y que se traduzcan en experiencias prácticas significativas y determinantes en el ámbito de la actividad físico-deportiva.

Para abordar este análisis partiremos en primer lugar, de los familiares que han ejercido su influencia en las vivencias de nuestro alumnado objeto de análisis fundamentalmente desde, al menos, tres grandes significados y sus posibles relaciones. En segundo lugar, los contenidos que han formado parte de esas vivencias prácticas. Y en tercer lugar, el cómo de esas vivencias, es decir, de qué manera se han presentado y con qué sentido se han llevado a la práctica.

Desde estas sencillas premisas procuraremos interpretar lo más significativo de los relatos autobiográficos de nuestro alumnado. Para ello analizaremos por separado actividades relacionadas con danzas y actividades de expresión corporal de una parte, y las relacionadas con los juegos populares y deportes, de otra. En todo caso, asociando cuando sea significativo a los familiares, con el tipo de contenidos practicados y con la forma en que han sido vividos.

3.1. Familiares significativos

Para realizar el análisis de este contexto familiar, partiremos de los familiares que han sido más significativos en las experiencias vividas por nuestro alumnado, así, como podemos apreciar en la **gráfica 36**, vemos que las mayores referencias las acaparan los padres, seguidos de las madres, los progenitores (referencias a los padres y madres de manera genérica) y los hermanos, apreciándose así que la familia directa es la que más influencia ejerce, a excepción de las hermanas de las que hay referencias sueltas, al igual que del papel de los abuelos y abuelas, y los tíos y tías.



Gráfica 36. Importancia de los familiares en sus vivencias físico-deportivas

Entrando en un nivel de mayor profundización, vamos a ver qué papel se le suele otorgar a cada uno de los familiares que son considerados como influyentes en su gusto por la práctica de actividad física.

3.1.1. Los padres. Un ejemplo a seguir

La figura del padre se revela como la más influyente en nuestro alumnado con un total de 43 referencias explícitas a los mismos. Coincidiendo con el trabajo de Wold y Anderssen (1992) en el que observan que el predictor más claro de hábitos deportivos de los chicos es la práctica deportiva del padre. Pero en nuestro caso, el papel que se le asigna al mismo es muy variado, así, para algunos ha sido un pilar fundamental en la inculcación de hábitos saludables, bien porque *<<desde muy pequeña me fue inculcando lo importante que es la actividad física para nuestras vidas>>* como señala EF075♀, o bien porque era su modelo a seguir, como el caso de EF025♀, que reproduce el mismo esquema de vida: *<<mi padre [...]montó un Gimnasio cuando era joven simplemente como hobbie y aun lo mantiene aunque él en realidad es constructor. A los 15 años me examiné en Sevilla de cinturón negro y aprobé, y desde esa época he estado enseñando a niños de entre 5-8 años esta disciplina, aun les sigo dando clases>>*.

Para otros, la significatividad del padre viene por conseguir la aceptación del mismo, y por ello son capaces de realizar actividades físicas que no concuerdan con sus intereses, tal y como lo exponen EF026♀: *<<al final, con 10 años mi padre un día decidió llevarme a una escuela de ciclismo, esto ha sido lo que más me ha marcado en mi vida con respecto al deporte. Al principio no quería verlo ni en pintura porque los niños de pueblo de 10 años era bastante estúpidos y teniendo el cuenta que yo era la única niña... pues esta etapa de ciclismo se ha prolongado hasta mis 18 años>>*. Esta aceptación se manifiesta de muchas maneras, así EF027♀ la encuentra cuando fracasa en la actividad, pero su padre valora el esfuerzo realizado: *<<una de las cosas que más recuerdo es mi llegada a meta tercera por la cola de una carrera y el berberaje que preparó mi padre para recuperar fuerzas después del desgaste físico sufrido>>*EF027♀; o cuando recuerdan con cariño y gratitud como su padre les animaba en las competiciones: *<<una vez en la, piscina me fijé que al fondo había un hombre alzando las manos y gritando mi nombre a pleno pulmón. Resulto ser mi humilde y querido padre del cual estaré agradecido toda la vida>>*EF009♂.

En otras ocasiones, el padre se convierte en una persona influyente respecto a sus gustos por la actividad física porque también se dedica a ella, bien de manera profesional, bien de manera amateur, veamos algunos ejemplos:

<<Mi padre ha sido entrenador de fútbol a nivel amateur y eso hizo que creciera con un saco de balones en el balcón, el que usaba mi padre en sus entrenamientos. A veces, con muy poca edad, tendría 5 o 6 años, yo iba a los entrenamientos de mi padre y hacia algunos ejercicios con los chicos a los que entrenaba, muchos mayores que yo pero me pasaban el balón por ser el hijo del entrenador y por hacer la típica gracias>>EF024♂.

<<El deporte desde que yo recuerdo siempre ha estado presente en mi vida, quizás porque mi padre jugó al fútbol en categorías del Cádiz FC. He practicado desde pequeño varios deportes, sobre todo al fútbol>>EF061♂.

<<También recuerdo algunas tardes que después de comer iba con mi padre y con sus atletas a unas pistas que había en un club deportivo. Una de esas tardes me acuerdo perfectamente que en un intento de imitar a los mayores realicé mi primera serie de velocidad>>EF079♀.

La asociación de la figura del padre a momentos de ocio agradables, en los que este dedica todo su tiempo a enseñarles nuevas actividades, hacen de estos momentos, situaciones especialmente significativas en sus vidas, es el caso de EF036♀ que relata: *<<desde muy pequeña mi padre nos llevaba a mis 2 hermanos mayores y yo con mis 4 primos todos los fines de semana a la montaña hacer senderismo, escalada y aunque parezca mentira también hacíamos parapente a medias, ya que nunca llegábamos a separarnos más de 2 metros del suelo, mi padre nos ataba una cuerda larga al pie y nosotros inflábamos el parapente lo que podíamos y el aire nos ayudaba>>* Por último, nos parece relevante señalar un caso, en que la relación de los hermanos con el padre a la hora de practicar deporte, es el detonante para que la estudiante en cuestión se decante por acercarse a este mundo de la actividad física buscando la felicidad, tal y como ella misma lo reconoce: *<<otro motivo podría ser porque dos de mis hermanos eran ciclistas (uno aun lo es) y desde muy pequeñita les veía entrenar horas y horas sin descanso, con mi padre a la cabeza, y se les veía tan felices... >>EF104♀.*

3.1.2. Las madres. El control de la actividad

Como vimos en la **gráfica 36**, las madres también juegan un papel importante en las vivencias de los estudiantes en relación a la práctica de actividad física, y gusto por la misma, recordemos que hay 35 alusiones específicas a ellas. El papel que representan las madres es muy distinto al que acabamos de ver que tienen los padres, así las madres, fundamentalmente, juegan un papel de controladoras y supervisoras de la actividad, que en ocasiones se alterna con el de mediadora, como veremos a continuación.

<<Siempre me gustó el deporte y más concretamente el baloncesto, nuevamente impulsada por las ideas de mi hermano. Sin embargo mi madre se empeñó que en mis años de niñez yo debía de aprender a bailar, y más específicamente a bailar flamenco, y así fue>>EP05♀.

Quizás, esta cita represente el lado más controlador y autoritario del papel que ejercen las madres a la hora de elegir las actividades físicas a realizar, pero no siempre las decisiones van en contra de los intereses de los hijos e hijas, sino que lo habitual es que se limiten a “apuntarlos” a una actividad -que en ocasiones resulta siendo significativa para ellos, e incluso acaba asociándose a elementos afectivos, como señala EF009♂ cuando relata: *<<unos años más tarde, recuerdo una imagen maravillosa cuando vi a mi querida madre entrar en clase, (tendría yo unos tres años, fue mi primer gran recuerdo como escolar), recogió mis cosas y me saco del aula para llevarme a una piscina municipal que había en el pueblo>>*; y en otras no-, como es el caso de EF087♀ que recuerda: *<<con 6 años mi madre me apuntó a clases de gimnasia rítmica, una actividad extraescolar que se realizaba en el propio colegio por las tardes [...] aunque no sé muy bien lo que hacíamos allí>>*.

También tenemos el lado positivo, en el que la madre se desvive por complacer al niño o niña y consigue su objetivo desde la insistencia: *<<mi madre como me vio tan convencida insistió y ella dijo que no podía ser porque no tenía todavía los 6 años y era muy pequeña pero después de una larga conversación, mi madre consiguió apuntarme y me fui directa a mi 1ª clase de karate>>EF008♀*; o desde el esfuerzo personal: *<<así que me rompí la cabeza junto con mi madre, con su bolsillo y con la ayuda de algunas*

personas relacionadas con el fútbol del pueblo que a veces me llevaban a casa al acabar de entrenar>>EF080♀.

La disposición de tiempo libre para realizar actividad física y jugar es otro de los aspectos que controlan las madres, con diferentes argumentos:

- ✓ La **“inseguridad”** de la calle. Preocupación que en algunas ocasiones, limita la práctica de juegos y actividades en contextos no formales; así algunos se lamentan: <<mi madre todavía no me dejaba salir solo a la calle a jugar, aunque algunos días había suerte y podías salir pero acompañado por alguien>>EF056♂.
- ✓ Los **deberes**: <<si el dichoso problema de los deberes, ese problema que tu madre te recordaba cada tarde y que era la llave para que tu madre te dejase salir a la calle a jugar con tus vecinos>>EF060♂.
- ✓ El **control por el control**: en ocasiones no se da ninguna razón explícita para que el niño o la niña no disponga de un tiempo de juego, pero sigue existiendo control, como el caso de EF042♂ que cuenta: <<mi madre no quería que me fuera tan temprano al colegio (entraba por la tarde a las 16:30 y salía de mi casa a las 15 o así) y o tenía pelea para que me dejara o le decía “me voy” y para cuando me replicará que “no”, ya estaba en la calle.
- ✓ **La seguridad** a la hora de realizar la actividad física. Las madres, preocupadas por que a sus hijos o hijas les pueda pasar algo, limitan las salidas o actividades: <<los entrenamientos se volvieron muy duros [...] yo llegaba reventada a mi casa y mi madre me dijo que ella entendía que me encantará el fútbol pero no en esas condiciones>>EF090♀; o insisten hasta que consiguen “concienciar” a los chavales, como deja muy claro EF066♀: <<yo me iba por mis propias rutas a las afueras del pueblo siempre con cuidado y con la voz de mi madre metida en la cabeza: “Lidia ten mucho cuidado”, me regaló un casco y todo>>.
- ✓ La **“imagen”** -sobre todo en el caso de las niñas-, esta circunstancia ha dejado huella a más de una que cuenta: <<evidentemente, mi madre, no iba a permitir que tan “guapa” como iba me pusiera a correr detrás de un balón, así que antes de separarme de él me hice una foto en la que lo estoy controlando con el pie. Esas cosas no se me olvidan>>EF090♀, mientras que otras preferían correr con las

consecuencias: <<cuando llegaba verano jugábamos a los globos de agua y aunque volvía a mi casa chorreando y a veces mi madre se enfadaba, merecía la pena porque pasabas un rato maravilloso con los amigos>>EF073♀.

- ✓ El **exceso** de actividades. Aunque es una circunstancia no habitual, nos encontramos algunos casos que realizan múltiples actividades físicas en su tiempo libre, y una vez más, vuelve a ser la madre quien hace “entrar en razón” al niño o niña, tal y como se ejemplifica en la siguiente cita: <<al margen del fútbol el mismo año además de las escuelas de Baloncesto también me llamaron las de atletismo y bueno aquello era imposible si sumamos que también daba clase de guitarra y bailaba desde mas o menos los 7 años en un cuadro flamenco, de modo que tras una larga charla con mi madre que me hizo elegir al empezar el siguiente curso me quede con mis clases de guitarra y el futbol>>EF073♀.

No todos los papeles que asumen las madres son de control, aunque minoritarios, también nos encontramos con que son el ejemplo a seguir o las compañeras de la actividad, es el caso de los dos siguientes ejemplos:

<<Mi contacto con el deporte se debe a mi madre, la cual tenía un gimnasio de gimnasia deportiva y era profesora de aerobio, natación... la verdad es que le gustaban todos los deportes y los practicaba todos, ciclismo, natación, tenis, squash, patinaje, padel, sky... y podría seguir nombrando y no acabaría nunca. Yo la verdad es que aunque ella lo intentaba no he hecho ni la mitad que ella hubiera querido pero supongo que me gustan por lo que ella me ha transmitido siempre>>EE04♀.

<<Entonces me conformaba con salir a andar de vez en cuando con mi madre>>EP06♀.

3.1.3. Los progenitores. Actitud incondicional

Hemos hablado de la influenciad que tienen, por un lado los padres, y por otro las madres, a la hora de la práctica de actividad física y el gusto por la misma, pero parte importante del discurso producido por los participantes de la investigación, se produce en torno al genérico “padres” en el que se incluyen ambos progenitores, así se recogen 33 referencias explícitas a los mismos. A continuación analizamos el papel

de ambos progenitores, que se convierten en incondicionales a la hora de facilitar la práctica de la actividad física de sus hijos, por las siguientes razones:

a) **Evitan que sus hijos se sientan discriminados:** <<mis padres nunca me han dicho porque prefería jugar a fútbol con los niños en vez de jugar con las niñas a las muñecas, no veían nada malo en eso>>EF099♀.

b) **Dejan tomar las decisiones a sus hijos:** <<agradezco que mis padres no me encasillaran en uno [deporte] específico hasta que yo descubrí el que me gustaba>>EF094♀.

c) **Proporcionan apoyo económico a las actividades:** <<así conseguimos la mayoría de nuestros éxitos, solas sin ayuda de nadie, nada más que de nuestros padres, porque tristemente el baloncesto y en especial el femenino no suele tener mucho apoyo a nivel económico>>EF076♀.

d) **Enseñan a sus hijos a realizar actividades físicas:** <<fue una gran experiencia que mis padres me enseñaran a nadar, a montar en bici, entre otras cosas más>>EF009♂.

e) **Contribuyen a la seguridad:** <<la seguridad, la tranquilidad y el fácil control de nuestros padres; hacía de mi calle un ambiente muy grato para jugar todo el día, y en verano hasta bien entrada la noche>>E110♀.

f) **Apoyan moralmente a sus hijos:** <<me gustaba mucho realizar esta carrera porque siempre era medalla de plata, la de oro era una de mis mejores amigas por eso no me importaba nada quedar la segunda y además mis padres siempre iban a verme y yo me sentía muy feliz>>EF089♀.

g) **Apoyan materialmente a sus hijos:** <<convencí a mis padres para que hicieran otro sacrificio y me apuntaran a ese club en 6º de primaria>>EF101♀.

Pero además de mantener una actitud incondicional, algunos progenitores marcan el significado que la Educación Física que tiene para nuestro alumnado, porque les <<han enseñado a valorarla de igual manera que cualquier otra materia del currículum educativo>>AL02♀. Algo similar ocurre con la Educación Deportiva, pero en esta ocasión los porqués de la misma varían, y unos inciden en ella por convencimiento: <<desde la infancia me ha enseñado el valor que tiene el deporte para la salud y el bienestar corporal>>EF025♀, y otros <<por esta tradición de deporte, mis

padres tenían claro que algún deporte teníamos que hacer, pero que eligiéramos nosotros>>EF001♀, coincidiendo con Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005), que plantean que los padres deben hacer ver a sus hijos los beneficios físicos, psicológicos y sociales de la práctica deportiva tanto individual como en grupo, valorando más la capacidad y el esfuerzo puestos en la actividad que el rendimiento alcanzado.

Estos ejemplos no son generalizables, puesto que también nos encontramos el lado opuesto y extremo, en los que la influencia es nula: *<<lo primero que tengo que decir es que en mi familia, nadie (y digo nadie) tiene relación alguna con el deporte. Lo más cercano a ello es un primo que vive en Madrid que ahora va al gimnasio, así que imaginaros>>EF080♀. Pero en general, para nuestros participantes la influencia de padres, madres o de ambos progenitores al unísono es bastante determinante, si bien podemos estar de acuerdo con Nuviola, Ruiz y García (2003), en que quizás no es todo lo consistente que debiera.*

3.1.4. Los hermanos. Un estímulo continuo

En esta ocasión, hemos de señalar, que el género de los hermanos es significativo, así, únicamente hay cuatro referencias a las hermanas que aluden al papel de compañeras de juego o de actividad, por eso, en esta ocasión nos vamos a centrar en la influencia que ejercen los hermanos en la práctica y gusto por la actividad física. Fundamentalmente nuestro alumnado se refiere a los hermanos pequeños como simples compañeros de juego a los que cuesta trabajo descubrir y reconocer, es el caso de EF024♂ que confiesa: *<<pero hasta que no crecimos, ellos, y sobretodo yo, no me daba cuenta de que jugar a fútbol con mis hermanos era divertido aunque fueran más pequeños que yo>>*; mientras que los hermanos mayores constituyen una fuente de estímulos constantes y así nos lo relatan ELI08♀ y EF014♂ respectivamente:

<<Recuerdo perfectamente, como si fuera ayer, que mis primeros juegos los compartí con mi hermano mayor, con el que me llevo solo 3 años. Para mi él era como mi modelo a imitar, por lo que la practica de mis primeros juegos eran más típicos de un niño que de una niña>>ELI08♀.

<<Mi hermano empezaba a jugar al baloncesto, y entonces por eso creo que empecé yo a practicarlo>>EF014♂.

No solamente son un modelo a seguir o los estimuladores de una determinada actividad, sino que juegan un papel muy importante como los posibilitadores de actividades que sin ellos no serían posibles. Para ser “azucarillo”, “cascarón de huevo” o “palomita blanca” y que te dejen participar en una actividad con niños y niñas mayores, se hace imprescindible tener un hermano mayor que responda por ti; así lo cuenta EF014♂: <<al tener un hermano mayor en el colegio, tenía el privilegio de jugar en todos los recreos, ya fuese a policías y ladrones, canicas, o “revolonda”, junto a los mayores, lo que hacía el juego mucho más divertido>>. Tener un hermano mayor que te facilite el acceso, además de constituir un privilegio -para otros que reflexionan más sobre este aspecto-, supone la adquisición de aprendizajes y valores fundamentales en la vida, porque <<sin saberlo también [...] aprendía que había normas, que hay que respetar turnos...>>EF200♂ y <<él siempre me enseñaba normas, valores y actitudes que frente a la vida me han servido de mucho>>EP05♀.

Los hermanos mayores de forma directa o indirecta también impiden discriminaciones por sexo y edad, como se puede apreciar en esta cita <<cuando bajábamos a la calle a jugar él siempre contaba conmigo, me llamaba para que jugara con sus amigos y demás niños a cualquier juego, ya fuera el fútbol, la botella, polis y cacos, los países u otros muchos juegos que ellos mismos inventaban con el balón. A mi me gustaba que me aceptaran, que no pusieran pegas por ser mas pequeña o simplemente por ser una chica>>EP05♀, en definitiva, se erigen en protectores de los hermanos menores; lo que no impide que en determinados momentos el hermano mayor también ejerza su superioridad:<<por la diferencia de edad, siempre ganaba mi hermano ya que al tener cinco años más que yo tenía más fuerza más velocidad y más agilidad que yo. Y como es típico también, siempre terminábamos peleándonos y yo “recibiendo”>>EF200♂.

3.1.5. Otros familiares significativos

En este apartado recogemos las referencias que aparecen en los relatos autobiográficos sobre otros familiares que también han resultado ser relevantes en el significado que para nuestro alumnado tiene la Educación Física y la actividad física en sus vidas, concretamente nos referimos a la influencia de los abuelos, abuelas, tíos y tías.

Las abuelas y abuelos fundamentalmente ejercen su influencia desde el ámbito afectivo, pues para nuestro alumnado sus abuelos son “entrañables” y como tales todos sus recuerdos se asocian al cariño hacia ellos. Así tenemos el caso de EI08♀ que recuerda como a su abuela era su modelo: <<mi abuela le gustaba mucho el baile y por ello me cantaba canciones bonitas y me enseñaba a bailar. Me gustaba observarla para después yo repetirlas a mi manera>>, mientras que para EF096♂ su abuelo constituía una refuerzo magnifico para su autoestima: <<yo frustrado y enfurecido me dedicaba a jugar solo, a veces con mi abuelo que hacia de portero y recuerdo que nunca me paraba los goles, tal vez para que me sintiese todo un campeón, y la verdad es que lo conseguía>>.

Asimismo se reconocen los recursos que trataban de buscar para satisfacer a sus nietos <<me aburría mucho y me abuela me acuerdo que me compro una pelota para que jugara yo solo y así no me aburriera>>EF051♂ y la ilusión que estos ponen al realizar materiales de juegos <<la honda [...], me la hizo mi abuelo con toda su ilusión, nosotros no tirábamos con piedras ni mucho menos, sino con pelotas de tenis y debíamos dar bien al tablero o bien a diana>>EF071♀.

Respecto a los tíos y tías, decir que estos se constituyen como buenos compañeros de juegos y actividades físicas, así los hay que recuerdan: <<siempre estaba deseando quedarme a dormir en casa de mi abuela porque sabía que nada más despertar mi tía se iba a poner a jugar y a bailar conmigo>>EI011♀.

En definitiva, una vez analizadas las influencias de los familiares en ámbito de la actividad física, y por ende la repercusión que esto tiene en el significado que de la Educación Física tienen nuestros estudiantes de magisterio, podemos concluir que cada familiar influye en una dirección diferente: los padres promoviendo la práctica de actividad física desde el ejemplo, las madres supervisando y controlando las actividades para el desarrollo correcto de las mismas, los progenitores facilitando en todo lo posible la práctica de la actividad física, los hermanos estimulando y abriendo puertas para la integración en diferentes juegos, deportes y actividades físicas, y otros familiares incidiendo y condicionando, desde el ámbito afectivo, la realización de dichas actividades; lo que coincide con otros estudios realizados al respecto en nuestro contexto nacional, como los de Torres, Cardenas y Girela (1997), Moreno, Hellín y

Hellín (2004), y fuera de él, como las investigaciones realizadas por Greendorfer en 1983, Higginson en 1985 y Smith en 1979 citadas por Torres, Cardenas y Girela (1997).

También hemos podido constatar, que solo en un caso se referencia la asignatura de Educación Física, y por tanto la influencia que ha tenido el contexto familiar sobre el significado de la misma, lo que nos lleva a pensar que es el gusto por la práctica de diferentes actividades físicas y deportivas, lo que acerca a nuestro alumnado a estudiar la especialidad de Educación Física, y no la concepción de la Educación Física en sí misma.

3.2. La influencia del contexto familiar en las prácticas físico-expresivas

Por lo general han sido prácticas dirigidas a nuestro alumnado, generalmente femenino y por familiares también femeninos (madres, hermanas, abuelas, tías, primas...) aprovechando fiestas de Navidad, fiestas de cumpleaños, antes o después de comidas familiares... y aunque siempre ha sido más frecuente que fueran las chicas las que aprendieran sus primeras danzas en situaciones de convivencia familiar, también algunos chicos se han iniciado en estos contextos sin ningún complejo de género. Ha dependido de la naturalidad y connotación cultural con las que éstas danzas se han propuesto y transmitido como se deduce del siguiente comentario de EF111♂: *<<también recuerdo que cuando iba a casa de una tía de mi madre, hacíamos unas danzas en corros con unas chicas y chicos algo mayores que yo, pero no me acuerdo el nombre de las danzas, aunque alguna creo que se llamaba “el corro de las patatas”, o el “patio de mi casa”, con estas danzas me acuerdo que nos divertíamos mucho>>*.

Entre las maneras de influir desde el ámbito familiar en la motivación del alumnado por las prácticas de danzas o coreografías de expresión corporal, hay una muy frecuente que consiste en que los padres asuman tareas de colaboración con las actividades de fin de curso de los centros de enseñanza. Esta colaboración ha consistido casi siempre en elaborar el atuendo o disfraz de sus hijos, realizar grabaciones del evento, ayudar en los ensayos, etc., como recuerda LEI01♀: *<<...el baile y la danza eran la actividad por excelencia obligatoria a final de cada curso. Se organizaba una fiesta con aperitivos y muchos globos y los padres eran los encargados de elaborarnos el disfraz del que se quejaban todos los años. Todos ellos estaban invitados a ver a sus hijos bailar y grabarles en video como casi todos hacían>>*LEI01♀.

El solo hecho de saber un hijo o una hija que sus padres van a estar presentes en su representación y que seguramente será grabada, les motiva de manera especial en la actividad y supone un verdadero refuerzo si sus habilidades les son reconocidas, así EF105♀ recuerda que <<todos los padres, incluso de los demás cursos nos felicitaron>>, aunque siempre hay excepciones y voces críticas que consideran que <<esos bailes eran de todo menos educativos, los maestros tenían la concepción de que ridiculizando a sus alumnos, vistiéndolos lo más humillante posible, más felices serían luego los padres, y, a juzgar por la cara de estos, tenían razón; de modo que las futuras secuelas psicológicas de los niños estaban justificadas>>EF043♂.

A veces, cuando la actividad es impuesta por el profesorado de un centro de enseñanza y el alumno o la alumna se ve en el brete de exhibirse ante los padres sin la autoestima necesaria, se consigue un efecto de desmotivación y ridículo que perdurará en el tiempo y le ahuyentará de estos contenidos. Es el caso de EF100♂, que relata su experiencia con cierto resentimiento crítico e irónico:

<<Erase una vez un joven con 11 años, que fue elegido para representar como final de ciclo y de primaria, una excelente canción. [...]LA MACARENA. Yo era uno de los cantantes y me limitaba a ir dando paseos entre todos mis compañeros, dando palmas, mientras ellos interpretaban el mítico baile, conocido mundialmente. La actuación empezó genial, los padres disfrutaban viendo a sus hijos bailar, mientras sus hijos lo pasaban mal. Pero la cosa no terminó así, hubo algo más, de repente la música dejó de sonar, porque se rompió el aparato y para resolver el problema, a mi gran profesor, se le ocurrió la magnífica idea de que yo cantara la canción con un micro. Cuando me lo dijo yo solo esperaba que en algún momento despertase de ese sueño, pero no, era real. El niño se subió en la tarima y se puso a cantar, todos los padres se reían y decía que era muy gracioso. Yo rojo como un tomate, tartamudeando, canté la canción y cuando terminé, solo escuché de fondo: QUE CANTE OTRA!!>>

Es especialmente significativo, que la iniciación de una considerable parte de nuestro alumnado en los contenidos de danzas se haya relacionado con la tradicional manera de transmitir, por parte de las madres, las danzas más enraizadas con la cultura andaluza (esta es la procedencia cultural mayoritaria de nuestro alumnado). Nos

referimos al baile de algunos palos del flamenco o a las sevillanas. En ambos casos se aprecia una gran naturalidad y motivación por proponerlos, de una parte, y por aceptarlos y mimetizarlos, de la otra: <<mi experiencia relacionada con la danza comenzó a los 7 años aproximadamente porque mis padres me apuntaron a bailar sevillanas, al principio porque les gustaba a ellos luego me terminó por gustar a mi>>EF033♀.

En el ámbito familiar de influencia se producen conflictos en relación a las actividades de expresión corporal y danzas que, a veces, son resueltos de manera natural por la persistencia de la interesada, es el caso de EP05♀ que indica: <<me armé de valor y le dije a mi madre que dejaba el baile para irme a la pista a jugar. No le gustó mucho la idea, pero creo que en mi mirada vio que no había otra elección>>. Seguramente las capacidades de esta alumna estén más próximas a una práctica deportiva que a una práctica de danza, pero de una u otra manera, conviene advertir que los empeños de los padres, no siempre se imponen de manera perdurable ante los intereses y preferencias de hijos e hijas.

A pesar de la concepción machista de algunos entornos sociales y familiares sobre este tipo de actividades, generalmente asociadas a las chicas, hay alumnos que han superado esos prejuicios y por encima de los estereotipos de género, se han demostrado a sí mismos que se pueden tener y desarrollar habilidades relacionadas con la danza sin ningún complejo. Un alumno lo detalla de esta manera:

<<Decían en mi pueblo (Andalucía profunda como dice mi padre) que hay dos clases de hombres, los que bailan, que están “amariconaos”, y los que se apoyan en la barra. Esta lamentable teoría me hacía ser hombre de la barra, de modo que tenía una vergüenza enorme de hacer cualquier tipo de coreografía, y menos delante de la clase. Pero mi descaro para todo lo demás en la vida, junto a la inestimable desvergüenza de mis amigos, nos hizo darle un poco la vuelta a la tortilla y más que una coreografía montamos un show que hizo rular y rular las cintas de video en las que nos habían grabado>>EF010♂.

Una vez comentados estos pequeños relatos autobiográficos relacionados con las danzas y otras actividades expresivas para identificar algunas interpretaciones, podemos concluir añadiendo que estas vivencias relacionadas con las actividades de

Danzas y de Expresión Corporal, salvo algunas excepciones, suelen estar influidas por las madres, tías o hermanas mayores, de distintas maneras y con variados propósitos. Como se ha podido constatar, estas actividades guardan una estrecha relación con la cultura y tradición andaluzas y, a su vez, está muy enraizada con la cultura familiar de este entorno autonómico. Por esta razón, parte con cierta ventaja a la hora de ser transmitida, sugerida, apreciada, compartida, reforzada o incluso reivindicada.

Podemos afirmar que se trasmite sobre todo por la parte más femenina de la familia, que se relaciona con algunos palos del flamenco, con las sevillanas y otras danzas populares más locales y, cada vez más, con las coreografías nacidas de los Currículos de la Educación Física Escolar.

También nos parece importante resaltar que estos contenidos son aceptados por el alumnado objeto de nuestra investigación, en la medida en que están dentro de sus capacidades y habilidades expresivas, si no, son rechazadas o asumidas a regañadientes, a pesar de todos sus parabienes culturales.

3.3. La influencia del contexto familiar en las prácticas de los juegos populares y las actividades físico-deportivas

Las primeras experiencias autobiográficas de nuestro alumnado sobre juegos populares en el contexto familiar se relacionan, casi siempre, con los hermanos y las hermanas mayores y con sus respectivos círculos de amistades y, aunque en menor medida, también se producen estos primeros juegos entre iguales. La motivación en estas primeras experiencias lúdicas viene dada por el atractivo de imitar las propuestas de quienes son un poco más mayores y por ser incluidos en un ámbito de relaciones que constituye una sugestiva escuela de convivencia y desarrollo, como vimos con anterioridad. Cuando la práctica tiene lugar entre iguales la motivación, a nuestro entender, viene dada por la atracción que supone vivir a través del juego situaciones de iniciación a las relaciones sociales con toda su riqueza de roles, en este caso jugando a imitar a los mayores, pero sin ellos.

Estas últimas experiencias favorecen el desarrollo de la capacidad para convivir, y dentro de ella, para iniciarse, a través del ensayo que proporciona la práctica del juego, en los distintos papeles sociales y sus respectivos valores asociados, cuando

aparecen de manera implícita. Tal es el caso del liderazgo, como rol que propone, decide y organiza con seguridad, iniciativa, creatividad..., o de quienes asumen el rol de seguidores de ese liderazgo, aceptando sus propuestas con la necesaria tolerancia y participación activa. Esta natural aceptación de roles pone a prueba distintos sistemas de resolución de conflictos con su, a veces, peculiar sentido de la justicia. También permite que se descubran y equilibren las relaciones de afinidad y de antagonismo entre los participantes, propiciando la construcción de toda una variedad de códigos de comportamiento que van a matizar unas vivencias sociales no exentas, a veces, de situaciones de tiranía y de divismo, de una parte, y de sumisión y sometimiento por otra. Por esta razón consideramos que hay que combinar las experiencias de juego autónomo y libre con las de juego dirigido y educativo, rompiendo de este modo con esa falsa y maniquea disyuntiva en la que nos ponen algunos autores.

Los juegos populares que llenan las primeras experiencias de nuestro alumnado, observamos que dependen del género de quienes las proponen. En el caso de los chicos, los juegos más característicos son, entre otros: "indios y pistoleros", "policías y ladrones", "chapas", "bote-botero", "canicas", "la botella"... Y en el caso de las chicas, entre los juegos más característicos están: "comba", "palmas", "cromos", "papás y mamás", "elástico", "rayuela"... Hay juegos populares que han sido propuestos indistintamente tanto por chicos como por chicas. Es el caso de: "pollito inglés", "escondite", "pilla-pilla", "juegos de mesa", "reloj-reloj"...

A partir de constatar estos rasgos generales de las vivencias autobiográficas de nuestros participantes en relación con los contenidos de juegos populares, cabe hacer otras matizaciones que también se reflejan en sus comentarios y que aportan significados complementarios y nos ayudan a comprender mejor algunas consecuencias.

El siguiente comentario de ELI08♀, aporta dos aspectos importantes derivados de jugar junto a un hermano mayor. El primero es que los significados de género desaparecen cuando las propuestas provienen de un modelo a imitar: *<<si el jugaba con coches, yo también, si jugaba al fútbol yo formaba parte del equipo, siempre que me dejaban. Uno de mis juegos preferidos y el que recuerdo con más cariño de esta etapa, era jugar a "indios y pistoleros">>*. Y como es lógico él propone juegos de chicos

y ella acepta sin ningún prejuicio, sin embargo no pierde su educación de chica y acepta gustosamente el rol de indio en el juego de "indios y baqueros" dejando para el hermano el rol de ganador, pero proyectando su lado de educación femenina a la hora de disfrazarse y pintarse para asumir el personaje, tal y como se aprecia en la siguiente cita:

<<Mi hermano siempre era el pistolero y yo el indio [...]nosotros mismos nos disfrazábamos, nos pintábamos la cara como un indio típico, me ponía las plumas en la cabeza (por esta razón era por la que a mi siempre me encantaba ser indio). Este juego nos encantaba y nos divertíamos mucho, pero a la que no le gustaba tanto era a mi madre, que le desmontábamos el comedor entero, porque incluso sacábamos los cojines de los sillones para construir nuestra cabaña>>ELI08♀.

Por otra parte, vemos que el contexto de juego entre hermanos y amigos también es propicio para iniciarse, al amparo del grupo, en comportamientos traviesos para demostrar que tú te atreves a hacer cosas que otros y otras no; o te conviertes por un momento en el o la líder valiente que arrastras a los demás o al que le ríen las gracias. ¿Quién no ha tocado alguna vez a un timbre y ha salido corriendo, le ha dado una patada a un gato, o ha jugado al blanco con una farola? ¿Acaso no hemos considerado alguna vez como juego este tipo de transgresiones? EI09♀ reflexiona sobre uno de estos episodios de la siguiente manera: *<<recuerdo que lo pasábamos bien cuando jugábamos al "Platanito", un juego de niños que consistía en tocar a los timbres de las casa de los vecinos y echar a correr calle abajo para que no te vieses cuando salían a la puerta. Ahora, con el paso de los años y cuando otros niños juega al mismo juego en mi portero, me doy cuenta que era un juego en el que los jugadores, o sea, los niños, lo pasan bien pero que molesta al jugador pasivo, es decir, al dueño de la casa. No era un juego muy educativo para nosotros pero la verdad es que pasábamos un buen rato>>.*

En ocasiones, los juegos en los contextos familiares han servido para poner a prueba distintos comportamientos sociales para incorporarlos o rechazarlos en función de las consecuencias de aprobación o reprimenda por parte de un familiar adulto. Este relato lo expresa así: *<<cuando mi familia se juntaba todos los domingos para comer*

en la casa de mi abuela, jugábamos al "Bote-Botero", al "Fútbol" o a los "Papás y Mamás", aunque siempre terminábamos al final todos los primos peleados y nuestra abuela nos sacudía>>Y proseguía: <<entonces nuestras madres nos sentaban a todos los primos en coro y nos contaban anécdotas de su niñez>>EF010♂. Una socorrida manera de proporcionar un juicio de valor ante los comportamientos en el juego, consistente en contar por parte del "adulto-venerable" sus propias "batallitas" del juego de su niñez con sus respectivas moralinas.

Imitar el modelo de práctica deportiva de un hermano o de una hermana mayor, tiene, por lo general, un resultado positivo para la adquisición de hábitos saludables en la ocupación del tiempo libre. Los dos siguientes relatos así lo corroboran:

<<Con unos 7-8 años, e imitando a mi hermano empecé a jugar al tenis los sábados, en una escuela de tenis, que con el tiempo y muchos cambios, empezó a ser bastante seria, y ya pasamos de los sábados, a 2 días en semana, y el sábado a ir a competir por Granada>>EF003♂.

<<Mi hermano estaba apuntado a kárate y evidentemente yo también quería ir, así que después de mi cumpleaños, en Enero, me apuntaron y allí estuve sin comerlo ni beberlo durante 7 años seguidos, sin faltar ni un día que yo recuerde. Me gustó tanto que mi profesor me llevaba a competiciones y estuve federada y todo eso...>>EF007♀.

La convivencia que resulta de unir los hijos de familias amigas o familias vecinas se convierte en un contexto ideal de juego porque aporta cercanía, afectividad y una relación de confianza entre iguales que se conocen en un mismo espacio. Esta situación ideal de juego la refleja EF017♀ en un comentario que no deja lugar a duda: *<<tres familias (de mis vecinos) son familia numerosa unos son 10, otros 8 y otros 6 así que os podéis imaginar cuanto niño jugando>>.*

El entorno físico constituye también un aspecto importante en la socialización de nuestro alumnado a través de los juegos entre familiares y amigos. Si antes destacábamos la ventaja que supone poder jugar entre un número considerable de chicos y chicas de parecida edad, como aportación natural de las relaciones entre

familias amigas o vecinas, y a ello unimos la tranquilidad que se deriva de disponer de una zona urbanizada segura, ya sea un espacio cerrado entre bloques de vecinos o abierto como una plaza común a todos, nos encontramos con el contexto idóneo para practicar juegos con todos los atractivos imaginados. EF075♀ lo expresa con claridad en el siguiente comentario: *<<vivo en una urbanización con una placita en la cual pasaba las horas muertas jugando con mi hermano y con mis vecinos a todo tipo de juegos (escondite, pilla-pilla, pollito inglés, y muchos mas) hasta que nuestros padres nos llamaban para ir a comer o a cenar>>*.

Cuando el alumnado tiene la suerte de vivir cerca de espacios verdes o zonas con un especial atractivo orográfico, los juegos que se pueden practicar se abren a un amplio abanico de posibilidades, y su mayor valor es el de relacionarse con las especiales características que les brinda el entorno físico, es el caso de EF093♂ que relata: *<<mi familia materna tiene tierras en el Sacromonte, recuerdo con ilusión como estaba deseando que llegara el fin de semana, para ir allí, a jugar con mis hermanos, primos, vecinos y amigos...correr por las avellaneras, por el cerro, por la era o por la rotura...al pilla pilla, a policías y ladrones, a bañarnos en la alberca, porque la piscina tardó en llegar un poco más..., montar en el poney, o en la bici...>>*.

Siempre encontramos a chicas que siguiendo su inclinación natural hacia un tipo de actividades etiquetadas de "chicos" como es el fútbol, el escondite, etc., por encima de los típicos juegos a los que suelen jugar las "chicas", han logrado sortear los prejuicios de género ayudadas por el respeto de unos padres que, o no les importaba, o no lo manifestaban. El resultado es evidente, han podido desarrollar con toda libertad un tipo de habilidades que de haberse dejado influir por los estereotipos de género no habrían conseguido. Este mismo logro hemos podido observarlo en sentido contrario, en comentarios anteriores de este informe pero, en uno y otro caso, hemos de reconocer que son, lamentablemente, excepciones, como el caso de EF016♀, que expone el desconcierto de un maestro ante dos chicas que juegan al fútbol: *<<jugábamos al fútbol con todos los niños, y ellos se peleaban entre sí porque nosotras estuviésemos en sus equipos, una cosa de la que el maestro se extrañaba hasta que se dio cuenta de nuestros dotes, que nos hacían iguales o mejores que algunos niños>>*.

Es curioso observar cómo muchos juegos populares, de los "etiquetados" de género femenino, como las palmas, los elásticos o todas las variedades de comba, pueden considerarse juegos danzados porque proponen distintos esquemas rítmicos que constituye el verdadero y sugestivo reto a resolver. De igual manera, existen danzas jugadas, como las combinaciones de juegos de cadena con las retahílas, los corros o algunas danzas carnavalescas de bandos, donde dos filas enfrentadas de manera horizontal se aproximan y se alejan alternativamente manteniendo un diálogo a veces picante, de género o de clase social. Seguramente, el hecho de haber asignado socialmente este tipo de juegos danzados o de danzas jugadas al género femenino puede explicar en gran medida, la considerable ventaja que sobre todas las coordinaciones rítmicas y habilidades expresivas tienen las chicas sobre los chicos, aunque para algunas esto tenga su contrapartida: *<<se podía apreciar una clara diferenciación entre como bailaban los niños, eran nefastos, no pillaban el ritmo ni los pasos y sin embargo a la hora de los deportes eran muchísimo más buenos que las niñas, (pero con mucha diferencia)>>*EF119♀.

Se constatan casos, que claramente reconocen desde su actitud crítica, que el contexto callejero y extraescolar de actividades entre familiares y amigos, les proporciona más experiencias positivas que el contexto formal del colegio, tal y como señala EF200♂ cuando expone: *<<...la experiencia motriz que desarrollamos en el colegio fue escasa, hasta tal punto que pienso que obtuve más desarrollo en la calle con mis propias experiencias externas, jugando con mis amigos a toda clase de juegos y deportes en el club de tenis, y mis vivencias con mis hermanos y otros amigos en la calle>>*. Este aparente caso aislado, veremos más adelante que se convierte en más frecuente de lo que creemos en las vivencias autobiográficas de nuestro alumnado en relación con la Educación Física.

Finalmente, señalar, que el contexto familiar permite a veces algo tan sencillo e importante a la vez, como compartir una actividad físico-deportiva saludable con un padre o una madre y que haya supuesto una vivencia tan satisfactoria desde el punto de vista afectivo que les ha merecido ser relatada en sus biografías. Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente cita:

<<Pues lo que a mi me gustaba era cuando mi padre se añadía en algún corro y yo me añadía con él. No me hacía falta saber bailarlas, me bastaba con mirar a los pies de la gente e imitar sus movimientos. Con eso sí disfrutaba>>EF101♂.

4. EL CONTEXTO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

En este apartado nos referiremos al contexto social como el conjunto de las personas y otros agentes (publicidad, medios de comunicación, la economía, ideologías...) que comparten una cultura y que interactúan entre sí, dando lugar a un conjunto de situaciones, fenómenos y circunstancias que tienen evidentes consecuencias sobre los sucesos que acontecen en dicho entorno. En palabras de Vigotsky (1986), la interacción social se convierte en el motor del desarrollo, donde el contexto ocupa un lugar central.

Antes de comenzar con el análisis del contexto social y su influencia en la práctica de la actividad física, lo primero que tenemos que indicar son las escasas referencias que nuestro alumnado participante realiza sobre el mismo. No hay ninguna alusión a la publicidad, ni a las modas sociales imperantes en las diferentes etapas de su vida, ni a la economía, etc., muy pocas son las referencias existente sobre el poder de la televisión, internet y los videojuegos, y solo nos encontramos con bastantes referencias respecto a la influencia que han ejercido los amigos, bien sean amigos elegidos, o bien sean amigos por cercanía, como el caso de los vecinos o los hijos de los amigos de los padres.

4.1. La importancia de los amigos

Ya hemos analizado como la familia ejerce una influencia que lleva a las personas a adoptar actitudes más o menos activas; centrándonos en los amigos y coincidiendo con la idea expuesta por Moreno, Hellí y Hellín (2004) de que estos actúan de mediadores en el comportamiento deportivo de los escolares, aspecto que también es analizado y compartido por Castillo, Balaguer y Tomás (1997) y por Palou et al. (2005). En este último estudio realizado con preadolescentes en Mallorca, los resultados muestran que los amigos son el principal motivo de iniciación a la práctica deportiva, con un 33,6 % del total de encuestados.

Nadie parece poner en duda que gran parte de la vida social de los adolescentes transcurre en el ámbito de los grupos y, muy especialmente, en el de los grupos de amigos. Prueba de ello, es que el tiempo que los jóvenes comparten con sus amigos se incrementa notablemente en la adolescencia, al igual que el número y el tipo de actividades que comparten con; como señalan Moreira, Sánchez, y Mirón (2010), por ello tienen una especial relevancia a la hora de condicionar la práctica de la actividad física y deportiva.

Pero en este sentido, también nos encontramos en la literatura muchas alusiones referentes a los valores y tendencias que presiden los procesos de socialización en la época actual y los cambios que se han producido en ésta. Así, Pérez Gómez (1998) señala como estamos influenciados por la primacía de la cultura de la apariencia, la tendencia existente al excesivo individualismo, la aparición de diferentes tipologías familiares, la influencia de los medios de comunicación, etc., entre otras, como causas del cambio en los procesos de socialización, de tal manera que en muchos casos los amigos no son elegidos por uno mismo, sino que se realizan por proximidad, como el caso en el que los amigos coinciden con los compañeros de colegio, los vecinos, o los hijos de los amigos de los padres, por ello para abordar este análisis de los relatos autobiográficos de nuestros participantes, vamos a diferenciar entre las influencias de los amigos elegidos y las de los amigos por proximidad.

4.1.1. Los amigos escogidos

La importancia de los amigos en el ámbito de la actividad física y el deporte, más que en la influencia que estos ejercen para practicar una actividad u otra, excepto en contadas ocasiones como la de EF008♀ que relata que ella <<quería hacer karate como ~~mi~~ [su] amigo Rafa>>, o la de EF116♀ que reconoce que ella <<podría haber optado por buscar otro equipo de voleibol, pero ~~mi~~ [su] mejor amiga se apuntó a atletismo, ~~y yo decidí~~ [ella decidió] probarlo>>; fundamentalmente se justifica porque <<permitió[e] hacer muchos amigos y amigas, ya que se trata de una actividad muy socializadora y de interacción en la que se ponen de manifiesto muchos valores como son la socialización, la solidaridad, la interacción, la coeducación etc.>> LEF01♀, propiedades que también se trasladan <<de hecho, [a] la clase de Educación Física

[que] era el reflejo de la amistad, el compañerismo, y el buen ambiente al salir al patio>>EF029♂.

Como comentábamos, nuestro alumnado se pronuncia escasamente sobre la idea de que los amigos son limitantes a la hora de elegir o mantener una actividad, aunque inicialmente tengan sus reticencias al abordar una nueva actividad y lleguen a expresar: *<<al principio yo no quería porque allí no estaban mis amigos, no conocía a nadie y me daba un poco de miedo, pero al final pensé en probar... y me gustó>> EF073♀*, y sólo alguno sostiene que su permanencia se debe básicamente a *<<tres motivos: ~~mis~~ [los]amigos que allí hice, ~~mi~~ [el] entrenador y porque ese deporte me gusta>> EF048♂*, a diferencia de lo que plantea Gutiérrez Sanmartín (2005, p.19) cuando afirma que “el estar con los compañeros, hacer nuevos amigos, o vivir la atmosfera del equipo son razones importantes para su implicación en la práctica físico-deportiva, señalando la falta de estas condiciones como razón para su abandono”.

En nuestro caso nos encontramos con situaciones totalmente contrarias, en las que pese a las dificultades iniciales de relación con el resto de compañeros consiguen superar esas adversidades y mantener y afianzar el gusto por dicha actividad, como es el caso de EF036♀ con el ciclismo y de EF037♂ con la danza, que en sus inicios se sienten discriminados por razón de género, así EF036♀ opina que *<<los niños de pueblo de 10 años era bastante estúpidos [...aunque] luego ~~me fui~~ [se fue] familiarizando con aquellos muchachos de “pueblo” y al final a demás de conseguir buenos amigos y amigas, ~~legué~~ [llegó] a obtener buenos puestos en las carreras>>*, mientras que EF037♂ relata: *<<aunque mis amigos fueron dejándolo, yo empecé la carrera de danza>>*, si bien la práctica de dicha actividad, llegados a unos límites de exigencia extremos, se abandona por cuestión de prioridades, no pudiendo subsistir a la presión de perder a los amigos [y la familia] como podemos apreciar en la siguiente cita:

<<Lo de la danza se prolongó hasta el punto de ser lo único que hacía, sin dejar los estudios de lado y hasta el punto de que me ofrecieran una beca en Madrid, donde tras estar 4 meses y llegar hasta 5º (del plan antiguo) decidí dejarlo, me di cuenta que aunque el baile me apasionaba, no eran tan

importante como para dejar a mis amigos, mi familia y otras cosas que me importan, además era una forma de vida muy ajetreada e incierta>> EF037♂.

También nos encontramos con que el abandono de la práctica de una determinada actividad por parte de un amigo, conlleva la involuntaria decisión del abandono de la misma, como el caso de EF038♂ que <<dependía de él para subir y bajar de Los Ogíjares al Zaidín, ya que era su madre la que ~~nos~~ [les] llevaba y ~~nos~~ [les] traía>>; y el caso totalmente opuesto en el que gracias a un amigo (y a sus circunstancias) se llegan a conseguir metas impensables como le ocurrió a EF024♂ que cuenta:

<<...si no es porque a través de éste, el hermano de Carlitos y su padre, que ya estaba en un equipo federado, se preocuparon de hablar con mis padres para que ingresara en las escuelas de fútbol más representativas de Granada por aquel entonces, el CP Granada 74. Este detalle cambio mi vida en general y en particular en lo que se refiere a la actividad deportiva, puesto que hasta la edad de 18 años he mantenido esta afición en el mismo club. Mis amigos, mi novia han sido fruto de todo lo relacionado a este deporte y a este club>> EF024♂.

En ocasiones, el lugar donde se vivía también ha dado lugar a que la relación entre los amigos estuviera condicionada; existen estudiantes que se han desenvuelto en un contexto rural pequeño, que les ha permitido <<conocer a todos los niños y niñas>>EP03♀, pero esto ha supuesto un condicionante por cuestiones organizativas, al tenerse que agrupar para poder realizar una práctica deportiva, como el caso de EP03♀ que <<cuando tenía unos 9 o 10 años ~~me reuní~~ [se reunió] con 3 amigas y ~~fuimos~~ [fueron] a hablar con el entrenador de baloncesto, ~~queríamos~~ [querían] formar un equipo>>; ya que de otra manera era imposible realizar dicha práctica deportiva.

Asimismo los amigos también se convierten en una fuente de motivación para la superación personal a pesar de las cicatrices, un ejemplo claro aparece en la siguiente cita:

<<cuando ya empezamos mas amigos a juntarnos con los monopatines y a tirarnos por las cuestas del barrio (ya que mi barrio es una loma y hay cuestas de todas clases, cortas, largas, empinadas, suaves...) para ver quien era el más rápido. Aquello si que era una locura...todavía conservo las cicatrices>>.EF038♂

En general hay un sentimiento generalizado, de que la práctica de estas actividades realizadas con los amigos finaliza cuando comienza la atracción por las chicas o los chicos, como así lo expresa EF086♀:

<<Lo dejé y no se muy bien porqué, ya que si me paro a pensarlo sé que me hubiera ido bien, pero bueno, supongo que entré en esa época en la que ya solo te interesan los chicos, la ropa y estar de marcha con tus amigas>>.

4.1.2. Los amigos por proximidad

Los amigos esporádicos o por proximidad, que se generan por diferentes motivos como la inducida por las amistades de los padres, la relación vecinal, o la agrupación espontánea en un parque, o en la *<<calle era [es] fantástica y ~~servía~~ [sirve] para relacionarte con todos porque cada tarde ~~se venían~~ [había] niños diferentes>>EP03♀*.

En este sentido, cobran especial importancia las amistades que se producen a través de los hermanos mayores lo que permite la aceptación *<<a pesar de ser más pequeño que ellos>>EF042♂*, ya que esto facilita otro tipo de relación porque *<<los mayores eran los que imponían el orden, las reglas, eran quienes mandaban [...] [aunque] a veces solo podían jugar los más grandes y los pequeños ~~nos teníamos~~ [se tenían]que conformar con mirar o jugar a otra cosa, aunque esto sucedía muy pocas veces [...], [y esto] enseñaba normas, valores y actitudes que frente a la vida ~~me han servido~~ [sirven] de mucho>>EP03♀*

Estas amistades, más que condicionar la práctica de actividades físicas y deportivas, lo que facilita es la práctica de juegos tradicionales, un ejemplo de ello queda reflejado en la siguiente cita, en la que también se aprecia la segregación por sexo típica de la pre-adolescencia:

<<Recuerdo cuando venían algunos amigos de la familia que al igual tenían otros tantos hijos y jugábamos a poli cacos, los niños contra las niñas>>EF017♀

Si bien nos encontramos el caso totalmente contrario, también relatado por una chica, y que además nos da su interpretación de por qué no existe esa segregación o discriminación por sexo:

<<En mi calle nos reuníamos todos los vecinos y vecinas para jugar, a los chicos no le importaban jugar a la comba (mi canción de comba preferida era: "a la cadena del tren métete") y las chicas eran elegidas para jugar al fútbol; pienso que las relaciones eran así porque éramos chicos de todas las edades y las personas más mayores tienen más asumidas las relaciones entre ambos sexos>>E113♀.

Los espacios utilizados para la práctica de estos juegos generalmente eran *<<la calle o a la plazoleta más cercana>>* EF067♀ y los *<<materiales se limitaban a un balón para todos los juegos o sino también nos [se] las arreglábamos [arreglaban] para poder jugar sin él toda la tarde>>* EF067♀, hasta que *<<las madres salían a la calle y a veces te [los] llamaban para que entraras [entraran] a cenar, cosa que te daba hasta rabia de lo entretenido que estabas[n]>>* EF089♀.

Como la influencia de los amigos no elegidos o esporádicos, tal y como acabamos de comentar, no suele condicionar la práctica de actividad física o deportiva continuada, con el paso del tiempo algunos la acaban perdiendo ya que *<<los juegos en la calle con los vecinos se volvían cada vez más esporádicos, pues cada vez teníamos [tenían] más deberes y menos tiempo, pues también teníamos [tenían] clases extraescolares, por lo que ya nos juntábamos [se juntaban] en la calle>>* LE108♀.

El recreo como contexto no formal, en el que se relacionan niños y niñas de diferentes edades también se aprecia como *<un tiempo para relacionarse con los amigos a través de juegos, [...] [para el] desarrollo de capacidades psicomotoras, cognitivas y de relación social>>* EF119♀, porque consideran que *<<el juego esta vinculado al recreo, [y es] donde juegas tus primeros partidillos de fútbol con los nuevos compañeros que posteriormente, en mi caso, muchos de ellos siguen siendo amigos, en definitiva los amiguetes de toda la vida>>* EF056♂.

Esta última idea también se repite en otras ocasiones, de manera que esos amigos circunstanciales, finalmente acaban siendo amistades duraderas, tal y como

explica AL01♀ que justifica cómo la proximidad del colegio y de su casa propicie que << casi todos ~~mis~~ [sus] compañeros de clase eran también ~~mis~~ [sus] compañeros de juegos [...] [dando lugar a] una infancia plagada de aventuras y emociones>>;

Aunque no siempre es así, y esas amistades puntuales simplemente se quedan en eso, aunque no por ello no dejen de ser significativas para nuestros estudiantes, como es el caso de LEI02♀, que recuerda <<que todos los veranos ~~hacíamos~~ [hacían] como una especie de concurso de juegos entre vecinos, y estos juegos se hacían durante un día entero, los que ~~acabábamos~~ [acababan] con una gran cena y ese día, lo ~~tengo~~ [tiene] en la memoria como uno de los favoritos del verano>>.

4.2. Televisión, videojuegos e Internet. ¿Un freno para la actividad física?

Como señalan Prat y Soler (2003), el papel de los medios de comunicación [y las nuevas tecnologías en general -podríamos añadir-], en especial, de la televisión se perciben con una doble y contradictoria sensación; por un lado se consideran negativos ya que contribuyen a la transmisión de contravalores, y por otro, se constituyen en elementos con un potencial educativo tremendo debido a la enorme difusión que tienen. En este sentido, Mesa (1999) nos recuerda que la televisión, como cualquier otro medio, tiene la capacidad de crear o recrear la realidad y que, cada día con mayor fuerza, niños y adultos definimos esta realidad, basándonos en las visiones de la existencia que se nos transmiten por los medios de comunicación, de ahí su importancia en la creación y adquisición de diferentes hábitos, entre los que se encuentra la práctica de actividad física.

¿Pero realmente, para nuestros estudiantes de magisterio, la televisión ha sido un factor limitante a la hora de practicar actividad física?, de sus respuesta llegamos a la conclusión de que no, sino que por el contrario, para ellos ha supuesto un estímulo. En este sentido EI07♀relata como <<desde pequeña, cuando veía a las bailarinas en la televisión ~~me~~ [le] encantaban, así que a los 10 años ~~empecé~~ [empezó] a asistir al Conservatorio de Danza de Granada>>; mientras que para otros la televisión era una fuente de inspiración para sus juegos en la calle porque <<con los amigos ~~jugábamos~~ [jugaban] a mosca, piedra libre y a goku (cada uno con un personaje distinto, representando los episodios de dibujos que ~~veíamos~~ [veían] en la televisión por las mañanas)>>EF081♀; y solo en un caso nos encontramos con un participante que

confiesa que <<cuando tenía ocho años ~~me~~ [se] apunte[ó] a clases de karate, pero dure[ó] poco más de un mes o dos, [ya que le] ~~me~~ gustaba más jugar a la video consola>>EF074♂.

Eso sí, aunque ellos dicen no haber vivido esa limitación de las nuevas tecnologías a la hora de establecer sus preferencias en cuanto a la realización de actividades, hay unanimidad sobre las expectativas que tienen de los jóvenes de ahora, de manera que piensan <<con tristeza, el futuro que les espera, ya que no hay más que ver cómo evoluciona el presente, cargado de consolas Playstation, Internet, cada vez más canales de televisión....lo cual no contribuye a realizar una actividad física regular, e incrementa la obesidad infantil, el aislamiento, y la introversión>> EF093♂, y echando <<en falta en esta sociedad, la libertad que teníamos y que éramos capaces de divertirnos sin depender de ningún objeto, [ya que] hoy día los niños no juegan en la calle y están prisioneros en sus casas, son víctimas de esta sociedad>> EF026♀, coincidiendo con uno de los argumentos con más presencia en nuestra sociedad actual, en el que aparece como condicionante de la práctica de actividad física, el uso y abuso de las tecnologías de la información (televisión, videojuegos e internet), idea recogida por Lyon (1996) y Pérez Gómez (1998) entre otros.

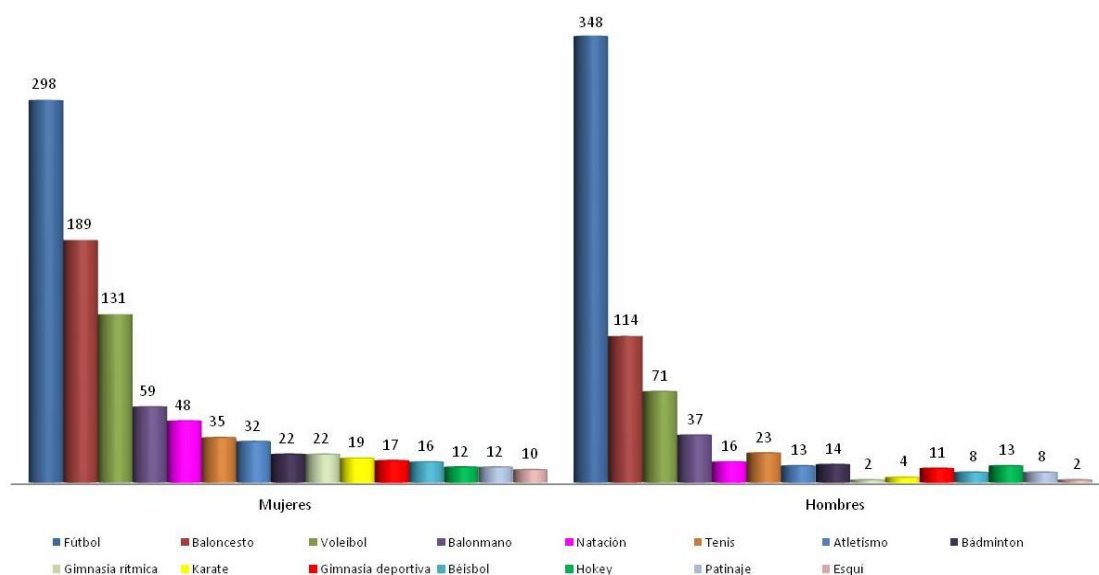
4.3. Tendencias deportivas: el fútbol, el fútbol y también el fútbol

Dentro de este apartado, vamos a realizar una aproximación, fundamentalmente cuantitativa, sobre la presencia que tienen las diferentes prácticas deportivas en la vida de nuestros participantes, desde las referencias explícitas que han realizado de los deportes, -que de una manera u otra-, han marcado su vida. Para dicha aproximación desde una búsqueda de frecuencia de palabras con el Nvivo 8, hemos podido obtener los nudos de los diferentes deportes referenciados; teniendo en cuenta las diferentes maneras en las que han podido referirse a ellos, tal y como podemos apreciar en la **figura 13** con el ejemplo del voleibol, que ha sido mencionado como vóley, vóley, volei, volleyball..., términos que finalmente se han agrupado en el nudo Voleibol.

Tree Nodes		Resultados de FRECUENCIAS		
Nombre	Nombre	Palabra	Longitud	Cuenta
	Ajedrez	volei	5	1
	Atletismo	voleibol	8	128
	Bádminton	voleiboles	10	1
	Baloncesto	voleo	5	1
	Balonkorf	voley	5	33
	Balonmano	vóley	5	1
	Béisbol	volleyball	9	7
	Ciclismo	volleybol	8	2
	Equitación	volleyboll	9	6
	Escalada	volley	6	12
	Esquí	volleybal	9	1
	Fútbol	volleyball	10	12
	Fútbol sala	voló	4	1
	Gimnasia deportiva	volteleta	9	1
	Gimnasia rítmica	volteletas	10	1
	Golf	volteo	6	1
	Hokey	voltereta	9	10
	Karate	volteretas	10	30
	Monopatín	voluntad	8	2
	Natación	voluntaria	10	1
	Pádel	voluntariado	12	1
	Patinaje	voluntariamente	15	1
	Piragüismo	voluntario	10	3
	Rafting	voluntarios	11	1
	Tenis	volunto	7	1
	Voleibol	volvamos	8	1
	Waterpolo	volvemos	8	1

Figura 13. Búsqueda de frecuencia de palabras

Como se puede apreciar en la **gráfica 37** en la que se recogen los deportes con un número de citas superior a 10, el mayor nº de alusiones recae en el fútbol <<deporte rey del país>>EF053♂, tanto por parte de las chicas como por parte de los chicos, con un total 646 referencias (348 y 298 alusiones respectivamente), si bien, como dijimos al inicio de este apartado, la aproximación fundamental será cuantitativa, no podemos dejar de expresar principales circunstancias en las que se cita dicho deporte.



Gráfica 37. Tendencias deportivas en función del sexo

Las referencias al **fútbol** aparecen en todos los contextos, la clase de Educación Física, las actividades extraescolares, los tiempos de ocio y recreo, etc. y mayoritariamente los chicos se refieren al fútbol como <<el juego favorito>>EF038♂, entendido no exclusivamente como deporte reglado sino como un juego con <<una pelota y ~~la controlábamos~~ [controlada] con el pie, ~~pero~~ [que] lo cierto es que no ~~necesitábamos~~ [necesita] ni de porterías, ya que a veces simplemente se regateaba los unos a los otros>>EF030♂, mientras que las chicas hablan del fútbol para denunciar <<lo típico, balón de fútbol para los niños y comba para las niñas>>EF104♀ o para anhelar jugar en algún equipo porque <<no todas las chicas ~~estábamos~~ [están] de acuerdo con esta división entre niños y niñas, y muchas ~~queríamos~~ [quieren] formar parte del equipo de fútbol de los chicos>>LEI08♀, aunque conseguir esta hazaña diera lugar a considerarse como que <<no era[n] ~~una~~ niña[s] “normal[es]” por así decirlo, en el sentido de que no jugaba[n] precisamente a juegos de niñas, ya que siempre estaba[n] jugando al fútbol en ~~mi~~ [la] placeta y en el colegio>>EF090♀, tesis que los chicos de alguna manera acaban avalando al justificar que <<no ~~se~~ [saben] si era porque el fútbol para las niñas ha estado mal visto siempre, o porque ellas lo han visto como un deporte mas bruto para ellas>>EF088♂.

Respecto a la siguiente tendencia deportiva señalada por nuestros participantes, el **baloncesto**, hemos de indicar, que esta actividad tiene una mayor presencia en los relatos autobiográficos de las chicas (189ref.), frente a los relatos de los chicos (114 ref.), y estas referencias fundamentalmente se realizan dentro del ámbito escolar, probablemente debido a que esta actividad sea considerada por las chicas como una actividad alternativa al fútbol, porque como expresa AL02♀ con indignación <<las niñas ~~nos dedicábamos~~ [se dedicaban] a jugar a la comba y como mucho al baloncesto y los niños siempre, siempre al fútbol>>, dando lugar a <<los días de: “los niños al fútbol y las niñas al baloncesto” EF064♀; y porque también el baloncesto es considerado como un contenido propio de las clases de Educación Física, y en ocasiones, incluso una referencia de calidad de las mismas, como expresa EF128♀, que describe como <<todos los días [el profesor] daba clases muy trabajadas donde dábamos contenidos muy variados y donde aprendíamos diferentes deportes: gimnasia, atletismo, baloncesto, voleibol... >> frente al <<“hoy toca fútbol”>>EI07♀.

Los que se refieren al baloncesto en el ámbito extraescolar lo hacen porque <<el baloncesto ~~me~~ [les] apasionaba>>EF045♂ y forman parte de <<un equipo de baloncesto [...], donde ~~competíamos~~ [competir]>>EF086♀, y en el que <<~~aprendía~~ [aprenden] otras habilidades más específicas que no ~~había~~ [habría] aprendido en el colegio>>EF033♀.

Algo similar ocurre con las referencias explícitas al **voleibol**, que se realizan más por parte de las chicas (131 ref.) que por parte de los chicos (71 ref.), quizás porque <<entre los alumnos se creía que este era un deporte más de chicas>>LEI03♂; y porque al igual que ocurría con el baloncesto, para muchas chicas algo <<que se repetía constantemente [era] el fútbol para los niños y el voleibol para las niñas>> EP01♀, siendo en esta ocasión muy escasas la incidencia que ha tenido el voleibol fuera del ámbito escolar, ya que solo raras excepciones dicen participar en <<equipos de volleyball>>, siendo inexistentes las referencias a ocupar tiempo de ocio o recreo con dicho deporte.

Sobre el **balonmano**, las citas siguen haciendo alusión a un contenido dentro del aula de Educación Física, siendo habitual dedicar un <<trimestre a la enseñanza de un deporte, normalmente voleibol o balonmano>>EF047♂, para posteriormente realizar alguna <<competición interna de fútbol y balonmano>>EF006♂, por lo que prácticamente no se puede considerar como una tendencia deportiva de calado en nuestros participantes.

Los deportes minoritarios que se referencia después de estos cuatro clásicos (fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano), aunque tienen menos relevancia numérica en el nº de referencias que tienen, si que tienen una especial importancia como tendencia de actividad física deportiva practicada por nuestros estudiantes, ya que las citas que realizan pocas veces aluden a la clase de Educación Física, sino que son actividades elegidas, -más o menos libremente-, y que el alumnado practicó o practica en su tiempo de ocio, o como actividad organizada fuera del contexto escolar, como se aprecia en la **tabla 14**.

Deportes	Nº ref.	Ejemplo
NATACIÓN	65	<<Mi madre me apuntó a los cursos de natación de verano con 5 o 6 años [...] pasar la primera semana ya estaba más contenta y al pasar los años la natación se convirtió en mi deporte favorito. Desde los 9 hasta los 17 años estuve en el equipo de competición de mi pueblo. Conseguimos ir a nadar en invierno los sábados a un pueblo cercano, ya que en el nuestro no había piscina cubierta>>EF073♀.
TENIS	55	<<...mis tardes estaban dedicadas al tenis, y la verdad ahora que lo pienso es una verdadera lastima lo dejara por un malentendido con mi entrenador después de haberle dedicado tantos momentos de mi vida, pero eso sí, nunca me arrepentiré de no haber disfrutado de mas momentos con mis amigas... porque la verdad el tenis era lo que me gustaba>> EF126♀.
ATLETISMO	45	<<Aparte de la actividad deportiva que realizaba en clase dedicaba mi tiempo libre al atletismo, el deporte que he practicado siempre...>>EF125♀.
BÁDMINTON	36	<<También hubo una época en que dos días por semana íbamos a jugar al bádminton y competí un par de veces, pero no era lo mío, aunque me gustaba bastante>>EF036♀.
GIMNASIA DEPORTIVA	28	<<...y di en el clavo: gimnasia deportiva. Así que con el QDQ en mano busqué, y encontré un gimnasio en el que me informaron donde la impartían, fui a la facultad de INEF y empecé en las escuelas. Al poco tiempo me propusieron si quería formar parte del club de gimnasia deportiva de Granada, o como verdaderamente se llama: Club Acróbatos. Para mi fue un orgullo...>>EF037♂.
GIMNASIA RÍTMICA	28	<<...y la gimnasia rítmica. Esta última la practiqué durante 6 años. Al principio teníamos una entrenadora con la que hacíamos rítmica suave, para niñas. Pero al año llegó una nueva entrenadora, durísima, que parece que su ilusión era llevarnos a la élite. Los entrenamientos eran diarios y duraban 3 horas (¡teníamos 9 años!)>>LEI04♀ [adjunta foto].
HOKEY	25	<<...incluso un año nos dio por el jockey patines, todos nos compramos los sticks, las rodilleras, las coderas... y fabricamos unas porterías>>EF070♂.
BÉISBOL	24	<<Un juego que me encantaba, y que se puso bastante de moda en mi pueblo, era el béisbol, además jugábamos chicos y chicas, jugábamos todas las tardes>>LEI02♀.
KARATE	23	<<...con 7 años me apunte en karate porque me encantaban las pelis de acción y quería imitar a ese tipo de personajes>>EF061♂.
PATINAJE	20	<<Fuera del ámbito educativo, desde mi niñez yo solía practicar con mis amigas algunos deportes como el patinaje>>EI01♀.
ESQUÍ	12	<<Al siguiente curso ya llegó otro profesor mucho menos estricto, con él hicimos uno de las excursiones que más me gustaron: viaje a la sierra con clases de esquí y trineos, aquello fue magnífico>>EF067♀.
ESCALADA	9	<<Desde muy pequeña mi padre nos llevaba a mis 2 hermanos mayores y yo con mis 4 primos todos los fines de semana a la montaña hacer escalada>>EF036♀.
CICLISMO	8	<<También soy una gran aficionada del ciclismo, teniendo la suerte de vivir en este pueblo, en el cual hay unos lugares maravillosos para practicar este deporte, sin contaminación, sin ruidos y unas vistas muy bonitas>>EM02♀.
JUDO	8	<<...he estado haciendo judo hasta ahora. Era una actividad que me relajaba mucho después de días más serios. Además realizábamos viajes para ir a competir, donde conocíamos a mucha gente>>EF077♀.



Deportes	Nº ref.	Ejemplo
MONOPATÍN	6	<<...hasta los 13, cuando ya empezamos mas amigos a juntarnos con los monopatinos y a tirarnos por las cuestas del barrio [...] Y así fue como empecé el deporte que más me ha gustado y que más he practicado en la vida hasta ahora>>EF038♂.
AJEDREZ	5	<<...nos empezamos a interesar más por el” Parchís, las Cartas, el Ajedrez, Risk, Playstation, Ordenador,...” Me encantaba pasarme la tarde con mis hermanos haciendo esta serie de cosas, jamás me olvidaré de los enfados y las alegrías que acontecían estos juegos en mi casa>>EF002♂.
EQUITACIÓN	4	<<...y jueves a entrenar a la hípica>>EF017♀.
WATERPOLO	4	<<También disfrutábamos cada verano en el cuartel de una alberquilla que nuestros padres llenaban para la ocasión. Allí nos dedicábamos a inventar distintas formas de lanzarnos al agua, escondíamos cosas dentro del agua para que otro las encontrara y también usábamos la pelota para jugar nuestros primeros partidillos de waterpolo o algo parecido>>EF04♂.
FÚTBOL SALA	3	<<En el polideportivo podíamos jugar a lo que quisiéramos, hacíamos competiciones de futbito o jugábamos a un 21. Allí si que nos lo pasábamos bien>>EI04♀.
PÁDEL	2	<<...la verdad es que le gustaban todos los deportes y los practicaba todos, ciclismo, natación, tenis, patinaje, padel, sky... y podría seguir nombrando y no acabaría nunca>>EE04♀.
BALONKORF	1	<<Cuando llegué al bachillerato, tuve un par de profesores bastante buenos. El primero nos enseñó muchos test, no siempre el de Cooper, deportes alternativos como el Balonkorf, el Béisbol o el Hockey>>EF001♀.
GOLF	1	<<En los dos siguientes años probé distintos deportes que anteriormente nunca había realizado, no solo por dejadez sino también algunos por desconocimiento; algunos ejemplos de estos pueden ser el montañismo (a pequeña escala), el golf, al cual jugábamos cuando cerraba el campo a las 8 de la tarde y colándonos en el campo>>EF055♂.
RAFTING	1	<<Otra experiencia positiva en esta edad fue cuando hicimos un viaje a los Pirineos organizado por los profesores de Educación Física. Fueron momentos inolvidables con mis compañeros y además aprendí deportes nuevos y emocionantes. Patiné sobre hielo, hice rafting y monté a caballo entre otras actividades>>EF073♀.

Tabla 14. Tendencias deportivas minoritarias

5. EL CONTEXTO EXTRAESCOLAR Y LAS ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS

Entendemos por actividad extraescolar la que se realiza fuera de los espacios y horarios reglamentariamente establecidos para el desarrollo lectivo de la educación escolar y, por tanto, no está pensada para el desarrollo curricular de la Educación Física.

De acuerdo con un criterio de espacio organizativo, es aquella que se sitúa fuera de la organización y dirección de un centro escolar. También podría entenderse como una actividad que se desarrolla fuera del espacio físico de la escuela. Sin

embargo la acepción que se ajusta más a este análisis es la que considera la actividad fuera del tiempo en que la escuela desarrolla su función educativa y formadora con estructura formal lectiva, (Santos y Sicilia, 1998).

Del análisis del ámbito de la actividad extraescolar, se pueden extraer muchas y valiosas consideraciones para entender cómo influyen las vivencias del alumnado objeto de esta investigación, en la construcción de sus creencias, significados sobre la actividad físico-deportiva escolar, modelos docentes y de entrenamientos asociados y hasta qué punto han trascendido todas estas experiencias en sus vidas.

El inicio de este análisis es identificar cómo la oferta de actividades extraescolares más generalizada es una parrilla de actividades claramente de género, -sirva de ejemplo el programa de actividades ofertadas para menores de 18 años por el Patronato Municipal de Deportes Granada, (ver **anexo 4**)-. Aunque en apariencia no lo sea tanto, al no haber cultura de participación desde la igualdad de género, esta oferta termina teniendo un efecto muy diferenciador. Las razones hay que encontrarlas también en la propia educación familiar con la que adscriben a los niños y niñas a este tipo de actividades y a la falta de formación de monitores-monitoras y entrenadores-entrenadoras; junto con la carencia de refuerzo social del deporte en edad escolar hacia el sexo femenino y la falta de planificación orientada a fomentar la coeducación en el alumnado, que señalan Campos y González (2010).

Una primera reflexión muy evidente es aquella que nos recuerda, que estas actividades extraescolares son un reflejo fiable de lo que la sociedad actual considera que son prácticas de actividad físico-deportivas relevantes y significativas, vistas como verdaderos arquetipos culturales y sociales.

Aunque más adelante se pormenorice este análisis, ya se puede adelantar, cómo se aprecian las distintas percepciones de nuestro alumnado desde: las sensibilidades asociadas a las diferencias de género o de dominio de las habilidades, a las distintas motivaciones que justifican una determinada adscripción y sesgo más o menos competitivo de la actividad, al aporte psico-afectivo o socio-afectivo que un enfoque metodológico o educacional puede proporcionarle; y al diferente rol que monitores y monitoras o entrenadores y entrenadoras pueden desarrollar en la dirección de las actividades extraescolares.

5.1. Actividades extraescolares: contenidos más comunes y finalidades

Las actividades extraescolares son, normalmente, propuestas de prácticas sobre contenidos motrices que se enfocan de distinta manera a como se haría cuando son considerados contenidos curriculares y pueden suponer una ampliación o una oferta distinta a estos. Las principales diferencias respecto de las actividades curriculares radican en su finalidad, es decir, que pueden ser propuestas para:

- Ampliar la oferta de contenidos curriculares que la Educación Física no cubre.
- Profundizar más en los contenidos que conectan con los intereses del alumnado.
- Dar respuesta a un grupo de alumnos o alumnas que desean profundizar en una determinada práctica deportiva para medirse mediante la competición a otros equipos de similares niveles.
- Preparar competiciones intercentros de una o varias localidades.
- Preparar fiestas de centro, actividades de navidad, semanas culturales, de fin curso, etc....

Normalmente son actividades dirigidas a grupos menos numerosos y más homogéneos e incluso suelen ser ofertas asociadas al género, como vimos con anterioridad. Aunque excepcionalmente puede ofrecerse como una actividad mixta que supere los problemas de género de otros contextos.

En todo caso, no siempre coinciden las finalidades iniciales con las que una determinada institución oferta un abanico de actividades extraescolares, con la valoración que a posteriori puede observarse realizan los participantes en sus relatos autobiográficos.

Las actividades extraescolares en las que ha participado el alumnado objeto de esta investigación ofrece una muestra más que fidedigna de lo que la sociedad de este tiempo considera contenido relevante para la ocupación de un tiempo no formal, donde se refleja las actividades en alza, la influencia de los medios de comunicación, los intereses del mercado de consumo, las resistencias sociales y familiares ante una mayor igualdad de género, las rémoras educacionales que todavía hoy proyectan

algunos padres; y en el otro sentido, aunque de manera todavía timorata, también se refleja cómo los cambios en la oferta de estas actividades extraescolares nacen de pequeñas dosis de rebeldía de los interesados, de la conciencia más educativa y evolucionada de algunas instituciones, del excepcional apoyo de algunos padres con ideas menos sexistas sobre las prácticas físico-deportivas y del progresivo cambio de mentalidad de los responsables de estas actividades extraescolares.

Los contenidos más comunes asociados y programados para las chicas suelen ser: danzas de todo tipo (y entre ellas las autóctonas y tradicionales de un determinado lugar, por su relevante valor cultural), ballet, aeróbic, juegos, baloncesto, voleibol, atletismo, en menor medida balonmano y excepcionalmente el fútbol, fútbol sala y deportes de lucha.

Para los chicos, la oferta se centra fundamentalmente en los deportes más convencionales y sobre todo en el fútbol, fútbol sala, baloncesto y deportes de lucha como las actividades más relevantes. Un ejemplo de cómo el fútbol es sinónimo de deporte lo ilustra un alumno cuando comenta: *<<por la tarde propusieron en el colegio una actividad extraescolar llamada "deportes", o por lo menos nosotros la llamábamos así. Como es normal al principio sólo se jugaba al deporte rey...>>*EF003♂.

La evidencia de que el fútbol en todas sus versiones, convencional, fútbol sala, fútbol 7..., constituye la actividad extraescolar por excelencia de las apetencias deportivas masculinas, se constata de manera reiterada en sus relatos autobiográficos como pudimos apreciar en la **gráfica 37**, quedando patente en comentarios como el realizado por LEI03♂ que no deja lugar a dudas: *<<normalmente no jugábamos a otros deportes que no fueran el fútbol>>*, o como explica EF005♂, que señala *<<dentro de las actividades extraescolares en las que he participado ha sido en fútbol, en la cual he estado toda mi infancia apuntado porque me gustaba mucho>>*, llegando a sentirse decepcionados, -cuanto menos-, cuando descubren que el fútbol no está omnipresente en todas las actividades ofertadas, es el caso de LEI05♂, que relata:

<<En la misma escuela se impartían clases extraescolares y había una actividad que se llamaba gimnasia, pero yo pensé que quería jugar al fútbol y otros deportes. Pero cuando llegué y vi la primera clase no fui más >>

El comentario de otro alumno nos sirve igualmente para ejemplificar, cómo nace la oferta de actividades extracurriculares y sobre todo, con qué actitud acrítica es percibida inicialmente por los interesados y las interesadas: <<*muchos niños y niñas estábamos apuntados en las actividades extracurriculares, niños en kárate, fútbol sala...y las niñas en gimnasia rítmica, aeróbica...*>>EF046♂.

En el polo opuesto a la decepción, nos encontramos como esta actividad extraescolar predominante, puede llegar a convertirse en generador de buenos momentos y felicidad, es el caso EF013♂, que cuenta como con la complicidad de sus padres fue introduciéndose en el fútbol de élite infantil: <<*..conforme iba creciendo me iba tomando mas en serio el fútbol ya que no se me daba nada mal, con 10 años fui pichichi de la liga y fui con mis padres a recoger una copa que hacía más bullo que yo y ese mismo día me avisaron de la selección de fútbol sala de Almería, fue uno de los días más felices de mi vida*>>, quizás sin llegar los padres “a considerar la posibilidad de que practicar deportes altamente competitivos podría tener efectos nocivos en la salud de los niños, en su carácter moral y en su desarrollo en otras áreas más allá del deporte” (Dixon, 2008, p.23).

Como habíamos adelantado al principio de este capítulo, las orientaciones más comunes de las actividades físico-deportivas analizadas, incluyen: entrenar para competir de manera más o menos selectiva, preparar encuentros más informales y de convivencia (como las jornadas deportivas organizadas por determinados Ayuntamientos y Diputaciones de acuerdo con los colegios), enfoques más polivalentes y multideportivos, preparar fiestas de fin de curso, semanas culturales, olimpiadas o días señalados como el del patrón, etc.

También puede convertirse en una auténtica escuela para la vida y un ejemplo de interés y autonomía personal, como lo comenta una alumna, resumiendo a su manera, todo lo atractivo que puede contener una práctica deportiva extraescolar, desde que se forma el equipo, hasta que se compite con buenos resultados:

<<...me reuní con 3 amigas y fui a hablar con el entrenador de baloncesto, queríamos formar un equipo [...] habíamos conseguido reunir a casi 15 niñas y así es como se creó el club de baloncesto femenino de mi pueblo[...]Desde que conseguimos formar el equipo, fuimos apoyadas por el entrenador que además

era concejal de deportes [...] entrenábamos 2 o 3 días a la semana y casi todos los sábados jugábamos partidos con otros pueblos [...] nos desplazábamos en autobús a un pueblo diferente cada fin de semana...cuando acababas de jugar, veías los siguientes partidos. Ahora pensándolo aun más lo añoro. Conoces a muchísima gente, te diviertes, haces deporte y si verdaderamente te gusta lo vives. Luchas por cada balón, te peleas con cada árbitro [...] pero aprendes que es la autoridad y que es mejor acatar las normas, aprendes de cada estrategia que siguen los otros[...] Es genial>>EP03♀.

5.2. Las diferencias de género en la actividad extraescolar

Que la actividad extraescolar sea una extensión de la actividad curricular y participe de la misma filosofía y finalidad educativa que la plasmada en un Plan Educativo de Centro, es muy poco frecuente, al menos en el análisis de los relatos autobiográficos de esta investigación. En cambio, sí aparecen situaciones educativas asociadas a un distinto tratamiento de la diversidad por razones de género, unas veces resueltas en un sentido positivo y otras en un sentido negativo, como consecuencia de la influencia de los padres, del enfoque de la actividad programada por una determinada institución, de la propia composición de los grupos que participan en la actividad o de la sensibilidad de estos participantes.

Cuando en los contextos formales no se ha trabajado de manera intencionada la coeducación y la participación de chicos y chicas con la naturalidad necesaria en actividades supuestamente de “género”, ocurre, que en los contextos extraescolares aparecen estas mismas dificultades de relación, que impiden que un chico se integre en un grupo de chicas cuando se ve en minoría y ante actividades que normalmente no se asocian con su género. Un alumno lo expresa claramente diciendo: <<no había ningún chico y la actividad era una especie de danzas y gimnasia rítmica, me iba a morir de vergüenza>>LEI05♂.

Estos mismos problemas no aparecían cuando la actividad extraescolar se organizaba para edades más tempranas porque<<...cuando organizábamos estos bailes teníamos 7 u 8 años y aun no comprendíamos muy bien el sentido de la vergüenza...>> LEI01♀. De ahí la importancia de abordar la construcción de este tipo de valores educativos no sexistas desde la etapa de infantil.

Es curioso observar cómo en algunos contextos extraescolares, el "fútbol", se convierte en un deporte abierto a la participación de las chicas, y sin embargo en la mayoría de los colegios no se reconoce ese mismo derecho, quedando relegada su participación a la de meras comparsas de animación de los equipos masculinos. EF081♀, lo lamenta de la siguiente manera:

<<...y fue más o menos a los 10 años cuando me interesé por las actividades extraescolares, ya que hasta entonces mis padres me apuntaban al inglés y a las clases particulares, y fue aquí cuando me apunté a un equipo de fútbol y comenzamos a reivindicar en el colegio que nosotras también queríamos un día de recreo para poder echar nuestros partidos, y no sé por qué, pero cuando terminó el curso esa idea se perdió y comenzamos el siguiente como tiempos atrás (las niñas sentadas animando a sus equipos o paseando por el patio)>>.

La falta de recursos, de intencionalidad educativa o de sensibilidad de algunos profesores o profesoras, responsables de actividades extraescolares relacionadas con actividades expresivas y bailes, a veces la suplen las propias alumnas aportando soluciones transitorias de integración. Así lo relata una chica cuando escribe EI14♀: *<<...los bailes los inventábamos nosotros, generalmente eramos las chicas las que los hacíamos intentando que los pasos no fueran muy afeminados>>* permitiendo de este modo que los alumnos no se sintieran excluidos ante las exigencias expresivas de una actividad bailada.

Otras veces las actividades fuera del aula se ofrecen de antemano con su etiqueta de género. Así se deduce del siguiente comentario: *<<durante todo el curso las niñas preparábamos un baile para representarlo en fin de curso, el cual resultaba bastante espectacular ya que llenábamos el salón de actos. Los niños siempre realizaban competiciones de fútbol entre los cursos>>*EF123♀.

En otras ocasiones son los propios padres los que ofrecen más resistencia a las pretensiones de práctica deportiva de sus hijos e hijas. En este caso, fue la persistencia y rebeldía de una chica la que consiguió ver cumplidas sus preferencias por una determinada práctica deportiva, por encima de los clichés sociales de género heredados de manera irreflexiva por sus progenitores. Ella lo expresa con la siguiente

contundencia: <<...yo quería hacer kárate como mi amigo Rafa, pero mis padres se lo tomaron a broma, así que tuve que insistir un rato hasta convencerles de que iba en serio, y para ello les dije: papás yo quiero hacer kárate y sacarme el cinturón negro, cosa que tras 10 años conseguí>>EF008♀.

También resulta curioso observar cómo en determinados contextos de práctica extraescolar se ofrecen actividades deportivas mixtas con enfoques recreativos, donde lo que prima no es precisamente la obsesión por ganar, sino una manera más relajada de jugar y pasarlo bien sin ninguna presión adicional, a diferencia de lo que suele ocurrir en algunos contextos formales de Educación Física, más insensibles a las cuestiones de género y a enfoques menos competitivos. Una chica lo expresa de manera muy convincente en los siguientes términos:

<<... fue mi primer verano en los cursillos, [...]me decanté por el balonmano y ahí fue donde empecé a disfrutar de verdad, estábamos mezclados chicas y chicos [...] y nuestro entrenador no paraba de hacer juegos en los que lo que menos importaba era si ganabas, sino que lo hicieras bien y que nos divirtiéramos, también nos organizaba algún partido y claro nos íbamos turnando la portería todos igual, cuando nos marcaban un gol, así pasé todo el año en los extraescolares, pero luego durante el mismo año en el colegio no me gustaban las horas de Educación Física, porque solo nos hacía dividirnos las chicas de los chicos, porque ellos jugaban a fútbol [..].en fin un rollo y claro a veces no llevaba el chándal>>EF083♀.

Los inconvenientes derivados del etiquetado de género de determinados deportes, unas veces no son superados por los interesados o las interesadas y terminan provocando abandonos en su práctica, pero otras veces, no sin esfuerzo, se superan esos inconvenientes lo que lleva a <<sentir muchas alegrías y algunas frustraciones, además de tener que superar muchas barreras y comentarios sexistas fuera y dentro del propio deporte>>EF008♀, porque <<el chico recibiría todo tipo de insultos de sus compañeros, como “mariquita” o “machorra” en caso contrario>>EF055♂, hasta que llega un momento en que <<~~daba~~ igual que ~~me~~ [se] insultara diciéndome “marimacho” (por aquel entonces se le decía a las niñas que jugaban al fútbol)>>EF090♀.

Insultos, -que algunos- incluso llegan a justificar <<porque a esa edad no se tiene la percepción del daño que se le puede hacer al compañero/a de clase al decirle esos insultos sin fundamento alguno>> EF055♂.

Sin embargo, otras veces ocurre justamente lo contrario; es el caso una chica que en la edad de alevín quería entrenar a fútbol y se las ingenió para resolver de una sóla tacada el problema de género, transporte, seguridad, autorización de padres, etc. Lo comentaba así:

<<...después de mucho pensarlo decidí hablar con mi compañero para que le dijera a su padre, el entrenador, que si yo podía entrenar con ellos. Que, por supuesto, yo no quería jugar ni nada, ya que aquello era casi imposible, ¿un equipo de chicos federados con una chica jugando con ellos?[...]los días fueron pasando[...] y tras muchas charlas la chica ya era oficialmente un componente más del equipo, estaba federada. Por lo que pude empezar a jugar partidos. El primero fue bastante especial...estaba convocada y jugué de titular....la cosa no pudo ir mejor, ya que a los 5 minutos de comenzar el partido llegó el primer gol, marcado por una chica del equipo. ¿Qué más podía yo pedir?>> EF080♀.

En definitiva a pesar de las resistencias, -en muchos casos-, gracias a la perseverancia y motivación por practicar un deporte encasillado, bien en el género femenino, bien en el género masculino, se consigue el reconocimiento y la integración dentro de una actividad socialmente indicada para un género u otro.

5.3. Las prácticas extraescolares y la motivación competitiva

No reconocer que la competición constituye la motivación central de la mayoría del alumnado ante su participación en las actividades extraescolares, supondría una ingenuidad y una incapacidad por nuestra parte, para interpretar los verdaderos intereses que les lleva a este tipo de prácticas. Lo que ocurre es que la competición viene, normalmente, acompañada de otros ingredientes igualmente atractivos, que no siempre se aprecian en su dimensión más psicoafectiva y socioafectiva, pero qué duda cabe que cuando se compete, al mismo tiempo, se viaja, se está entre amigos y amigas, se hacen nuevas amistades, se contrastan competencias cognitivo-motrices, se lucen habilidades, se comprueba el valor del esfuerzo preparatorio, etc.

La motivación por competir contempla múltiples situaciones y entre ellas destacaremos aquellas que nos han parecido más representativas de las relatadas por nuestro alumnado, al hacer especial énfasis en una determinada dimensión o en varias de las asociadas a la competición.

Seguramente la manera menos competitiva de competir sea aquella que responde al tópico de participar para resolver un reto personal sin ninguna otra comparación, este es el caso de EF107♀, cuando dice: *<<la prueba era de resistencia y, mi fuerte no era...Quedé penúltima. Pero, eso no supuso para mí un trauma. De todo ello, he sacado una parte positiva: fue todo un reto para mí correr algunos kilómetros, nunca recorridos hasta el momento, en un sitio fuera y desconocido para mí>>*. En definitiva, cuando nuestros estudiantes reconocen una carencia de nivel, justifican su participación en estas actividades buscando compensaciones afectivas, emocionales, personales, etc. externas a la propia competición.

Otra motivación la constituye el atractivo de todo lo que rodea a la competición más que a la propia competición, como lo refleja muy bien el siguiente comentario: *<<el recuerdo más bonito: las competiciones. Hacíamos pancartas, nos vestíamos el chándal del equipo y cuando acabábamos de competir, animábamos a nuestras compañeras. El sentimiento de equipo era muy grande y había mucho compañerismo. Y cuando acabábamos venía lo mejor: el lunch y la vuelta a casa en el autobús sin parar de cantar en todo el viaje>>*LEI04♀. Estos dos últimos comentarios nos indican que cuando la competición no se sobredimensiona y se utiliza como un componente más de toda práctica deportiva, afloran y se aprecian otros aspectos positivos del deporte que no se harían visibles, cuando es la obsesión por ganar el eje central de la práctica deportiva.

Situaciones de competición parecidas, pero menos selectivas y más polivalentes, provocaban sentimientos de alegría como el de EI04♀ que relata: *<<llegaba el gran día, ¡qué bien! Casi ni dormías por la noche...>*; o este otro, de quien dice pasárselo bien, pero dejando claro que se cuenta mejor ganando que perdiendo, porque sin tener necesidad de indicarlo, acaba diciendo: *<<y no es por presumir pero ganábamos a todo>>*EF007♀.

Un ejemplo de vivir la actividad extraescolar desde una perspectiva más completa que la propia competición la expresa E10♀ cuando señala que su participación en ella no solo le facilitó <<viajé [viajar] bastante y ~~competía~~ [competir] con otros [sino que] además ~~me permití~~ [le permitió] distraerme [se] por las tardes y eludir otros entretenimientos no tan saludables>>, haciendo una clara alusión a otras formas de entretenerse con los amigos bastante más perniciosas desde el consumo de alcohol.

La motivación por ser seleccionado para competir en unas mini-olimpiadas intercentros despierta valoraciones como: <<mi primera experiencia positiva...llegó en sexto, [...]en unas Mini-olimpiadas>> y prosigue: <<cada profesor seleccionaba a los mejores para realizar las determinadas pruebas en las que sobresalían, pues previamente a las olimpiadas, en las clases de Educación Física, realizábamos algunas clases en las que llevábamos a cabo los deportes que allí tendrían cabida>>E101♀. Este es un ejemplo de cómo una buena idea de práctica extraescolar se convierte en excluyente y selectiva desde el proceso de selección y preparación hasta el de celebración final.

Desde la perspectiva más común de la motivación por la competición, aparece con bastante frecuencia entre nuestro alumnado, el perfil de quien se siente fácilmente captado e impresionado por las imágenes deportivas que les muestra los medios de comunicación. Se inscribe en la admirada actividad, acepta con esforzada disciplina las exigencias de un regular entrenamiento para mejorar su rendimiento y, paralelamente, aprecia el componente social que le permite la relación amistosa derivada de ese ámbito deportivo. En palabras de una alumna:

<<...les pedí que me apuntaran a gimnasia rítmica, ya que siempre veía por la televisión los reportajes, las competiciones, etc....La profesora nos exigía mucho, a veces criticábamos lo dura que era con nosotras, pero luego lo agradecíamos, porque rendíamos más y los resultados eran buenos. Recuerdo esta etapa, como la mejor de mi vida relacionada con el deporte, deseaba que las mañanas pasaran rápido para poder ir por la tarde al pabellón a la gimnasia, y cuando competíamos nos divertíamos mucho, hacíamos amistad con niñas de otros clubs...>>EF018♀.

La gratificante huella que deja la victoria como recompensa a una sacrificada y dura dedicación a una actividad libremente elegida, es otra de las caras de la práctica deportiva competitiva, que hace que perdure en el tiempo y que se traduzca en un hábito agradable y saludable compartido en un ambiente de buenas relaciones de amistad. La alumna EF094♀ lo expresa de manera muy evidente y detallada cuando comenta:

<<...desde los 11 años he estado apuntada al gimnasio, me gustaba mucho, me lo pasaba en grande y lo más importante, iba porque yo quería. En el gimnasio encontré verdaderos amigos [...].Un 20 de julio de 2001, fuimos a competir a Benidorm, nos llamábamos el equipo "Five Dreams", llevábamos nuestros atuendos hechos exclusivamente para el día, maquillados, peinados y sobre todo muy nerviosos pero a la vez contentos. Participaban 10 equipos de toda la comunidad y la suerte y nuestro esfuerzo nos llevó al primer puesto, ¡gran victoria! No la olvidaré nunca, nuestras caras de emoción, lágrimas, saltos, etc.....Hoy en día, en cuanto a deporte, una de las cosas que mejor me hace sentir, es ir a un gimnasio y dar o recibir una clase de aeróbic.>>

También suele reproducirse en la actividad extraescolar competitiva, alguna situación que nos recuerda ese difícil equilibrio entre los valores y los contravalores. En algunos casos, los comportamientos pueden irse de las manos, como en el ejemplo que sigue:

<<...no se me olvidará la mañana que jugamos contra las ganadoras de la liga del año anterior. Nos habían dado muy buenas referencias de ese equipo, así que íbamos preparadas para darlo todo. Y allí estaban nuestras enemigas. Sobresalían dos.[...]. Tan solo llevábamos 10 minutos de partido cuando la niña gordita se abalanzó sobre mí. Yo cerré los ojos para no ver lo que iba a pasar y cuando los abrí solo vi la cara de la muchacha mirándome fijamente y pronunciando unas palabras que me dejaron sin respiración: "haz el favor de apartarte de mi camino o te apartaré yo misma". [...]Me levanté y decidí plantarle cara a la niña. Ese partido me esforcé al máximo y conseguimos la victoria, por lo que las antiguas ganadoras (incluyendo la que me amenazó) tuvieron que irse con la cabeza agachada>>LEI06♀.

Esta es otra cara de la competición extraescolar que refleja con precisión la frágil frontera entre lo educativo y lo más vulgar y ordinario.

Uno de los inconvenientes de la práctica deportiva competitiva es el del deportista que sólo se siente a gusto entre los que son tan hábiles y competitivos como él, esta experiencia que puede entenderse a ciertas edades y en ciertos contextos, pero no resulta tan fácil de entender en las edades de Primaria, por lo que tiene de intolerante y excluyente. Por desgracia, se ha instalado una cultura deportiva en demasiados ámbitos del deporte extraescolar, que termina provocando comportamientos insolidarios y poco respetuosos con los menos hábiles. Tal es el caso del siguiente relato: <<... *el equipo de fútbol nuestro era muy malo, no es por echarme flores, ni decir que yo era muy bueno pero yo era con diferencia el mejor, y probablemente no era por mi, sino por los otros que eran realmente malos, al principio te hace ilusión que aunque pierdas de paliza (7-1, 8-2, 8-1, de ahí no bajábamos) siempre fueras el que metieras el gol de tu equipo, pero eso cansa, y en sexto de primaria seguí apuntado en las actividades, pero hicimos los amigos un equipo, el cual ya era competitivo y te hacía mucha más ilusión ir a los partidos y luchar por ganar, que luchar porque no te metan la paliza...>>EF102♂.*

La práctica extraescolar competitiva, puede alejarte de unos amigos y acercarte a otros, del mismo modo que puede empezar siendo algo significativo por la competición en sí y terminar siéndolo por las relaciones de amistad que proporciona y por los beneficios derivados de una actividad bien entendida y practicada. EF073♀, lo constata con los siguientes comentarios: <<.. *mi monitor propuso pasarme al equipo de competición. Al principio yo no quería porque allí no estaban mis amigos[...] al pasar los años la natación se convirtió en mi deporte preferido [...] he conocido a mucha gente, he hecho verdaderos amigos que todavía hoy [...] los conservo y sigo teniendo la misma amistad. También he aprendido a competir de manera “sana”, sin envidias ni rivalidad [...] también considero que es algo beneficioso para la salud y un buen medio para eliminar estrés>>.*

Una buena experiencia en la práctica de un deporte como actividad extraescolar, puede convertirse a veces, en la principal motivación que encuentre un joven para orientar su futuro profesional. Sin embargo, al mismo tiempo, suele

provocar confusión al no saber muy bien identificar si esa grata experiencia y lo que ella le ha reportado es más apropiado reproducirla en un futuro, como docente o como entrenador. Este frecuente fallo en la concepción de la Educación Física acarrea, no pocas veces, pequeñas decepciones en los procesos de formación, al comprobar que aquello que en su día pudo gustar no es aconsejable ni especialmente importante para un determinado itinerario docente o al menos, no con el mismo enfoque. No obstante, siempre es grato que el punto de partida autobiográfico de la alumna, EF087♀, nos permita leer: *<<sin duda la natación ha significado para mí muchísimo,[...] he pasado muy buenos momentos y también malos, he sufrido pero también he conseguido metas gracias al esfuerzo y qué mejor satisfacción que esa, de hecho yo creo que ha sido gracias a este deporte, lo que ha hecho que enfoque mi futuro hacia todo lo que tiene que ver con la Educación Física o deportes y con la docencia>>*.

Con parecida certeza o confusión, según se mire, se manifiesta EF100♂, para justificar su futura orientación profesional, *<<...de la noche a la mañana pasé de ser un jugador a ser entrenador de fútbol sala, actividad que sigo practicando después de 5 años y la cual me llena mucho más que la de jugador, fue gracias a este deporte cuando me di cuenta de que lo que verdaderamente me gustaba era educar a los niños, pero en el campo del deporte, y de ahí mi elección de ésta carrera>>*.

No todas las caras de las actividades deportivas competitivas son agradables. Y también es frecuente que, de manera asociada a su práctica, aparezcan pasajes autobiográficos que nos den a conocer algunas consecuencias negativas, aunque terminen siendo justificadas o interpretadas de forma excesivamente bondadosa. Esta parte más oculta de la práctica competitiva, debe conocerse de antemano como un frecuente riesgo asociado, para ser valorado como una parte más de la realidad competitiva. Con demasiada auto-indulgencia y un tanto ajena a la gravedad de sus secuelas lo describe EF090♀, después de haber practicado y competido en el fútbol sala del equipo de su barrio, más tarde en el Ateneo de su colegio y de ahí, continúa comentando: *<<...al Numancia femenino, donde llevo ya 5 años jugando a fútbol sala y fútbol 7 y en el cual estoy muy a gusto con mi equipo porque el año pasado sufrí una lesión en mis dos rodillas, que me impedía jugar e incluso ahora puedo seguir sufriendola, puedo sufrir luxación de rótula en cualquier momento, siempre que no me*

cuide o no me ponga rodilleras, pero tengo que vivir con ello, y el año pasado me apoyaron muchísimo para que me recuperara pronto y me dieron muchísimos ánimos y hoy día lo siguen haciendo>>.

5.4. Las actividades extraescolares multideportivas, recreativas e incluyentes

En las narrativas de los participantes se observa un progresivo aumento de actividades extraescolares que con un enfoque multideportivo impiden el temprano encasillamiento del alumnado en una disciplina deportiva, primando más la experiencia motriz desde su polivalencia, que desde su especialización temprana. Además, los comentarios sobre sus experiencias reflejan no sólo la aceptación del enfoque sino su grado de satisfacción social y afectiva: *<<me llegó a gustar tanto que incluso formé parte de unas actividades extraescolares llamadas “Multideporte” de las que tengo muy buen recuerdo y buenos amigos>>AL02♀.*

También hay modos atractivos de proponer la actividad físico-deportiva extraescolar, por encima de la propia actividad o de su enfoque selectivo. En este caso se trata de una propuesta de organización integradora de género y edades y relevante por sus implicaciones socio-afectivas. EF072♀ lo destaca al decir *<<en la semana cultural del centro había un día del juego, en el que los alumnos del curso mayor eran los encargados de dirigir una serie de juegos que se establecían en el patio durante el recreo (que ese día duraba una hora y media) para que todos los niño/as jugaran. A mi ese día me encantaba, era el mejor recreo de todo el año, acababa cansadísima porque jugaba a todo>>.*

Con otro formato, pero apostando también por una idea participativa y de convivencia se realizan actividades extraescolares, cuya aceptación y acierto no dejan lugar a dudas, como lo muestra el siguiente comentario *<<una vez al mes realizábamos una actividad extraescolar que consistía en que íbamos al polideportivo. El día consistía en hacer deporte, y por todo el polideportivo había pruebas, lo hacíamos y luego podíamos jugar a lo que quisiéramos, hacíamos competiciones de futbito o jugábamos a un 21. Allí si que nos lo pasábamos bien>>E104♀.*

La experiencia demuestra, que cuando las intenciones educativas en el enfoque de un deporte se tienen claras, se terminan contagiando de igual manera. Un participante lo expresa desde el recuerdo de sus mejores años como entrenador de fútbol de categorías inferiores; en ellos aprendió de los buenos y de los malos momentos, gracias a la ayuda de un maestro sensible a las dificultades de entrenar para conseguir algo más que ganar:

<<... tenía que entrenar a un grupo mixto, con un grupo de chicos bastante rebeldes, se les puede llamar así, no les gustaba la idea de jugar el fútbol con chicas, que eso no era para ellas, pues bien un día hubo algún tipo de insulto el cual en ese momento no escuché, porque una de las normas del equipo era respeto al compañero [...], después de ese día las niñas dejaron de venir a entrenar[...], cuando me enteré de lo que había ocurrido, pedí ayuda a mi coordinador, el cual era Maestro, y me aconsejó y me ayudó a plantear actividades y estrategias para conseguir que los niños aceptasen a las niñas como sus iguales, pues al final se consiguió...hicieron un equipo de fútbol al año siguiente para poder jugar todos juntos.>>EF006♂.

5.5. La actividad extraescolar para reafirmar la autoestima

Las actividades extraescolares son casi siempre, ideales contextos para reafirmarse en las habilidades motrices propias, ganando así en autoestima al tener la oportunidad de lucirlas ante los demás. Cuando los espectadores son de excepción, es decir cuando *<<venían los padres>>* EF017♀, la motivación aumenta y la autoestima se refuerza especialmente, tanto es así que algunos dicen que *<<solo ponía[n] interés a la hora de participar en los campeonatos, en los que se avisaban a los padres para que fueran al gimnasio para ver a sus hijos...>>*LEI03♂.

Algo similar ocurre -en algunas ocasiones-, cuando se trata de mostrar las habilidades en público, pero con el añadido de autoafirmarse ante una expectadora un tanto especial, como expresa EF096♂ *<<el momento que más repercutía de satisfacción en nosotros era cuando jugábamos en nuestro pueblo y nuestros amigos y familiares venían a animarnos, también las chicas de nuestra clase, una de las cuales me volvía loco>>*.

De una manera más contundente y segura lo expresa una alumna, haciendo gala de una alta autoestima deportiva, que siendo buena en principio, puede rebasar la frontera de la autocomplacencia incurriendo en el engreimiento y por tanto, convirtiendo un valor en un contravalor, como podemos apreciar en la siguiente cita:

<<...dentro de todos los equipos mixtos que participaron fui la única muchacha en marcar un triple. Había bastantes muchachas que se sentían un poco celosas, sobre todo, Cheryl, por mi habilidad en todos los deportes que hacíamos, la verdad es que me sorprendí a mi misma con las habilidades que tenía en diferentes deportes que practiqué, en casi todos lo hacía bastante bien>>EF027♀.

En parecidos términos se expresa un alumno al afirmar *<<de mi etapa de futbolista recuerdo que estuve dos años y que era bueno, jugaba de portero en el equipo del colegio y como me gustaba hacer palomitas y tirarme mucho pues parecía que era más bueno todavía>>EF121♂.*

En algunas ocasiones, la autoestima -y la motivación desde ella-, pueden venir de la mano de un reconocimiento externo que cambia la vida de un alumno, que por sí mismo, no habría sido capaz de encontrar cauce a su natural potencial para una determinada práctica deportiva. Es el caso de EF062♂, que tras ganar una carrera popular en las fiestas de un barrio granadino, comenta que un buen día *<<...andando por los Paseos Universitarios, el muchacho que quedó detrás mía en los pajaritos, me reconoció y le dije a su entrenador que yo era el ganador de esa carrera, por lo que se acercó a mí y me dijo que si quería correr con su club “El Maracena” yo le dije que no me importaba, desde entonces he practicado atletismo, siendo campeón de Andalucía 8 veces, subcampeón de España, campeón de Granada en todas las categorías hasta Júnior, en las especialidad de 1000, 1500 obstáculos 3000 obstáculos, cross y otras especialidades>>.*

Hay actividades que se prestan más a ser lucidas y a proporcionar autoestima por el simple hecho de ser apreciadas desde la mirada de los demás y no siempre tiene que interpretarse como una necesidad de exhibirse de manera desproporcionada, sino como una característica asociada a la propia actividad. EF107♀, lo manifiesta diciendo:

<<...a mi, eso de bailar delante de la gente, me gusta. Reconozco que, eso de que me miraran, me hacía sentirme, por un día, la persona más importante>>.

5.6. La amistad como principal motivación de la actividad extraescolar

Jugar con los amigos y amigas es un valor añadido a la satisfacción personal por la práctica motriz y cuando se expresa como en el siguiente comentario no deja lugar a dudas: *<<...estuve jugando a baloncesto 5 años, siempre éramos las mismas, empezamos siendo 14 y acabamos siendo 7, éramos las más malas del barrio, pero me encantaba, no era ganar, era el estar allí y reírte, pasártelo bien...>>*EF071♀.

Un grupo de amigos o de amigas puede ser también el punto de partida de una actividad extraescolar y, de hecho, puede convertirse en la mayor motivación y casi finalidad. La alumna EF025♀, refiriéndose a su profesor de Educación Física comentaba *<<recuerdo que nos animó a ir a unas actividades extraescolares que programó el colegio relacionadas con el deporte, yo me apunté con mis amigas y formamos un grupillo de niñas para participar en unas liguillas[...], era bastante entretenido porque jugábamos los partidos los fines de semana y así no nos aburríamos>>*. De igual modo, pero con más autonomía, comenta un chico, cómo la amistad es la principal motivación para la práctica deportiva extraescolar, tal y como podemos apreciar en la siguiente cita:*<<... hicimos nuestro primer equipo de fútbol, lo formábamos los amigos de la clase...compramos una equipación y el equipo duró bastantes años>>*EF049♂.

Y de un modo más evidente una alumna relata, cómo fue su mejor amiga la que condicionó la elección de la actividad deportiva a practicar, por encima de sus preferencias deportivas personales; así, después de deshacerse el equipo de voleibol en el que venía jugando comenta: *<<yo podía haber optado por buscarne otro equipo de voleibol, pero mi mejor amiga se apuntó a atletismo, y yo decidí probarlo. Fue un deporte nuevo en el sentido en el que ya no eras un equipo, ya sólo dependías de de ti. Esto me ayudó a ser más independiente, a trabajar yo sola lo que quería conseguir>>*EF106♀.

5.7. La actividad extraescolar específica afín: conectar con los intereses

La elección de una actividad físico-deportiva extraescolar supone una sintonía y conexión especial con una determinada práctica, bien porque se adapte al perfil de las habilidades del practicante, bien porque proporcione un significativo grado de satisfacción emocional, como es el caso de quien lo comenta diciendo <<...yo siempre me apuntaba a todo, pero lo más significativo cuando era pequeña fue las clases de aeróbic (aunque más bien era funky), que hasta hacíamos exhibiciones en otras ciudades, era mi pasión, me tiraba el día entero bailando y enseñándole a la gente todo lo que aprendía, realmente me fascinaba aquello>>EE02♀ o este otro, también referido a la danza <<...a partir de los 11 años descubrí mi gran pasión por el baile...cuando bailaba parecía que vivía en otro planeta...me divertía muchísimo>>EF026♀.

No siempre se acierta a la primera en la elección de una actividad deportiva extraescolar afín. Esta ventaja, que normalmente está en la variada oferta, debería hacernos reflexionar como elemento a tener en cuenta en los contextos de la Educación Física formal; especialmente a la hora de ser sensibles con los intereses y potenciales de los alumnos, pues no siempre la rigidez de las caprichosas secuenciaciones de contenidos de algunos profesores dan respuesta a las necesidades educativas y formativas del alumnado. El siguiente comentario de la alumna EF106♀ así nos lo recuerda: <<...me apunté a natación. Me compré todo lo necesario, pero en menos de dos meses ya estaba cansada. No sé si porque el ambiente no me motivaba suficiente o porque el deporte en sí no es de mis favoritos. El caso es que decidí probar con otro deporte, y me apunté al equipo de voleibol del colegio. Fue una época muy buena donde aprendí mucho sobre este deporte y me divertí bastante también>>. Sin duda, una actividad puede ser atractiva de por sí, para ser elegida como práctica extraescolar, pero si además ésta se realiza entre amigos e implica competir viajar, etc. la adhesión está más que justificada

A veces, una buena vivencia deportiva como practicante, evoluciona hacia un cambio en la manera de vivir ese deporte, normalmente desde otras funciones. EF001♀ lo explica diciendo: << como no quería desvincularme del baloncesto del todo, me hice anotadora y finalmente entrenadora. Me encanta entrenar porque veo que mis

conocimientos sirven para que mis niñas mejoren, veo que lo pasan bien, intento no cometer los errores que cometieron conmigo...y sobre todo, pienso que es una rama del deporte muy agradecida, porque, por ahora, no me ha ido mal y sólo recibo felicitaciones>>.

5.8. Actividades extraescolares: práctica a pesar de todo o comienzo del declive

El que las experiencias en las actividades extraescolares sean recordadas con más o menos agrado, se asocia casi siempre a “los cómo” de los o de las que las impartían, de ahí que en ocasiones se plasmen en términos como:

- *<<...es en este año cuando acabe mi etapa de baloncesto, debido a que el entrenador, no era un entrenador sino un hombre que se dedicaba a insultar a los jugadores. Por eso decidí terminar de jugar al baloncesto>>EF127♂.*
- *<<...me gustaba mucho el baloncesto y como había un equipo, me apunté. La verdad es que me encantaba y era buena en tiros pero como era menos veloz, el entrenador casi siempre metía a las que más corrían, y por consiguiente muchas veces me quedaba en el banquillo. Como estaba cansada de esta situación cambié al vole. Allí si que disfrutaba y todas jugábamos en los partidos>>E111♀.*

Aparece, hacia el final de la ESO o del bachillerato, una más que frecuente duda que sitúa al alumnado ante la disyuntiva entre mantener el ritmo de las prácticas o priorizar las otras obligaciones académicas en puertas de un determinado itinerario de bachillerato o de la selectividad, ello implica disminuir la actividad extraescolar o la intensidad y frecuencia de su práctica. Cabe preguntarse por los enfoques muy exigentes desde edades muy tempranas, que terminan siendo incompatibles con su duración en el tiempo. Algunos comentarios así lo dan a entender: *<<estuve poco tiempo jugando a voleibol porque estaba en la ESO y llevaba demasiadas cosas para adelante...>>E111♀.*

La asignación de responsabilidades en materia de Educación Física y de actividades físico-deportivas extraescolares a maestros o a maestras generalistas, por parte de la dirección de algunos colegios públicos o concertados, suele acarrear muchas y malas consecuencias en la educación de los escolares de los primeros ciclos de la Educación Primaria. Normalmente no es nada imputable a los propios maestros

generalistas, pero sí a la permisividad de la administración, que seguramente o no invierte o no selecciona al profesorado convenientemente formado.

Muchas de las causas de una educación en actividades de género, de cierto abandono del alumnado a través del llamado “deporte libre” o de la invasión o solapamiento de los tiempos lectivos con los extraescolares, hay que buscarlas en esta mal asignada responsabilidad a docentes no formados para impartir estos contenidos. Un claro ejemplo de ello es analizado de manera crítica en el siguiente comentario de una alumna:

<<...mi primera experiencia que recuerdo en E.F. es de 3º de E.G.B. Todas, digo todas porque mi colegio era sólo de niñas, salíamos al patio y la maestra de E.F. que era la misma que del resto de las asignaturas, nos obligó prácticamente a apuntarnos al menos a unas de las modalidades del deporte escolar, porque ese año jugaríamos a baloncesto y balonmano con niñas de otros colegios. Para mi no fue ningún problema....pero a algunas de mis compañeras no les hizo tanta ilusión. De este modo utilizábamos las clases de E.F. para tener nuestra primera experiencia en Balonmano y Baloncesto...pero ahora cuando pienso en todas mis compañeras que además de tener que jugar en clase a uno de esos deportes que no les gustaban y que además tenían que ir por las tardes a hacer algo que no les apetecía para nada [...] no me parece tan buena idea que el deporte escolar sea parte de la E.F. y mucho menos que sea valorada la participación en él para la evaluarla>>EF033♀.

Entre las causas de abandono de la práctica de la actividad físico-deportiva en las edades de la franja adolescente, está también la de no saber conjugar bien la propia actividad extraescolar con las necesidades y exigencias de interacción social que caracteriza a estas edades, bien porque la actividad aparta de esa necesaria convivencia entre jóvenes o bien porque no se equilibran bien los tiempos de dedicación a ambos ámbitos de la vida de un adolescente. La alumna EF085♀, comenta cómo *<<... al pasar un par de años lo dejé también. Lo dejé no sé muy bien por qué, ya que si me paro a pensarlo sé que me hubiera ido bien, pero bueno, supongo que entré en esa época en la que ya sólo te interesan los chicos, la ropa y estar de marcha con tus amigas>>.*

5.9. Otras motivaciones para realizar actividades extraescolares

La cita: <<...en el equipo de baloncesto me divertía muchísimo y aprendía otras habilidades más específicas que no había aprendido por mi misma en el colegio>>EF033♀ es un buen ejemplo de una de las motivaciones más comunes de la actividad extraescolar, aquella que permite practicar un determinado deporte para profundizar un poco más en sus habilidades más específicas porque su tratamiento en los contextos formales de clase lectiva se queda corto o tiene un planteamiento más lúdico y polivalente.

Hay motivaciones que vienen de la mano de la propia actividad, bien por ser más novedosa o bien por tener un enfoque distinto a lo habitual. En ambos casos suscitan comentarios como: <<...conocí otro deporte [...] la Orientación en la Naturaleza....tuve la suerte de “engancharme” a este singular deporte, ya que no se parecía a nada que hubiese practicado antes; y además combinando varios aspectos: el físico y dominio o técnica de orientación, más tarde también aprendí que se compone de un aspecto psíquico, pero claro esto forma parte del ámbito competitivo>>EF058♂.

Otra motivación excepcional para la práctica extraescolar es aquella que viene sugerida y apoyada por las propias madres, en este caso desde su sensibilidad de género, pero que resulta eficaz y valorada como se deduce del siguiente comentario: <<...pero mi madre me apuntó a ballet. A mi me resultaba muy interesante esas clases, desde siempre me ha gustado mucho el baile, así que disfruté de aquellas sesiones>>EF106♀. En esta misma línea, el ambiente familiar se convierte en un contexto natural de influencia y motivación hacia la práctica extraescolar, un caso excepcional es el de EF001♀ que su familia se construye en todos los sentidos desde el ámbito del deporte: <<...he de decir que en mi casa siempre se ha vivido mucho el deporte...Mi padre jugaba al tenis y al baloncesto [...] fue entrenando como conoció a mi madre, jugadora suya...y finalmente yo y mis dos hermanos jugamos también>>.

Tampoco debe considerarse como excepcional que la motivación por la práctica deportiva extraescolar, provenga de una buena experiencia vivida de la mano de un buen docente en el desarrollo de las clases de Educación Física, pues de igual manera que nuestro alumnado acostumbra a ser crítico con sus malos modelos docentes, parece justo reconocer que también los hay que son capaces de generar positivas y

significativas vivencias. Es el caso de EF100♂ y lo expresa así: *<<mi vida da un giro deportivamente gracias a un profesor que recuerdo con cariño y que fue el mejor profesor que había tenido hasta entonces.[...] con él, aprendíamos a jugar un deporte nuevo, llegamos a jugar hasta a jockey patines, con unos palos fabricados por nosotros mismos, fue genial [...]Esta afición que se despertó en mi fue trasladada a la práctica en actividades extraescolares>>*.

El entorno también juega un papel importante a la hora de decidirse o sentirse atraído por una determinada actividad a él asociada, como puede ser el ciclismo por lugares tranquilos y de poco tráfico, actividades acuáticas en zonas costeras, etc...

5.10. Los monitores y las monitoras de las actividades extraescolares

Los monitores y las monitoras de las actividades extraescolares se identifican con un perfil de trabajadores y trabajadoras jóvenes, que se forman para ofrecer servicios, normalmente a través de empresas de actividades extraescolares relacionadas con deportes, juegos, danzas, música, ocio y tiempo libre, idiomas, etc. Suelen ser dinamizadores de actividades, previos a la función más clásica de entrenador o entrenadora, que ya supone una especialización por disciplina deportiva y está más enfocada a la competición.

Las valoraciones que de ellos y ellas hace nuestro alumnado en sus autobiografías nos dan una idea de estas funciones mencionadas con anterioridad. Entre otras, alguna tan aparentemente inclasificable como la de brindar la posibilidad de desconectar por un breve espacio de tiempo a unas alumnas, del intenso ideario de un centro concertado: *<<...en ellas me divertía mucho porque iban monitores jóvenes, muy bien preparados que nos enseñaban canciones y danzas que no tenían nada que ver con el mundo eclesiástico que tanto nos machacaban las monjas en el colegio>>*EI08♀. Disfrutar de una atractiva oferta lúdica:*<<...nos reuníamos todos los sábados por la tarde con un montón de niños[...] los monitores nos ponían a hacer manualidades o simplemente nos dedicábamos a salir al patio a jugar al volleyball, al quema, al pañuelo... >>*EI09♀. Completar los espacios educativos de la familia y de la escuela con actividades de esculismo, es decir, *<<...aprender a desenvolverte en el medio natural y en la vida, a través de dinámicas, de objetivos de cada etapa, aprender a trabajar en equipo cada uno con una misión, hacer proyectos[...] hacíamos millones*

de acampadas todas muy bien programadas por nosotros, actividades, menú, socorrismo, rutas...y con la mínima ayuda de los monitores>>EF017♀. Compartiendo de manera satisfactoria una actividad con compañeros y profesores: <<para la semana cultural del centro organizó una clase de aeróbic con dos monitoras de gimnasio y fue una actividad con mucho éxito porque tanto alumnos como profesores participaron y se veía todo el pabellón haciendo aeróbic>>EF072♀, o simplemente mejorando las relaciones humanas entre todos y todas <<...el monitor nos invitaba a helados y pasábamos un rato agradable en conversación, relacionándonos e intercambiando opiniones entre todos. De esta forma, podíamos conocer la personalidad, los gustos, los intereses y las cualidades de los demás>>EF073♀.

5.11. Los entrenadores y las entrenadoras de las actividades extraescolares

El papel de los entrenadores y de las entrenadoras como responsables últimos de las actividades extraescolares, es de vital importancia para comprender, por una parte, la diversidad de sus funciones y por otra, para conocer la trascendencia de sus comportamientos en el desarrollo de las actividades y comprobar cómo estos pueden influir en las percepciones y en la manera de vivir esta práctica extraescolar el alumnado adscrito a ella.

Intuimos que casi siempre que hay una buena relación entre el entrenador o la entrenadora y el jugador o la jugadora, es porque ambos aprecian y valoran las competencias de la otra parte y esto permite que se desarrolle la actividad con el necesario protagonismo de ambas partes. Cuando esto ocurre, es bastante común que esa relación deportiva trascienda a una buena amistad y así lo expresa un alumno: <<...allí conocí a mi entrenador que siempre me dio oportunidades y me apoyó y que actualmente es un gran amigo>>EF054♂.

Hay perfiles de entrenadores y entrenadoras que sintonizan con las demandas de determinado alumnado. Cuando esto ocurre es porque dicho alumnado posee un potencial motriz y unas expectativas que encuentran respuesta en aquel perfil de entrenador o entrenadora y viceversa. Aun así, a veces el alumnado se sorprende de las elevadas exigencias de sus entrenadores, sobre todo por la temprana edad a la que dirigen sus métodos y entrenamientos. Es el caso de LEI04♀ que cuenta como <<Ilegó una nueva entrenadora, durísima, que parece que su ilusión era llevarnos a la élite. Los

entrenamientos eran diarios y duraban 3 horas (¡teníamos 9 años!) Lo más duro sin embargo eran las pretemporadas: entrenamientos de 4 horas diarias de preparación física: 30 min corriendo, series de escaleras, series de 200 saltos con cuerda, otro tanto de abdominales y después técnica con el aparato que tocase: pelota, mazas, cuerdas, cinta....La verdad es que echando la vista atrás me parece excesivo todo lo que hacíamos>>

Otro caso, parecido también, refleja más la ambición del entrenador que de la propia jugadora: <<...en mi primer equipo los entrenamientos se volvieron muy duros ya que mi nuevo entrenador quería ascender de provincial a autonómico, pero yo llegaba reventada a mi casa y mi madre me dijo que ella entendía que me encantara el fútbol pero no en estas condiciones.>>EF090♀.

Que el alumnado es sensible a la valía del entrenador se expresa sin ninguna duda al leer: <<...en esos tiempos teníamos un entrenador el cual nos enseñó bastantes cosas sobre el fútbol>>EF015♂, o cuando otra alumna valora cómo su profesor-entrenador le enseñó a respirar <<...nos tuvo corriendo mucho tiempo (seguro que en realidad fueron 5 minutos si llegó) porque nos estaba enseñando a respirar correctamente. Dos pasos cojo aire...dos pasos y voy soltando...menos mal, porque después ningún profesor se preocupó de enseñarnos eso tan importante>>EF001♀.

Pero, de igual modo, el alumnado también es sensible a las consecuencias de un enfoque excesivamente selectivo por parte del entrenador o de la entrenadora y lo manifiesta igualmente: <<ahí viví uno de los episodios más fatídicos de mi vida relacionados con el deporte. Era un evento importante y el entrenador no quería arriesgar a perderlo. Como yo era “de las malas” no me dejaron jugar pero tuvieron el “detalle” de permitirme estar en el banquillo apoyando a mis compañeras...>>este comentario lo realiza la alumna EF101♀ quejándose de tener que fingir una lesión, a propuesta del entrenador, para poder estar en el banquillo sin ficha. A pesar de reconocer la alumna sus limitaciones, también expresó su malestar: <<...eso me ha marcado negativamente ya que no me he vuelto a sentir cómoda jugando partidos de deportes colectivos. Dejé el equipo al finalizar la segunda temporada>> EF101♀.

Las relaciones entre entrenadores y entrenandos son cruciales para apreciar el grado de satisfacción de ambos en el desarrollo de la actividad extraescolar, pero también para comprender las decisiones que el alumnado toma como consecuencia de valorar de forma negativa o positiva esa importante relación. Algunas consecuencias pueden apreciarse en los comentarios que siguen:

- El abandono de la actividad por la mala relación con el entrenador: *<<...al final, por malas experiencias con entrenadores me dejé el baloncesto de alto nivel y siempre pienso ¿qué hubiera sido de mí si hubiera elegido natación, que sólo dependía de mí misma, no de compañeros, ni de entrenadores, ni de árbitros que te “roban”...? EF001♀.*
- El abandono de la actividad por la gran exigencia del entrenador: *<<solía escaquearme y nunca hacía los virajes al terminar los largos, y me arrepentí el primer día que tuve que ir a competir, cuando horas antes le dije a mi entrenador que nosabía ni dar la voltereta por poco me mata. Nunca se me olvidará, La verdad es que nos exigían demasiado y me acabé cansando pronto>>EE02♀.*
- La adhesión a la actividad por las buenas relaciones con el entrenador: *<<mi primer entrenador fue “Yiyi” era una gran persona y bastante capacitada, eso hizo que la gran mayoría de los que nadábamos siguiésemos haciéndolo durante más tiempo.>>EF048♂.*
- La adhesión a la actividad por el reconocimiento del entrenador: *<<Para mi, ha sido el mejor entrenador que puede haber. En mi caso, porque yo no era bueno en natación siempre ha valorado más el que seamos trabajadores a los tiempos que nos hagamos>>EF048♂.*

Estos últimos comentarios resumen de manera nítida las aportaciones personales y profesionales que el entrenando valora en su entrenador, es decir, amistad, respeto a las posibilidades y limitaciones personales y desde ahí, ayuda para su mejora en términos de autosuperación y capacidad para transmitir el aprecio y el fomento por una actividad o disciplina deportiva.

La amistad también puede llevarse a extremos en los que puede ser vivida, apreciada y superpuesta a la propia de ejercer de entrenador porque *<<el roce hace el*

cariño>>EF076♀, de manera que el entrenador ante la imagen de sus jugadoras deja <<de ser simplemente ~~nuestro~~ [el] entrenador para convertirse en ~~nuestro~~ amigo...>>EF075♀.

En este mismo ámbito de las influencias que la opinión de un entrenador o una entrenadora pueda ejercer sobre sus entrenandos, aparecen efectos muy significativos, entre ellos, el de refuerzo de la autoestima a través del reconocimiento a su participación en una determinada actividad. Una alumna describe la explosión de felicidad y júbilo por el objetivo alcanzado, junto con la satisfacción del reconocimiento por parte del entrenador, y de sus compañeras: *<< es difícil de describir lo que sentí cuando ganamos la final y todas se me abrazaron... con los ojillos brillantes dándome las gracias y la enhorabuena, mis compañeras, mi entrenador..., genial, sin duda alguna, lo mejor. El baloncesto hace amigos, hace personas>>EP03♀.*

Hay un tipo de alumnado que es capaz de realizar una reflexión crítica en sus relatos autobiográficos en relación a cómo vivieron sus actividades extraescolares, indicando que en su día, tomaron conciencia de los pros y contras de los enfoques de sus entrenadores: *<<...los primeros años me lo pasaba pipa quizás nuestro entrenador no era una de las personas más adecuadas para entrenar un equipo de chiquillos, ya que yo pienso que en estas edades es muy importante el educar al jugador más que el concepto de competición en sí, pero bueno esto fueron los primeros años, después he gozado de estupendos entrenadores y educadores...>>EF056♂.*

En este mismo sentido, cualquier aprendizaje de algún deporte, como en este caso lo fue del judo, termina por abandonar su práctica al ser víctima de un entrenador tan insensible e incompetente como el que a continuación relata un alumno:

<<...utilizaba un método de demostración con un voluntario y luego hala, poneos por parejas y que cada uno practicara como pudiera. Lo malo que tenía era que para lograr que nos esforzásemos y que mejorásemos usaba la técnica de poner en ridículo al que lo hacía mal, ya fuera haciendo comentarios sobre su complejión del tipo "venga que pareces una morcilla" o poniendo de pareja para demostrar la técnica al habilidoso contra el torpe motriz, de manera que o lo hacías bien o quedabas como el patoso. Este sistema del entrenador acabó disipando mi motivación hacia el judo y cambié de deporte al fútbol>>EF121♂.

6. EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El concepto de currículum es un término que presenta múltiples y variadas acepciones y va realizando su transformación a medida que trata de dar solución a circunstancias sociales, económicas, políticas o históricas específicas, tal como indican Hamilton y Gibbson (1980) citados por Kemmis, (1988).

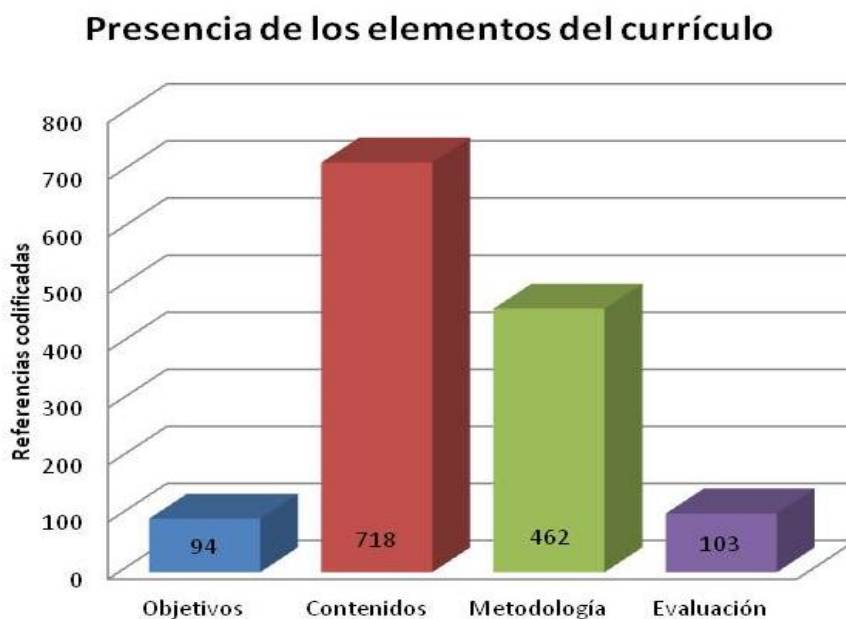
Para el análisis de la Educación Física recibida por parte de nuestros participantes en la investigación, nosotros, siguiendo la propuesta de Kirk (1990), vamos a tener una visión del currículum como el crisol donde se van a fundir y relacionar tres aspectos básicos: “*conocimiento*”, “*interacción*” y “*contexto*”.

Generalmente la Educación Física Escolar, ha estado y está preocupada fundamentalmente por el primero de ellos, y de forma especial, las preocupaciones se centran en determinar qué contenidos impartir, que vienen a dar respuesta a esta manifiesta inquietud que los maestros y maestras especialistas del área tienen frente al “*qué enseñar*”. La manifiesta inseguridad ante la falta de un currículum definido desde esta perspectiva, plantea que el avance hacia unos enfoques del mismo desde planteamientos más acordes con el contexto, o respetuosos con las interacciones que se producen en el aula, sean de difícil implantación en la cultura profesional; los grupos de trabajo que se constituyen, mayoritariamente se centran en solucionar lo que para ellos viene a ser considerado como lo más inmediato el *¿qué hago el lunes?* que diría Salinas (1990), ver **figura 14** y desde este posicionamiento frente al árbol, es difícil convencer a estos profesionales para que se alejen lo suficiente como para poder ver el bosque en su conjunto.



Figura 14. Viñeta de Dino Salinas

Lo mismo ocurre con las referencias explícitas que nuestros estudiantes realizan al relatar sus experiencias vividas en Educación Física, como podemos apreciar en la **gráfica 38**, en la que las alusiones a los contenidos (718 ref.) tienen una mayor presencia que el resto de elementos del currículo, en las que los objetivos son escasamente referenciados (94 ref.) al igual que la evaluación (103 ref.), ocupando también una parte significativa del global de los relatos autobiográficos, los comentarios sobre metodología (462 ref.), apartados que posteriormente entraremos a analizar e interpretar en profundidad.



Gráfica 38. Presencia de los elementos del currículo en los relatos autobiográficos

Desde la reflexión anterior queremos hacer una llamada de atención, a que cualquier intento que se haga para sacar a la Educación Física Escolar y a la gran mayoría de sus profesionales de a pié (el profesorado que diariamente tiene la oportunidad de implementar el currículum en la práctica) de las posiciones tecnocráticas que hoy por hoy ocupan, podrá encontrarse arropado por parte de una comunidad científica, que día a día esta más volcada con enfoques de corte empirista-conceptual o reconceptualista (García Ruso, 1997), pero el posible eco entre los maestros y maestras especialistas del área aún es bastante escaso.

Ante la complejidad que presenta el campo curricular, creemos que su comprensión debe pasar por entenderlo como “cruce de prácticas diversas” o “como análisis de la práctica” (Gimeno,1988; 1992), que es lo que abordamos a continuación,

7. QUÉ EDUCACIÓN FÍSICA RECIBIERON

En este gran apartado, queremos mostrar de forma resumida cómo vivió la Educación Física el alumnado objeto de esta investigación, tratando de recoger lo más significativo de sus experiencias docentes y al mismo tiempo, destacando aquellas reflexiones críticas que realizaron sobre aspectos concretos de su relación con la Educación Física, o con el profesorado que se la impartió en las distintas etapas.

En realidad, aunque para este análisis hayamos fraccionado los comentarios del alumnado, los que aluden a los distintos elementos del currículo de Educación Física, y los que aluden a algunos aspectos complementarios de sus relaciones y percepciones, al final, será “el todo” lo que nos dará una idea más aproximada de lo que ha significado la Educación Física en sus vidas y en sus futuros perfiles como docentes.

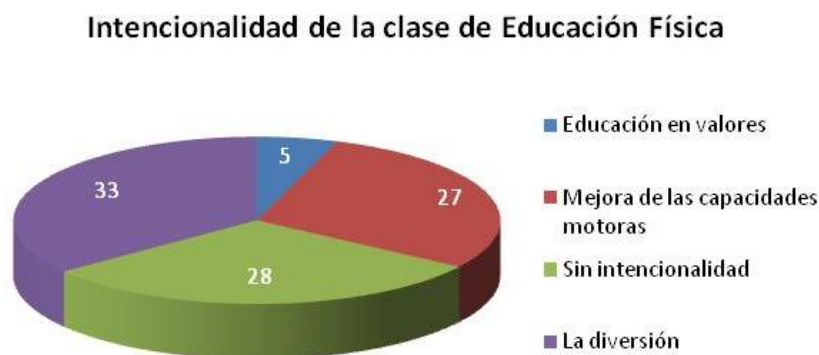
7.1. Los objetivos de la Educación Física: el “para qué”

A la hora de analizar las referencias que nuestros estudiantes realizan sobre su percepción del “para qué” de la Educación Física, han sido muy pocas las citas explícitas sobre los objetivos que ellos han advertido en sus clases, así solamente aparece la palabra objetivos en 5 ocasiones, y solo dos de ellas son para indicar <<que el profesor nos explicaba lo que ~~hacíamos~~ [se hacía] y nos decía los objetivos que ~~conseguíamos~~ à conseguir]con cada clase>>EF110♂; siendo las otras tres referencias restantes utilizadas para criticar que lo que hacían en clase les <<divertía, pero que desde el punto de vista docente es [era] nulo para la enseñanza de los objetivos principales de la educación física>>EF031♂. De manera que para poder indagar sobre las intencionalidades que tenían las clases de Educación Física recibidas, hemos tenido que proceder a categorizar, -en función de los comentarios existentes en los relatos autobiográficos-, en estas cuatro categorías³⁹:

³⁹ Categorías que no son excluyentes, ya que en algunos casos un mismo estudiante alude a dos o más de ellas

- **Clases sin intencionalidad:** Recoge las citas en las que el alumnado no identifica para qué se realizaba la clase de Educación Física ya que éstas se limitan a hacer lo que el alumnado quería durante la hora que duraba, un ejemplo de estas citas nos la ofrece EF127♂, que señala: <<teníamos una asignatura llamada educación física, pero de educación física solo tenía el título, salvo algunos días en el que el profesor venía con ganas de dar clase y hacíamos una serie de actividades de calentamiento y estiramientos, el resto de los días nos daba un balón para que jugásemos a lo que queríamos>>.
- **Clases orientadas a la mejora de las capacidades motoras:** Referencias explícitas al desarrollo exclusivo de las capacidades motrices del alumnado, es decir <<a entrenar las cualidades físicas a base>>EF121♂ o <<que sólo se centraba[n] en aspectos físicos>>EF020♂
- **Clases que educan en valores:** En esta categoría las citas aluden al desarrollo de aspectos actitudinales y la educación en valores, como el caso de EF024♀, que relata como trabajaban <<muchos valores que nunca antes habíamos oído hablar de ellos>>.
- **Clases orientadas a la diversión:** Por extraño que parezca buscar que el alumnado se divierta en la clase de Educación Física es uno de los objetivos que se identifican en los relatos de nuestros estudiantes como lo identifica EF125♀, que nos dice: <<...ahora me doy cuenta de que mis profesores en aquel entonces no eran muy competentes en la materia, realizábamos actividades divertidas y con eso era suficiente>>

La distribución de la categorización relativa a la intencionalidad de la clase se distribuye como se aprecia en la gráfica



Gráfica 38. Referencias a la intencionalidad de la clase de Educación Física

A los ojos del alumnado de la etapa de Educación Primaria, **la diversión** es la finalidad más evidente que persigue la Educación Física. De hecho, <<el recreo y las clases de educación física no se diferenciaban apenas, ya que ~~nos dedicábamos~~ [se dedicaban] a jugar al fútbol o al baloncesto>>EF011♂.

El que la diversión aparezca como la principal finalidad percibida por nuestros estudiantes, evidencia cierta falta de formación del profesorado sobre el sentido de la Educación Física en estas edades; sin embargo, de manera más implícita y relacionada con las clases cuya intencionalidad era el **desarrollo de las capacidades motrices**, aparece cierto grado de satisfacción en el alumnado por comprobar y demostrar ante los demás sus capacidades motoras, es decir, aquello que como contenido (cualidad física, habilidad deportiva o expresiva), mejor se le daba, así <<la educación física se ~~convirtió~~ [convierte] en el ejercicio físico, en superar pruebas, en practicar deportes, [...] para mejorar esas marcas>>EF029♂; lo que de algún modo, no deja de ser una manera de apreciar como logro derivado de la asignatura, el desarrollo de la autoestima. Aunque en otras ocasiones, el alumnado denuncia que las clases con esta orientación de mejora de las capacidades motoras <<con el tiempo [...] [acaban] pareciéndose a una especie de entrenamiento militar>>EF011♂.

En relación a las clases en las que hemos denominado **sin intencionalidad**, no es cierto, como se ha podido llegar a pensar, que el alumnado de Educación Primaria no necesite sentirse informado sobre el “para qué” de la Educación Física que recibe. Lo único importante no es que se sintiese activado y entretenido sin más, la prueba de ello es que lo exteriorizan, quejándose de la sensación de sentirse una marioneta en manos de un profesorado que no le informa de nada: <<...nunca supe que es lo que estábamos aprendiendo, el profesor no decía nada, simplemente nos ponía a hacer cosas y punto>> EF046♂.

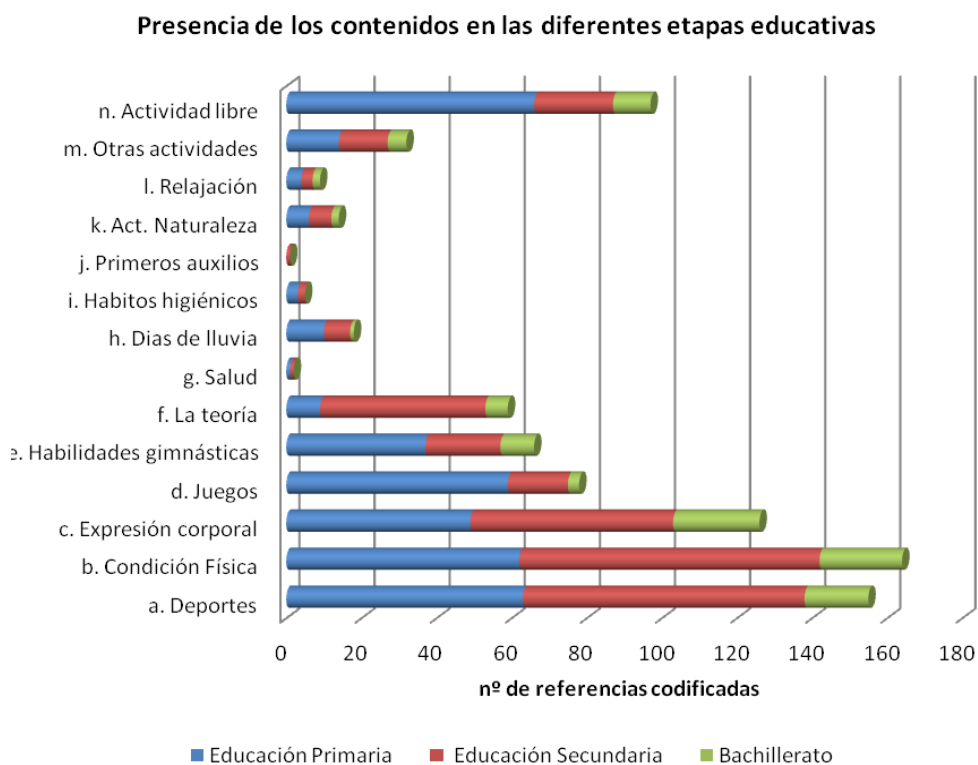
Las referencias a las clases en las que el alumnado identifica como finalidad **la educación en valores**, son basamente escasas (5 ref.) y en algunos casos es tan difuso el comentario, << recuerdo que sobre todo se trabajaba el tema de los valores, cosa que comprendí al paso de los años>>EF095♂, que nos da a entender que este trabajo generalmente nunca se llevaba a cabo de una manera explícita.

En las etapas de **Secundaria** y de **Bachillerato**, aunque persiste la idea de diversión como finalidad importante en la Educación Física, aparece con fuerza, la mejora de la condición física como nueva finalidad en forma de logro medible y saludable. Si bien hay que reconocer que se interpreta más como posibilidad de competir frente a los y las demás que como reto de auto-superación. Y también de manera implícita, aparece la autoestima como aportación de la Educación Física del alumnado más hábil.

En todos los casos, pero fundamentalmente en estas dos últimas etapas, habría sido deseable hacerle llegar al alumnado el “para qué” de su Educación Física, por parte del profesorado. No hacerlo, cuestiona su formación educativa y al mismo tiempo, hace que el alumnado se sienta perdido y sin comprender.

7.2. Los contenidos

Entre los indicadores más cargados de información, para conocer los significados que para nuestros estudiantes ha tenido la Educación Física, están los comentarios vertidos en sus relatos autobiográficos sobre los contenidos que llenaron las clases de sus diferentes etapas. Esta es tal vez, la parte más visible de sus vivencias.



Gráfica 39. Referencias a los contenidos de E.F. en las distintas etapas educativas

Empezando por la etapa de **Primaria**, y en cuanto a contenidos se refiere, los relatos parecen indicar que prevalecían los deportes y la condición física por encima de los juegos, como puede apreciarse en la **gráfica 39**, a continuación, la expresión corporal y las habilidades gimnásticas de manera decreciente, pero aun significativa; y por último, con una presencia más discreta, aparecen otras actividades asociadas a las posibilidades que brinda el entorno o aquellas relacionadas con la naturaleza (excursiones, senderismo), pero diseñadas como actividades de centro, más que como contenidos específicos de la Educación Física.

En la etapa de **Secundaria** sigue siendo la condición física la reina de los contenidos; a continuación los deportes, la expresión corporal y las habilidades gimnásticas, y en menor medida, los juegos que van siendo sustituidos por los deportes (ver **gráfica 39**). Parece evidente que esta distribución coincide con la importancia con la que son tratados los contenidos en el itinerario de formación docente de la licenciatura de los distintos INEFs.

En **Bachillerato**, el orden de importancia de los contenidos, y por tanto, de su presencia en la Educación Física varía un poco respecto de la etapa anterior. En este caso aparece la expresión corporal en primer lugar, seguida de la condición física, de los deportes y de las habilidades gimnásticas (ver **gráfica 39**). En teoría, los contenidos de esta etapa deberían responder, al menos en el segundo curso que es optativo, a unos contenidos diseñados bien para profundizar, bien para explorar alternativas nuevas en cualquiera de los cuatro enumerados con anterioridad. En los siguientes apartados vamos a profundizar en cada uno de los contenidos anteriormente identificados para analizar la presencia y significado que le otorgan a los mismos dentro del aula de Educación Física.

7.2.1. Los contenidos deportivos

En la etapa de **Primaria**, estos contenidos se identifican con la “iniciación” a varios deportes de manera elemental, lúdica y eminentemente práctica. Lo más común ha sido organizar la práctica directamente a través de partidos entre equipos formados en el grupo de clase; y de manera más esporádica, a través de juegos deportivos relacionados.

Con carácter más excepcional, algunos docentes abordaron la iniciación a estos clásicos contenidos deportivos (baloncesto, balonmano, fútbol, voleibol y atletismo) a través de planteamientos que pretendían relacionar su parte teórica, es decir, sus reglas y aspectos técnicos elementales, con su puesta en práctica. En algunos casos, ello implicaba examinarlos desde el punto de vista teórico, sin embargo, no queda claro si se hacía también en su parte práctica.

Cuando el profesorado da por hecho de que al ser las clases mixtas, también para los contenidos deportivos, se está cumpliendo con todos los requisitos metodológicos necesarios para favorecer un correcto tratamiento de género, se encuentra en un profundo error, pues como dice EF119♀, en su comentario, la percepción de las chicas es otra bien distinta: <<...llama la atención que los niños a la hora de hacer equipos aunque tenían que ser mixtos en realidad los únicos que importaban en los equipos eran los niños porque las niñas más bien jugaban su papel de pivots en mitad del campo, un poco en hacer bulto, por esta razón las niñas no eran muy partidarias de ese tipo de clases>>

Dentro del habitual esquema de clase sobre contenidos deportivos, se podía dar a veces una pequeña variación, consistente en que tras un breve calentamiento, se realizaban unos ejercicios sobre el aprendizaje técnico del deporte que se tratara y los últimos 10 minutos se empleaban en un pequeño partidillo.

También se ha observado, lo mucho que valora el alumnado la incorporación de otros deportes alternativos como el hockey, beisbol, rugby o los deportes de palas, aunque sólo se haya constatado esta incorporación en contadas ocasiones. Esta motivación se puede considerar doble, pues además de conocer otras habilidades deportivas, para practicarlas, en algunos casos, había que construir previamente el material necesario para ello y se hacía reutilizando materiales de desecho. Así lo expresa AL02♀, <<...llegamos a fabricar nuestros propios materiales de deporte como el ejemplo de las raquetas con cajas de leche>>.

En **Secundaria**, las clases con contenidos deportivos, normalmente de deportes colectivos, estaban mejor estructuradas e incluían de forma más asidua, una parte teórica sobre las características técnicas y reglamentarias básicas de cada uno de ellos.

Hay que reconocer que siempre ha existido un alumnado sensible y crítico en estas edades, capaz de apreciar como aspecto positivo, el enfoque mixto de los deportes y como queja, la aparición de las clases teóricas y de los trabajos. Es el caso de EE04♀, que de alguna manera se lamenta de ello <<...cuando pasé al instituto, [...] los deportes eran mixto y siempre jugábamos al voleybol, al fútbol y al baloncesto aunque también teníamos nuestras clases teóricas y nuestros trabajos>>

Incluso hubo quien valoró, eso sí, de manera muy aislada, la presencia de otros contenidos deportivos, comentando a su manera, que después del “fútbol hay vida”. EF03♂, lo relata de la siguiente manera: <<...esta época ya empezó a ser algo más divertida para mí, ya que dejamos el fútbol a un lado, y aparecieron sobre todo deportes, como el bádminton, atletismo, balonmano, etc. >>

Los enfoques teórico-prácticos, más comunes en esta etapa, no siempre fueron proporcionales y bien trasladados al alumnado. Un ejemplo de ello es el siguiente comentario de la alumna EF026♀: <<... con este profesor teníamos una hora teórica y otra práctica, en la hora teórica dábamos los fundamentos del baloncesto, voleibol, las actividades aeróbicas y anaeróbicas.... Todo era teoría y al final de cada trimestre nos hacía un examen, esta parte de Educación Física no me gustaba nada, las clases eran muy aburridas, lo que me gustaba eran las clases prácticas...>>. Sin embargo, los enfoques prácticos no siempre pasaban el filtro de aprobación de un alumnado especialmente crítico con algunas propuestas de enseñanza. En este sentido, EF119♀ comenta: <<..de este curso recuerdo una sesión de baloncesto en la que nos enseñaron a tirar a canasta con una técnica que consistía en apuntar al aro con la mano y que en definitiva era inaplicable en el juego real >>.

En **Bachillerato**, los relatos indican que hubo un poco de todo: desde quien pudo profundizar en el deporte que quería, quien tuvo la posibilidad de elegir para practicar de manera más recreativa un grupo de 3 deportes; o quien siguió padeciendo o disfrutando la inercia de las clases de “deporte libre”.

Quizás la sensación de que la causa de la mala aceptación, por parte del alumnado, de una determinada exigencia para el estudio o para la elaboración de trabajos relacionados con estos deportes, ha sido más producto de un mal enfoque o

de una falta de argumentación que justificase su verdadero “para qué”, que de la dificultad que ésta exigencia entrañaba en sí misma.

En los relatos autobiográficos también se expone otra manera de organizar la asignatura optativa en Bachillerato, distribuyendo sus 3 horas del siguiente modo: <<una de carrera (en la cual salíamos a correr por caminos), otra del deporte que estuviéramos dando, y por último una a escoger entre varios deportes>>EF070♂, sin que de esta organización se pueda derivar un sentido del para qué de esta asignatura optativa.

7.2.2. Los contenidos de condición física

Con carácter general siempre se ha malinterpretado que los contenidos de condición física debían ser específicos y su atención debe hacerse normalmente de la mano de los clásicos sistemas de entrenamiento para trabajar cada cualidad física. A lo sumo, se nutrían de las formas más comunes de practicar el atletismo. Sin embargo, empiezan a aparecer formas alternativas de trabajar estos contenidos de manera asociada al trabajo de mejora de las habilidades.

En la etapa de **Primaria**, la presencia de la condición física incluye aprender a entender el sentido del calentamiento, a veces de la relajación y sobre todo de las pruebas de condición física, aunque esto último no está tan claro. A parte de estas formas de manifestarse estos contenidos, también aparece el trabajo de circuitos (abdominales, lanzamientos, saltos... en estaciones de un minuto de duración) y los relevos con materiales como: aros, picas, bloques, bancos suecos, combas, balones, conos, colchonetas...

Comentan algunos alumnos que dedicaban un trimestre a las pruebas de condición física, pero no aclaran si sólo las realizaban y después cambiaban de contenidos o si después de realizarlas trabajaban específicamente para mejorarlas; porque solo se limitan a relatar: <<...nos hacia unas pruebas de resistencia, velocidad, fuerza, etc. Cuando nos decía k teníamos que hacer dichas pruebas nos poníamos a protestar>>EM02♀.

Para unos, las pruebas físicas eran una oportunidad de lucimiento, pero para otros, era una situación de ridículo y complejo, además, no entendían muy bien por

qué no se les enseñaba a realizarlas con un mínimo de conocimiento y dominio, de tal manera que llegaban a generar angustia y estrés en nuestro alumnado, tal y como lo explica E111♀ <<...me ponía nerviosa siempre que íbamos a empezar la clase y hasta temblaba cuando pensaba que ese día íbamos a hacer alguna carrera de velocidad, de resistencia o algo parecido>>. En la percepción del alumnado, por tanto, se instala la idea de que correr y correr... es más un castigo que un contenido con beneficios para la salud, seguramente por ser mal planteado y mal explicado.

La opinión de la siguiente alumna de Primaria sobre este tipo de contenidos, era más compartida de lo que pueda parecer. Así la expresa con sus dudas y valoraciones críticas:

<<Recuerdo que existían las llamadas pruebas físicas, que para críos con esa edad no era una manera de esforzarse personalmente, ahí se veía quien era el mejor, el más chulo de la clase, el que más aguantaba colgado en una barra...la verdad es que era un modo de superación pero no ante uno mismo sino ante la clase en conjunto...Lo que me parecía muy mal es que el profesor no veía el nivel de cada uno, las posibilidades y el esfuerzo personal; él se limitaba a poner un objetivo: hacer tantos abdominales en X tiempo, sin más. Yo he visto niñas pasándolo mal por ello, y cuando se es más pequeño uno no se da cuenta de esas cosas >>E112♀.

En cambio, cuando la forma de trabajar la condición física es más sugestiva, estos contenidos son mejor valorados, aunque en el breve relato que realiza la siguiente alumna, aludiendo al trabajo en circuito, hace más hincapié en su aportación motivacional que en su verdadera relación con la mejora de la condición física, en este caso a través de las habilidades: <<...también hacíamos circuitos que eran muy divertidos. Incluían juegos como el pasar por una serie de aros que estaban en vertical, otros en el suelo y teníamos que saltar en zigzag a través de ellos, los bancos los utilizábamos para pasar andando por encima y más adelante para saltar con las piernas juntas de un lado a otro,...>> EP03♀.

En la práctica, salvo escasas excepciones, eran contenidos utilizados a modo de calentamiento, en forma de carrera continua o a través de una batería de pruebas en forma de test de cualidades físicas. En este último caso, las pruebas eran utilizadas

fundamentalmente para evaluar y traducir en nota la condición física natural de cada alumno y alumna, o como ellos dicen <<un examen práctico que constaba de una prueba de; sprint, resistencia, elasticidad y fuerza>>EF002♂, premiando a los mejores y penalizando a los peores, pero por las condiciones biológicas naturales con las que unos y otras venían.

En la etapa de **Secundaria** aparecen estos contenidos como los más relevantes. Se evidencia, que tanto en la formación inicial del profesorado que imparte su docencia en Secundaria como en los diseños curriculares para estos niveles educativos, son contenidos que cobran una especial importancia, sin embargo, una cosa es su presencia y ocupación horaria y otra muy distinta, su tratamiento metodológico o lo que es más importante, saberlos trasladar al alumnado de manera asociada al verdadero “para qué” que les atribuye los Diseños Curriculares. en la educación y formación del alumnado de secundaria.

En esta etapa, aparecen <<otras de las clases que no habíamos tenido nunca ~~eran~~ clases de estiramientos y relajación>>EE04♂ que se incluyen con más asiduidad dentro de este apartado de contenidos, aunque surge la duda de si se integran y se comprenden como parte importante e inseparable del trabajo de condición física o como dos inconexos apéndices. La condición física, a través de clases organizadas con una parte teórica y otra práctica supusieron el indicador más significativo de que la Educación Física había cambiado y estaba mejor estructurada que en la etapa anterior. El cambio que supuso la etapa de Primaria con la de Secundaria, a través de los contenidos de condición física lo relata de una manera muy significativa una de nuestras alumnas:

<<...las clases de Educación Física, ya no se basaban únicamente en la práctica de algún deporte, sino que ya empezábamos a realizar pruebas físicas, con las que medíamos nuestra condición física (velocidad, resistencia, fuerza, elasticidad...). [...]Las clases de Educación Física, pues habían dejado de ser un juego para nosotros, esa hora que esperábamos todos que llegara para relajarnos de toda la mañana estudiando las otras asignaturas teóricas. Ahora se había convertido en otra asignatura más, tan importante como todas las demás, que incluso tenía su parte de teoría >> LEI08♂.

Otro indicador del cambio que supuso la Educación Física de la etapa de Primaria a la de Secundaria, fue comprobar que en esta última los calentamientos ya no eran sólo responsabilidad del profesor sino que se compartía con el alumnado: <<...los calentamientos los dirigía el profesor pero llegó un momento que los responsables de dicha actividad éramos nosotros...>> EP01♀.

Pero sobre todo, el referente de calidad de la asignatura de Educación Física vino de la mano del nuevo enfoque de la materia a través de estos contenidos, en los términos en que lo expresa el alumno, EF046♂: <<...al llegar al instituto la cosa cambió un poco, teníamos libro de texto, hacíamos exámenes y una vez al mes teníamos ¡clase teórica! Fue entonces cuando comencé a familiarizarme con temas como la fuerza, la resistencia, la velocidad, la flexibilidad etc. >>

Por otra parte, los comentarios del alumnado aluden más a los pormenores de pruebas como el test de Cooper, el lanzamiento de balón medicinal, los 50 metros de velocidad o los abdominales en un minuto...que al trabajo en sí de la condición física para aprender a mejorar aquello que las pruebas miden, y en algunos casos la finalidad es todavía más extraña como el caso de E113♀, que nos indica que las pruebas las realizaban para posteriormente realizarlas en actividades no lectivas, así nos comenta:<<...el test de Cooper era la peor prueba para mi, pero el profesor siempre me apuntaba a ella para las olimpiadas>>.

En algunas experiencias relatadas se observa una cierta lógica en la planificación de la condición física, como si de atletas o deportistas de élite se tratara así <<el primer trimestre se dedicaba a pruebas físicas relacionadas con el atletismo, principalmente carreras en todas su variantes>>EF020♂, es decir al desarrollo de la resistencia como primera cualidad a trabajar, aunque se supone que debería completarse con uno o dos estímulos extraescolares para apreciar con claridad una mejora significativa de esta cualidad física.

<<El segundo trimestre ~~to~~ [se] dedicaba a la fuerza, a hacer pesas, abdominales, salto a pies juntos etc.>>EF051♂. Y <<el tercer trimestre: teoría y practica de deportes libre>>EF030♂; sin que todo ello tuviera ningún sentido educativo explícito.

Al igual que en la etapa de Primaria, a veces, las consecuencias de una mala explicación o aplicación de las pruebas de condición física inducía a percepciones y efectos tan negativos como los que señala esta alumna, <<..si ya existía alguien con depresión por no ser igual que los demás, pues esto se aumentaba más con este tipo de pruebas>> EF024♀. Evidentemente si lo que les llegaba a alumnos y alumnas sobre el sentido de estas pruebas, era más el agravio comparativo que la posibilidad de conocerse mejor para aceptar propuestas de superación personal, el resultado es el comentado.

Casimiro (2000) nos indica que los chicos tienen una mayor autoestima física y autoconfianza que las chicas, disminuyendo la misma conforme avanza la edad, pero en nuestro caso, ante este tipo de contenidos, “cada uno habla de la feria según le va en ella” y de igual modo que en el anterior comentario se reflejaba una percepción negativa de las pruebas, al sentirse una chica agraviada con los y las mejores, hay casos en que ocurre lo contrario y un alumno expresa su satisfacción, más que justificada, del siguiente modo: <<...me gustaba mucho sobre todo la prueba de velocidad, porque como era de los que más corrían...>> EF049♂. Esto nos lleva una vez más a cuestionar la forma en que se fundamenta el sentido de la Educación Física y, sobre todo, el uso de determinados contenidos, debiendo ser considerados más como medios para el autoconocimiento que para resaltar las diferencias desde las “odiosas comparaciones”

A juicio del alumnado, en la progresión de lo que ellos llaman seriedad a la hora de impartir una Educación Física más sistemática y bien estructurada, es en el **Bachillerato** cuando ésta se percibe más evidente. porque <<las clases de educación física eran algo más formales>>EF011♂, y <<combinaba[n] teoría, siguiendo un libro, con práctica>>EF016♀. Si bien, la realidad no parece indicar siempre esta evidencia, pues de cómo lo describe la alumna EF026♀, <<...después realizábamos los test y el resto de las clases nos dejaba deporte libre...>> no se deduce que sea tan convincente.

En algunos centros, el trabajo de la condición física, se adaptaba excepcionalmente a la preparación de las pruebas <<aunque mas centradas en las pruebas para I.N.E.F>>EF095♂, es decir a las requeridas para entrar en la FCCAFD para aquellos alumnos y alumnas que así lo solicitaban.

Este hecho puede parecer una sensible atención o un exceso fuera de lugar, de manera que algunos denuncian: <<...y repetimos una y otra vez las pruebas de acceso a Ciencias del Deporte de distintas universidades>>EF001♀.

7.2.3. Los contenidos de expresión corporal

Dentro de estos contenidos se encierra una amplia y variada gama de actividades expresivas, especialmente apreciadas y valoradas por el alumnado femenino. En la etapa de **Primaria** son contenidos que se emplean más para preparar una fiesta de fin de curso, de Navidad o de Carnavales, que para ser desarrollados como unos contenidos “per se” dentro de los diseños curriculares.

Entre estas actividades expresivas se han incluido, el teatro -representación de cuentos, temas ecológicos, históricos, religiosos-, bailes regionales y populares de cada zona, aeróbic, coreografías con música moderna significativa de actualidad, etc.

Las resistencias más frecuentes ante este tipo de contenidos siempre fueron la falta de coordinación y ritmo y la dificultad para aceptar la propia imagen corporal, normalmente más acusadas entre los chicos que entre las chicas, porque como indica EF119♀, <<curiosamente a los niños no les gustaba mucho este tipo de clases, mientras que las niñas estábamos entusiasmadas e ilusionadas>>.

Estos contenidos además de desarrollar los recursos de expresión y estimular la creatividad, <<ayudaban a desinhibirnos y a conocer todas las posibilidades de nuestro cuerpo>>EF125♀, y a superar el miedo al ridículo, pero en según qué casos, cuando estaban mal planteados por el docente podían causar el efecto contrario, como el caso de EF120♂, que recuerda: <<...hicimos muchas danza de las que realmente no me gustó ninguna,[...]pero lo que si recuerdo y muy bien fue lo poco que me gustó la polca con la que estuvimos un trimestre completo y el odio que le cogí>>, lo que nos lleva a pensar la animadversión que podemos crear hacia un determinado contenido, si estos no terminan por ser significativos para el alumnado.

Valores atribuidos al sexo masculino	Valores atribuidos al sexo femenino
AGRESIVIDAD	AFECTIVIDAD
DOMINACIÓN	SENSIBILIDAD
PROTAGONISMO	TERNURA
FUERZA	PASIVIDAD
VALOR	SOLIDARIDAD
COMPETITIVIDAD	COOPERACIÓN
ACTIVIDAD	EXPRESIVIDAD
	FLEXIBILIDAD

Tabla 15. Valores atribuidos en función del sexo

La ventaja que las chicas percibían y demostraban ante este tipo de contenidos de expresión, o la que los chicos tenían en relación a los contenidos deportivos, como consecuencia de la educación e influencias recibidas en los ámbitos familiar y social, queda patente en el siguiente comentario de una chica: <<..se podía apreciar una clara diferenciación entre como bailaban los niños, eran nefastos, no pillaban el ritmo ni los pasos..>>EF119♀, lo que contribuye a mantener los estereotipos socialmente aceptados. En este sentido Rodríguez y Chacón (1999) en la **tabla 15** recogen los valores atribuidos al sexo masculino y al sexo femenino dentro de las actividades físicas, que en general, todavía están vigentes en nuestra sociedad, y las que claramente se aprecia como la expresividad es considerada un valor propio del género femenino.

En la etapa de **Secundaria**, la presencia de actividades de expresión corporal se observa más variada, numerosa y exigente que en la etapa anterior, incluyendo, aeróbic, gimnasia acrobática, danzas populares y autóctonas, danzas del mundo, dramatizaciones, mimos, coreografías libres, danzas modernas...etc. Parece confirmarse que, de un tiempo a esta parte, estas actividades de expresión se han convertido en contenidos muy afianzados en el currículo y bien valorados por el alumnado, de hecho algunos lo relacionan con un trabajo colaborativo y socializador, tal y como lo expone EF073♀ que dice:<<...para mí esta actividad fue importante porque hacía que todos nos relacionásemos de forma cooperativa y, además, si se hacía al principio de curso servía para “romper el hielo” y ayudar a conocer a los compañeros>>.

Además, por el hecho de prestarse a ser contenidos cursados también a través actividades extraescolares, enriquecen el currículo y pueden ser compartidos en los contextos lectivos, EI06♀, comenta como existían <<clases extraescolares a las que nos apuntábamos solamente algunas niñas de la clase, en las que nos enseñaban algunos tipos de danzas, casi siempre dentro de el ámbito de las danzas modernas>>.

Así como hay enfoques en el tratamiento de estos contenidos de expresión corporal que, por la falta de sensibilidad del docente, terminan inhibiendo aun más al alumnado, hay ejemplos de todo lo contrario. Este es el caso de un chico que reconocer sus beneficios, porque <<me le permitieron perder un poco, la vergüenza y timidez con los compañeros, por lo que personalmente me [le]ayudó mucho. >> EF111♂.

Sin duda, uno de los beneficios que estos contenidos reporta al alumnado es el de ayudar a desinhibir sus comportamientos sociales y de relaciones interpersonales. En este sentido no hay mejor valoración que la que realiza la alumna EI13♀, cuando dice: <<... verlo bailando fue toda una sorpresa, además fue el primer contacto con chicos en la edad del pavo. >>

Dentro de los beneficios antes aludidos, resulta curioso observar cómo es el propio alumnado el que desarrolla la sensibilidad necesaria para colaborar con el otro género desde propuestas que no acentúen sus diferencias, como lo demuestra el comentario de EI14♀: <<...los bailes los inventábamos nosotros, generalmente éramos las chicas las que los hacíamos intentando que los pasos no fueran muy afeminados>>, eso sí, dejando de nuevo al descubierto los estereotipos existentes sobre la comunicación no verbal. Como pudimos ver anteriormente desde el relato de otro alumno, las actividades expresivas también pueden ayudar a romper tópicos de género y convertir a este contenido en un instrumento igualmente válido para ambos géneros.

También en este tipo de contenidos es importante buscar la motivación y saber conectar con los intereses propios de estas edades. En este sentido, acercarse a la forma en que se expresan los jóvenes en las discotecas supone acercarse a su mundo, a su música y a la forma en que interpretan mejor los ritmos y las coreografías de la música moderna, en un contexto mixto de diversión. Así lo reconoce EF052♂, <<...y mi grupo hizo un baile moderno de discoteca que fue también genial. . .>>.

A veces, ante este tipo de contenidos, el alumnado tiene la sensación de quedar abandonado a su suerte por no haber sido suficientemente preparado o introducido con los conocimientos necesarios, pero también ocurre, que hay otro tipo de alumnado que valora especialmente el reto por lo que tiene de propuesta autónoma y creativa. Ambos ejemplos quedan patentes en los siguientes comentarios:

- <<...el único contacto que tuvimos con la danza, fueron las coreografías que debíamos hacer cada grupito de alumnos, al final de cada uno de los cursos, sin introducción, ni breve preparación previa en este campo...>> EI06♀
- << Ya era hora de ponernos a pensar y crear cosas por nosotros mismos. >> EF098♂.

En **Bachillerato**, la diferencia más significativa que se aprecia en comparación a la etapa anterior, es la de la aparición de <<aeróbic>>EF051♂, <<salsa, merengue [...] pirámides con algo de acrobacias...>>EF048♂, como formas más sofisticadas y exigentes de expresión. Aunque también se incluía en las coreografías la representación de un tema argumental a través del mimo y la danza.

Entre las estrategias para organizar la asignatura de Educación Física en bachillerato, estaba la de ofrecer una combinación de contenidos a elegir, con un deporte colectivo, otro de raqueta y la danza, en forma de musical. Así lo relata EF065♂ reflejando su aprobación, <<...fue cuando pudimos elegir combinaciones de deportes que nos gustaban y me decidí por la combinación de baloncesto, bádminton y danza...>>.

7.2.4. Los juegos como contenido

Los juegos aparecen en los relatos del alumnado como los contenidos más característicos y significativos de la Educación Física en la etapa de **Primaria**, <<juegos en los que todo el mundo participaba, juegos como el quema [que] se hicieron cotidianos en clases de educación física>>EP02♀. En todos los casos se comentan como contenidos apreciados, divertidos y agradablemente vividos en esas edades.

Además, al ser unos contenidos tan relacionados con la experiencia natural de vida de cualquier profesor o profesora, pueden impartirse por cualquier docente en esta etapa, sin necesidad de que su formación inicial hubiese sido más o menos

específica en Educación Física. Esto no quiere decir que no se valore especialmente la formación inicial del maestro o la maestra en Educación Física, sobre todo y fundamentalmente en juegos, pues si hay unos contenidos que han sido generosamente contemplados en los planes de estudios del Maestro especialista en Educación Física, estos han sido los juegos populares, motores y deportivos. Y podemos decir además, sin ponerlo en duda, que si hay una seña de identidad curricular que caracterice al docente especialista de Educación Física en Primaria, esa es su buena formación en el dominio de los juegos, como contenidos esenciales de su intervención educativa. EF002♂ resume en su comentario sobre los juegos sus características educativas y las emociones que estos le provocaban: <<...la verdad es que aunque parezcan para nosotros juegos tontos, en esa época nos parecían muy divertidos y complejos. Ahora sé que se hacía para mejorar la lateralidad, el espacio y el tiempo,... Las sensaciones que tenía con estos juegos eran de satisfacción, ansiedad, aparentar ser bueno en el juego>>, y de esta manera reconoce que sin darse cuenta, el juego en la clase de Educación Física no era solo un entretenimiento, sino además un contenido educativo propio del área.

Queda tan evidente en las narraciones hasta que punto han sido vivencias jugadas, que hablan de jugar <<al pañuelo>>EI03♀, <<al pilla-pilla>>EF021♂, <<al quema>>EF022♂, o <<a la rayuela>>EF101 entre otros queriendo significar que se divirtieron practicando mientras jugaban, sin otro propósito explícito. Los juegos han sido elementos claves de todas las partes de cualquier modelo o esquema de clase de Educación Física en Primaria, desde la introducción con <<juegos de calentamiento>>EF063♂ a la parte central o a la parte final. Y han sido contenidos que se han trasladado desde las clases de Educación Física al recreo o a la calle y viceversa. Juegos populares como el pañuelo, policías y ladrones, el pollito inglés o el balón prisionero, han servido de embrión o de esquema inicial de un sin fin de juegos motores y deportivos que han llenado generosamente el currículo de la etapa de Primaria. Pero el juego de esta etapa por antonomasia, es el “Quema” también llamado, balón-tiro, balón prisionero, matar, sangre, brilé...entre otros (50 ref.encontradas con búsqueda de diferentes términos, ver **figura 15**).

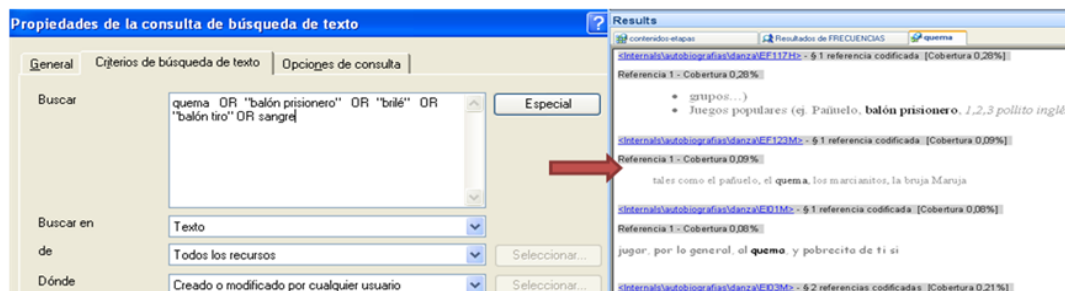


Figura 15. Búsqueda de “quema” y sinónimos en los relatos autobiográficos

El mayor inconveniente de estos contenidos es el derivado de su encasillamiento como actividad de género. Se ha convertido en normal su transmisión educativa, asociando un tipo de juegos con roles más apropiados para chicos y otro tipo de juegos con roles más apropiados para chicas, al igual que pasaba con los contenidos de expresión corporal, así lo describe una de nuestras participantes reflexionando sobre este hecho: <<...y aunque ahora me doy cuenta de que mis profesores en aquel entonces no eran muy competentes en la materia, realizábamos actividades divertidas y con eso era suficiente, saltábamos a la comba, jugábamos al elástico, a la rayuela...a los típicos juegos de niñas>>EF125♀, primando más la diversión que la educación -como ya vimos utilizando y analizando esta misma cita-, en el apartado: los objetivos de la Educación Física: el “para qué”.

Aunque las actitudes sexistas pueden ser educadas y corregidas desde una intervención docente sensible con el tratamiento de la igualdad, a veces, basta con “dejar hacer” sin ningún tipo de intervención diferenciadora, para comprobar que el alumnado “motu propio” no siempre se auto-margina ante la propuesta de algunos juegos supuestamente de género. Así lo refleja un alumno cuando relata en su autobiografía: <<...en tercero y cuarto de primaria jugábamos a la “Rayuela”, se decía que era de niñas, pero no es cierto, en nuestra clase jugábamos niños y niñas, y no había ningún problema, es más, nos gustaba a todos. >> EF002♂.

En la mayoría de los casos se observa que las más evidentes diferencias de género vienen favorecidas por la tan recurrente y poco ocurrente oferta docente de: “hoy toca deporte libre”, que se traduce, como dice el alumno EF028♂, en <<...todos los niños jugábamos al fútbol, ¡cómo no! Y las niñas pues saltaban a la comba o no sé lo que hacían...>>.

Los juegos populares, motores y deportivos de la etapa anterior dan paso en **Secundaria y Bachillerato** a deportes más convencionales, juegos malabares, frisbee, paracaídas y deportes alternativos, fundamentalmente de raqueta o pala, en definitiva <<clases temáticas de “juegos alternativos” (discos, indiacas, hockey...>>EF098♂. Muy excepcionalmente se contemplan juegos motores y populares pero a modo de introducción o de calentamiento de las clases. A nuestro entender, aunque los juegos son los contenidos centrales de la etapa de Primaria, deberían de tener más presencia en Secundaria como paso intermedio en el aprendizaje de cualquier tipo de deportes.

7.2.5. Las habilidades gimnásticas como contenidos

Las identifica el alumnado con aquellas habilidades que en forma de saltos, equilibrios, giros y combinaciones coordinadas entre ellas, se realizan normalmente en el gimnasio, utilizando para ello materiales como, colchonetas, combas, picas, aros, bancos suecos, espalderas, potros, plintos, etc.

Como ocurre con casi todos los contenidos de la Educación Física, las habilidades gimnásticas se prestan a ser apreciadas por el alumnado hábil motrizmente, -sirva a modo de ejemplo el comentario de EE04♀, <<...nos enseñaban a hacer pinos, volteretas, saltar en el plinton.... Cosa que me encantaba porque ya sabía, gracias al gimnasio de mi madre>>; y despreciadas por el alumnado al que se les da menos bien o a las que tenía miedo, tanto es así que algunos generalizan y comentan <<..llegó un momento en el que las actividades se complicaban tanto que la mayoría de los alumnos temíamos que llegara la clase de educación física porque teníamos que hacerlo obligatoriamente y nos daba bastante miedo>>EP01♀, a que a este tipo de actividades se <<les tomé pánico y todavía ~~me~~ perdura>>EM01♀. Curiosamente estas dos últimas citas pertenecen a estudiantes que no son de la especialidad de Educación Física.

La mayoría de las veces estas percepciones pueden cambiar en función de la competencia y conocimiento del profesorado, EI01♀, lo explica con claridad meridiana: <<pero no hacía nada por enseñarnos ninguna técnica para que superásemos nuestros errores por lo que nos seguíamos sintiendo como con lo que no paraban de calificarnos “los buenos”, realmente no servíamos para aquello, por lo que nuestra desmotivación se acrecentaba aun más>>; estas situaciones son vividas con

tanto estrés por el alumnado que provoca <<ratos en los que alguna incluso se echaba a llorar por la presión de la profesora>>LEI01♀.

La etapa de **Primaria** es pues una etapa generadora de confianza o de miedos, según la experiencia vivida. Con relación a estos contenidos, se aprecia una precaria formación inicial del profesorado responsable de impartirlos para estas edades. En algunos casos, nos resulta un tanto temerario, por lo que tiene de atrevimiento para abordar unos contenidos, no solo sin el conocimiento necesario para enseñarlos sino por hacerlo sin aplicar las normas mínimas de seguridad para este tipo de prácticas gimnásticas, así lo experimentó uno de nuestros estudiantes, que no solo tuvo consecuencias físicas, sino también académicas:.

<<...al maestro se le ocurrió un día la genial idea de hacernos saltar “el potro” para poder aprobar la signatura, pero sin colchonetas alrededor por si te caías ni nada, pues bien, comenzamos a saltar, cuando me tocaba, no me gustaba la idea de saltar sobre 3 colchonetas en las cuales tendría que apoyar las manos para poder hacer el salto, sin que se moviese de un lado o de otro, pues bien realice el salto y apoye de mas las manos volcándose las colchonetas con la consecuente caída y rotura de clavícula, pues bien después de haberme roto la clavícula, el profesor me suspendió por no haber superado el salto>>EF006♂.

En consecuencia, son frecuentes las experiencias negativas entre el alumnado, que terminan traducándose en golpes, magulladuras, esguinces, fracturas y lo que es peor, en suspensos por no superar desproporcionados retos sin la debida ayuda pedagógica.

La presencia de este tipo de contenidos es cuantitativamente menor en la etapa de **Secundaria** que en la de Primaria si nos guiamos por sus comentarios (37 y 20 referencias respectivamente), no obstante, las exigencias para el alumnado, como contenidos más estructurados y evaluables son mayores. Sus comentarios ante este tipo de prácticas gimnásticas reflejan los mismos miedos y preocupaciones que en la etapa anterior, a pesar de que pueda entenderse mejor preparado al profesorado para impartirlos y sobre todo, para aplicar mejores medidas de seguridad, de manera que dicho profesorado consigue <<al menos ~~me quite~~ [quitar]el miedo ha realizar aquella

actividad>>EE03♀. En esta etapa, las habilidades gimnásticas empiezan a incorporar el acrosport, los circuitos de habilidades y el uso del minitramp, o como ellos la denominan <<la cama elástica para saltar el potro>>LEI06♀.

Analizando los relatos del alumnado, son en estos contenidos en los que se producen mayor número de caídas y lesiones, aunque a veces paradójicamente lo recuerden como algo divertido: <<...cuando nos tocaba hacer el pino, hacer volteretas y eso, era la risa, porque de vez en cuando nos pegábamos unas leches increíbles>>EF14♂. Esta evidencia justifica su reiterado temor, <<consiguiendo así que lo que antes era considerado como una asignatura facilota y aburrida fuese para la mayoría de nosotros una asignatura muy temida, que podía llegar a veces a horrorizarnos, por no vernos capaces de alcanzar las metas a veces tan duras, en ella propuestas>>EI06♀; aunque de forma paralela despierte en un determinado tipo de alumnado un especial entusiasmo por afrontar retos más espectaculares y estéticos, porque a algunos les <<encantaba que pusiera cosas difíciles de conseguir en las que había que esforzarse>>EF066♀.

En todo caso, siempre debe reclamarse la competencia y comprensión del docente para poner en práctica todos los recursos necesarios, que permitan generar en el alumnado la imprescindible confianza ante estos imprevisibles retos. Cuando esto ocurre, como en el caso del siguiente alumno, EF098♂, se termina confiando y agradeciendo <<...y optó además por respetar mi fobia horrenda a realizarlos, prestándose a ayudarme, demostrarme, y hacerme ver que podía realizarlos, siempre sin presionar ni causarme mayor miedo>>.

En Bachillerato, estos contenidos son muy cercanos a las habilidades propias de la gimnasia deportiva, saltos con minitramp, acrosport... Casi siempre en esta etapa son contenidos libremente elegidos y por tanto la motivación está garantizada.

Un ejemplo de una buena experiencia en acrosport es relatada por EF076♀, en términos satisfactorios, <<por grupos aproximadamente de 6 personas teníamos que construir diferentes figuras a modo de pirámides al ritmo de la música que eligiéramos y entre pirámide y pirámide teníamos que realizar movimientos como volteretas o ruedas laterales o bailar [...], la verdad es que nos quedo muy bien, tanto que la profesora nos propuso actuar en la exhibición de final de curso y nos puso un 10>>.

7.3. ¿Qué otros aspectos aparecen como complemento a los contenidos de Educación Física?

En los relatos autobiográficos de nuestro alumnado, una vez analizada la presencia de los contenidos en su Educación Física de las distintas etapas, han aparecido una serie de comentarios sobre otros aspectos complementarios, que ayudan a entender mejor lo que para ellos y para ellas significó ésta materia.

Teniendo en cuenta la frecuencia e importancia con la que se refieren a estos otros aspectos (nos remitimos a la **gráfica 39**), podemos destacar: la aparición de “la teoría”, como recurso empleado en las clases para entender mejor el sentido de sus correspondientes contenidos prácticos; “los días de lluvia”, como incidencia relevante en el desarrollo de una materia que se desarrolla prioritariamente al aire libre; “los hábitos higiénicos”, como contenido transversal de la Educación Física, que nunca fue bien abordado, creemos, desde los currículos; “las actividades en la naturaleza”, como contenidos tímidamente atendidos como consecuencia de algunas lagunas legislativas; “otras actividades”, como contenidos excepcionales que forman parte de lo que cada profesor, profesora o entorno puede ofrecer; y “la actividad libre” como ocupación demasiado frecuente en las clases de Educación Física de las diferentes etapas.

7.3.1. La teoría

En la etapa de **Primaria**, los relatos no recogen apenas esta experiencia de recibir clases teóricas, si acaso, algún alumno manifiesta haber visto vídeos aprovechando días de lluvia o haber recibido alguna explicación previa a la práctica.

Destacamos dos comentarios en esta etapa que demuestran, que en función de cómo se platee este recurso, puede provocar una aceptación y valoración positiva o por el contrario, un rechazo absoluto:

- << sus clases contaban con una parte teórica, pero esta a todos nos gustaba también ya que sabía hacerla amena y nunca ocupaba más de un cuarto de hora >> EF030♂.
- << Cuando teníamos la mala suerte de que el día que teníamos e.f. llovía la clase se realizaba dentro de un aula donde el profesor aprovechaba para dar clases teóricas que raras vez resultaban eficaces >> EF126♀

Queda claro que además de ser un recurso que requiere ser bien preparado y adecuado a la edad del alumnado, no debería ocupar más tiempo del debido. Con demasiada frecuencia nos olvidamos que la Educación Física es eminentemente práctica.

En **Secundaria**, este recurso de emplear parte del horario de Educación Física para desarrollar de forma teórica algunos contenidos conceptuales, se ha empleado con más frecuencia, incluso en la distribución horaria algunos tenía <<una hora teórica y otra práctica>>EF026♀. De hecho, hubo a quién le caló bien esta idea y lo expresó diciendo <<el profesor comenzó a explicarnos realmente el contenido de la educación física. Desde ese momento supe que la gimnasia era algo más que cantar, correr y bailotear. >> EI018♀, otra cosa es que ese algo más, tuviera que ser a costa de imitar las exigencias de otras materias y no buscando soluciones propias.

Existen diferentes enfoques teórico-prácticos de la Educación Física, de forma que con algunos de ellos el alumnado aceptaba a regañadientes este mal empleado recurso “la teoría”, así están los que se quejan de que la parte teórica contribuía negativamente a su rendimiento académico y les parece <<un poco injusto, [porque] muchos alumnos ~~trabajábamos~~ [trabajaban] en las clases [prácticas] y ~~suspendíamos~~ [suspendían] por no superar la prueba teórica>> EF122♀. También están los que denuncia el exceso de tiempo dedicado a la misma, teniendo <<que aguantar veinticinco minutos de explicación teórica sobre la actividad que ~~hemos~~ [se iba] a trabajar, [...] resultaba un coñazo...>> EF096♂.

Si bien, no todo van a ser quejas, ya que los hay que se alegran de poder realizar <<trabajos de investigación de deportes [...] [y volver] a interesarme [se] de nuevo por esta asignatura>>EI08♀.

La diversidad de formas en que ha sido utilizado este recurso didáctico, es producto de las distintas interpretaciones que el profesorado ha hecho de su necesidad o del caprichoso acomodo que, según las circunstancias, le ha buscado. Veamos algunas de ellas: como recurso para cuando llovía, porque << se ~~nos~~ impartía, generalmente, los días que hacía mal tiempo>>EI01♀, a modo de comodín, en este caso cabe preguntarse, ¿...y cuando no llueve, no es importante?; como recurso utilizado únicamente para contenidos relacionados con fundamentos de anatomía o

sobre salud e higiene, llegando <<a usar [un] libro de E.F. y tratar un poco el tema de la salud desde el punto de vista nutricional (vitaminas, nutrientes, moléculas, procesos metabólicos muy sencillos y ejemplificados...>>EF098♂, dando la impresión de ser una asignatura proyectada del plan de estudios de la licenciatura en Educación Física; facilitando al alumnado apuntes sobre <<los fundamentos del baloncesto, voleibol...>>EF026♀, es decir fundamentos deportivos, que debía estudiar en casa, para más tarde aprobarlos a través de un examen; intentando “dignificar” la asignatura, empleando de manera desproporcionada el 50% de su horario en clases teóricas; considerando que los contenidos teóricos debían superarse <<al final de cada trimestre con un examen>> EF026♀, como requisito insalvable para aprobar, haciendo media con la parte práctica; supliendo los exámenes con la elaboración de trabajos, recabando para ello en las fuentes de información; o empleando para el desarrollo de la parte teórica un libro de texto.

La existencia de este nuevo componente teórico en la asignatura, también fue considerado como un inequívoco indicador del cambio de la Educación Física en su paso de la etapa Primaria a la de Secundaria, porque <<ahora se había convertido en otra asignatura más, tan importante como todas las demás, que incluso tenía su parte de teoría>>LEI08M♀.

En la etapa de **Bachillerato**, el enfoque teórico de la Educación Física apenas cambió respecto de la etapa anterior, de acuerdo con las experiencias comentadas por nuestro alumnado. Cuando hablamos de Bachillerato nos referimos fundamentalmente, como para los demás contenidos, al primer curso obligatorio, pues el segundo se cursaba de manera muy excepcional en muy pocos centros.

A los temas de condición física y de deportes, que constituían la teoría en la etapa de Secundaria, cabe añadir <<diferentes tipos de entrenamientos para los distintos deportes [y] algunas nociones de primeros auxilios>>EI01♀, sin embargo, no se perciben como requerimientos difíciles de aprender o de aprobar. Pero continúan siendo considerados como enfoques aburridos y desproporcionados a través de <<comprar un libro de educación física que no ~~abrimos~~ [se abría] en todo el año>>EF109♂

La paulatina desaparición de la Educación Física en los bachilleratos o su escasa presencia, parece ir en paralelo con la falta de motivación de parte del profesorado por impartirla con la necesaria importancia. Hasta tal punto, que esa apatía no pasa desapercibida a un alumnado en puertas de una formación universitaria o profesional, ante la que hubiera sido deseable llegar con una inercia de práctica que les ayudase a construir hábitos perdurables y saludables de actividad físico-deportiva. EF109♂, lo recuerda de este lacónico modo, << *las clases adquirirían cada vez menos importancia para nosotros, pero principalmente porque los profesores no nos inculcaban la importancia de esa asignatura para nuestra formación, y se limitaban a mandarnos trabajos y a hacernos comprar un libro de Educación Física que no abrimos en todo el año*>>.

Salvo una aislada experiencia reconocida, sobre conocimientos de salud e higiene en secundaria y la casi anecdótica información que un maestro le dio a su alumnado, para que conociera la evolución de sus controles de crecimiento e indicadores de condición física, como muy bien recoge EF042♂: << *Un momento bonito, recuerdo, fue cuando al finalizar la EGB, el profesor nos dio a cada niño los registros marcados en los años que habíamos estado allí. Comprobé el crecimiento físico además de la evolución en las capacidades medidas.* >>, nadie más alude de manera expresa a la relación existente entre práctica físico-deportiva y la salud, como una de las finalidades más importantes de la Educación Física en el contexto educativo.

7.3.2-. Los días de lluvia

Las alternativas más comunes en la etapa de **Primaria** para los días de lluvia, eran, <<ver vídeos>>EF045♂ sobre deportes o temas de salud, clases teóricas, preparadas o improvisadas, <<a jugar a las cartas o al ajedrez dentro del aula>>EI01♀ o juegos de mesa, <<juego libre>>EI07♀ en el gimnasio, clase en los soportales... e incluso <<simplemente ~~nos quedábamos~~ [quedarse] en clase dando alguna otra materia>>EF120♂. Aunque quizás la alternativa que mas nos sorprende –por lo que de original tiene y la visión educativa que el alumnado extrae de ella-,es la que relata EF039♀:<<...algunos días, cuando había llovido y el patio estaba encharcado, y no podíamos dar clase en él, nos llevaba a dar un paseo por las calles del pueblo o bien por el campo, lo cuál nos servía para observar la naturaleza y aprender cosas de ella>>.

En **Secundaria** y **Bachillerato** las alternativas solían ser las clases teóricas o la visualización de videos... Algunos, los menos, podían alegrarse de los días de lluvia, pues se libraban de lo que para ellos constituía un suplicio. De todos modos, nunca fue fácil contestar a la pregunta: ¿Con cuánta lluvia debían suspenderse las clases? Porque normalmente para el alumnado, el umbral de agua era muy distinto que para el profesorado, algunos denuncian que no realizaban clase <<los días nublados y los días de amenaza de lluvia [porque] era en estos días en los que el profesor no nos dejaba salir al patio y nos llevaban a la biblioteca>>EF042♂.

7.3.3. Los hábitos higiénicos

En las vivencias de nuestro alumnado sobre sus prácticas más formales de Educación Física, se cita con frecuencia el tema de los hábitos higiénicos y su importancia para la salud. Se aprecia que ha sido siempre una preocupación sobre la que han insistido, especialmente los maestros y maestras de Primaria, aunque también el profesorado de Secundaria, <<~~obligada~~ [obligaba la] asistencia a las clases con una indumentaria deportiva que fuese adecuada (chándal, zapatillas de deporte, etc.)>> EF117♂, aconsejando el uso de ropa adecuada para las clases de Educación Física y <<hacían mucho hincapié en la higiene posterior a las clases>>EF117♂, y sugiriendo al menos, asearse y cambiarse de calcetines y camiseta después de la práctica.

Donde no ha habido nunca acuerdo es en la necesidad de dedicar un tiempo mínimo para una ducha después de la práctica. Aquí siguen interfiriéndose excusas de falta de tiempo e instalaciones, unidas a los insalvables reparos personales para compartir espacios, donde ducharse con la intimidad que a cada alumno o alumna le permite la educación recibida. Por otra parte, no deja de ser una contradicción, el hecho de que se trate el tema de la higiene de manera teórica en las clases de Educación Física <<leyendo unos folletos acerca de los hábitos de higiene>>EF063♂ y pocas veces se acometa desde el punto de vista práctico, es más, tiene aún menos sentido cuando es en estas clases en las que se provocan situaciones de sudoración y falta de higiene, como consecuencia del natural desarrollo de toda práctica, con todo lo que implica de apoyos, contactos, manejo de materiales...

7.3.4. Las actividades en la naturaleza

En la etapa de **Primaria** este tipo de actividades no suelen formar parte del desarrollo del programa de la Educación Física, más bien son actividades programadas dentro del Plan de Centro y suelen ser salidas o <<excursiones a la montaña>>EF078♀ a zonas o espacios significativos del entorno natural de cada centro, pueblo o ciudad. Aunque el profesorado implicado era de cualquier área de conocimiento, en algunos casos, el de Educación Física aprovechaba para realizar actividades y juegos de orientación y aventura.

En **Secundaria** y **Bachillerato**, el planteamiento era similar, si acaso se programaban actividades puntuales de visita a otras instalaciones deportivas o a entornos naturales cercanos para realizar prácticas de natación, orientación, <<hacer escalada>>EF110♂, <<patinaje sobre hielo>>EF072♀ y <<viaje[s] a la sierra con clases de esquí y trineos>>EF067♀. Quizás a diferencia de la anterior etapa, en éstas se involucraba de manera más específica al profesorado de Educación Física; y las actividades, aunque se incluían en el Plan de Centro, empezaban a estar programadas dentro de la asignatura de Educación Física.

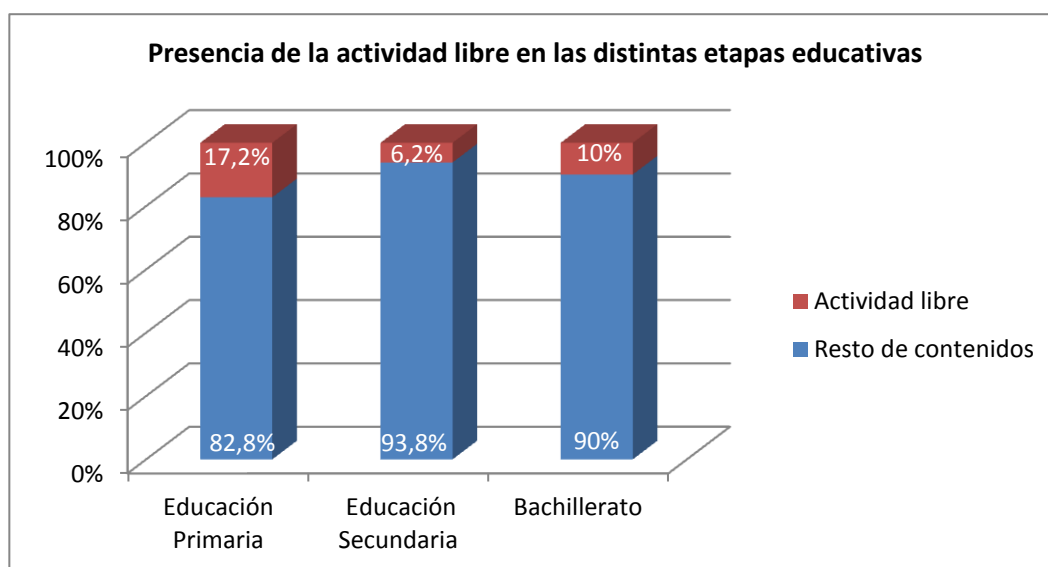
7.3.5. Otras actividades

En la etapa de **Primaria** los casos aislados que se han mencionado en los relatos, coinciden bien, con la posibilidad de utilizar una instalación municipal cercana que permitía que los <<llevasen un mes al año, a la Piscina Municipal, para aprender a nadar>>, o bien la posibilidad de que el profesorado propusiera otro tipo de contenidos, como consecuencia de su personal bagaje y formación o de su especial mentalización o compromiso educativo. Este es el caso que comenta EF060♂: <<...cada trimestre teníamos que hacer un trabajo escrito de...temas transversales para la EF. Como puede ser, educación para la paz, seguridad vial, consumo, drogas>>. En un principio no se entiende o no siempre se sabe explicar el sentido de este tipo de trabajos pero, como este chico comenta, con el paso del tiempo, fueron valorados como trabajos que respondían a preocupaciones también propias de la Educación Física.

En las etapas de **Secundaria** y **Bachillerato** además de contemplarse los mismos contenidos que en la etapa anterior, aparece un recurso no muy frecuente, pero muy efectivo, por lo que tiene de conexión con los intereses del alumnado. Se trata de aprovechar el material y las aficiones que los escolares emplean en su tiempo libre, como los patines, patinetas y bicicletas, para realizar puntuales clases a modo de gimkanas, donde los alumnos y alumnas lucen sus habilidades y de paso las comparten, enseñándolas a sus compañeros y compañeras, tal y como nos explica EF105♀ que recuerda: <<...hicimos dos clases dedicadas a los patines, patinetes y bicicletas, todos los que tenían algo se lo trajeron ese día a clase y además se lo prestaron al resto>>.

7.4. La actividad libre

La primera curiosidad que salta a la vista cuando se analiza la presencia de “estos contenidos” o mejor dicho, de su denominación en las diferentes etapas, es que para la etapa de **Primaria** supone la casi un 20% de las citas relativas a los contenidos de la clase de Educación Física, para Secundaria disminuye significativamente el porcentaje, quedándose en un 6% de referencias para la etapa y en Bachillerato, curiosamente, el porcentaje vuelve a subir al 10% de referencias relativas a los contenidos de esta etapa.



Gráfica 40. Referencias a la actividad libre y al resto de contenidos en las distintas etapas educativas

La “Actividad libre”, también es llamada por el profesorado como “Deporte libre”, “Juego libre” o “Clase libre”. El alumnado en cambio, la ha etiquetado como <<segundo recreo>>EF121♂ o <<recreos largos>>EF103♂

Detrás de esta camuflada, demagógica, socorrida y original manera de denominar a un tipo de práctica en la Educación Física, se esconden, salvo contadísimas excepciones, un tipo de propuestas que son sinónimo de incompetencia, irresponsabilidad, o simple negligencia para ejercer la docencia. Cuando estas actividades las propone un profesorado que ha sido preparado y formado para impartir esta materia, no hay argumento que justifique tal actitud y el alumnado así lo percibe y sufre. Pero cuando es consecuencia de una docencia asignada y consentida, por parte de la administración, a un profesorado no formado para esta materia, la trascendencia es aun mayor, por producirse en las edades más tempranas, como más adelante podremos comprobar.

7.4.1. ¿Qué contenidos hay detrás de ésta “Actividad libre” y qué grado de libertad de elección encierra para el alumnado?

Había tres modalidades: la primera, consistía en una mermada libertad para elegir deporte o actividad. <<.. y eso ~~quería~~ [quiere] decir que los niños jugaban al fútbol y las niñas al baloncesto o muchas de las ocasiones a la comba, elástico...>>EF126♀, o a lo que el material sobrante les permitiera, pero eso sí, si querían de entrada o <<no ~~nos~~ [se les] dejaba~~n~~ jugar al fútbol>>EF086♀, o no se las elegía, o se les dejaba y, <<los niños pasaban de las niñas, es decir, no ~~nos~~ pasaban las pelotas y ~~nosotras nos~~ [se] ~~aburríamos~~ [aburrían]>>EF072♀, o ridiculizando sus acciones, haciéndolas el blanco de intencionados balonazos, etc. porque había infinidad de estrategias. Podía ocurrir que a algún chico le apeteciera jugar a lo de las chicas o con las chicas, pero se arriesgaba a ser señalado por sus compañeros como alumno de “hormonas dudosas”, y a recibir <<todo tipo de insultos[...], como “mariquita”>>EF055♂

La segunda modalidad, más que actividad libre era actividad con libertad “dirigida”, porque como señala EF055♂ <<decían solo que saliéramos al patio y que balón íbamos a usar ese día concretamente, fútbol, baloncesto o ambos,[y con] las niñas era la misma historia pero ligeramente modificada, ya que a ellas les

preguntaban el de volley-ball o la comba.>> o bien como expresa EF046♂ *<<nos sacaba al patio y nos ponía a jugar, chicos por un lado y chicas por otro>>*. Aunque quizás quien lo expresa con mayor claridad, incluidas las consecuencias de no aceptar este trato es EF097♂, que relata:

<<Su siguiente mandato día tras día y año tras año era el siguiente: “Los niños que quieran jugar al fútbol que se vayan con el balón a la mitad de la pista; las niñas que quieran jugar al voleibol que cojan el balón de voleibol y se vayan a la otra mitad de la pista, los/as que no quieran hacer lo que hemos dicho que cojan los neumáticos y jueguen con ellos saltando encima o haciéndolos rodar o lo que queráis. Ah! Otra cosa, como hagáis mucho ruido se acaba “jugar” y nos vamos a dar clase”>>.

Y la tercera, era actividad o inactividad de libertad vigilada porque como señala EE03♀ *<<nos dejaba hacer lo que quisiéramos>>*. Más o menos un recreo con material, donde lo único que importaba era que no hubiera ni peleas ni lesiones y para eso estaba el profesor o la profesora. En estos casos se permitía hacer corrillos de “cháchara” si con ello no se molestaba a nadie, de manera que *<<las niñas la mayoría de las veces no hacíamos educación física>>*EI04♀.

En resumen, por lo general, los chicos elegían o se les daba a elegir fútbol o baloncesto y a las chicas, comba, elástico, vóley, balón prisionero y a veces, baloncesto.

7.4.2. Nivel de descaro: ¿Qué espacio ocupa la actividad libre dentro de la clase de Educación Física?

Por los relatos del alumnado, se pueden diferenciar 4 formas de ocupar la clase de Educación Física con la actividad libre, que determinaban los cuatro niveles de descaro con el que el profesor o la profesora realizaban su propuesta:

- 1) Descaro total: en todas las clases, pero eso sí, a partir de un calentamiento común duro, pues así parecía que estaba bien programado y no era producto de una improvisación: *<<Nos dedicábamos a hacer un calentamiento excesivamente duro para niños de 8-11 años y después, algo que me indignaba,*

era la separación por sexos: las niñas nos dedicábamos a jugar a la comba y como mucho al baloncesto y los niños siempre siempre al fútbol>>AL02♀.

- 2) Descaro medio: en sólo una de las dos clases semanales, pero después de dar unas cuantas vueltas al patio y hacer algunos ejercicios de movilidad articular: <<El segundo día de la semana se limitaba a juego libre>>EF126♀.
- 3) Descaro condicional: Sólo cuando el profesor no tenía la clase preparada, no le apetecía impartirla o presumía de acceder o aceptar democráticamente las peticiones de sus alumnos y alumnas. Evidentemente, esta temporización era tan cambiante como el cansancio o el estado anímico del profesor o de la profesora: <<Y cuando no les apetecía dar clase daban el día libre para hacer lo que quisiésemos>>EF035♀.
- 4) Descaro con chantaje: los 10, 15 o 20 últimos minutos de las clases si el comportamiento del alumnado había sido merecedor de ello: <<...nos decía que si nos portábamos bien y había tiempo, nos dejaba jugar los últimos diez minutos de clase>>EF012♀.

En definitiva de una u otra manera, parte del profesorado de Educación Física en todas las etapas educativas, nunca ha tenido reparos para no cumplir con sus obligaciones docentes, amparándose en todo tipo de justificaciones.

7.4.3. La “actividad libre” como el fácil recurso de los docentes generalistas: causas, desencadenantes y consecuencias

El día a día de un centro docente permite, de manera excepcional, que una transitoria indisposición o la circunstancial ausencia de un docente especialista se supla por el profesorado de guardia o temporalmente por un docente generalista o de otra especialidad. De uno u otro modo, se resuelve provisionalmente ese problema, entre otras cosas, porque en la formación inicial de un docente de Primaria se han cursado asignaturas troncales de casi todas las áreas de conocimiento; y esto hace posible abordar estos desajustes con razonable solvencia por un tiempo limitado.

Cosa distinta es, que sistemáticamente se asigne la docencia de Educación Física a docentes que no recibieron la formación específica para ello; cuando esto ocurre, la responsabilidad es de la administración educativa, porque soluciona la

atención a la docencia de un área de conocimiento, infravalorando la formación sobre la Educación Física en este caso, convirtiendo al alumnado en el destinatario de una mala práctica docente y al profesorado en culpable indirecto de una mediocre enseñanza, que conlleva a que con más frecuencia de la deseada, en nuestros relatos autobiográficos aparezcan este tipo de citas: <<...tengo muy pocos recuerdos de mis clases de educación física, ya que al no tener ningún maestro especialista, el que nos impartía las clases era nuestro propio tutor, al que como a la mayoría de los de mi generación daba pocas opciones>>EF120♂.

Pero si analizamos con más detalle estas circunstancias, veremos que son mayores y más trascendentes las consecuencias derivadas de esta mala gestión educativa, de lo que a simple vista parece.

Sabida es la importancia que tienen los dos primeros ciclos de la Educación Primaria, en la construcción de hábitos y competencias individuales y sociales a través de una determinada área de conocimiento. Por esta razón, el hecho de que esta formación se deje en manos de un profesorado generalista, hace que el primer contacto con la Educación Física sea especialmente trascendente si no se produce de acuerdo con lo esencial de lo que propone el currículo, sobre todo en aquello que atañe a las competencias más actitudinales que genera esta materia.

En el trasfondo de las actitudes que llevan a este tipo de propuestas se vislumbran causas, desencadenantes y efectos. En primer lugar y como causa, está la falta de rigor y la negligencia por parte de la administración, que no atiende con la misma seriedad y exigencia a todas las áreas de conocimiento de un currículum oficial, permitiendo el acceso a la docencia de determinadas áreas de conocimiento como la Educación Física, a un profesorado no preparado para ejercerla de manera continuada y competente, de manera que al final el alumnado acaba pensando <<que para controlar a unos niños mientras juegan a lo que quieren, no es necesario que haya un especialista en E.F ni siquiera una asignatura con este nombre>>EF033♀. Lo que sin duda nos lleva a entender el escaso estatus social que tiene la Educación Física en nuestra sociedad actual, como nos indican Pérez y Delgado (2004).

En segundo lugar y como desencadenante, la poca preparación de un profesorado desbordado no sólo por una docencia continuada en unos contenidos que le son ajenos, sino también por carecer de estrategias metodológicas que le permitan desarrollarlos desde la igualdad y la coeducación, les lleva a emplear los recursos que le son más cómodos y que le causan menores problemas en su relación con el alumnado. EF091♂ lo relata de una forma muy esclarecedora: <<...la gran incompetencia del profesorado de mi colegio, ya que mi maestro no sabía hacer otra cosa que jugar al quema e ir en el equipo de las niñas>>. No digamos si además, como en el contexto actual, tienen que saber dar respuestas a la multiculturalidad o a la diversidad existente en las aulas.

En tercer lugar y como fatídico efecto, este tipo de propuestas sexistas, que encasillan a chicos y a chicas en unas determinadas actividades asociadas a una predeterminada idea de género, están educando injusta e implícitamente en las diferencias, ayudando a reproducirlas como roles naturales en otros contextos sociales; educación a la que afortunadamente en algunos casos, nuestro alumnado reacciona de manera crítica, un ejemplo de ello es el de AL02♀, que manifiesta que <<algo que ~~me~~ [le] indignaba, era la separación por sexos>>.

Además, son prácticas que crean por pura inercia, la adicción al fútbol de los chicos hábiles, como expresa EF022♂ que comenta: <<siempre que tenía educación física ese día, esperaba impaciente la última hora de clase (la clase de e.f.) para jugar al fútbol[...]. para que viera lo bueno que era jugando al fútbol[...] nuestro profesor solo nos ponía a jugar al fútbol, cosa que a mi no me importaba para nada>> y la marginación de los chicos menos hábiles, que tienen que elegir entre ser comparsas de sus compañeros o ser tildados de “mariquitas” si se van con las chicas. Y las chicas, están encasilladas forzosamente en la comba o el elástico o en un deporte de “menos contacto” para no ser calificadas de “marimachos”

Por último, y también como consecuencia de la inercia “futbolera” generada con “la actividad libre” desde las edades más tempranas, está el “machacón efecto” creado por la muletilla reivindicativa del alumnado masculino, que se reconoce fácilmente en frases como: ¡Maestro! ¿...y cuándo vamos a jugar a fútbol! o ¿...y por qué no jugamos a fútbol

7.4.4. La percepción del alumnado sobre la “actividad libre”

Sirvan los siguientes comentarios para ilustrar, cómo valoraba el alumnado la ocupación del tiempo de la clase de Educación Física por una actividad libre, vendida o enmascarada como actividad “premio” o de carácter excepcional para un día de nervios o de exámenes, pero que como hemos visto en la estadística, ocupa parte del tiempo de las clases de Educación Física en la etapa de Primaria.

- **Abandono y negligencia por parte del profesorado:** <<...el profesor solía dejarnos hacer lo que queríamos en el patio, nosotros éramos los que le teníamos que pedir la pelota o lo que necesitáramos. El profesor siempre desaparecía en el despacho. [...] los muchachos estaban jugando al fútbol, yo y otras muchachas decidimos asomarnos por la ventana del despacho para ver lo que hacía el profesor y le vimos tomándose el café de la tarde. >> EF027♀
- **Conciencia de la falta de estatus del área:** <<teníamos una asignatura llamada educación física, pero de educación física solo tenía el título [...] nos daba un balón para que jugásemos a lo que queríamos>>EF127♂.
- **Comodidad del profesorado:**<<...el profesor se limitaba a darnos un balón de fútbol, cosa que sabíamos que no era la correcta, pero para él era mucho más cómodo>>EF102♂.
- **Hipocresía enmascarada:** <<La verdad es que eran clases sin sentido ya que lo único que importaba era que fueses con ropa de deporte y asistieras a clase porque muchos alumnos se quedaban sentados y el profesor no les decía nada>>EF086♀.
- **Desinterés por parte del profesorado:** <<...la mayoría de los días llegaba tarde y a la hora de realizar la clase no llevaba nada preparado, es decir, solía improvisar>>EF072♀.
- **Metodología clásica y/o <<profesor tradicional>>**EF072♀: <<...un hombre ya mayor a punto de jubilarse y que tenía unas ideas y unos métodos un tanto clásicos [...] a los niños les daba un balón y les dejaba hacer lo que quisieran, y a las niñas las dejaba en el gimnasio jugando al voleibol o bailando (aunque lo que la mayoría hacía era sentarse en un banco y hablar)>>EF079.

- **Discriminación sexista:** <<...ese mismo año en el colegio no me gustaban las horas de Educación Física, porque solo nos hacía dividirnos las chicas de los chicos, porque ellos jugaban a fútbol y nosotras a juegos como el “churro”...>>EF084♀
- **Prolongación del recreo:** <<...para la Educación Física no se complicaba nada la vida, nos facilitaba un balón a los niños y lo que le pidieran las niñas, es decir era en resumen un recreo más largo y con más material disponible>>EF050♂.
- **Una hora de evasión lectiva:** <<... fue una asignatura a la que íbamos a distraernos de las otras asignaturas, ya que nos dejaban hacer lo que queríamos muchas veces>>EF122♀.

En definitiva, nuestro alumnado, de estas clases dedicadas a la “actividad libre” suele tener muy mala percepción, aunque eso si reconocen que <<...aquellas clases eran más divertidas>>EF073♀.

7.4.5. ¿Qué cambia en las siguientes etapas?

Aunque en **Secundaria** el lugar que ocupan los comentarios sobre “la actividad libre”, por su frecuencia, es relativamente bajo, no deja de ser relevante, teniendo en cuenta que la Educación Física en esta etapa está en manos de un profesorado que se supone está preparado para impartirla. Por lo general en esta etapa, las actitudes que motivan este esquema de clase no tienen que ver con una formación inapropiada por inespecífica, sino más bien con la desmotivación de un profesorado así lo relata EP04♀ <<...los dos últimos años de Secundaria tuve un profesor que pasaba un poco de la asignatura, solo dirigía la clase a lo mejor una vez al mes, los demás días lo que hacía era llevarnos a un pabellón cubierto que había en mi instituto y no decía coger el material que queráis y poneros hacer algo>>, desinterés, que, por lo relatado por nuestro alumnado, pudo verse desfasado o cansado en edades cercanas a su jubilación, porque casi todos los comentarios se asocian a un profesorado de cierta edad, tal y como queda reflejado en la siguiente cita:<<...en ESO, otra vez cambiamos de profesor, un señor mayor que muy de vez en cuando nos ponía a hacer pruebas como las anteriormente dichas, y el resto del tiempo, la misma historia de siempre>>EP06♀.

En esta etapa y como consecuencia del mayor bagaje de contenidos recibidos en los cursos anteriores o de profesores sustitutos, puede considerarse más amplio el abanico de actividades a elegir por el alumnado, pues aparecen deportes alternativos como el baseball o las actividades de expresión como nuevas opciones, o el hokey, como es el caso de EF073♀ que cuenta el proceso hasta llegar a la práctica del mismo <<...como nadie hacía nada, únicamente nos pasábamos la hora sentados en un banco y hablando de nuestras cosas, un día propusimos al profesor jugar a algún deporte diferente porque nos aburríamos, y pensamos en el jockey. Él lo aceptó y nos proporcionó el material. Aquellas clases eran más divertidas porque organizábamos partidillos entre nosotros y lo pasábamos bien, pero no creo que tuviesen ningún componente educativo>>

Nos queda la duda de si la valoración positiva que realiza algún alumno aislado de esta “actividad libre”, obedece a que le parece bien que se le deje jugar a lo que quiera o que se le permita elegir actividad (normalmente deportiva) y ser atendido por el profesorado para profundizar en esa elección. En comentarios como el que sigue no queda del todo claro, <<...también nos daba la opción de elegir a veces lo que queríamos hacer en las clases. La verdad es que era muy buena profesora, todo hay que decirlo. >> EF128♀.

En **Bachillerato** también se recurre a esta “actividad libre”, incluso un poco más que en Secundaria, reproduciéndose los mismos inconvenientes que en las etapas anteriores. La única diferencia apreciable es la de observar cómo en algunos casos, aparece un tipo de alumnado que, conociendo el bajo perfil de la asignatura y su más que relajado esquema de funcionamiento, la eligen como optativa para descansar o para no tener problemas de notas. Esto al menos, se desprende de los siguientes comentarios:

- <<...asignatura que me cogí porque me dijo una amiga que era muy fácil de aprobar, y la verdad yo no me quería complicar puesto que necesitaba aprobar todas para hacer selectividad >> EI08♀.

- <<Ya en Bachiller, la gente empezó a relajarse con ésta asignatura, porque como había que estudiar más, hacer Educación Física lo consideraban una tontería y ya los niños seguían jugando al fútbol, y las niñas al quema o a las cartas (de estraperlo, cuando el profesor se daba la vuelta.>> EP06♀

7.5. Recursos y aspectos metodológicos

El esquema de análisis que sobre aspectos metodológicos se ha extraído de los relatos autobiográficos, responde a aquellas partes de sus vivencias que se relacionan con la metodología de la Educación Física experimentada por ellos y ellas en sus diferentes etapas educativas. Su grado de consistencia y profundidad es el que de forma espontánea y natural han ido narrando sobre aquellos elementos que, de una u otra forma, nos indican las creencias de un profesorado muy diverso en su formación docente, pero no tan diverso en los recursos metodológicos utilizados en su intervención.

De las vivencias narradas, hay unas que pueden considerarse como recursos metodológicos que motivan hacia la práctica de la Educación Física y otras, que claramente desmotivan. Veamos algunos ejemplos significativos de ambas

7.5.1. Aspectos motivadores

Son aquellos recursos que el profesorado emplea para conectar con los intereses de su alumnado, estimulándolo positivamente hacia la práctica de la Educación Física. Están relacionados con los contenidos empleados, las estrategias utilizadas en las clases y las actitudes y comportamientos del profesorado en el aula. Seguidamente analizamos cada uno de estos factores.

➤ En relación con los contenidos

Sobre los contenidos considerados divertidos en la etapa de Primaria, el alumnado destaca: **las clases en el gimnasio** por las posibilidades que ofrecía el uso de un material muy estimulante (colchonetas, combas, cuerdas de trepa, trampolines, etc.) sirva de ejemplo la alumnaEE02♀ que nos indica:<<...las clases que teníamos dentro del gimnasio eran muy diversas, a mi particularmente las que más me gustaban eran cuando saltábamos a la comba, preparábamos bailes, o usábamos colchoneta>>, **los juegos con materiales alternativos** (malabares, ponpones, stick de hockey, etc.),

que no solo proporcionaban la posibilidad de realizar actividad física, sino que además debían la <<oportunidad de crear ~~mis~~ [sus] propias bolas de malabares con globos y arroz y diseñarlas al tamaño perfecto para ~~mis~~ [sus] manos; **los juegos populares** porque <<aquellas clases eran puramente de diversión donde realizábamos infinitos juegos como el “pilla-pilla”, “la gallinita ciega”, “el corro de la patata”, la rayuela>>EF021♂; los minutos de **relajación con música** del final de algunas clases, EF125♀ explica con detalle en que consistían estos minutos: <<...nos ponía música muy tranquila donde se escuchaba el mar, los pájaros, etc. Nosotros nos tumbábamos y cerrábamos los ojos y ella iba hablando diciendo que nuestro cuerpo pesaba cada vez más... y recuerdo que yo por lo menos acababa totalmente relajada>>; y, ¡cómo no! **los partidillos de fútbol** (para los chicos hábiles...) como “actividad libre”, EF096♂ da fe de ello: <<... lo que más nos gustaban eran los partidillos [...] estábamos deseando que llegaran los últimos diez minutos de clase que eran los que nos dejaba el maestro para el partidillo>>.

En las etapas de Secundaria y Bachillerato eran considerados contenidos divertidos: <<**los circuitos**>>EF122♀ de condición física o de habilidades deportivas, las <<**coreografías**>>AL02♀, las <<**pruebas de condición física**>> EF126♀, sobre todo para aquellos y aquellas que veían en ellas la oportunidad de lucir sus cualidades, como el caso de EM01♀ que reconoce: <<me gustaban porque solía sacar la mayor puntuación entre las chicas>>, **los juegos y deportes alternativos** como << la indiana, tiro con arco, ultimate etc.>>EF012♀, el acrosport, etc.

➤ **En relación con las estrategias**

Entre las estrategias metodológicas divertidas en la etapa de Primaria están: el **empleo de juegos**, que en algunos casos tenían una gran significatividad para el alumnado, así se refleja en la cita de EF067♀, que señala: <<...empezamos a aprender juegos que luego repetíamos en nuestro tiempo libre>>; la realización de **habilidades deportivas equilibrando lo lúdico y lo competitivo**, como es el caso de EF061♂, que reconoce que <<las clases siempre con carácter lúdico y con un toque de competitividad que a ~~mi~~me [él] encantaba[n]>>; **el empleo de la competición**, sobre todo para el alumnado más hábil, un ejemplo es EF044♂ que expone como le condicionaba el uso de la competición diciendo: <<era uno de los alumnos más

aplicados de estás clases porque me tomaba los juegos y prácticas muy en serio y porque, he de confesarlo, no me gusta perder ni a las canicas>>, y a través de las clases de **“deporte libre”**, pero de efecto contrario para el alumnado menos hábil o el obligado a realizar actividades de “género”, llegando a institucionalizarse y crear cierta “ansiedad positiva”, como se deriva del siguiente comentario: <<los viernes era el día de deporte libre, día que todos esperábamos ansiosos>>EF108♂.

En Secundaria y Bachillerato la estrategia metodológica más divertida y destacada ha sido la propuesta de **construcción de materiales para la práctica deportiva**, con objetos de desecho (cartones, maderas, globos, cinta aislante, plásticos, periódicos, tetrabrik, etc.), sobre todo para la práctica de deportes alternativos <<como el ejemplo de las raquetas con cajas de leche ya que el colegio carecía de dicho material>>AL02♀.

➤ En relación con las actitudes y los comportamientos del profesorado

En la etapa de Primaria, destacan: el **refuerzo positivo** ante la participación del alumnado en clase con independencia del resultado de su ejecución, lo que provoca el reconocimiento y la gratitud al profesorado, como si esta circunstancia fuese extraordinaria, así lo plasma EF001♀: <<...la verdad es que siempre le estaré agradecida por apoyarme cuando lo necesitaba>>; el **trato de igualdad**, que en ocasiones conlleva que el alumnado aprecie sin reparos a dicho profesor o profesora, sirva de ejemplo el recuerdo de EF009♂ que destaca: <<...siempre nos trataba a todos por igual y que era la profesora más querida por todos los alumnos del colegio. ¡por algo sería!>>; **la sensibilidad**, aspecto que EF061♂ describe diciendo que su profesor <<se preocupaba por ~~nos~~ [ellos] y ~~nos~~ [les] aconsejaba>>; **la participación del profesor o profesora como un igual** en el desarrollo de algunas clases prácticas, donde el profesor <<sabía integrarse en el grupo y ~~que~~ al final acababas viéndolo como un amigo más que como un profesor>>EF031♂; la facilidad de cierto profesorado para **captar la atención de su alumnado**, tanto que se convierte en un rasgo a evocar, como hace EF030♂ en su relato: <<lo que recuerdo de este profesor era su facilidad para que todos lo atendiésemos, y también para que entre nosotros nos respetásemos>>, haciendo breve y amena la explicación teórica de introducción a la parte práctica; **la capacidad para crear un buen clima de clase**, y para ello el profesorado, como señala

EF072♀ <<atendía a cada uno ~~de nosotros, nos~~ daba ánimos, se implicaba y sobre todo ~~nos~~ inspiraba confianza>>; y **la valoración del esfuerzo individual**, sin hacer comparaciones, pero estimulando la superación dentro de las posibilidades personales; así lo relata EF061♂: <<...se fijaba en el alumno de manera independiente, intentaba saber cuales eran sus posibilidades; valoraba mucho el esfuerzo del alumno, sobre todo le encantaba el afán de superioridad de uno mismo>>; **la buena preparación de las clases**, porque el alumnado se da cuenta de ello como se aprecia en la siguiente cita: <<lo cierto es que se preparaba bastante las clases, y eso se notaba>>EF080♀.

En la etapa de Secundaria destacan: **la confianza** otorgada a las alumnas aventajadas en el baile de las sevillanas, para enseñar a sus compañeros y compañeras, de modo que se hacían <<grupos en los que había una alumna que sabía bailar bien y hacía de profesora y enseñaba al resto. De esta forma evaluaba al que aprendía y también enseñaba>>EF063♂, y **el carácter competitivo** con el que el profesorado planteaba los contenidos de condición física, deportes y expresión corporal, porque el alumnado hábil hallaba siempre la recompensa de la exhibición y la valoración ante los demás, e incluso es capaz de identificar la parte educativa que conlleva la competición si se plantea adecuadamente. Como podemos observar en el siguiente comentario:

<<La profesora nos explicó varios deportes de los cuales hicimos competiciones por equipo, [...]. En cuanto mi experiencia personal, lo que más me enriqueció fue la competición de voleibol. Yo era la capitana de mi equipo y tenía que escoger a las jugadoras. No basé mi elección en quien era mejor, quien se esforzaba más... simplemente elegí a mis mejores amigas, y he de decir que la mayoría no eran fanáticas del deporte, sino más bien todo lo contrario. Pero nos organizamos muy bien, y nos apoyábamos en todo momento, llegamos a parecer un equipo de verdad; tanto que fuimos el equipo ganador de la competición de voleibol del curso. Esto me enseñó que para ganar no sólo es necesario tener habilidad, fuerza o buen estado físico, sino también basarse en el compañerismo y el respeto>>EF106♀.

En la etapa Bachillerato el alumnado destacaba en el profesorado, su actitud para enfocar la materia optativa de forma que el alumnado pudiera elegir las actividades que quería desarrollar.

7.5.2. Aspectos desmotivadores

Son aquellos recursos, que por su mal planteamiento, por su escasa sensibilidad con las finalidades educativas o por su falta de empatía con la diversidad del alumnado, no invitan a la práctica de la Educación Física.

➤ **En relación con la comunicación**

No parece ser un tema explícitamente relevante, en cuanto al número de citas, en los relatos analizados, aunque de manera implícita han emergido en forma de intervenciones que pueden identificarse como autoritarias, desconsideradas, discriminatorias o poco dadas al diálogo, que creemos que si son relevantes en cuanto a su significado. En este sentido nos encontramos con denuncias serias sobre el profesorado, es el caso de EF054♂ que relata como su profesor *<<se dedicaba a reírse de nosotros [ellos] e incluso a agredirnos tanto psicológicamente como incluso físicamente>>*; y otras, menos graves, pero no por ello menos significativas que señalan *<<... la mala educación de alguno de los profesores que tuve, al hacer comentarios muy despectivos hacia los niños/as>>*.EF109♂.

➤ **En relación con las conductas disruptivas mal resueltas**

La desmotivación o desinterés hacia la clase de Educación Física en ocasiones se produce como reacción del alumnado ante la resolución de conductas disruptivas de manera injusta. Reprochan que las respuestas más comunes del profesorado ante las conductas disruptivas del alumnado relacionadas con el tratamiento del en Educación Física, han sido entre otras:

- **Instar a que lo solucionen entre ellos y ellas:** *<<` si convencéis vosotras a los niños, y os dejan `>>*EF007♀.
- **Interviniendo como protector** de las chicas impidiendo que los chicos jueguen con excesiva agresividad y fortaleza: *<<...Y recuerdo algo que nunca se me olvidara, que mientras estábamos jugando al fútbol como chutásemos fuerte de cara a la*

portería y el profesor en cuestión te viese te decía “a la buhambilla”, que era como una especie de soportal que tenía ese nombre, esto se debía a que este maestro no discriminaba a las niñas y las dejaba jugar al fútbol por eso insistía tanto en que no chutásemos fuerte>>EF127♂.

- **Reprimiendo y castigando a los chicos** que se burlaban o se reían de los fallos de las chicas. En éste último caso, el castigo era a veces, tan contradictorio como el que se puede apreciar en la siguiente cita: <<...a muchos de los niños de mi clase les molestaba ir con niñas, sobre todo para jugar partidos, ya que se quejaban al maestro y este nos exigía que las metiéramos al pedir en los equipos.[...] Recuerdo que. nos mantuvo dos semanas jugando a juegos populares de niñas como la rayuela, el pañuelo, la comba...mientras jugaban a lo que más nos gustaba a nosotros, el fútbol>>EF096♂.

De uno u otro modo, se sigue tomando cualquier decisión menos la de atajar de manera argumentada el porqué de los enfoques sexistas.

Ante otras conductas disruptivas en cualquier contexto o situación, o las provocadas por el desinterés del alumnado ante los deberes de otras materias, había un tipo de profesorado que recurría a la amenaza de “Os quedaréis sin Educación Física hasta que...”; EF067♀ nos explica como esta situación era muy habitual : <<...era nuestro tutor, [...] ese era el que nos daba la llamada clase de “gimnasia”, según él. Pero en esos momentos teníamos un problema, es que nunca sabíamos si íbamos a dar clase o no, nos ponían demasiadas condiciones para bajar al patio: terminar las tareas, dar toda la lección y si después de todo quedaba tiempo y nos portábamos bien bajábamos a dar clase de educación física>>.

Claro está, esta era un arma de doble filo, pues también había alumnos y alumnas que se indisciplinaban de manera interesada para evitar la hora de Educación Física, como lo prueba EF084♀ cuando escribe: <<...claro a veces no llevaba el chándal a propósito para que me castigara, ya que el castigo era quedarse sentada, viendo a los demás jugar y yo prefería ver jugar a los chicos. >> Evidentemente, cabe pensar que la actitud de esta chica, que terminó estudiando Educación Física, era más debida al rechazo por la forma en que se impartía la materia que a la propia materia. En todo

caso, todos conocemos un perfil de alumnado, capaz de acogerse a estas pillerías para evitar determinados contenidos o enfoques de la Educación Física.

➤ **Desmotivación por actitudes y comportamientos del profesorado:**

En la etapa de Primaria, los comportamientos y actitudes del profesorado más comunes se han identificado con: **la apatía y negligencia** con la que convertían en rutina el conocido esquema de desarrollo de sus clases de Educación Física, consistente en proponer un calentamiento y acto seguido pasar a la recurrente “actividad libre”; EI01♀, describe esta situación con total claridad:

<<normalmente, las clases de Educación Física comenzaban con un calentamiento, que consistía en correr durante diez minutos bordeando el colegio, y con una serie de estiramientos a los que yo no les veía mucho sentido, ya que estos normalmente iban seguidos de actividades que los profesores llamaban deporte libre, que no eran más que momentos en los que los chicos aprovechaban para jugar al fútbol, de una manera desmesurada y sin ningún tipo de control por parte del maestro, o al baloncesto; y en los que las chicas la mayoría de las veces nos quedábamos al margen de todo tipo de actividad física, y permanecíamos sentadas en algún poyete hablando de nuestras cosas...>>

La **actitud autoritaria y desconsiderada** hacia el alumnado en general y hacia el menos hábil en particular; con tal crueldad como la relatada por EF121♂ *<<...usaba la técnica de poner en ridículo al que lo hacía mal, ya fuera haciendo comentarios sobre su complexión del tipo “venga que pareces una morcilla” o poniendo de pareja para demostrar la técnica al habilidoso contra el torpe motriz, de manera que o lo hacías bien o quedabas como el patoso>>*, llegando en casos mas extremos a la **falta de respeto**, como deja bien claro EF061♂ *<<...te trataba sin respeto y eso no lo soportaba así que yo la trataba igual. Coincidimos bastantes veces en jefatura de estudios>>*.

Y la palpable **falta de competencia** con la que impartían la asignatura, repitiendo siempre los mismos contenidos, tal y como apreciamos en la siguiente cita: *<<...a mi se me antojaban bastante monótonas o por lo menos es como yo lo recuerdo*

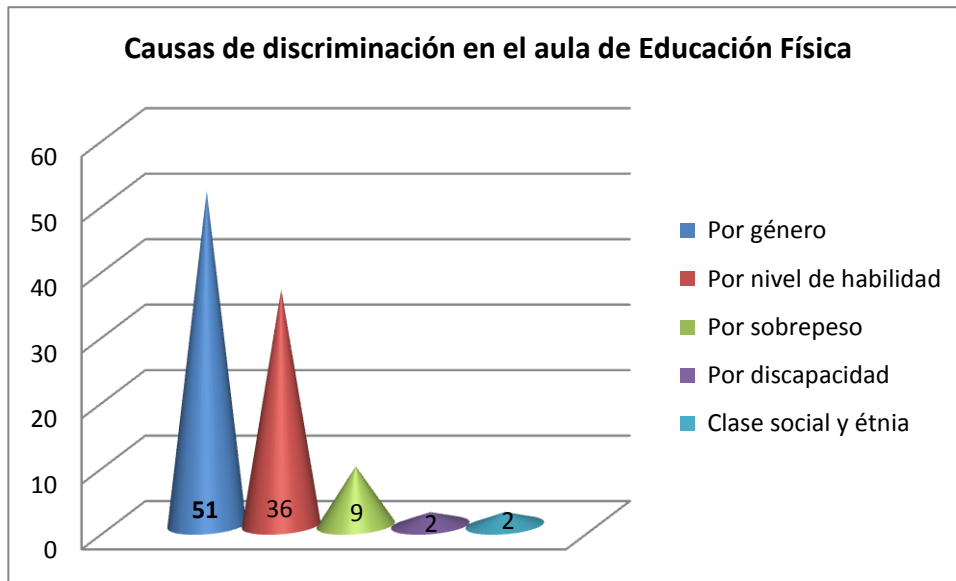
porque se repetían demasiado los mismos ejercicios durante mucho tiempo, sobretodo al final de cada curso que en vez de dar la clase en el gimnasio la dábamos en el patio y siempre era lo mismo>>EP01♀.

En las etapas de Secundaria y Bachillerato, se reproducen algunas de las actitudes y de los comportamientos antes expuestos, pero con carácter más específico habría que sumar: **el abuso de las clases teóricas**, hasta el punto de que alguno se queja de que <<todo era teoría>>EF026♀; **la utilización de exámenes escritos**, que en ocasiones ha provocado el rechazo hacia una materia antes valorada, EI08♀, lo expresa con total sinceridad <<... lo único que hacia era ponernos exámenes de los deportes tanto teóricos como prácticos y eso ya no me gustaba nada. La verdad es que a mi me aburrían mucho y por ello no les prestaba mucha atención. Ese año aborrecí totalmente la materia>>; la programación de los contenidos deportivos **sin tener en cuenta los aprendizajes previos del alumnado**; de manera que el alumnado reconoce <<que ~~me~~ [se] aburría mucho en las clases, ya que para ~~mi~~ [ellos] estos deportes ya estaban más que vistos, y el empezar de cero, cuando ya sabía, o ~~me~~ [se] creía que sabía, ~~me~~ resultaba insoportable...>>EF003♀; y la **excesiva competitividad** con la que cierto profesorado, con un claro perfil de rendimiento, hacía que su alumnado se sintiera siempre clasificado, de manera que las clase se parecían <<a auténticas competiciones olímpicas. porque sus clases estaban orientadas más bien para atletas de élite>>EF011♂.

Una vez más se constata, que aquello que a ojos del profesorado puede parecer que se acepta de buen grado, no es del todo así, pues deja una huella en el alumnado que aflora antes o después, y que desde luego, demuestra que nada pasa inadvertido a los ojos del alumnado.

7.5.3. Conductas discriminatorias

Son varios los motivos de discriminación que denuncia el alumnado de las distintas etapas educativas, como se aprecia en la **gráfica 41** pero los que predominan son los sufridos por razones de género o por el nivel de habilidad.



Gráfica 41. Referencias a las causas de discriminación

➤ **Por razones de género**

Cuando en este apartado aludimos a aquellos recursos metodológicos empleados por el profesorado de la etapa de Primaria, y que contribuyen a una discriminación sexista, queremos recordar que tiene lugar fundamentalmente en los dos primeros ciclos de esta etapa, en donde la Educación Física ha estado, casi siempre, en manos de un profesorado generalista. EF010♂, expresa de manera muy elocuente y con cierto sentido del humor sus vivencias ante estas situaciones: <<La descripción general del segundo y tercer ciclo de primaria era la de: los niños al fútbol, las niñas... a lo que quieran, baloncesto, voley, comba... con pequeñas "incursiones" de uno de los grupos en el otro (no siempre consentidas por "el pueblo")>>. Y aunque esta realidad no sirva de incondicional justificación, si explica al menos, el origen de determinados malos hábitos en la educación de valores como la igualdad.

En estos contextos, no era suficiente con que el profesor o la profesora dijeran que los equipos debían ser mixtos, a la hora de jugar en los últimos minutos de cada clase o en la clase entera cuando se trataba de "deporte libre". Es evidente que cuando el alumnado no ha participado previamente de un proceso de enseñanza y aprendizaje coeducativo, difícilmente sabrá interactuar sin discriminar o sentirse discriminado en situaciones de juego; la siguiente cita da buena muestra de ello y de sus consecuencias.

<<si la que fallaba era una chica, las reclamaciones por parte de los varones eran inmensas.

_ ¡Pero qué mala eres!; ¡No sirves para nada!; ¡La próxima vez no te escogemos en nuestro equipo!

Eran las exclamaciones a las que todas ya estábamos acostumbradas.

Fueron muchas las veces en las que yo fingía ponerme enferma para no realizar ningún tipo de actividad, prefería quedarme sentada viendo pasar el tiempo, al fin y al cabo ese era el único modo en que nadie me reclamaría lo más mínimo>>EI01♀.

Cabe preguntarse si no es más razonable abordar la enseñanza y aprendizaje deportivo desde estrategias que persigan reducir las diferencias de género. Porque cuando esto no se planifica con esa intención y se obliga a jugar en equipos mixtos sin más, el resultado es que se realzan aun más las diferencias.

Pero entendemos que esta pretensión no deja de ser una ingenuidad por nuestra parte, pues si es poco habitual programar la enseñanza deportiva desde la igualdad en etapas posteriores y con profesorado especializado, es aun más impensable pretender que se haga en Primaria y con profesorado generalista.

La percepción por parte de las chicas que sufrían esta evidente discriminación, seguramente no llegó a oídos del profesorado responsable en su día, porque nunca se facilitaron mecanismos de comunicación o no quisieron interpretarse a tiempo, los mensajes de contrariedad en las expresiones de las caras de muchas alumnas frustradas. EF018♀, rescata de sus recuerdos ésta más que sensación de injusticia: *<<...me acuerdo que el profesor no nos caía muy bien, ya que a las niñas no nos valoraba como a los niños>>.*

Otro triste ejemplo de cómo la marginación provenía de las propuestas del profesorado es el siguiente comentario de EF064♀: *<<...pero de este mismo profesor también tengo malos recuerdos...como los días de: “los niños al fútbol y las niñas al baloncesto” y las que no queríamos jugar nos daba la opción de animar a los chicos...>>.* Si no es suficientemente frustrante el propio enfoque sexista de este profesor, para más “inri” , se permite la brillante idea de “dar la opción” a las marginadas de sus enfoques, de asumir el rol de animadoras de los

privilegiados...Seguramente, pensaría el profesor que de ese modo aprenderían, al menos, a apreciar la habilidad de sus compañeros y compañeras, cuando en realidad estaba situándolas en un humillante tercer plano de la clase de Educación Física.

El colmo de la marginación es comprobar cómo este esquema de infravaloración machista a las chicas, ante la práctica del fútbol, está tan instalado en el contexto familiar, social y escolar, que llega a penetrar hasta en el propio género marginado. EF099♀, lo lamenta del siguiente modo: <<...lo que más me molesta de estas malas vivencias, es que no solamente éramos insultadas por los niños, sino hasta por nuestras iguales, en lugar de defender el derecho de las mujeres a practicar el deporte que se quiera>>.

En las etapas de Secundaria y Bachillerato, empieza a comprobarse que, al menos, a la hora de valorar las pruebas de condición física o de habilidades deportivas para derivar de ellas una calificación, algunos profesores y profesoras aplicaban baremos ponderados por género, aunque este llevara implícito una infravaloración de las chicas, como se aprecia en la siguiente cita: <<...eran unas pruebas muy difíciles y me costo mucho pasarlas. A las chicas les hacía hacer menos vueltas o menos minutos, ya que se supone que tenían menos resistencia que los chicos>>LEI03♂.

No nos queda claro el sentido sancionador de estas valoraciones, pero sí la mayor justicia en la ponderación, pues de no ser así, todas las chicas estarían en la parte descendente de la Campana de Gauss.

Con otros contenidos y en otras situaciones de enseñanza y aprendizaje, si bien no se propician este tipo de discriminaciones, tampoco se evitan desde una programación intencionada para educar en valores de igualdad. No se aprecia un especial interés en educar desde esta sensibilidad. Si a caso, cuando surgen reacciones machistas por parte de algunos alumnos, una parte del profesorado trata de sofocarlas, aunque más desde la represión que desde la argumentada explicación.

También resulta curioso observar cómo, ante contenidos etiquetados de género femenino, como la expresión corporal, la actitud de las chicas y del propio profesorado cambia, <<porque los grupos tenían que ser mixtos>>EF046♂, lo que <<hacía que todos ~~nos~~ [se]relacionásemos [relacionasen] de forma

cooperativa>>EF073♀, -a diferencia de lo que ocurría con otro tipo de contenidos como ya hemos visto-; salvo excepciones como la de FE114♂, que se queja de la pasividad de su profesora para solucionar dicha discriminación: <<... *nos mando hacer grupos para realizar un baile, que pasó, que se juntaron chicas con chicas y chicos con chicos y eso fue un caso, pero la profesora no hizo nada para solucionarlo*>>.

Las chicas asumen con mejor disposición la responsabilidad de enseñar a sus compañeros de género masculino, no era de extrañar comentarios como: <<*una o dos chicas nos enseñaban un baile facilón*>>EF046♂, aun a regañadientes de éstos, y el profesorado acepta de buen grado que sean las chicas las encargadas de introducir a los chicos en este tipo de contenidos para conseguir <<*que los niños aprendieran a bailar decentemente*>>EF115♀. No entendemos pues, por qué ante unos contenidos, mal etiquetados como masculinos como son los del fútbol, no se realiza el mismo esfuerzo por parte de los chicos y las mismas sugerencias por parte del profesorado. Está claro que queda mucho camino por recorrer en materia de enseñanza entre iguales, como estrategia metodológica que disminuya las diferencias de género y favorezca la posibilidad de compartir responsabilidades que ayuden a ello.

No siempre las actitudes machistas del profesorado son producto de una interpretación cómoda y poco comprometida del currículo. En ocasiones, obedece simple y llanamente a la propia actitud machista de determinados docentes, que participan de esas creencias y entienden que deben proyectarlas a través de la Educación Física, sugiera lo que sugiera el currículo, como así da fe de ello esta cita: <<...*fue y sigue siendo y lo siento pero es un GRAN MACHISTA y dicho por el*>>EF006♂.

➤ **Por el nivel de habilidad**

A continuación traemos aquí, las experiencias de marginación vividas por una significativa parte del alumnado objeto de esta investigación, y causadas por los deficientes comportamientos de numerosos docentes en la etapa de Primaria. No queremos generalizar, incluyendo en este apartado de marginación por el nivel de habilidad, a todo el profesorado responsable de la Educación Física en esta etapa, pero de los relatos se deduce que estas vivencias destacadas, son un eslabón más de la cadena que constituye una determinada concepción de esta asignatura y de su forma de impartirla.

Todos tenemos en nuestra memoria al típico docente que priorizaba la atención en el alumnado con más cualidades. Esto por desgracia no termina de cambiar y se sigue observando, no solo un trato de privilegio hacia el alumnado más hábil, sino una notable insensibilidad en el trato hacia el alumnado menos hábil, en la siguiente cita queda patente esta idea: <<...la discriminación hacia los torpes motrices iba aumentando, ya que las tareas se dificultaban y la disposición del profesor a ayudar o a reestructurar las tareas para los que tenían deficiencias o les costaba trabajo, permanecía inmóvil>>LEI06♀.

Una prueba de esta insensibilidad la protagoniza un sector del profesorado que, tomando como estrategia para las demostraciones el ejemplo de los alumnos y las alumnas aventajadas, fundamentalmente en las habilidades gimnásticas, no se limita a considerarlo como un apoyo metodológico práctico, sino que termina apostillando como comentaba EI12♀: <<“¿veis?, así tenéis que hacerlo de bien”>>. Evidentemente, la sola demostración del alumnado hábil, planteada como agravio, más que como ejemplificación complementaria a la información explicativa de una tarea, no solo no surte efecto sino que resulta ofensiva y humillante.

La percepción de los alumnos suele ser muy significativa y cuando se expresa en los términos en que lo hace EF046♂, <<cambiamos la forma de dar Educación Física...solo nos medíamos unos con otros, a ver quien saltaba mas, quien era más rápido, y donde los más torpes lo pasaban realmente mal al ver que ellos no daban la “talla” >>, es obvio que su sensibilidad está muy por encima de la del profesor que debía educarlos.

Cuando una chica tenía mejor nivel de habilidad que los chicos, parecía evidente que, salvo que el profesorado la sobreprotegiese o considerase que el fútbol era un deporte exclusivamente masculino, no había razones para marginarla. Eso sí, debía abrirse paso por su cuenta, procurando recabar más apoyos que rechazos. Es el caso de EF090♀, que comenta después de sus muchas vicisitudes para abrirse camino: <<...me acuerdo de la satisfacción de jugar mejor al fútbol que algunos niños de tu clase, porque a la hora de hacer los equipos te elegían antes que a muchos niños y te hacía sentir bien...>>

En las etapas de Secundaria y Bachillerato seguía dándose este tipo de marginación, pero en menor medida y, aunque pueda parecer una exageración, muchas veces era causada por la intervención de un tipo de profesorado de Educación Física que responde todavía, al perfil que se refleja en las “películas americanas”, es decir, aquel o aquella que se auto-inviste de un exceso de autoridad y la ejerce e impone con una desconsiderada actitud militar. En consecuencia, favorece situaciones de práctica en fila india, para que quede bien a las claras, quiénes ejecutan bien una determinada habilidad y quiénes no. EF026♀, nos lo explica así: <<todos nos colocábamos en fila y nadie se podía librar de eso. Los compañeros o compañeras a los que les daba susto también tenían que saltar o por lo menos intentarlo eso era un tanto cruel ya que toda la clase nos reíamos de ellos, sobre todo de algunos en particular porque eran muy “patosos”>>.

➤ **Por sobre peso**

Si como acabamos de ver, por el nivel de habilidad se generaban innecesarios agravios comparativos que daban lugar, simultáneamente, a actitudes de miedo al peligro y al sentido del ridículo en unos casos, y de auténtico exhibicionismo en otros. Imaginemos, cómo pueden sentirse ante este tipo de situaciones, aquel o aquella con problemas de sobrepeso. Esta cita es un ejemplo de estos sentimientos:<<... alguna incluso se echaba a llorar por la presión de la profesora y la vergüenza ante las demás>>LEI01♀.

Así, nos encontramos con alumnos y alumnas que debido a estas circunstancias llegan al rechazo total de todo lo que tenga que ver con la actividad física y el deporte, tanto en la clase, <<...acabe odiándola a ella y a la asignatura hasta el punto de sentirme enferma o ponerme enferma de verdad cuando tenía educación física>> EI03♀; como fuera de ella, <<... todo lo que era de correr me daba pánico porque tengo mucho pecho y estoy muy gorda y al correr se me movían todas las carnes y me daba y me da mucha vergüenza, por ello ahora de grande me cuesta ir al gimnasio, o hacer otro tipo de deporte>> EI02♀.

➤ **Otras discriminaciones**

Aunque minoritarias, también aparecen referencias a situaciones de discriminación en el aula de Educación Física debido a la presencia de alumnos discapacitados, esta cita nos muestra como no siempre el profesorado ante esta circunstancia actuaba acertadamente: <<...había una alumna con síndrome de Down y tristemente recuerdo que se le hacían muchas críticas y también a un alumno con un problema de obesidad, eran muchas las risas y discriminaciones que se le hacían y no todos los profesores ponían medidas al respecto>>LEF01♀.

Asimismo nos encontramos con la denuncia de situaciones discriminatorias por clase social y étnica, tal y como recoge EF118♀:<<...yo estaba presente en como se rechazaba a uno de los alumnos a la hora de realizar una de las actividades que propuso el profesor, teníamos que ir por grupos y hacer diferentes series, era un juego competitivo y este alumno en concreto fue rechazado por todos por su situación social, por la familia a la que pertenecía>>, porque aunque no se dice explícitamente, se puede intuir que se trataba de la no integración por parte del grupo de un alumno gitano.

7.6. Estructura de la clase

Aunque el primer análisis se circunscriba específicamente a los relatos relacionados con las vivencias de Educación Física en la etapa de **Primaria**, más adelante iremos indicando aspectos diferenciadores en cada etapa cuando estos se produzcan.

Cuando englobamos en este apartado las distintas estructuras de clase que se podían expresar en los relatos, pensábamos que se iban a explicitar distintos modelos o formas de organizar una clase, sin embargo, los comentarios sobre el tema hacen más referencia a un formato genérico y clásico para contener y distribuir los contenidos en la clase, que a indicar un determinado esquema metodológico acorde a las características de los contenidos en cada etapa o al propósito de la clase que correspondiera.

Dentro de este esquema clásico, de <<calentamiento, la parte principal y la vuelta a la calma>>EF122♀, el punto de partida siempre era el mismo: un calentamiento, <<carrera continua, movilidad articular y estiramientos>>EF034♀. En los relatos se valora especialmente cuando el profesor o la profesora se sumaban a este calentamiento, con independencia de quién lo dirigiera, aunque es un recurrente <<no recuerdo [recordar] ninguna ocasión en la que un alumno asumiera el rol de guía, pues el centro de la clase era el maestro y nosotros solo sus obedientes alumnos que seguían sus instrucciones sin poder aportar nada>>EF043♂.

A continuación, en función de si la clase se desarrollaba en el patio (pistas deportivas) con <<la parte principal, ~~conocimos~~ [se conocían] muchos deportes y juegos populares que el profesor nos dio [daba] a conocer, enseñándonos las normas de los mismos y como llevarlos a cabo>>EF097♂, o <<los típicos partidillos>>EF055♂; y si <<el profesor nos [los] llevaba al gimnasio y nos hacía circuitos que debíamos pasar>>EI14♀ utilizando el material propio de un gimnasio <<aros y conos..>>EI07♀, <<los aparatos de gimnasia para saltar...>>EF026♀, etc. e incluso hay la describen de la siguiente manera: <<parte principal (normalmente siempre nos hacía pruebas de todo tipo, de flexibilidad, salto, y muchos test, como por ejemplo el de couper)>>EF012♀; sobre todo al principio de curso y al final de cada trimestre y en casi todos los casos, estas pruebas se convertían en un criterio influyente para la calificación del alumnado y en ocasiones, simplemente en una ocupación de relleno muy poco fundamentada. Apenas se alude a una tercera parte de esa estructura de clase, salvo en contadas excepciones en las que se contemplan unos estiramientos o una vuelta a la calma lúdica.

Este repetitivo y recurrente esquema de clase, se daba fundamentalmente en los dos primeros ciclos de la Enseñanza Primaria y estando la Educación Física en manos de un profesorado generalista en la mayoría de los casos.

No se deduce de los relatos analizados, estructuras de clase distintas a la ya mencionada. Sin embargo conviene resaltar una matización dentro del esquema clásico ya descrito. Se trata de considerar cómo, dentro de ese mismo formato y cuando las clases eran de actividad libre, se aplicaba la estructura diferenciadora por sexos. Aunque en el apartado específico de los contenidos que trataba de estas

“actividades libres” se analizó esta circunstancia, creemos que por su relevancia, no está de más reiterar la clamorosa queja de las chicas y en menor medida de los chicos, ante esta negativa pero eficaz manera de educar por separado a ambos sexos, generando de forma implícita una cultura deportiva de género.

El esquema de clase compuesto de calentamiento más división del grupo de clase por sexo para realizar actividades deportivas (partidillo de fútbol para chicos y comba o elástico para chicas, etc.), tuvo honrosas excepciones, que aunque pudieron contarse con los dedos de una mano, daban a entender que podía estructurarse de otra manera. Esto se observó en el tercer ciclo de Primaria. Tal es el caso mencionado por EF067♀ cuando comenta: <<...ahora si teníamos todas las semanas dos horas de Educación Física [...] ahora el calentamiento lo hacíamos con juegos, las clases no se limitaron al balón y acabábamos las clases con unos minutos de relajación [...] Empezamos a aprender juegos ...>>

Tampoco pasaba inadvertida para el alumnado la separación de sexos que se producía en la forma de organizar las clases de contenidos deportivos. Para no volver a reiterarnos en este tema, valga como ejemplo el siguiente comentario de un chico: <<...los valores que aprendíamos por tanto en este espacio de tiempo, eran los de diferencia de oportunidades para los dos sexos, competitividad negativa, es decir, si eres bueno te quieren tus compañeros y te eligen para su equipo y si eres malo mejor que no juegues más...>> EF094♂. Es tan elocuente esta cita que no necesita ningún tipo de interpretación.

Al analizar los comentarios sobre la estructura de la clase de Educación Física en **Secundaria** y **Bachillerato** se aprecia que aunque se reproduce, grosso modo, el mismo esquema de clase que en Primaria, aparecen algunas diferencias significativas. No puede olvidarse que en estas dos etapas, el profesorado accede, con titulación y normalmente después de superar una oposición, a los centros públicos.

Una de las diferencias más evidentes consiste en contemplar, entre el calentamiento y el último tercio de clase, cuando éste se dedicaba a la práctica deportiva, un espacio dedicado a propuestas de formación corporal por parte del profesor o de la profesora, de manera que se trabajaban <<circuitos, de fuerza,

resistencia, flexibilidad, etc.>>EF011♀, ésta variante de esquema recuerda las propuestas de Pila Teleña (1978).

Otra diferencia importante es la de abordar los contenidos deportivos, no simplemente haciendo equipos y poniéndolos a jugar, como ocurría en la etapa anterior sino elaborando secuencias de enseñanza-aprendizaje sobre los <<los fundamentos del baloncesto, voleibol>>EF026♀, es decir fundamentos, técnicos y reglamentarios de los distintos deportes, así como conociendo <<algo de historia deportiva>>EF054♂.

Estos planteamientos implicaban, nuevos matices diferenciadores, como era la necesidad de organizar en las clases espacios teóricos y prácticos y sobre todo, la posibilidad de realizar exámenes como manera de comprobar y constatar aprendizajes. También empiezan a <<comprar un libro de educación física>>EF109♂ como fuente de información sobre los fundamentos teóricos de los contenidos, pero con aplicaciones muy desiguales.

En los esquemas de clase de estas dos etapas, la separación por sexos para la organización de la misma era menos frecuente que en Primaria; casi nunca venía impuesta por el profesorado de manera explícita; cuando las clases eran de actividad libre, se dejaba la decisión al propio alumnado, y todo dependía de las relaciones que existieran en cada grupo y del nivel de habilidad deportiva de cada alumno y cada alumna.

Lo que sí parece una diferencia muy evidente entre los esquemas de clase en Primaria y los de Secundaria y Bachillerato era el hecho de que el alumnado los apreciara mejor estructurados y provistos de unos fundamentos teóricos que trataban de explicar mejor el sentido de las prácticas y <<las clases ya eran mas "serias">>EF018♀. No nos detendremos más en explicar los pormenores de cómo fue atendido y desarrollado este componente teórico de los contenidos en las distintas etapas, porque ya ha sido objeto de un apartado anterior.

7.7. La evaluación: criterios, instrumentos y tipos

En la etapa de **Primaria**, la evaluación es de carácter sumativo (concebida como calificación, -generalmente-) siendo práctica. En ella se mide la condición física siendo ineludible <<para aprobar el curso ~~había que~~ pasar una serie de pruebas como el Tes. de cooper o el salto de longitud con los pies juntos... >>EF008♀, de las cuales el alumnado no guarda un buen recuerdo así lo narra EF002♂: <<... lo pasábamos mal, no por superar las pruebas que eran muy fáciles, sino porque eran pruebas muy pesadas y agobiantes>>, en cualquier caso -normalmente-, <<sin tener miedo de poder suspender la asignatura>>EI06♀. En algunos casos, también se evaluaban las habilidades gimnásticas, con ejecuciones sencillas de saltos, giros y equilibrios y <<por supuesto las volteretas y el pino y alguna cosa mas...>> EF008♀. Este tipo de evaluación siempre tenía lugar a final de cada trimestre y a final de curso. Salvo raras excepciones esta evaluación sumativa pasa a tener algunos matices de evaluación procesual porque también se <<tenía [tiene] muy en cuenta la asistencia y el esfuerzo>>EF061♂.

La evaluación teórica era poco frecuente y cuando se contemplaba se hacía sobre el conocimiento de las reglas del juego o fundamentos muy elementales de los deportes, con preguntas cortas, como: <<¿cuanto miden los campos de fútbol, baloncesto y voleyball?, ¿Qué es defender?, ¿que es atacar? y un par de preguntas mas pero no crean que mucho mas complicadas>>EF012♀.

Hay un solo comentario relativo a la realización de trabajos, o lo que es lo mismo, de tener en cuenta criterios de evaluación conceptuales; es el referido a temas transversales como educación para la paz, consumo, drogas, educación vial <<trabajos [que] se ponían en al pasillo del colegio ordenados por cursos y todo el mundo tenía la posibilidad de leerlos cuando quisiera>>EF060♂.

La percepción del alumnado de estas tempranas edades es especialmente crítica con aquellos aspectos menos convincentes de la evaluación que se les aplicaba, y recoge sus principales preocupaciones, ante una cambiante idea de evaluación que siempre tuvo demasiados puntos débiles. Veamos algunos de ellos a través de sus comentarios:

El alumno EF047♂, capta de manera empática cómo se sintió una compañera en un contexto de incompreensión y mofa ante un reto erróneo por sus evidentes limitaciones: <<...*la nota negativa es que había en nuestra clase una niña “gordita” de la cual siempre se reían porque no podía superar casi ninguna prueba, y ella claro está se derrumbaba y, aunque el maestro inmediatamente reprimía a los “chistosos”, yo me sentía muy mal por ella, porque ella se esforzaba pero no daba más de sí*>> Está claro que una manera de evaluar que provoca este tipo de comentarios, está equivocada en el “qué” y “cómo” y, desde luego, no explica su “para qué”.

De manera muy similar, EI12♀, denuncia la forma injusta en que es valorado el esfuerzo de alumnas y alumnos, sin tener en cuenta sus posibilidades y trabajo individual: <<... *me parecía muy mal es que el profesor no veía el nivel de cada uno, las posibilidades y el esfuerzo personal; él se limitaba a poner un objetivo: hacer tantos abdominales en X tiempo, sin más. Yo he visto niñas pasándolo mal por ello, y cuando se es mas pequeño uno no se da cuenta de esas cosas.*>>. Como contraste y demostrando que aquello de lo que se quejaba la anterior alumna, hay profesores y profesoras que lo abordan de manera acertada y convincente, EF061♂, comenta con meridiana claridad: <<*Era un profesor bueno, ya que se fijaba en el alumno de manera independiente, intentaba saber cuales eran sus posibilidades; valoraba mucho el esfuerzo del alumno, sobre todo le encantaba el afán de superioridad de uno mismo*>>.

El siguiente comentario demuestra lo importante que es saber transmitir al alumnado el sentido de la Educación Física y de la evaluación para que no se sienta perdido como demuestra estarlo EF046♂, al reconocer: <<...*nunca supe que es lo que estábamos aprendiendo, el profesor no decía nada, simplemente nos ponía a hacer cosas y punto*>>.

En definitiva, el “por qué” y el “para qué” de la evaluación no queda claro en los comentarios, pero, precisamente por ello, se intuye un tanto sancionador, arbitrario y personalizado por el profesorado de turno. Salvo excepciones que se escapen por arriba o por abajo, la impresión que se nos traslada a nosotros tras este análisis, es la de una evaluación-calificación sumativa, donde los criterios más valorados son, fundamentalmente los derivados de las pruebas de condición física y en menor proporción, los conocimientos teóricos, la participación y la actitud.

También en **Secundaria** y en **Bachillerato** la evaluación y la calificación aparecen como una misma cosa. En estas etapas, el qué y el cómo de la evaluación en Educación Física sigue siendo sumativa y fundamentalmente procedimental y conceptual.

La evaluación procedimental tenía en cuenta: las cualidades físicas a través de los **test de condición física**, las **habilidades deportivas** practicadas en situaciones “in vitro” como por ejemplo: <<un examen de volej en el que tenias que realizar un saque, una recepción, golpes contra la pared de dedos...>>EF048♂.

Las **habilidades gimnásticas**, ejecutando distintos equilibrios, volteretas, saltos de potro, etc.;- en ocasiones-, sin que esto se supiera con antelación y con diferentes tipos de consecuencias, como explica EF064♀: << me acuerdo de una clase en la que mi gusto por saltar el potro cambió un poco cuando nos puso una sucesión de este con plinton en la que la distancia a saltar era demasiado grande y nuestra nota dependía del salto que hiciésemos [...].en esas clases mas de uno se lesiono o se hizo mucho daño, recuerdo un chico que llevo la muñeca con escayola, o en mi caso como en el de muchos los culetazos que dábamos con el borde del plinton>>.

Lla expresión corporal, en forma de coreografías, pequeñas representaciones de dramatización y mimo o realizando composiciones de acrobacias y pirámides, aunque no se tuviera muy claro cual era el objetivo de las mismas, lo que podemos apreciar en la siguiente cita: <<...tuvimos que hacer unas pirámides con algo de acrobacias en las cuales sacamos un 10 nuestro grupo, y un baile de acompañado con pequeñas acrobacias y de unos bancos suecos[...], la verdad, era bastante penoso, [...] aun así obtuvimos la mayor puntuación de la clase ya que el vestuario que utilizamos fue bastante vistoso y gracioso y nuestra puesta en escena no estuvo mal>> EF048♂.

La evaluación conceptual se realizaba a través de exámenes teóricos de preguntas cortas o tipo test. En algunos casos, aprobar la teoría se convertía en una condición imprescindible para aprobar la asignatura, cuando no suponía un porcentaje estable como el caso de EF059♂: <<...la parte práctica la valoraba con pruebas físicas y la nota final la formaba en un 80% la parte física y el resto la parte teórica>>.

La elaboración de trabajos, a veces, suplía a los exámenes teóricos; otras veces, había que elaborar sesiones sobre el desarrollo de alguna cualidad física y llevarlas a la práctica. En estos casos la evaluación se consideraba teórico-práctica.

El componente actitudinal de la evaluación-calificación, aunque no aparece nunca cuantificado, solía ser ese componente personal que cada profesor o profesora manejaba para premiar la participación, el esfuerzo o el interés del alumnado, pero también para justificar sus percepciones, simpatías, afinidades, complicidades, antipatías, etc., y *<<evaluaba según te viese en clase y según si le caías bien o mal, pero a poca gente solía suspender>>*EF072♀, aspecto que no llegaba a ser muy bien visto por el alumnado y que resumen en: *<<cuantos más cotilleos le contabas y mas le hacías la “pelota” mejor nota te ponía>>*EM02♀

Por lo que se desprende de los comentarios más críticos del alumnado en su paso por las etapas de Secundaria y Bachillerato, aparecen formas más participativas y autónomas de evaluar, apreciándose experiencias donde el profesorado empieza a delegar funciones y a confiar en que entre los alumnos y alumnas sea posible una enseñanza entre iguales.

La manera más evidente de estas experiencias, consistía en plantearle como reto, a los alumnos y a las alumnas aventajados en unos determinados contenidos, el ser capaces de enseñar a sus compañeros o compañeras. Como prueba de la buena acogida que estos planteamientos suelen tener en el alumnado sirva este comentario: *<<Además su forma de evaluar, para mi parecer era más correcta, ya que valoraban sobre todo el progreso, el esfuerzo, la participación...además de un trabajo teórico que después teníamos que llevar a la práctica en forma de clase, actuando nosotros de profesores>>*EI11♀.

A pesar de que se da por supuesto el gran componente competitivo del alumnado en general en sus distintas etapas, cuando el enfoque de la evaluación se centra excesivamente en el rendimiento, no todo el alumnado participa de esa idea de premiar los record. Así lo demuestra EF024♀ en el siguiente comentario: *<<...no guardo un buen recuerdo de esta época, [...], prácticamente todo era competición y haber quien corre más o quién salta más alto. Y esto lo digo porque no se me podía olvidar nombrar los test se velocidad, fuerza, resistencia, etc. que nos hacían, que si ya*

existía alguien con depresión por no ser igual que los demás, pues esto se aumentaba más con este tipo de pruebas >> EF024♀.

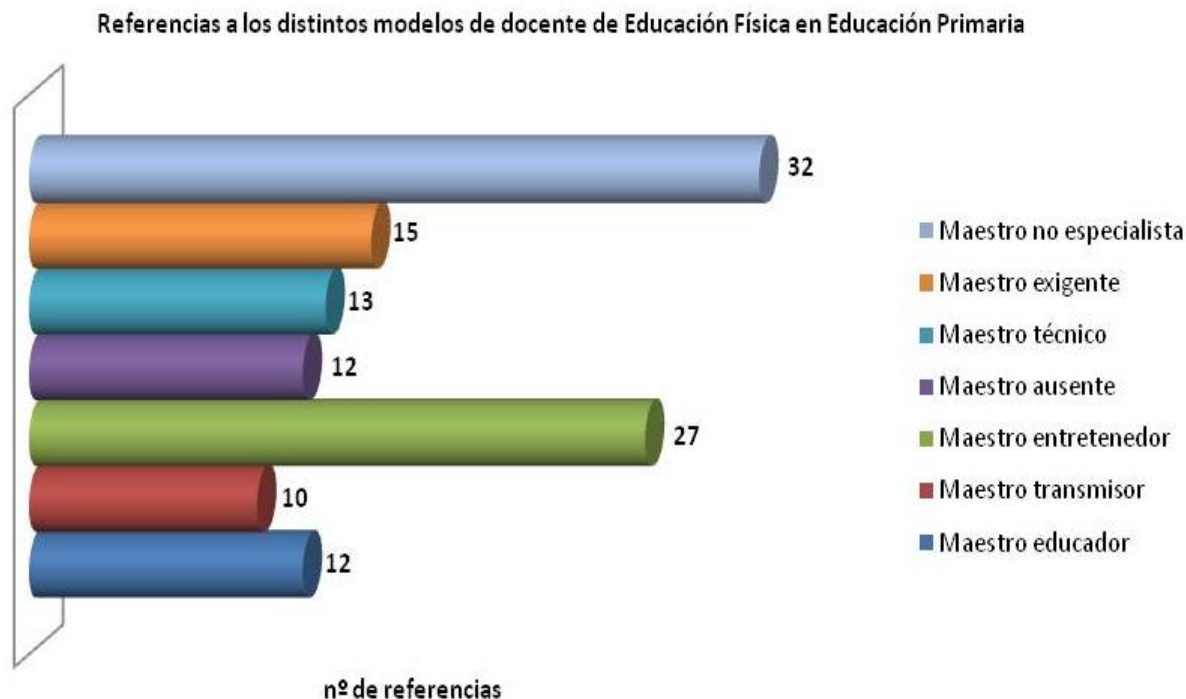
El sentido de la justicia y de la coherencia que se trasmite con un determinado modelo de evaluación, deja al desnudo las vergüenzas éticas del profesorado, cuando se leen comentarios como los que siguen. El primero, para denunciar el gran trecho que existe entre el dicho y el hecho de cierto profesorado. Y el segundo, muy parecido al anterior, deja en evidencia el sentido que las pruebas de condición física tenían también para determinados docentes:

- *<<El profesor nos decía que él lo que valoraría era el progreso que consiguiésemos, que le daba igual si alguien tenía mucha resistencia o velocidad que lo que a él le importaba era que al final de curso hubiese mejorado. Esto en realidad no lo aplicaba puesto que si un torpe motriz tardaba 5 minutos en correr un kilómetro daba igual que antes tardase 6 porque le iba a poner un 5 igualmente, sin embargo al que tardaba 2 minutos y algo le ponía un 10 mejorase o empeorase. >> EF121♂.*
- *<<Lo que hacíamos todos los cursos al comenzar eran una serie de pruebas, que supuestamente al final de curso las volveríamos a hacer para evaluarnos, pero en realidad nunca las volvíamos a hacer>> EF077♀.*

8. MODELO DE DOCENTE QUE IMPARTIÓ LA EDUCACIÓN FÍSICA

Los perfiles docentes que en este apartado se recogen, definen, en trazos gruesos, al profesorado que ha sido responsable del desarrollo de la Educación Física del alumnado objeto de esta investigación, a lo largo de las tres etapas recogidas y analizadas de sus respectivos relatos autobiográficos.

No responden pues, a perfiles asociados a modelos de Educación Física recogidos de la bibliografía existente. Responden más bien a la forma en que el alumnado los percibió a través de sus vivencias y desde la distancia que el tiempo ha puesto sobre ellas. Supone, en definitiva, rescatar los rasgos más significativos de sus intervenciones docentes.



Gráfica 42. Referencias a los distintos modelos de docente de Educación Física en Educación Primaria

En los relatos, la frecuencia con la que aparecen comentarios que nos hacen entrever un determinado tipo de profesorado de manera asociada a comportamientos docentes, se convierte en un claro indicador de su trascendencia en las vivencias de nuestro alumnado. Así, en la etapa de **Primaria** como podemos ver en la **gráfica 42**, son 32 las ocasiones en que aparecen comportamientos docentes asociados al maestro no especialista, a continuación con 27, el docente que hemos denominado “entretenedor”, después con 15, el docente exigente, seguido del modelo de docente técnico 13, con 12 referencias aparecen los docentes con un modelo educador y el llamado docente “ausente” y por último con 10, el docente transmisor.

Para entender mejor las características de la Educación Física en la etapa de Primaria, reflejadas en las vivencias de nuestro alumnado, es importante tener en cuenta los rasgos que, sobre los comportamientos docentes de su profesorado, éste alumnado ha ido expresando en sus relatos.

En primer lugar destaca la denuncia de que esta etapa educativa ha estado en manos de un **maestro no especialista** en el área, mayoritariamente era generalista, sobre todo en sus dos primeros ciclos, que además, ha tenido que simultanear su responsabilidad docente con otras áreas de conocimiento y, a veces, con la gestión de cargos directivos. Asimismo, hay que indicar que en los colegios concertados esta circunstancia se daba en los tres ciclos e incluso esta docencia era asumida por personal religioso con poca formación en la materia, como nos cuenta EF123♀ que dice <<...nuestra profesora de educación física era una monja “Sor [...]”. Todavía tiemblo cuando escucho su nombre ya que esta mujer no era profesora si no más bien una persona que causaba miedo en las aulas>>.

Aunque estas circunstancias no son una justificación, explica al menos, su bajo perfil educador a través de la Educación Física, al no estar formado para ello, más allá de ejercer de vigilante de un recreo con una discriminatoria separación de sexos y con una caprichosa gestión horaria, como vimos con anterioridad al analizar la presencia de la “actividad libre”.

El siguiente perfil de docente es el que hemos llamado **maestro “entretenedor”** que se caracteriza por el trasladar a su alumnado <<clases [que] eran puramente de diversión donde realizábamos infinitos juegos como el “pilla-pilla”, “la gallinita ciega”, “el corro de la patata”, la rayuela>>EF021♂, consiguiendo de esta manera que el alumnado valorara la Educación Física como una asignatura divertida y motivadora, aunque no siempre conectara con la diversidad del grupo de clase.

El **maestro exigente** o la maestra exigente, como en estos casos que tomamos como ejemplo-, es denominado por nuestro alumnado como <<“transbull”>>LEI01♀ o <<-sargento de hierro- porque era muy dura y fría ~~con nosotros~~ y solo sabía ponernos a correr o castigarnos, además nos obligaba a realizar ejercicios peligrosos>>AL01♀, es decir se trata de un docente severo que <<nunca o casi nunca ~~nos~~ dejaba clases en las que poder jugar libremente>>EF128♀ y que <<te hacía esforzarte y no te regalaba nada>>LEI03♂.

El **maestro técnico**, aunque también se caracteriza por la seriedad que otorgan al modelo de profesor exigente, es definido fundamentalmente porque <<en cada trimestre ~~nos~~ iniciábamos en un deporte distinto>>EF028♂ y porque <<además sus

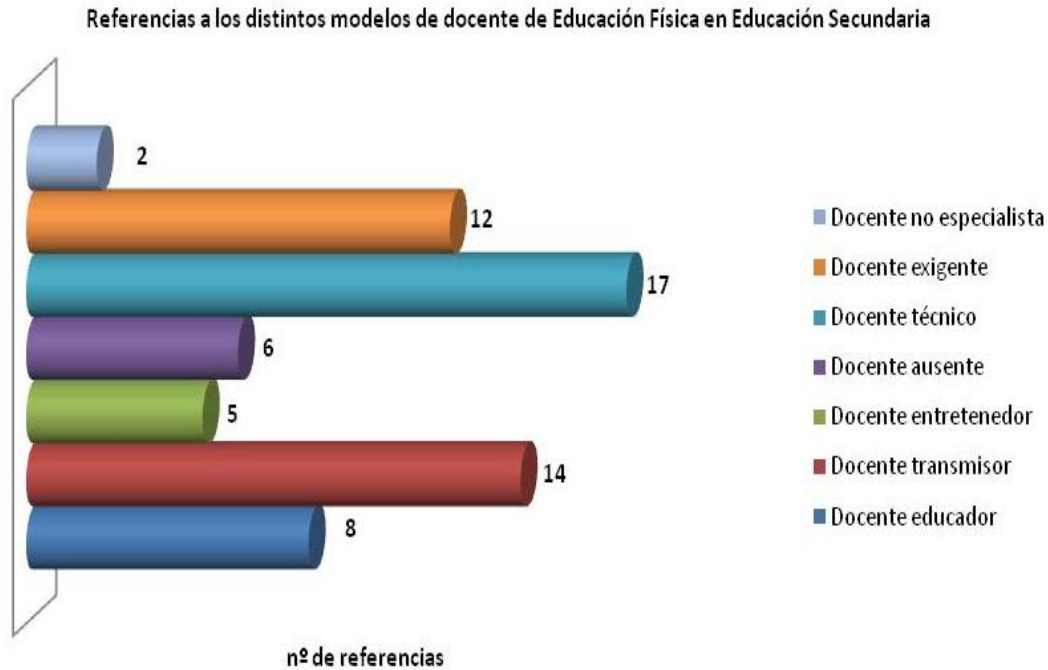
clases contaban con una parte teórica>>EF030♂, en ocasiones con <<la visualización de videos relacionados con deportes>>EF040♂: En general este modelo se caracteriza porque <<el centro de la clase ~~era~~ [es] el maestro >>EF043♂.

Aquel que continuamente incurre en conductas negligentes de abandono del alumnado es el **maestro "ausente"** y se distingue porque << se ~~limitaba~~ a ~~abrirnos~~ el gimnasio para ~~darnos~~ el material para jugar [...], a volver a cerrar el gimnasio y a encenderse un cigarrillo mientras nos vigilaba...>>EF104♀, o <<se ~~sentaba~~ [sienta] a leer el periódico en los escalones del gimnasio>>EF047♂; o lo más clasico <<su tarea se ~~limitaban~~ a dar un balón>>EF058♂.

A pesar de que ha estado presente en menor medida que los perfiles anteriores, el alumnado ha expresado, con meridiana claridad, con qué rasgos identifican al **maestro educador**, como aquel que es capaz de <<fomentar el compañerismo en las actividades evitando rivalidades y la discriminación, ~~trataba~~ de que todos ~~participásemos~~ [participen] en todas las actividades para evitar el sexismo (aunque no siempre lo ~~conseguían~~[consiguen]), ~~buscaban~~ la cooperación, la colaboración de los alumnos...>>EF117♂, que <<siempre ~~estaba~~ ahí para ayudarnos con cualquier dificultad y siempre ~~mostraba~~ [muestra] una agradable sonrisa cuando ~~nos~~ [se] ~~equivocábamos~~ [equivocan] en algo>>EF106♀.

En definitiva, un docente calificado de educador, ofrece propuestas motrices incluyentes, educa en valores, fomenta la participación e iniciativa, tiene una atención más personalizada y posee sensibilidad a la hora de valorar el esfuerzo y trabajo personal.

Por último está el **maestro transmisor**, que fundamentalmente se preocupa por impartir unos determinados contenidos sin darle un sentido educativo a los mismos, así lo retrata EF46♂: <<...con este profesor ~~dábamos~~ deporte, no ~~hacíamos~~ nada lúdico, simplemente deportes específicos,[...]. Nos enseñaba pases de fútbol, regates, también de baloncesto, el bote, la conducción, voleibol, pruebas de velocidad, altura, peso...>>.



Gráfica 43. Referencias a los distintos modelos de docente de Educación Física en Educación Secundaria

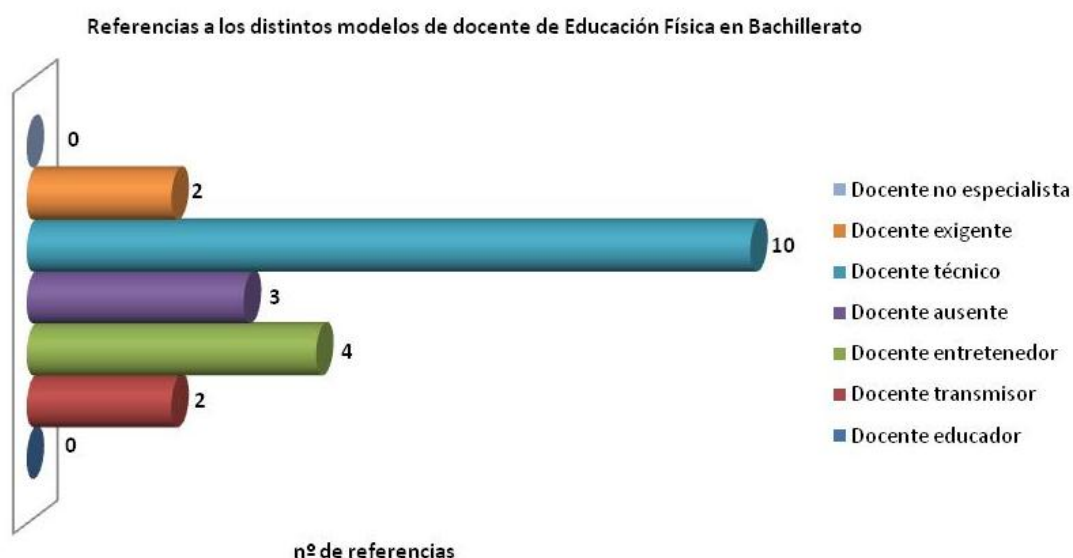
En la etapa de **Secundaria** (ver **gráfica 43**), prácticamente desaparecen las alusiones a un docente no especialista, son los perfiles de técnico, transmisor y exigente los que más presencia tienen (17, 14 y 12 referencias respectivamente) y a continuación el educador con 8 referencias y casi a nivel simbólico (6 y 5 ref.) están el profesor ausente y el entretenedor. En la **tabla 16** encontramos algunas citas representativas de cada uno de estos modelos:

MODELO	Nº ref.	Ejemplo
Profesor técnico	17	<<El primer trimestre se dedicaba a pruebas físicas relacionadas con el atletismo, principalmente carreras en todas su variantes, el segundo trimestre se ocupaba del actividades interiores relacionadas con la gimnasia, con su examen al final del trimestre. Y el último trimestre se dedicaba a deportes, que siempre solía ser voleibol aunque también vimos (aunque sólo en clases aisladas) otros deportes como el rugby, el baloncesto o el fútbol >>EF020♂.
Profesor transmisor	14	<<La parte negativa de mis experiencias en el instituto la destacaría en las clases de la profesora, [...] porque era demasiado clásica, con la figura de la profesora instructora, en unas clases en las que no tiene mucha cabida la diversión (una contrariedad si se tiene en cuenta que uno de los aspectos del deporte es su carácter lúdico y el deporte es uno de los pilares de la asignatura)>>EF097♂.
Profesor exigente	12	<<... me tocó la típica profesora exigente, realizaba las pruebas a todos por igual, no tenía en cuenta la capacidad del alumno, no se lo que pretendía, pero parecía que quería preparar para unas olimpiadas>>EF061♂.

Profesor educador	8	<<...era licenciado en INEF, todavía recuerdo su primera clase, la cuál no fue en el patio sino en nuestra clase, nos hablaba como a personas mayores y nos hizo un pequeño examen para comprobar nuestros conocimientos teóricos sobre la educación física, su sorpresa fue que no teníamos ni idea de nada. Lo primero que hizo fue explicarnos la diferencia entre gimnasia y educación física y nos prohibió llamar a la educación física gimnasia, lo cuál nos costó mucho asimilarlo>>EE04♀.
Profesor ausente	6	<<Del segundo profesor que marcó mi último año en el instituto fue de [...]. Este profesor solía encantar a mis compañeros, ya que sus clases consistían en “toma un balón y juega a lo que quieras”, “yo estoy en mi despacho si necesitáis algo” y “viva el fútbol” y “todos los días tenéis que correr 1500 metros”>>EF079♀.
Profesor entretenedor	5	<<Únicamente íbamos al patio y jugábamos a algún deporte sin nadie que pusiera las normas ni llevase el ritmo de la clase>>LEF01♀
Profesor no especialista	2	<<... en una ocasión en primero de eso tuve una profesora que no era de educación física, pero creo que por falta de tiempo de los otros profesores, [...] la verdad es que no lo hacía muy bien, nos limitábamos a jugar a juegos tradicionales, fútbol...y en muchas ocasiones éramos nosotros los propios profesores>> EF126♀.

Tabla 16. Referencias a los modelos docentes en Educación Secundaria

El perfil del profesorado de Secundaria que ha reflejado nuestro alumnado en sus relatos, se ha caracterizado por estar mejor preparado en el dominio de los contenidos motrices y en consecuencia, su mayor preocupación se ha centrado en la mejora de la condición física, de las habilidades deportivas y de las expresivas. Por tanto, sus aportaciones han sido más técnicas y de rendimiento; sin embargo, los rasgos de educación en valores ha estado más ausente.



Gráfica 44. Referencias a los distintos modelos de docente de Educación Física en Bachillerato

Y en la etapa de **Bachillerato** (ver **gráfica 44**), se mencionan y aparecen identificados menos modelos de docentes, el profesor técnico en 10 ocasiones y el entretenedor en 4, curiosamente el ausente es 3 ocasiones, a pesar de ser una asignatura optativa, y dos veces se mencionan respectivamente características de un docente exigente y transmisor.

En este caso, los rasgos del profesorado que más aparecen son muy similares a los aparecidos en la Educación Secundaria, siendo la mayor diferencia la que realizan sobre el modelo de docente técnico, ya que lo relacionan con preocupaciones técnicas y de conexión con los intereses del alumnado, porque el alumnado tenía la opción de elegir los contenidos, como lo expresa EF065♂: <<Tenía que esperar hasta el bachiller para que me gustara el deporte. Fue cuando pudimos elegir combinaciones de deportes que nos gustaban y me decidí por la combinación de baloncesto, bádminton y danza>>. Parece lógico, teniendo en cuenta que en esta etapa se ofrece la Educación Física como optatividad.

A continuación, se recogen los rasgos que el alumnado ha considerado más característicos, de los distintos perfiles de profesorado que ha sido responsable de la Educación Física en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Rasgos del docente no especialista:

- Suele repetir el mismo esquema de clase y los mismos contenidos
- Compatibiliza la Educación Física con otras áreas de conocimiento y a veces con cargos directivos
- Utiliza la Educación Física de comodín en su horario
- Enfocan la Educación Física de manera muy analítica, estática y autoritaria.
- Su esquema de clase más recurrente es el de calentamiento seguido de “actividad o deporte libre” a modo de recreo vigilado y con separación de sexos.
- Utilizan la clase de Educación Física como chantaje, para castigar sin ella los malos comportamientos del alumnado en cualquier contexto y situación.

Rasgos del docente “entretenedor”:

- Recurre igualmente, pero en menor proporción que el docente no especialista, al esquema de clase de “actividad o deporte libre”; aunque a veces se prolongaba un poco más el trabajo previo de condición física.
- Suelen diseñar sus clases de forma variada y divertida, que no es poco... (juegos populares, relevos, circuitos, etc.). En la etapa de Secundaria si acaso, la forma de entretener contaba con más recursos y contenidos (coreografías, pirámides, deportes alternativos, etc.)

Rasgos del docente técnico:

- Lleva las clases muy trabajadas y no se sabe bien si son clases o entrenamientos.
- Cuando las clases son de iniciación deportiva, normalmente siguen un esquema de actividades analíticas, de repetición y descontextualizadas del juego real.
- Aumenta el tiempo dedicado a la teoría y a los exámenes.

Rasgos del docente exigente:

- Suele seguir un protocolo rígido de anotaciones sobre las ejecuciones y logros de su alumnado.
- Comportamiento autoritario, sancionador, poco dialogante e intolerante. Este perfil de profesorado es especialmente valorado por un alumnado: disciplinado, obediente, sufridor, que no necesita entender sólo realizar más y mejor...
- Cálculo desproporcionado en la dificultad de sus propuestas.
- En Secundaria y Bachillerato las exigencias se centraban en los contenidos de condición física.

Rasgos del docente “ausente”:

- Desatiende al alumnado.
- Suele ausentarse de manera física o efectiva.
- Se limita a facilitar material para que el alumnado juegue libremente.
- No planifica, plantea la materia como un “segundo recreo”.

Rasgos del docente transmisor:

- Su principal preocupación es dar a conocer diferentes contenidos al alumnado.
- Su evaluación tiende a ser más conceptual que procedimental.
- Su metodología no es participativa, el docente es el principal protagonista de la clase.
- El alumnado tiene un papel pasivo de mero receptor y reproductor de actividades.

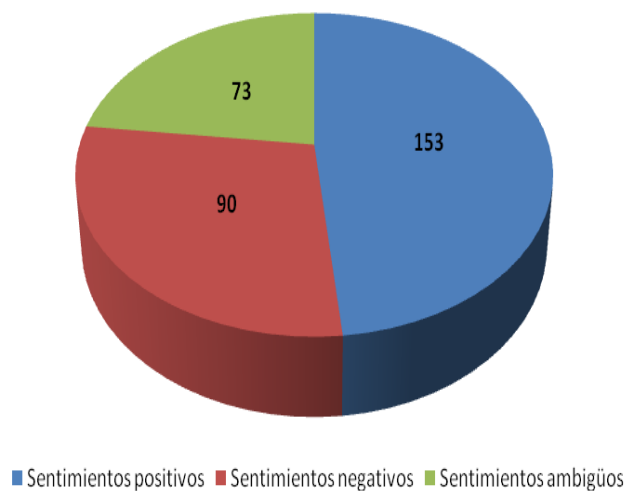
Rasgos del docente educador:

- Especial atención al fomento del compañerismo, creatividad, la no discriminación sexista, la cooperación.
- Se interesa por temas de higiene, la relajación, juegos muy participativos e incluyentes; temas transversales como la educación para la paz, educación vial, consumo, drogas, etc.
- Valora el esfuerzo de cada uno y cada una de acuerdo con sus posibilidades reales.
- Favorece la participación e iniciativa del alumnado para proponer actividades y oír sus opiniones.
- Confía en el alumnado y trasmite la idea de que un error no es sinónimo de castigo sino de oportunidad de aprendizaje.
- Se preocupa por crear un buen ambiente de clase.
- Se preocupa por explicar el porqué y para qué de todo lo que propone.
- Ofrece la oportunidad de consensuar normas y pautas de comportamiento;

9. LOS SENTIMIENTOS DEL ALUMNADO. EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los sentimientos del alumnado sobre sus vivencias de Educación Física en las distintas etapas, cuando se manifiestan por escrito y desde una considerable distancia en el tiempo, se convierten en significativas huellas, que evalúan todas las dimensiones de relación que se han podido dar entre el alumnado, el profesorado y la materia. Nos referimos al valor sentimental relacionado con: los contenidos, las intervenciones y comportamientos metodológicos y humanos del profesorado, las situaciones de autoestima y el tratamiento de los valores.

Referencias a los sentimientos en el aula de Educación Física

**Gráfica 45. Referencias a los distintos sentimientos en el aula de Educación Física**

Como podemos apreciar en la **gráfica 45**, los sentimientos recogidos en los relatos autobiográficos, fundamentalmente son positivos, pero no deja de ser preocupante el porcentaje de referencias vinculadas a sentimientos negativos y confusos, ya que superan entre ambos el asignado a los sentimientos positivos. A continuación analizamos cada uno de ellos.

9.1. Los sentimientos positivos

No siempre se pueden desligar las vivencias positivas del alumnado relacionadas con los contenidos de la Educación Física, de las formas en que estos se han presentado y propuesto por parte del profesorado. Sin embargo, con independencia del valor que concede a las propuestas metodológicas del profesorado, sus comentarios hacen más hincapié en la especial motivación que han experimentado por contenidos como: los juegos populares, la relajación, los deportes alternativos, la práctica del “deporte libre” o las actividades excepcionales (gimkanas, coreografías, mini-olimpiadas o natación) y la utilidad de dichos contenidos, como le ocurrió a EF002♂ que nos dice: <<...estos juegos nos sirvieron para que en la adolescencia pudiésemos practicar estos deportes ya que sabíamos efectuarlos. Muchas veces recuerdo sexto con añoranza, creo que nos dejó muy marcados este curso>>.

También entendemos como relevantes y positivas aquellas situaciones, dentro de la Educación Física, en que el alumnado sentía reforzada su autoestima como consecuencia de: ser elegido por el profesorado para una participación excepcional en representación de compañeros y compañeras, sentirse simplemente alumno/a hábil, o sentirse hábil dentro de una actividad no tan habitual en su género. Este es el caso de un chico, que manifiesta sus buenos recuerdos asociados a su habilidad, de forma general: << supongo que como se me daba bien la Educación Física casi todo lo que recuerdo es bueno. >> EF049♂; o de una chica al poder demostrar sus habilidades de danza ante los demás:<<... recuerdo que subíamos todos al escenario nerviosos, y durante 3 minutos nos sentíamos los más importantes. >> LEI02♀; o de esta otra chica, cuando no ocultaba su alegría por saberse y sentirse mejor que los chicos jugando al fútbol <<... jugábamos al fútbol con todos los niños, y ellos se peleaban entre sí porque nosotras estuviésemos en sus equipos, una cosa de la que el maestro se extrañaba hasta que se dio cuenta de nuestras dotes, que nos hacían iguales o mejores que algunos niños>> EF016♀

De manera más específica, ahora sí, por encima de la propia motivación por los contenidos, el alumnado también reconoce el valor de las aportaciones del profesorado, por su sensibilidad, por su dominio de los recursos metodológicos o, simplemente, por su compromiso con determinados enfoques educativos. Así EF063♂ asocia sus sentimientos positivos a tener <<una profesora maravillosa que sabía bastante de educación física>> y que era sensible al contexto en el que comenzaba su labor educativa, tal y como el mismo lo cuenta: <<no por esto cambió radical nuestras costumbres del colegio sino que fue adaptando con éxito esas costumbres a la buena realización de actividad física con juegos, clases magistrales pero siempre muy motivantes. Recuerdo especialmente el tercer trimestre que fue, como todos los últimos trimestres hasta que salí del instituto, de expresión corporal, pero este fue especial>>.

Entre estos reconocimientos plasmados en los relatos, queremos destacar: el que se refiere al <<factor sorpresa>>EF034♀ de un profesor que de vez en cuando rompía la rutina realizando una clase especialmente divertida y muy bien preparada, un ejemplo de ello lo tenemos en el relato de EF087♀ que nos cuenta: <<...recuerdo varias clases con este profesor, en el que cambiamos un poco y nos llevó al gimnasio a

enseñarnos defensa personal, recuerdo que todos estábamos muy animados con esa actividad, supongo que en parte era porque habíamos roto un poco con la rutina>>; y el que realza la buena relación de los docentes con su alumnado en general, como consecuencia de su actitud respetuosa, sensible y dialogante, en esta cita vemos un claro ejemplo de ello: <<...mi profesor era fantástico era amigo de toda la clase incluso le contábamos nuestros problemas>>EF033♀.

Por último y como ejemplo de lo que realmente son sentimientos que perduran, más allá de la parte procedimental de la Educación Física, queremos recoger aquí el comentario de EF024♀ que expone su experiencia en este sentido, y que tristemente se refieren a dos semanas de toda su escolaridad: <<... vivimos momentos de relación en los que contábamos nuestros miedos, y trabajamos muchos valores que nunca antes habíamos oído hablar de ellos.[...]En esa clase, intentamos quitarnos todas las vergüenzas y mostrarnos tal como éramos sin complejos y aprendimos a aceptarnos unos a otros...Es curioso que esa experiencia de dos semanas sea lo que recuerde con mayor entusiasmo de todas mis clases de Educación Física. De tantos años de colegio y tantas horas sólo me quedo con eso>>.

Los sentimientos positivos que se generan en el aula de Educación Física, los resume muy bien EE02♀ en esta cita: <<hablando de estas clases desde el punto de vista crítico diría que eran bastante emotivas y divertidas,[pero] dependía del maestro que nos tocara>>

9.2. Los sentimientos negativos

Aunque los sentimientos que el alumnado expresa sobre sus vivencias negativas en Educación Física son menores que los sentimientos positivos, sin duda, estos dejan una huella mayor. Como muchas veces se ha dicho, por regla general se entiende que cuando las cosas funcionan bien, forman parte de la normalidad y sólo se destacan en positivo aquellas que se consideran excepcionales o claramente por encima de esa normalidad. En cambio, cuando se trata de expresar las malas experiencias, también en Educación Física se suele hacer de forma más crítica, detallada e incisiva.

En este caso, casi todos los sentimientos negativos comentados por el alumnado encuentran su origen en actitudes negligentes o claramente negativas del profesorado. Veamos las más frecuentes.

Las actitudes autoritarias del profesorado se convierten en actitudes de desconsideración hacia un alumnado del que se desconfía, para imponerle de forma autoritaria un criterio más que cuestionable y, a veces, maniático. El caso más llamativo lo comentamos con anterioridad, que es el de un profesor que agrede psicológica e incluso físicamente a su alumnado, recordamos de nuevo la cita, por la gravedad de la misma:

<<Este se dedicaba, en clase, a dar un balón de fútbol a los chicos y uno de boley a las chicas y desentenderse de la clase. Todo esto cuando nos dejaba y no estábamos “castigados” en esa hora de castigo nos encerraba en clase y se dedicaba a reírse de nosotros e incluso a agredirnos tanto psicológicamente como incluso físicamente a alguno de mis compañeros>>EF054♂.

Hay otro tipo de actitudes de desconsideración por parte del profesorado aun peores, y son aquellas que usan *<<la técnica de poner en ridículo al que lo ~~hacía~~ [hace] mal>>EF121♂*, o aquellas que tratan de ridiculizar el sobrepeso o la falta de habilidad en algunos alumnos y alumnas, como se puede desprender de la siguiente cita:*<<...el mal carácter del profesor que hizo que para algunos, sobre todo los más torpes, la asignatura se convirtiera en un autentico suplicio>>EF004♂*. Este tipo de actitudes son especialmente dañinas para la autoestima del alumnado, que no espera nunca que esa falta de respeto provenga de quien, en teoría, debería velar por ella.

Exigir de manera intransigente aquello que no se ha enseñado, convertir en rutina un manido esquema de clase, u organizar de forma sucesiva y desesperante la ejecución de las tareas en una clase, o clases que conlleva riesgo son claros ejemplos de la incompetencia con la que cierto profesorado, aburre y ahuyenta al alumnado mejor predispuesto, constituyendo uno de los motivos más frecuentes de sus malas experiencias. Así lo narra EF118♀ *<<recuerdo como en una de las actividades, en las que estaba en el suelo estirándome se me sentó encima de la espalda y empezó a hacer fuerza hacia abajo, ese fue el peor día de mi vida y desde entonces deseaba todavía menos ir a esa clase>>*.

Existe un tipo de actitudes que el alumnado percibe como especialmente injustas, bien por su manera de exteriorizarse o bien por las consecuencias que acarrearán. Entre las primeras está la indiferencia con la que determinado profesorado permanece impasible ante situaciones disruptivas o de verdadero acoso entre su alumnado. Entre las segundas, el doble rasero con que evalúa a su alumnado, sin tener en cuenta los puntos de partida, el esfuerzo y las posibilidades personales de cada uno y cada una, lo que daba lugar a *<<lo que antes era considerado como una asignatura fácil y aburrida fuese para la mayoría de nosotros una asignatura muy temida, que podía llegar a veces a horrorizarnos, por no vernos[ser] capaces de alcanzar las metas a veces tan duras, en ella propuestas>>*EI06♀.

También tienen demasiada presencia en las vivencias del alumnado aquellas actitudes del profesorado que, aunque no puedan clasificarse dentro de una misma categoría, dejan huella en sus sentimientos cada una por sí sola. Nos estamos refiriendo: al mal ejemplo de dar clase con indumentaria de calle; a la desproporción en las exigencias de condición física, confundiendo la clase con un duro entrenamiento; al trato discriminatorio y separado de sexos; al favoritismo por la atención y valoración privilegiada de los más hábiles; o al chantaje de privar sin Educación Física al alumnado que no terminaba sus tareas de otras materias; aunque en ocasiones, éstas y otras experiencias negativas, de forma benevolente, sean disfrazadas por nuestro alumnado como “anécdotas”, veamos un ejemplo de ello:

*<<...recuerdo la anécdota de una maestra maquillada y con tacones, mostrándonos unos ejercicios similares a las antiguas tablas de ejercicios suecos y una mezcla de ejercicios de mantenimiento que ella realizaba en el gimnasio. La verdad, es que era penosa la degradación que llegamos a tener de esta materia>>*EF034♀.

9.3. Sentimientos confusos

La sucesión de profesores y profesoras que han impartido la Educación Física de nuestro alumnado a lo largo de sus etapas educativas, han generado una similar sucesión de sentimientos en él, que han hecho que ante determinadas situaciones “educativas” no sepa con certeza si ha sido buena o mala la vivencia experimentada.

Esto ha ocurrido por la disparidad de criterios con éste profesorado ha intervenido en su educación.

Ejemplos de estas situaciones las encontramos en:

- El alumno que reconoce la dureza de las propuestas de su profesor pero, al mismo tiempo, las valora como “posiblemente” correctas, o pasa a apreciarlas como le sucede a EF118♀: <<...el profesor también era muy exigente con respecto a las actividades, al principio del curso creía que me moría pero poco a poco me fue gustando más y más>>.
- El alumnado que se alegra de poder jugar a fútbol de forma mixta pero, a pesar de ello, comprueba que todo era ficticio <<ya que ellos nunca pasaban el balón a una niña>>EP02♀.
- El alumnado que reconoce tener clases monótonas, pero que a pesar de ello las disfruta: <<... las clases de educación física eran ya algo muy monótonas, a mi era lo que mas me gustaba>>EF014♂.
- El alumnado que se queja de la falta de actividad libre, pero que reconoce que está circunstancia le sirvió para aprender: <<...nunca o casi nunca nos dejaba clases en las que poder jugar a lo que queríamos: eso de darle un balón fútbol o uno de baloncesto a quien se lo pedía no se estilaba. No sé si fue positiva o negativa esta acción, pero sí cabe decir que aprendí mucho con este profesor aunque algunas veces rozaba el autoritarismo>>EF128♀.
- El alumnado que reconoce que la “actividad libre” discriminatoria no es correcta, pero que le gustaba: <<aunque no sea lo correcto a mi me encantaba la hora de educacion fisca porque jugabamos al futbol mientras que las niñas jugaban con el elastico fuera de la pista mientras el profesor se dedicaba a mirar como jugabamos>>EF013♂.

En definitiva, en este apartado hemos recogido los sentimientos de un alumnado que reconoce que la <<educación física a nivel escolar, aunque sí que ~~me~~ [le] gustó, dejaba mucho que desear y para nada fue valorada>>EF028♂.

10. ALGUNAS CUESTIONES RELEVANTES SOBRE LA ACTIVIDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA VIVIDA

Cerrando la reflexión sobre las creencias y percepciones que muestran los participantes, podemos ver la fuerte influencia que el contexto han tenido en sus discursos. La familia se sitúa como núcleo facilitador de sus actividades motrices, siendo la figura paterna la más relevante. El resto del contexto familiar juega un papel importante, pero asumiendo roles más discretos. Este es el caso de la madre, que suele ser una excelente gestora de esta actividad, o de los hermanos (en menor medida las hermanas) que ayudan a la socialización en el grupo social de referencia. Es significativo, frente a lo que podíamos pensar inicialmente, cómo los amigos o amigas juegan su papel en la selección de la actividad, pero no de forma tan determinante como podíamos pensar en un principio.

Si movemos el foco hacia el qué y el para qué de las actividades extraescolares con mayor presencia en los relatos, en principio, podemos establecer dos criterios claros de elección: uno, para profundizar en unos contenidos que ya se conocen y se consideran acordes a las posibilidades motrices y al interés de los sujetos, y dos, para probar, dentro de la oferta de actividades extraescolares, con aquellas que no se ofrecen habitualmente en los espacios lectivos formales. A pesar de lo mencionado, no debemos olvidar que la oferta juega un papel importante, así vemos como se priman las actividades físico-deportivas asociadas a una determinada idea de ocupación del tiempo libre. Aquí intervienen los condicionantes y estereotipos sociales de: consumo, educación, género, sexo, tiempo libre disponible, significado y modelo de cuerpo, estatus social de la actividad, etc. Detrás de estas actividades, nos encontramos con una clara intención: cubrir los dos grandes ámbitos de la formación de un individuo, su individualidad y su capacidad de interactuar en el contexto social. Lograr los “mínimos” de competencia motriz le ayudará a afianzarse y al mismo tiempo proyectarse con éxito en el mundo de las relaciones. Gutiérrez Sanmartín (2005, p.13) comenta que “... las consecuencias positivas de la participación deportiva tienen que ver más con la calidad de las relaciones sociales que se producen en el contexto deportivo, que con la competición en sí misma”. Y abunda reconociendo que mediante la práctica deportiva y las actividades físicas recreativas, pueden aprenderse habilidades psicológicas y

sociales desde la experimentación de emociones que son difíciles de encontrar en otros contextos de la vida.

En el mundo de las actividades extraescolares hemos podido constatar cómo se siguen ofertando desde una perspectiva muy tradicional. Las vivencias de los participantes evidencian una oferta convencional y de género y con un claro enfoque técnico. El fútbol emerge como la más frecuente entre los hombres, ganando espacio entre las mujeres. Ellas prefieren, o son orientadas, mayoritariamente actividades expresivas vinculadas con la danza, gimnasia rítmica, etc. Lo que más puede preocupar, no es el marcado enfoque de género de las actividades, sino la difícil permeabilidad de las mismas, lo que provoca una clara discriminación del otro sexo en el acceso a la actividad.

Queda claro que el detonante motivador fundamental de este tipo de actividad es la competición, aunque en algunos casos, aparecen asociados a él otros de tipo más social o de satisfacción personal, basados en la amistad, la colaboración, el reconocimiento por el otro, la gratificación del juego por el juego, el logro de la autosuperación, etc. Profundizando en el marco valórico, nos preocupa la frágil frontera que se marca entre el valor y el antivalor. Se pasa con excesiva facilidad de narraciones donde aparece el respeto, la empatía, la actividad saludable, la solidaridad, la cooperación, a aquellas donde la burla del contrario, las actitudes insolidarias, el individualismo o la justificación de una práctica no saludable, son justificadas desde la finalidad última del triunfo. Este inestable transitar por la frontera que supone pasar del valor al antivalor o viceversa, queda claramente reconocido en los discursos como dependiente de los maestros, entrenadores o monitores responsables de la actividad.

Traspassando la puerta del aula, entramos en las miradas que los participantes han proyectado desde sus discursos respecto a la Educación Física vivida a lo largo de la escolarización obligatoria. Aterrizando en el qué se enseña, se aprecia desde lo expresado por los participantes un claro divorcio entre las propuestas curriculares oficiales y lo desarrollado en las aulas. Parece como si el profesorado volcara sus creencias, fundamentalmente forjadas desde sus experiencias previas y la formación inicial recibida, en la intervención, obviando, o al menos no teniendo presente de

forma preponderante, las propuestas de secuenciación del currículum. El para qué de la Educación Física, pensada para alcanzar las competencias generales de cada una de las etapas, se diluye, ya desde el propio desarrollo curricular, abandonando su vocación educativa global, por un enfoque más orientado hacia la educación del aspecto motriz de los escolares.

Los participantes ponen el acento en la vivencia de contenidos fundamentalmente deportivizados, en muchos casos puestos en práctica de forma libre, sin una mediación del docente que facilitara su aprendizaje. Cuando esta se ha producido, es criticada por su enfoque analítico y nada significativo para el alumnado. Un modelo que nos induce a pensar más en potenciar la discriminación por nivel de ejecución, que buscar la mediación y el respeto a la diversidad que preside el aula. Los enfoques de condición física salud que se proyectan las clases quedan diluidos en la memoria de los participantes, quedando un recuerdo tibio y en la mayoría de los casos poco gratificante, de los test de condición física. Lejos de verlos como indicadores de salida para la concienciación hacia la adherencia motriz a lo largo de vida, son entendidos como simples instrumentos de calificación, nosotros diríamos de justificación “objetiva” de la calificación. Por último, llama la atención cómo la expresión corporal ha resultado ser uno de los contenidos mejor valorados y percibidos por el alumnado de todas las etapas educativas. Si bien es cierto que resulta difícil captar la atención y motivación del alumnado masculino en sus primeras edades, no es menos cierto que son contenidos que llevados al aula con una metodología adecuada, terminan concitando el interés de ambos géneros. Es con este contenido cuando aparece con frecuencia la enseñanza entre iguales, concretamente las chicas cojen el mando ante sus mejores experiencias previas, asumiendo la responsabilidad de colaborar en el aprendizaje de sus compañeros. Esta innovación repentina en el yermo campo de unidireccionalidad, nos abre interrogantes hacia la pregunta de por qué ahora y con la expresión corporal y no con el resto. Los discursos de los participantes no nos abren pistas para su solución, por lo que tendremos que esperar a una mayor profundización desde otra investigación.

Centrándonos en los juegos como contenidos de enseñanza, tenemos que decir que su presencia es muy alta en la etapa Primaria, incluso se podría tachar de exceso, especialmente cuando se vinculan a una actividad libre y espontánea donde el docente rara vez entra a una sistematización o utilización intencionada para la consecución de objetivos tanto motrices, como de carácter personal o social. Se aprecia desde los relatos que el género en este contenido no juega inicialmente en contra de un tratamiento integrador. Es, en muchos casos, la propia actuación del docente quien provoca desde su actuación la discriminación, bien desde un mal entendido proteccionismo al sexo débil o desde la potenciación de los roles sexistas tan presentes en la cultura del cuerpo vivida. Cerrando la puerta de los principales contenidos puestos en juego en el área, las habilidades gimnásticas son vistas desde el amor de aquellos que disfrutaban de un nivel de habilidad alto, y el odio y el temor de los que se sienten “torpes motrices”. En medio de ambos sentimientos se instala nuestra duda en torno al papel del docente en estas actividades. ¿Falta de preparación para abordarlas?, ¿insensibilidad hacia los menos dotados?, ¿temeridad? Al final sólo queda el recuerdo y especialmente los malos, aquellos que han podido provocar la escapada de muchos alumnos que no han sabido superar la frustración de sentirse impotentes ante una simple voltereta, un equilibrio invertido o la superación de un potro o plinton.

Para cerrar la reflexión sobre los contenidos, vamos a dar la palabra a tres aspectos complementarios que determinan en mayor o menor medida las percepciones que sobre la educación física tienen los participantes: la teoría, la lluvia y las actividades en contextos no formales. La teoría, con escasa presencia en Primaria, cobra un significado relevante en Secundaria y Bachillerato. ¿Cuál es el motivo que induce al docente a incorporar los contenidos conceptuales de forma explícita en sus clases? Kirk (1990) ya nos daba pistas sobre este tema hace veinte años. Fundamentalmente detrás de ellos se vislumbra la idea de prestigiar una asignatura de bajo valor social, reproduciendo los modelos utilizados en las áreas tradicionalmente prestigiadas. Los participantes desde sus experiencias coinciden, salvo excepciones muy concretas, en que es un error ofrecer estos contenidos desvinculados de los momentos motrices. No encuentran significado al aula habitual para el desarrollo de la Educación Física y sólo aceptan estos aprendizajes, si se vinculan a los procedimientos

y actitudes trabajados en los espacios específicos del área. Esto no significa que apostemos por su eliminación del bagaje curricular. Pensamos que deben estar presentes para facilitar al alumnado el “qué” y “para qué” de lo que están aprendiendo, el secreto estaría en el “cómo” dotarles de significado.

¿Qué hacer los días de lluvia? Se imaginan que cada día que lloviera se tuvieran que suspender las clases en los centros. La pregunta no está tanto en el qué hacer cuando llueve durante la clase de Educación Física, sino por qué, en el siglo XXI no se ha dotado a los centros educativos de la necesaria infraestructura para no hacer depender de la meteorología un área del currículum. Los participantes en sus discursos identifican habitualmente la lluvia con la frustración, la impotencia de no poder abandonar la “carcel” del aula y respirar la libertad que propician los espacios habituales de la Educación Física. ¿Qué hacer los días de lluvia?

Ningún Plan de Centro que se precie, deja de lado la utilización de los recursos que nos ofrece el entorno próximo y cercano como fuente de aprendizaje para su alumnado. Pero la realidad, especialmente la de la Educación Física, es que es difícil encontrar entre los recuerdos más significativos de los participantes, vivencias y aprendizajes relacionados con la utilización del entorno. Las causas pueden ser varias, ninguna de ellas claramente expuesta en los relatos, pero que podemos deducir, o al menos plantear como posibles hipótesis. La primera la situamos en el miedo a la responsabilidad de asumir las acciones del alumnado. En segundo lugar podemos identificar una escasa formación inicial en este tipo de actividades. En los estudios de magisterio considerados como optativos y en los de licenciatura con una escasa presencia obligatoria y un pobre desarrollo desde la optatividad. En tercer lugar nos enfrentamos a la necesaria prolongación de la jornada laboral, incluso a días no lectivos, no reconocida al docente. Tenemos ingredientes más que de sobra para pensar que más en curva ascendente, estamos condenados a un descenso aún mayor de la presencia de estas actividades en el desarrollo curricular del área.

Una vez recorrido el camino de las experiencias vividas por los participantes en clase de Educación Física, no es de extrañar que aún, el esqueleto organizativo de la misma se mantenga prácticamente tal cual se contemplaba hace más de cincuenta años. La evolución de la sesión a clase es aún una asignatura pendiente, que no

depende tanto de un cambio del continente como de la transformación del contenido. En los discursos analizados, es mayoritaria la presencia de una organización clásica en tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. La filosofía que subyace no es otra que la de entender el tiempo de Educación Física como un tiempo de entrenamiento de capacidades y habilidades, en otras palabras, aún nos mantenemos anclados, quizás no de forma consciente, en un enfoque biomotriz, donde el hacer prima por encima del qué estoy haciendo y para qué lo estoy haciendo, (Arnold, 1991).

¿Qué valor otorgan a los recursos didácticos? Sus percepciones son claras, quieren un docente que tenga capacidad para utilizar un amplio repertorio de contenidos y adaptados a sus posibilidades motrices. Que sepa equilibrar el valor de lo lúdico de la tarea respecto a la competencia. Facilitador de la utilización de materiales novedosos, especialmente contruidos por ellos. Que además facilite el respeto, la participación y excluya la discriminación por cualquier motivo en el aula. En oposición, no quieren el autoritarismo y la falta de diálogo. Sentirse discriminado por su sexo o bajo nivel de habilidad. Además critican el recurso de la “actividad libre”, como estrategia de encubrimiento de una clara falta de profesionalidad.

Aclarando la confusión. Calificar no es evaluar y viceversa, aunque siempre la primera debiera ser deudora de la segunda. Nuestros participantes perciben una evaluación, a veces, justa, ajustada a las características personales de los alumnos, en ocasiones dejada en manos del igual, especialmente en el ámbito de las actividades expresivas. En otras ocasiones, tienen una percepción negativa del docente ante ella cuando no la utiliza para medir lo verdaderamente significativo y relevante, o cuando no tiene en cuenta la heterogeneidad motriz, social o cultural de sus estudiantes. Pero en ambos casos, no están haciendo referencia a la evaluación, hablan de la calificación sufrida a lo largo de su escolaridad obligatoria. Por ello, evaluar, en muchas ocasiones es sinónimo de miedo, vergüenza, pérdida de autoestima, comparación y nunca o sólo en raras ocasiones, cambian la mirada y la identifican con el único medio para conocerse, estimarse y superarse ante la próxima oportunidad que tengan frente al aprendizaje.

Por último, la puesta en escena de los principales elementos que componen la intervención educativa en Educación Física, nos ha facilitado ir cerrando “modelos” de docente que se ajustan a las percepciones y creencias de los participantes. Antes de entrar en ellos queremos llamar la atención sobre dos ideas que han presidido gran parte de los discursos. En primer lugar se aprecia un total desconocimiento de los objetivos de la Educación Física en la enseñanza obligatoria. La segunda, en parte provocada desde la anterior, es la visión de una asignatura que tiene su potencial en la capacidad de divertir. Fruto de las dos ideas anteriores emergen las figuras del docente ausente, entretenedor y no especialista. Ubicados preferentemente en la etapa Primaria, sientan una mala base para los niveles superiores, donde aparecen con mayor fuerza las figuras del docente técnico, transmisor y exigente. Para cerrar este espacio de reflexión, apostar por el modelo de docente educador, escasamente presente en los relatos de los participantes, pero que abre una puerta hacia un perfil profesional más acorde con una Educación Física, preocupada del desarrollo de todos los ámbitos competenciales del estudiante; sin que ello signifique que el componente motriz pase a segundo plano, al contrario, será el eje en torno al cual girará la construcción del resto.

CAPÍTULO 5. REFLEXIONANDO SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
2. MIRANDO AL FUTURO

1. SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Las características de la sociedad, tal cual ha evolucionado desde la modernidad y posmodernidad, hasta la más actual del conocimiento y de la globalización, dan una dimensión contextual a todo tipo de investigación que sobre educación se lleve a cabo, Aróstegui y Martínez (2008). En esta realidad contextual, la cultura, la educación y el currículo, son tres conceptos que pueden estar demasiado determinados y requieren una reflexión clarificadora. Así, en la medida en que la cultura integra conocimientos, creencias, artes, costumbres, hábitos, significados de cuerpo, etc., de una determinada sociedad, esta no debe ser engullida por un orden social preestablecido sino respetada en su diversidad y enriquecida por su pluralidad a través de la acción educativa. Si enfocamos hacia los significados que han otorgado a la Educación Física los participantes en la investigación, es precisamente la actual realidad contextual, la que nos recuerda la necesidad de analizar de manera crítica estos significados y, desde ahí, tratar de revisarlos y debatirlos para preguntarnos si constituyen una respuesta válida para este complejo momento social.

Asumir la función docente de educar para la sociedad que nos tocó vivir desde una interpretación crítica de la cultura y de los valores asociados, es una tarea pendiente que el alumnado no manifiesta poseer entre sus futuras habilidades y responsabilidades docentes. Por el contrario, tienen la firme creencia de estar formándose para ser docentes de una Educación Física, que reproduce de manera acrítica, la cultura y valores imperantes en la sociedad, por entender que así son respetuosos con una realidad desde una malentendida neutralidad.

La cultura de la actual sociedad, no sólo condiciona los significados curriculares de la Educación Física vivida desde los contextos formales, sino también aquellos derivados de las vivencias experimentadas a través de la actividad físico-deportiva, expresiva o recreativa de los tiempos extraescolares. Como prueba de ello, queremos significar la fuerte influencia que ejerce en los participantes su ámbito familiar, sobre todo los padres como ejemplos a seguir y como veladores y controladores de la actividad, pero también, y en menor medida, los demás parientes cercanos desde su aporte de afectividad principalmente. No obstante, son los estereotipos sociales de consumo, educación, género, significado y modelo de cuerpo, etc., los que determinan

la oferta de estas actividades y por tanto su “no tan libre” adscripción, sobre todo, cuando estos estereotipos sociales coinciden con los que se transmiten en el ámbito familiar.

Al referirnos a la importancia social de los significados de cuerpo, nos estamos refiriendo simultáneamente a sus conexiones con: un determinado canon estético, una interesada necesidad de consumo, una imagen de género, la conquista de un estatus, etc., de ahí la importancia de su significado. Cuando, Carballo y Crespo (2003, p. 244) se preguntaban en sus “Aproximaciones al concepto de cuerpo” si siendo este, la representación más relevante de la identidad del yo “¿Podría la Educación Física contribuir a cambiar las concepciones y representaciones sobre sí mismo (en el sentido de permitir advertir limitaciones y posibilidades del sujeto)?” debemos responder con un ¡sí! rotundo y asumir que el cuerpo puede percibirse, sentirse y vivirse, desde otros significados sociales más saludables y acordes con la realidad de cada sujeto.

Con relación a este ámbito de las actividades extraescolares, nos parece relevante destacar de lo expresado por los participantes, que aun siendo la competición, la motivación primordial para su adscripción a ellas, reconocen igualmente que a partir de ahí, aparecen otras motivaciones asociadas, como: reafirmar la autoestima, viajar, contrastar competencias cognitivo-motrices, estar entre amigos y/o amigas o comprobar la recompensa al esfuerzo que supone el entrenamiento, aspectos que terminan convirtiéndose en tanto o más importantes que la competición.

También es cierto que la oferta de actividades extraescolares, casi siempre diseñada asociada al sexo, está especialmente mejor valorada por aquellos y aquellas que acuden a ella desde una contrastada competencia motriz, frente a aquellos que se adscriben desde motricidad más limitada. Por esta razón entre otras, nos parece que sigue siendo una oferta discriminatoria, desde su propia concepción. A ello debemos sumarle, lo fácilmente que se traspasa la frágil frontera entre valores y antivalores, que equivale a decir, por ejemplo, que del respeto al reproche sólo hay un pequeño paso, que puede hacer cambiar por completo el sentido de una práctica extraescolar y sus consecuencias individuales y sociales.

Cuando hemos analizado la actividad extraescolar de los participantes, hemos encontrado cinco elementos relevantes de análisis. La primera con qué finalidades se adscribieron a ellas y cuáles fueron las motivaciones que les llevaron o que luego les retuvieron en ellas. En segundo lugar qué oferta de actividades extraescolares han tenido. En tercer lugar qué enfoques tenían las que les ofrecieron. En cuarto quienes influyeron en sus decisiones para adscribirse y participar de ellas; y por último, quiénes y cómo se las impartieron.

El punto de partida quizá deba ser la asunción de una obligada premisa que caracterice y vele por un significado especialmente educativo de este tipo de actividades, tratando de ubicarlas en una nueva filosofía, que sólo tiene cabida en relación con los Planes Educativos de los centros o de las instituciones públicas que así lo deseen. Aunque esta manera de entender la actividad extraescolar pueda parecer demagógica y utópica, lo cierto es que casi nunca se pudo desarrollar de una manera alternativa, porque es más fácil y socorrido sumarse a una oferta más convencional, que termina transmitiendo lo mismo de siempre para los más hábiles y demasiada frustración y desencanto para los no tan hábiles. Vamos a presentar, forma sucinta, una propuesta para contrarrestar las limitaciones que han presentado los cinco elementos de análisis a los que hacía referencia anteriormente.

a) Finalidades (objetivos). Como en su día ya apuntaron Hernández y Velázquez (1996), los objetivos deben ser coincidentes con los educativos de la Educación Física, en el sentido de fomentar la construcción de hábitos propios de un estilo de vida saludable, conociendo las posibilidades que les brinda su entorno físico y socio-cultural, estableciendo relaciones positivas con quienes comparten la práctica, valorando los beneficios biológicos, psicológicos y sociales que se derivan de una práctica continuada, teniendo la oportunidad de conocer actividades distintas a las habituales de la oferta educativa formal o de profundizar en las ya conocidas, integrándose en la realidad sociedad desde una red más natural de interacciones, etc.

b) La oferta de actividades será aquella que contemple la práctica físico-deportiva, expresiva y recreativa, huyendo de los clichés de género y del excesivo afán de triunfo “a toda costa” que caracterizan otro tipo de ofertas existentes. Por

tanto nos referimos a prácticas donde lo recreativo y social esté por encima de lo excesivamente competitivo. A modo de ejemplo podemos apuntar entre, otras: prácticas multideportivas, convivencias deportivas, deportes adaptados y pensados para una participación mixta, actividades recreativas y de conocimiento del medio natural, juegos y danzas populares, deportes alternativos, juegos deportivos, actividades con materiales contruidos de objetos de desecho, deportes convencionales combinados de forma no convencional, actividades de expresión corporal, etc.

c) Las motivaciones que nos han dicho que les lleva a sumarse en las actividades extraescolares, son, sin duda, la de competir y otras muchas más asociadas, que priman valores fundamentales como la autoestima, la amistad, la recreación, etc. Pero también nos han dicho cuáles han sido sus causas de frustración y de desmotivación y son estas fundamentalmente las que merecen propuestas alternativas.

d) El enfoque o tratamiento de estas actividades estará muchas veces mediatizado por la propia oferta y viceversa. Así, estamos pensando en: la posibilidad de intercambio de aprendizajes entre iguales; la intervención de padres, parientes y amigos que asuman determinadas funciones de enseñanza y dirección, en aquellas actividad en las que sean hábiles y posean suficiente conocimiento; planteamientos de rotación por distintos deportes y equipos, con la intención de enriquecerse de las habilidades y conocimientos de los otros; adaptaciones reglamentarias de deportes convencionales que faciliten la función recreativa e inclusiva de su práctica; diseños pensados para una participación acorde a las posibilidades de los participantes y donde el proceso sea lo realmente divertido y significativo, etc.

e) Los responsables de dirigir y asumir la enseñanza o coordinación de las actividades, deben participar de esta filosofía y estar preparados para desarrollarla de forma empática y respetuosa con la diversidad de los participantes. Sobre todo, sabiendo que son actividades que además de ser portadoras de mejoras motrices o de aplicaciones menos convencionales de las habilidades motrices, son también portadoras de valores, conocimiento de entornos socio-culturales interesantes,

posibilidades de enriquecimiento intergeneracional, participación creativa, autoconocimiento y autoestima, etc.

Adentrándonos en los significados atribuidos a la Educación Física vivida en sus distintas etapas educativas y reflejadas en sus relatos autobiográficos, los participantes expresan con claridad, una concepción de materia que podríamos denominar “la Educación Física de los contenidos”. Esta concepción no sólo es achacable a una predisposición natural a sentirse atraído por el reto de la ejecución motriz, sea del contenido que sea, sino también, a la fuerte influencia de un profesorado que, aunque no siempre lo reconozca, posee esa misma concepción de la materia. Más adelante nos detendremos con más detalle en significados asociados a distintos elementos curriculares, pero ahora, quizás sea el momento de reflexionar sobre el origen de esta contrastada concepción de “la Educación Física de los contenidos”.

Por una parte habrá que preguntarse cómo están influyendo los planes de formación del futuro profesorado de Educación Física en aquella concepción, y por otra, cómo ha estado y está evolucionando la Educación Física en los distintos currículos a lo largo de los últimos años y cómo se están interpretando para llevarlos a la práctica. En relación a la formación del profesorado, cuando Martínez, Bores y García (2007), proponen un debate sobre la educación física del futuro y dentro de él, incluyen las características del profesorado y su formación, haciendo una distinción entre una formación docente centrada en el conjunto de experiencias y habilidades motrices, y otra, centrada en la capacidad pedagógica, reconocen estos mismos autores, que esta continua lucha no siempre es fácil de conciliar desde los espacios de formación inicial o de acceso del profesorado a la docencia. De una u otra forma, lo importante es que se revisen las competencias que deben formar parte de la profesión docente, para que Educación y Educación Física estén en sintonía con las necesidades de la sociedad actual. Pero ¿De qué Educación Física estamos hablando?

En teoría, parece que el docente de Educación Física ha evolucionado dentro de la LOGSE para estar formado como profesor investigador, reflexivo, colaborador y constructor del conocimiento práctico; del mismo modo y a través de la LOE, se le supone formado como docente, para asumir desde su área de conocimiento, la contribución al desarrollo de unas competencias básicas, sugeridas desde las

Instituciones Europeas, centradas fundamentalmente en lo instrumental, olvidando la construcción de los valores que debieran presidir el ciudadano de la Europa del siglo XXI. En todos los casos, se supone que debe ser un profesorado que se sienta educador a través de la Educación Física. Sin embargo y en la práctica, sigue imperando el perfil de formación para un docente eficaz (Siedentop, 1998) dentro del modelo proceso-producto propio de la práctica deportiva y del entrenamiento, y por ende, dentro del perfil de docente eminentemente técnico.

Con relación a la evolución de los distintos currículos, hemos pasado también, en teoría, de una Educación Física interesada en una educación de lo motriz como conducta esperada y comprobada a través de objetivos operativos; a otra, sensible con la realidad cultural de un determinado entorno, y a la vez, preocupada por una educación transversal en valores; y por último a una, comprometida con unas ambiciosas competencias generales y específicas, que plantea criterios de evaluación relacionados con conocimientos y capacidades que tienen que ver con el “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar”. No obstante, desde un punto de vista práctico y salvo algún atisbo de excepción, la única novedad que se incorpora es la inclusión de un nuevo contenido o de un nuevo recurso material, ya que los participantes no tiene apenas conciencia de objetivos de la Educación Física distintos a los de saber hacer.

Hernández Álvarez (1996), ya nos recordaba que el deporte y la condición física seguían representando la auténtica hegemonía en la Educación Física, e invitaba a una reflexión que ayudara a superar esas corrientes, para explorar otras nuevas en el currículo escolar. Entendemos que este discurso no se ha superado aún en los contextos de formación del profesorado ni en los de interpretación de los nuevos currículos. Así pues, los contenidos siguen constituyendo la esencia de la Educación Física vivida por nuestros participantes, condicionando, caracterizando y, casi siempre simplificando, su metodología y modelo de evaluación. De igual modo, determina los modelos de intervención docente y el tipo de relación alumnado-profesorado. Y todo ello, como reflejo de una concepción imperante de Educación física, que se supera en su pronunciamiento teórico, pero se sigue reproduciendo en su desarrollo práctico.

Explorando en nuestros participantes otros significados de esta “Educación Física de los contenidos”, nos centramos ahora en los propios contenidos y observamos que, o se desarrollan sin la ayuda del profesorado, o cuando esta se produce, se realiza de forma analítica, poco significativa y adaptando casi siempre el alumnado al contenido, con la única excepción de los contenidos de juego en Primaria y de expresión corporal en Primaria, Secundaria y Bachillerato, que curiosamente se han encauzado de forma más satisfactoria en todos los sentidos. Es de destacar, por los comentarios de parte de los participantes, la falta de preparación detectada en el profesorado ante la enseñanza de las habilidades gimnásticas, con consecuencias generadoras de miedos e inseguridades; y de otra, sus percepciones en relación con los contenidos de condición física, que nos informan de su inapropiado o equivocado desarrollo, habiéndole encontrado utilidad únicamente como recurso -poco convincente-, para alcanzar y justificar una calificación y no para relacionarlos con la salud.

En un estudio reciente de Deng et. al. (2009), realizado con alumnado de los diferentes grados escolares, en el contexto educativo norteamericano, se llega a la conclusión de que en la medida en que ese alumnado (de edades similares a las correspondientes a nuestra enseñanza obligatoria), no posea el conocimiento necesario de la relación entre el estado de forma física y la salud (URF), no podrá acometer su mejora. Esta realidad, fácilmente trasladable a nuestro entorno, nos sitúa en la necesidad de desarrollar este tipo de contenidos de manera asociada a su verdadero “para qué” curricular y de forma acorde a la edad de cada etapa educativa.

A medio camino entre los contenidos y la metodología, los participantes aluden con claridad a tres aspectos que les preocupan especialmente y sobre los que se pronuncian, completando algunos significados de su Educación Física. Les preocupa, que dependan de que llueva o no para no tener o tener clase, lamentando el mal uso que un sector del profesorado hace de esa, a veces, dudosa situación; les preocupa que en el esquema de sus clases, la teoría ocupe un tiempo excesivo, un desarrollo inapropiado y/o desvinculado de la propia práctica o, simplemente, que se utilice como estrategia mimética para prestigiar la materia; por último, les preocupa la poca atención dedicada a contenidos que requieren para su desarrollo, del uso de espacios

del entorno próximo, de la asunción de mayores responsabilidades por parte del profesorado y de autorizaciones y costes adicionales. Son por tanto, tres importantes aspectos aun por resolver en la Educación Física actual y ante los que se sigue mirando hacia otra parte.

Desde otra perspectiva y relacionando los contenidos con los propósitos de una clase, los participantes nos confirman en sus relatos que la estructura que ha presidido, casi la totalidad de sus vivencias en Educación Física, ha seguido el esquema clásico de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. De este modo, se ha terminado convirtiendo en rutina la parte inicial y final de la misma y se ha dejado la parte principal para un desarrollo clásico de contenidos de condición física, deportivos o gimnásticos. Este esquema, pudiendo ser válido para “la Educación Física de los contenidos” se queda muy ajustado en el tiempo y condicionado en su estructura, cuando se persiguen otros propósitos y se desea experimentar otras metodologías.

El ejemplo más desvirtuado de ese esquema de clase ha estado demasiado presente en la etapa de Primaria y en menor medida, también en Secundaria y Bachillerato, nos referimos a las típicas clases de “Actividad libre” que han quedado como ejemplo a “no seguir”, por lo que han supuesto de abandono, discriminación por razones de género y de nivel de habilidad motriz, y sobre todo, por lo que han supuesto de negligencia y descaro de un sector significativo del profesorado.

De igual modo que hubo un clamoroso silencio en la percepción de los objetivos de la Educación Física que vivieron nuestros participantes en la investigación, cuando hablamos de la evaluación, lo que surge es la eterna confusión por considerarla fundamentalmente calificación, y como consecuencia, fuente de: angustia, preocupación, baja autoestima, agravio comparativo, injusticia, etc., precisamente por asociarse a una concepción de materia que se interesó más por premiar y castigar, de forma arbitraria, unos resultados motores no siempre trabajados, que de evaluar aprendizajes significativos en todas sus vertientes.

Los significados atribuidos al profesorado, se entrelazan con los descritos hasta el momento, siendo causa y efecto o efecto y causa, según posicionemos la mirada. El modelo de maestro ausente, entretenedor o no especialista, que caracterizó al docente en la etapa de Primaria es el que generó los sentimientos positivos, negativos

o confusos de sus relatos. Del mismo modo, el profesorado técnico y trasmisor de las etapas posteriores, también protagonizó las valoraciones del alumnado participante desde sus aciertos y errores. Pero la conclusión más evidente al hilo de los significados de una “Educación Física de los contenidos”, es la de no haberse distinguido en su perfil de docentes como “educadores” protagonistas de una huella más humana y social en la formación de los participantes.

En este último apartado de conclusiones en forma de reflexión, confirmamos que los significados extraídos indican que la Educación Física vivida por nuestros participantes, fue más una propuesta de educación en lo motriz que de educación propiamente dicha. Sin embargo, sus consecuencias fueron curiosamente más educativas que motrices. ¿Son estos significados los que esperábamos que los participantes tuvieran como consecuencia de la Educación Física recibida? Sinceramente ¡no! Posiblemente hayamos sido muy ingenuos pensando que la Educación Física que se les impartió había trascendido más de lo que realmente fue.

Velázquez (2007), reflexionando sobre la Educación Física del futuro, se cuestiona el carácter educativo de esta disciplina en la actualidad, más preocupada por las competencias motrices del alumnado que por su formación y educación para ejercer la ciudadanía en la sociedad democrática actual. Y apoyándose en ideas de Dewey (1995, p. 10) expresa que: “la educación ha de tratar de formar individuos autónomos y responsables, con capacidad para aprovechar las posibilidades de desarrollo y bienestar personal que su cultura les ofrece y para participar de manera activa y crítica en la transformación de dicha cultura hacia formas de vida colectiva cada vez más acordes con los requerimientos y necesidades de las sociedades democráticas.” Siguiendo con su reflexión, podría decirse, que los propósitos de la Educación Física podrán considerarse educativos en la medida en que se correspondan y sean coherentes con los que cabe atribuir a una idea general de educación, como la anteriormente expresada.

Nosotros creemos que hablar de la Educación Física en la actualidad debe suponer ir más allá de las corrientes que se expresan por derivación de sus contenidos, (corriente físico-deportiva, psicomotricidad, expresiva, etc.) y buscar una denominación más acorde con la amplitud de competencias a las que debe contribuir,

tal y como se recoge en el último currículo de la LOE. Barbero (2007, p. 23) cuando le otorga a la Educación Física tener como objeto “la educación de las personas en su conjunto a través del ámbito de lo corporal, en el contexto social en el que vivimos” propone abrir caminos para una nueva *imaginación* de la Educación Física en la que no perdamos el yo-cuerpo que vive en un contexto social determinado, que ponga de acuerdo a los especialistas representativos de las cada vez más separadas distintas corrientes.

Pero hay que reconocer que las creencias docentes capaces de hacer trascender la práctica motriz de la Educación Física, para desarrollar de forma globalizada y simultánea otro tipo de competencias de saber, saber ser y saber estar, no resulta nada fácil. Un ejemplo de la dificultad existente para pasar de la creencia a la atención de esas otras competencias, nos la muestra Huertas (2010) en su investigación sobre “valores y actitudes presentes en los futuros docentes de Educación Física”, cuando resalta la diferencia existente entre los valores que creen poseer los estudiantes de último curso de diplomatura y licenciatura en educación Física y las actitudes que ponen en práctica. Se entiende que deberían estar proporcionalmente relacionados y presentes, sin embargo, en la citada investigación, aparece el compañerismo como un valor muy importante y simultáneamente no se aprecian actitudes concretas en las intervenciones de este alumnado en prácticas, que lo propicien. Pero esto daría pie a otra posible investigación que respondiera a ¿Cómo y dónde se construyen las creencias del docente?

Nosotros consideramos que el esfuerzo merece la pena y que en la Educación Física actual hay que revisar: un significado más subjetivo y saludable de cuerpo, un enfoque más actualizado de sus contenidos, una metodología más cómplice y co-participativa entre alumnado y profesorado, una nueva manera aprender de la propia evaluación que informe a la vez de los aprendizajes y de sus consecuencias en el alumnado y una necesaria conexión natural y comprometida con los retos de la sociedad actual.

Coincidimos con Vicente Pedr az (2009, pp. 136-137) cuando se refiere a que la Educación Física de los currículos más recientes, si bien ha “transformado en el medio plazo la materia académica y con ella el sentido de los aprendizajes escolares, sin

embargo, desde una perspectiva más amplia, esa aparente transformación se queda en pequeñas adaptaciones, técnicas y terminológicas de los distintos elementos curriculares, para seguir los dictados de la moda”, pero están lejos de abordar los retos de la sociedad actual en cuanto al desarrollo de competencias de atención a la diversidad cultural, para aminorar desigualdades, sensibilizar sobre el conocimiento, cuidado y respeto del medio ambiente, sostenibilidad, educación para la paz, etc. En resumidas cuentas, detrás de este intento, se vuelve a reproducir la exaltación del *cuerpo deportivo, el cuerpo lúdico, el cuerpo en forma, el cuerpo bello, etc.*

Entendemos que en la Educación Física actual, hay que hacer uso de metodologías que confíen más en la autonomía y responsabilidad del alumnado, tratando de implicarlo en su propio proceso de aprendizaje y autoevaluación y otorgándole mayores cuotas de iniciativa y autonomía, porque de ese modo lo estaremos formando para una sociedad democrática sensible a los principios de la Carta de la Tierra (Murga-Menoyo, 2009), que equivale a decir, sensible a los derechos humanos.

¿Es posible la transformación? Tenemos experiencias que así lo demuestran en el ámbito de formación inicial de los docentes de Primaria, (Rivera y De la Torre, 2005; Trigueros, Rivera y De la torre, 2006; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Fernández Balboa, 1995, 1997b; López Pastor y otros, 2005a, 2006, 2007; Pascual, 1999, 2002, 2004; entre otros). Apuntar por tanto, hacia concepciones más cercanas a la pedagogía crítica, no es nada descabellado sino comprometido y valiente, en este sentido nos resulta especialmente grato comprobar cómo Moreno (2011), constituye un significativo ejemplo de quién considera la educación a través de la Educación Física, un objetivo prioritario para incidir en la transformación de las desigualdades sociales.

2. MIRANDO AL FUTURO

Mirando al futuro, se descubre un largo camino por recorrer. En primer lugar debemos acercar la investigación al terreno de la práctica, cuántas veces hemos oído esta frase y en la universidad seguimos empeñados en mantenernos en nuestra torre de marfil. Avanzar significa construir alternativas, tenemos la sensación de que nos quedamos excesivamente en la evaluación y en pocas ocasiones pasamos a la acción. Esta investigación, de carácter evaluativo, nos obliga ahora a explorar nuevos caminos.

El primero buscar la transferencia de nuestro propio proyecto formativo al ámbito de la educación no universitaria. En segundo lugar tenemos que seguir buscando las claves del inmovilismo del área. Hay que indagar en las creencias de los docentes y por supuesto de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Bachillerato, ampliando el espectro y buscando una mayor heterogeneidad. Por último, pensamos que hay que deconstruir el actual modelo de Educación Física Escolar y actividad extraescolar y diseñar y poner en acción una alternativa que apueste por la construcción de valores sólidos para el ciudadano del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, Jordi (1997). Tendencias en la educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En *Eduotec*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html> [consultada 31/10/2011].
- AIGNEREN, Miguel (2005). El cuestionario. En *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*, <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewArticle/1696>, nº 11 [consultada 31/10/2010].
- AINSCOW, Mel (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- AISENSTEIN, Angela (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- ALAMINOS, Antonio, FRANCÉS, Francisco y SANTACREU, Óscar (Eds.) (2005). *Reflexiones teóricas y modelos empíricos sobre identidad, diversidad y participación social*. Alicante: Obets <http://www.obets.ua.es/obets/libros/LibroReflexiones.pdf> [consultada 02/11/2010].
- ALLPORT, Gordon W. (1942). *The use of personal documents in psychological science*. Bulletin 49. New York: Social Science Research Council.
- ALMOND, Len y WARING, Michael (1992). Aproximación reflexiva al aprendizaje de los juegos. En DEVÍS, José y PEIRÓ, Carmen (Coord) (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde; pp. 223-235.
- ALONSO, Luis E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ALONSO, Pedro et al. (1994). *La Educación Física y su Didáctica*. Colección "Formación de Educadores". Salamanca: Publicaciones ICCE.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1995). Valor social y académico de la evaluación. En Manzano, Pablo (Coord.) (1995). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- ALVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

- AMEZCUA, Manuel y GÁLVEZ, Alberto (2002). Los modos de análisis en la investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. En *Revista Española de salud Pública*, nº 76; pp. 423-436.
- ANGELL, Robert (1974). El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura, 1920-1940». En BALAN, Jorge, et al. (1974). *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión; pp.19-26.
- APEL, Hans-Jürgen (1994). *Teoría y práctica de la Educación del Maestro*. Alemania. Instituto de Tübingen.
- APPLE, Michael W. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- APPLE, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- ÁREA MOREIRA, Manuel (1998). Una nueva educación para un nuevo siglo. En *NetDidáctica*, nº 1 <http://webpages.ull.es/users/manarea/tec-edu/doc-netdidactica1.htm> [consultada 02/11/2010].
- ARNOLD, Peter J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata-MEC.
- ARÓSTEGUI, José L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan. B. (Coords.) (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal
- ARRABAL, Pilar; GARCÍA, José A.; MAJADAS, Marcelo y SEGOVIA, Alejandro (1997). "Mi amigo, el balón". Unidad Didáctica para Educación Física en la Etapa Primaria. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital, año 8, nº 50* <http://www.efdeportes.com/efd8/jaga8.htm> [consultada 13/12/2010].
- ASÚN INOSTROZA, Rodrigo (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: el proceso de producción de información cuantitativa. En CANALES, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones; pp.63-113.
- ATKINSON, Paul; DELAMONT, Sara y HAMMERSLEY, Martyn (1988). Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob. En *Review of Educational Research* nº 58 vol.2; pp. 231-250.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas

- AYUSTE, Ana et al. (1994). *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Grao.
- AZOFRA, María José (1999). *Cuadernos Metodológicos. Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BAIN, Linda (1993). Ethical issues in teaching. En *Quest*, nº 45, pp.69-77.
- BARAJAS FRUTOS, Mario (1995). Cerrando el milenio: realidad, mitos y controversias de la sociedad de la información. En SANCHO, Juana M^a. y MILLÁN, Luis M. (Comps.) (1995). *Hoy ya es mañana*. Sevilla: MCEP, pp. 37-55.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. Ignacio (1990). Sobre el papel del deporte en la Educación Física en la Educación Primaria. En *I Congreso Internacional de Educación Física de las E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B.* Cáceres: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura ; pp. 15-24.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. Ignacio (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. En *Revista de Educación*, nº311; pp. 13-49.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. Ignacio (1997). Cultura del consumo, el cuerpo y la Educación Física. En AYORA, Daniel; CAMPOS, José; DEVÍS, José y ESCARTÍ, Aurora (Comps.) (1997). *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Valencia: IVEF; pp. 213-235.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. Ignacio (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física Escolar. En *Ágora para la EF y el Deporte*, nº 4-5; pp.21-28
- BARDY, Jeanne (2000). Multiculturalismo y el sueño americano. En STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (Comps) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata; pp.212-219.
- BARNES, Henrietta L. (1991). Reconceptualizing the knowledge base for teacher education. En PUGACH, Marleen C. BARNES, Henrietta L. y BECKUM, Leonard C. (Eds.) (1993). *Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base*. Washington: AACTE; pp 3-23.
- BARTOLOMEU, Felipe, et al. (2006). Las motivaciones hacia los estudios de magisterio. En *Fòrum de Recerca, Dotzenes Jornades de foment de la investigació* nº 12, <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf> [consultada 13/12/2010].

- BAUTISTA, Antonio y JIMÉNEZ, M^a Sol (1991). Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. En *Revista de Educación*, nº296; pp. 299-326.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERTEAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan Université.
- BISHOP, Anne y SCUDDER, Jhon (2001). *Nursing ethics: holistic caring practice*. Nueva York: National League for Nursing Press.
- BLANCO, Nieves (1996). Dilemas del presente, retos para el futuro. En HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata; pp.11-26.
- BLÁNDEZ, Julia (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- BLÁNDEZ, Julia; FERNÁNDEZ, Emilia y SIERRA Miguel Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*; nº11(2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf> [consultada 01/12/2011].
- BLÁZQUEZ, Domingo (1992). Prólogo. En DEVÍS DEVÍS, José y PEIRÓ VELERT, Carmen (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde: Barcelona; pp. 15-17.
- BLÁZQUEZ, Domingo, (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- BOWERS, Chet A. y FLINDERS, David J. (1990) *Un enfoque ecológico a los patrones en el aula de lenguaje, el pensamiento y la cultura*. Nueva York: Prensa Colegio de Profesores.

- BREDEMEIER, Brenda J. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. En *Journal of sport & exercise psychology*, nº 16, pp. 1-14.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUENO, M^a. José, MANCHÓN, P. Ignacio y RUIZ, Luis M. (1992). *Educación primaria. Educación física. Tercer ciclo (10-12 años)*. Madrid: Gymnos.
- CAGIGAL, José M^a (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CAGIGAL, José M^a. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Ed. Nacional.
- CAGIGAL, José M^a. (1981). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñon.
- CALDERHEAD, James (1988). *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- CALVO, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Chile: Editorial Nueva Mirada.
- CAMERINO, Oleguer (2002). La recreación fuera y dentro de la escuela. En *Educación Física, ocio y recreación. Actas del Tercer Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE_UGT Cádiz; pp. 27-38.
- CAMPOS, Antonio y GONZÁLEZ, M^a. Dolores (2010). El alumnado en la práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares de los centros de educación primaria. En *Trances, Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud* nº 2; pp. 576-602.
- CAMPUZANO MARTÍNEZ, José (1991) La unidad didáctica. En *Cuadernos de Pedagogía* nº 198; pp. 22-25
- CARBALLO, Carlos y CRESPO, Bettina (2003). Aproximaciones al concepto de cuerpo. En *Perspectiva*.V. 21. nº 1, p. 229-247.
- CARR, Wilfred (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. En *Investigación en la Escuela*, nº 1; pp. 12-21.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- CARRASCO PONS, Silvia (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 264; pp.14-18.

- CARROLL, Bob y HOLLINSHEAD, Graeme (1995). Equal Opportunities: Race and Gender in Physical Education: A case Study. En EVANS, John (Ed). *Equality, Educación & Physical Education*. London: Falmer Press; pp. 154-169
- CASIMIRO ANDÚJAR, Antonio J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 5, nº 24 <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon.htm> [consultada 21/11/201].
- CASTEJÓN, Fº Javier y at al. (1997). *Manual del maestro especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.
- CASTELL, Manuel (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En CASTELL et al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLO ESPITIA, Edelmira. (2000). La fenomenología interpretativa como método de investigación. En *Investigación y Educación en Enfermería*, nº 18 pp.27-35.
- CASTILLO, Estefanía y REBOLLO José A. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. En *Revista Wanceulen E.F. Digital*, nº 5 <http://www.wanceulen.com/revista/PDF/n5/7-7.pdf?phpMyAdmin=6e797b98330a177d30bc4cb1260dadfe> [consultada 21/12/2010].
- CASTILLO, Isabel; BALAGUER, Isabel y TOMÁS, Inés (1997). Predictores de la práctica de actividades físicas en niños y adolescentes. En *Anales de psicología*, vol. 13, nº 2, pp. 189-200 <http://hdl.handle.net/10201/10133> [consultada 18/10/2011].
- CECCHINI, José A. (1992). *Reflexión histórica, antropofisiológica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física* [Tesis doctoral inédita]. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CECCHINI, José A. (1996a). Concepto de Educación Física. En GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp; pp. 19-66.
- CECCHINI, José A. (1996b). Epistemología de la Educación Física. En GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp; pp. 67-106.
- CLANDININ, Jean (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- CLARK, Christopher M. (1978). *Choice of a model for research on teacher thinking*. En Michigan: College of Education

- COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTLE, Susan (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COMEAUX, Malcolm (1991). But is it teaching?. The use of collaborative learning in teacher education. En TABACHNICK, Robert y ZEICHNER, Kenneth (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press; pp. 151-166.
- CONNELL, Robert (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- CONNELLY, F. Michael y CLANDININ Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes; pp.11-59.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1994). La investigación-acción. ¿Cómo se hace? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224; pp.14-19.
- CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1992). Los objetivos Educativos de la Educación Física en la Reforma (Especial consideración del Diseño Curricular Base en la Educación Primaria. En CONTRERAS, Onofre Y SÁNCHEZ, Luis J. (Coords.). *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 167-171.
- CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1996a). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En ROMERO, Cipriano, DE LA TORRE, Eduardo y LINARES, Daniel (Comps.). *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar*. Granada: Promeco de la Universidad de Granada; pp. 19-29.
- CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1996b). Didáctica de la Educación Física. Componentes didácticos y núcleos de actividades de enseñanza-aprendizaje. En GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp; pp. 302-320.
- CONTRERAS JORDÁN, Onofre (2001). La enseñanza de la Educación Física a la luz diferentes paradigmas de investigación educativa. En PERALES, Francisco J. et al. (Eds)(2001). *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de la Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I, pp.261-278.
- CONTRERAS, Onofre; DE LA TORRE, Eduardo y VELÁZQUEZ Roberto (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.

- CORPAS, F^o José; TORO, Salvador y ZARCO, J. Antonio. (1991). *Educación Física. Manual para el profesor*. Málaga: Aljibe.
- CRATTY, Bryant J. (1971). *Active learning*. New Jersey: Prentice Hall
- CRESWELL, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- CUÑAT, Rubén J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*. Vol.2, p. 44 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458> [Consultada 06/12/2010].
- DALE, Roger. (2008). La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. En ARÓSTEGUI, José L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan. B. (Coords.) (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal; pp. 127-142.
- DARLING-HAMMOND, Linda (1994). Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. En DARLING-HAMMOND, Linda (Ed.) (1994). *Professional development schools*. New York: Teachers College Press; pp 1-27.
- DE LA TORRE, Eduardo (1998). Valoración de los aspectos cognitivos del joven deportista. En CONTRERAS, Onofre y SÁNCHEZ Luis J. (Coord.) (1998). *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; págs. 19-36.
- DE LA TORRE, Eduardo; RIVERA, Enrique; TRIGUEROS, Carmen y ZURITA, Félix (2001). Evaluar el prácticum. Una propuesta práctica desde la especialidad de Educación Física. En PERALES, Javier; et al. (Ed) (2001). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol I; pp. 1045-1055.
- DE LA TORRE, Eduardo; RIVERA, Enrique y TRIGUEROS, Carmen (2007). Creencias y concepciones de la Educación Física en evolución: el caso de la formación del profesorado de Educación Física en la educación primaria. En *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 23; pp. 50-56.

- DE MIGUEL, Jesús M. (1996). *Cuadernos Metodológicos. Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación* (1982) promulgada por la UNESCO. En http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF [Consultada 03/12/2011].
- DECRETO 105/92 de 9 de junio de 1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA, 20 de junio del 1992).*
- DEL VILLAR, Fernando (1996) La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En DEL VILLAR, Fernando (Coord.) (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- DELAMONT, Sara (1995). Teachers as artists. En ANDERSON, Lorin W. (Ed.) (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. London: Pergamon Press; pp.6-9.
- DELGADO NOGUERA, Miguel A. (1992). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de Granada.
- DELGADO, Ana M^a y OLIVER, Rafael (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.3, nº1 <http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewArticle/v3n1-delgado-oliver> [consultada 13/10/2011].
- DELGADO, Manuel y TERCEDOR, Pablo (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- DELGADO, Miguel A. y MEDINA, Jesús (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de Educación Física y su formación inicial. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 4, nº 15 <http://www.efdeportes.com/efd15/nperfil.htm> [consultada 18/12/2010].
- DELGADO, Miguel A.; MEDINA, Jesús y CHILLÓN, Palma (2002). Cuestionario sobre las teorías implícitas de la Educación Física. ¿Qué opina el alumnado sobre la Educación Física? En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 8, nº 50 <http://www.efdeportes.com/efd50/opina.htm> [consultada 10/12/2010].

- DENG, Xiaofen et al. (2009). An Analysis of Research on Student Health-Related Fitness Knowledge in K-16. En *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 28; pp. 333-349.
- DENZIN, Norman K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- DEVÍS DEVÍS, José (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- DEVÍS DEVÍS, José (2004). Educación Física y salud. Revisión de la propuesta 10 años después. En LÓPEZ PASTOR, Víctor M.; MONJAS, Roberto y FRAILE, Antonio (Coords.)(2004). *Los últimos diez años de la Educación Física escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía; pp. 103-117.
- DEVÍS DEVÍS, José y PEIRÓ VELERT, Carmen (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde: Barcelona.
- DEVÍS, José y MOLINA J. Pere (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En CAPARROZ Francisco y DE ANDRADE, Nelson F. (Dir.) *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*. Vitória (Brasil): LESEF/UFFS y NEPECC/UFU; pp.35-49.
- DEWAR, Alison M. (1987). The social construction of gender in PE. En *Women`s studies international forum*, nº10 (4); pp. 453-466.
- DEWEY, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- DÍAZ DEL CUETO, Mario (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 9 (35); pp. 322-348 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm> [consultada 20/12/2010].
- DÍAZ LUCEA, Jordi (1993). *Unidades didácticas para Secundaria I*. INDE: Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, Jordi (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. En *Apunts: Educación Física y Deportes*, nº70; pp. 16-25.
- DIXON, Nicholas (2008). Deporte, autonomía parental y derecho de los niños a un futuro abierto. En TORRES, César R. (Comp) (2008). *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires: Miño y Dávila; pp.23-40.

- DOYLE, Walter (1979). Classroom tasks and students' abilities. En PETERSON, Penelope L. y WALBERG, Herbert J. (1979). *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkeley (California): McCutchan; pp.183-209.
- DOYLE, Walter (1986). Classroom Organization and Management. En WITTROCK, Merlin C (Ed), (1986). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan; pp.392-431.
- DOYLE, Walter (1990). Themes in teacher education research. En HOUSTON, Robert (Ed.) (1990), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan; pp. 3-24.
- DOYLE, Walter (1992). Curriculum and Pedagogy. En JACKSON Philip W. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- DUERO, Dante G. y LIMÓN, Gilberto (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 2, Nº. 2, pp. 232-275.
- ECHEVERRÍA, Javier (1980). *Sobre el juego*. Madrid: Taurus Ediciones.
- ELBAZ, Freenia (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. En DAY, Christopher; POPE, Maureen y DENICOLA, Pam (Eds.) (1990). *Insights into teachers' thinking and practice*. London.: The Falmer Press; pp.15-43.
- ELBOJ, Carmen; et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- ELLIOTT, John (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. En ELLIOTT, John (Ed.) (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press; pp 20-31.
- ENGSTRÖM, Yrjö (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. En CARLGREN, Ingrid. HANDAL, Gunnar y VAAGE, Sveinung (Eds.) (1994). *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press; pp.43-61.
- ERAUT, Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- ERICKSON, Frederick (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, Merlin C. (Ed.) (1986). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.; pp. 195-301.
- ESCARÍ, Amparo, PASCUAL, Carmina y GUTIÉRREZ, Melchor (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó
- ESTADELLA, Adolfo y ARDEVOL, Elisenda (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica en Internet. En *Forum qualitative Social research*, nº8; pp1-35.
- ESTEBARANZ GARCÍA, Araceli (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de Datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. En *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, nº 9; pp. 165-185.
- FELDMAN, Robert S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México, MC-Grill Hill.
- FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (1993a). Critical pedagogy: Making critical thinking really critical. En *Analytic Teaching*, nº13 (2); pp. 61-72.
- FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (1993b). Aspecto crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. En *Apunts*, nº 34; pp. 74-82.
- FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. En *Quest*, nº 47(1); pp. 91-114.
- FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (Coord.) (1997). *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport*. Albany, NY: Suny Press.
- FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En DEVÍS DEVÍS, José. (Coord.)(2001). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil; pp.25-45.
- FERNÁNDEZ BALBOA, Juan M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, Álvaro y FERNÁNDEZ-Balboa (Coords) (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde; pp.127-158.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

- FERNÁNDEZ GARCÍA, Emilia (1998). Nuevos retos en la enseñanza de la Educación Física Escolar. En ROMERO GRANADOS, Santiago (Coord.) (1998). *Fundamentos de los contenidos en Educación Física Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FERNANDEZ-BALBOA, Juan M. y MARSHALL, James P. (1994). Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy. En *Journal of Teacher Education*, nº 445 (3); pp. 176-182.
- FIGUEROA, Peter (1995). Equality, Multiculturalism, Antiracism and Physical Education in the National Curriculum. En EVANS, John (Ed) (1995). *Equality, Educación & Physical Education*. London: Falmer Press; pp.90-122.
- FISSETTE, Jennifer (2010). Getting to know your students: The importance of learning students' thoughts and feelings in physical education. En *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, nº 81(7); pp. 42-49.
- FLECHA, Ramón (1992). La educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad. En GIROUX, Henry A. y FLECHA, Ramón (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial; pp.27-56.
- FLECHA, Ramón y LARENA, Rosa (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLINTOFF, Anne (1990). Equal Opportunities and Assessment of the National Curriculum in Physical Education: Part One. En *British Journal of Physical Education* nº21(4); pp. 408-411.
- FLINTOFF, Anne (1993). Gender, Physical Education and Initial Teacher Education. En EVANS, John (Ed.) (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press; pp. 184-204.
- FLORENCE, Jacques (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- FOLLARI, Roberto A. (1992). *Modernidad y posmodernidad una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aiqué
- FORNER Ángel y LATORRE Antonio (2006). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.
- FOUCAULT, Michael (1975). *Vigilar y castigar*. México: siglo XXI

- FRAILE ARANDA, Antonio (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRAILE ARANDA, Antonio (1998). *Proyecto docente* [Inédito]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- FRAILE ARANDA, Antonio (2000). La Educación Física saludable: tema transversal en Educación Primaria. En *Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE_UGT Cádiz; pp.105-124
- FRAILE, A. (2000a). Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de Educación Física. En CONTRERAS, Onofre (Coord.) (2000). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; 95-108.
- FRANK, Arthur W. (1990). Bringing bodies back in: A decade review. En *Theory, Culture and Society*, nº 7; pp. 131-162.
- FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier y MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel (2003). Concepto y metodología de la evaluación en el programa equalandalucía. En <http://www.ugr.es/~equallab/Documentos/TextosEspecialistaInsercion/TextoGarciaChicon.pdf> [consultada 02/10/2010].
- GARCÍA LÓPEZ, Antonio et al. (1998). *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: Inde.
- GARCÍA MONJE, Alfonso (2000). Un ciclo de formación inicial en la asignatura Actividad Física Organizada. En CONTRERAS, Onofre (Coord.) (2000). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 307-324.
- GARCÍA RAMOS, Juan M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. (Guía práctica para educadores)*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA RUSO, Herminia. (1993) Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el campo de la Educación Física. En HERNÁNDEZ Álvarez, Juan. L. y LÓPEZ, Clara (Coords.) (1993). *Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Segovia: Universidad Autónoma de Madrid; pp. 137–145.

- GARCÍA RUSO, Herminia. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Zaragoza: INDE.
- GARDNER, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- GERVILLA, Enrique (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GIL FLORES, Javier (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139; pp 84-88.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En *Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación»*. Madrid: Morata; pp. 13-42.
- GIMENO SACRISTÁN, José(1992), Currículum y diversidad cultural. En *Educación y Sociedad, Vol. 11*; pp. 127-154.
- GIROUX, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- GIROUX, Henry A. (1992). La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo. En GIROUX, Henry A. y FLECHA, Ramón (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial; pp.131-164.
- GLASER, Barney G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- GLASER, Barney G. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- GLASER, Barney G. y STRAUSS, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, Judith P. y LECOMPTE, Margaret D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GÓMEZ, Jorge R. (2002). *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- GÓMEZ, Jorge R. (2004). *La Educación Física en el nivel primario*. Buenos Aires: Stadium.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Manuel (1993). La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica. En AA.VV. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria (vol. I)*. Barcelona: Inde; pp. 31–39.
- GONZÁLEZ PASCUAL, Marta (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. En *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, nº18; 77-88.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- GOÑI, Jesús M. (1998). Internet y la educación: una reflexión desde el medio familiar. En *Comunicar*, nº10, pp. 117-124.
- GORDON, Barrie (2010). Un examen del modelo de responsabilidad en el programa de Educación Física en una escuela secundaria de Nueva Zelanda. En *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 29; pp. 21-37
- GRANDA VERA, Juan (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. En *Revista Motricidad*, 4; pp.159-181.
- GRIFFITHS, Roy (1994). Issues and themes raised by the evidence. En REID, Ivan; CONSTABLE, Hilary y GRIFFITHS, Roy (Eds.) (1994). *Teacher education reform*. London; Paul Chapman Publishing Ltd.; pp. 12-17.
- GRIGNON, Claude (1993). Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. En *Educación y Sociedad*, nº 12; pp127-136.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, Melchor (1996). ¿Por qué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. En *Revista Española de Educación Física y Deporte*, nº 3, pp. 39-42.

- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, Melchor (2004). Educación Física y Educación en Valores. En LÓPEZ PASTOR, Víctor M.; MONJAS, Roberto y FRAILE, Antonio (Coords.)(2004). *Los últimos diez años de la Educación Física escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía; pp.175-188.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, Melchor (2005). El deporte y la Educación Física como herramientas para el desarrollo psicológico y social en la infancia y en la adolescencia. En ESCARTÍ, Amparo, PASCUAL, Carmina y GUTIÉRREZ, Melchor (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó; pp.13-28.
- GUTIÉRREZ, Melchor; PLISA, Cristina y TORRES, Elisa (2007). Perfil de la Educación Física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. En *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*; vol. 3, año 3, nº8 <http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf> [consultada 18/12/2010].
- HABERMAS Jürgen (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HAMMESLEY, Martyn y ATKINSON, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES David J. (1977). Sport and physical education: autonomy or domination? En *Bulletin of Physical Education*. Nº13; pp. 19-28.
- HARGREAVES, Andy (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. En LITTLE, Judith W. y MCLAUGHLING, Milbrey (Eds.) (1993). *Teachers' work. Individulas, collegages, and contexts*. New York: Teachers College Press; pp 51-77.
- HARGREAVES, Andy (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. En *Teaching and Teacher Education*, nº 10 (4); pp 423-438.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, John (1990). Schooling the Body. En TINNING, Richard (Ed.), *Ideology and Physical Education*. Victoria: Deakin University; pp. 43-61.
- HARRIS, Marvin (1986). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.
- HARVEY, David (1989). *The condition of posmodernity*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? En *Revista de Educación* nº 311; pp. 51-76.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. (2000). El futuro de la formación del profesor de Educación Física. En CONTRERAS, Onofre (Coord.)(2000). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp.95-110.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. (2004). Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física. En FRAILE, Antonio (Coord.) (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 29-61.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. (2007). La formación de los maestros y el discurso de las competencias: reflexiones sobre la mención en Educación Física. En PALOU, Pere; PONSETI, F. Javier; BORRAS, Pere A. y VIDAL, Josep (2007). *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas, nuevos retos*. Palma: Universitat de les Illes Balears; pp. 163-183.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (1996). *La Actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física. En HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (2004) (Coords). *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó; pp.11-48.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (Coords) (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes*. Barcelona: Graó
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan L.; DEL CAMPO, Juan; MARTÍNEZ, Vicente y MOYA José M. (2010). Percepción de esfuerzo en Educación Física y su relación con las directrices sobre actividad física. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*; vol. 10 (40) pp. 609-619. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artpercepcion185.htm> [consultada 12/01/2011].
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando (1999). Estudios culturales y lo emergente en la educación. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº285; pp.40-44.

- HILLS, Laura (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. En *Sport, Education and Society*, Vol. 12, nº 3; pp. 317-336.
- HODKINSON, Phil y SPARKES, Andrew (1995). Pre-vocationalism and Empowerment: Some Questions for PE. En Evans, J. (Ed) (1995). *Equality, Educación & Physical Education*. London: Falmer Press; pp.170-183.
- HUERTAS DELGADO, Francisco Javier (2010). *Valores y Actitudes presentes en los futuros docentes de Educación Física [Tesis doctoral inédita]*.Granada: Universidad de Granada
- HUSÉN, Tórsten (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión. En DENDALUCE, Iñaki (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea; pp.46-95.
- HUTCHEON, Linda (1988). *A poetics of postmodernism: history, theory fiction*. New York: Routledge.
- IMBERNON, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, Philip W. (1975) *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- JAMESON, Fredric (1996). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- JOHNSON, Darren W. y JOHNSON, R.Taylor (1983). Effects of Cooperative, competitive and individualistic learning experiences on social development. En *Exceptional Children*, nº49(4); pp 323-329.
- KEMMIS, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, Stephen (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En ZUBER-SKERRITT, Ortrun (Ed.). *New directions in action research*. London: The Falmer Press.; pp. 199-243.
- KIRK, David (1986). Beyond the limits of the critical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. En *Teaching and Teacher Education*, nº 2, (2), pp. 155-157.
- KIRK, David (1990). *Educación Física y Curriculum*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- KIRK, David (1993). *The body, scholing and cultura*. Deakin: University Press.

- KIRK, David (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En DEVÍS DEVÍS, José (Coord.) (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante. Editorial Marfil; pp.101-110
- KOSLOW, Robert E. (1988). College students perceptions of Physical Education: reasons for concern. En *Physical Educator*, nº45; pp. 100-102.
- L.O.E. *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*. (B.O.E. 04/05/06).
- L.O.E., *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*. BOE 106 de 4 de mayo de 2006.
- L.O.G.S.E., *Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, (B.O.E. 4/10/90).
- LACASA, Pilar (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LAGARDERA, Francisco (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada. En *Apunts*, nº 16/17; pp. 29-36.
- LAGARDERA, Francisco (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 15; pp. 55-72, Madrid.
- LAIN ENTRALGO, Pedro (1989). *El cuerpo humano: teoría actual*. Madrid:Espasa-Calpe.
- LAPIERRE, André y AUCOUTURIER, Bernard (1977). *Simbología del movimiento* Barcelona: Científico Médica.
- LAURSEN, Per F. (1994). Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistic and reflective approaches. En CARLGREN, Ingrid. HANDAL, Gunnar y VAAGE, Sveinung (Eds.) (1994). *Teachers' minds and actions*. London: The Falmer Press; pp. 125-137.
- LAVEGA, Pere (1995). El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. El juego como contenido de la Educación Física y como recurso didáctico. Los juegos modificados. En AA.VV. (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Inde; pp.1-22.
- LE BOULCH, Jean (1976). *La Educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- LE BOULCH, Jean (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidós.
- LEARRETA, Begoña (2000). Propuesta de cómo basar la formación inicial de expresión Corporal en la investigación. En CONTRERAS, Onofre (Coord.) (2000). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 385-395.
- LEINHARDT, Gaea (1990). Capturing the craft knowledge in teaching. En *Educational Researcher*, nº19 (2); pp 18-25.
- LEINHARDT, Gaea y GREENO, James G. (1986). The cognitive skill of teaching. En *Journal of Educational Psychology*, nº78 (2); pp 75-95.
- LERENA, Carlos (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. En *Política y Sociedad*, nº3); pp. 91-99.
- LERENA, Carlos y DEL CAMPO, Salustiano. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LEWIN, Kurt (1948). *Resolving social conflicts*. London: Harper and Row.
- LEWIS, Clive S. (s/f). En [http://es.wikipedia.org/wiki/C. S. Lewis](http://es.wikipedia.org/wiki/C._S._Lewis) [consultada 06/10/2011].
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa, (B.O.E. 06/08/70).*
- LINARES, Daniel (1996). El carácter y reconocimiento científico de la actividad física y su lugar en las Ciencias de la Educación. En *Lección inaugural del curso académico 1996/97*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- LINCOLN, Yvonna S. y GUBA Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- LINDÓN, Alicia (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. En *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II, número 6, pp. 295-310 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/111/11100607/11100607.html> [consultada 14/10/2010].

- LITTLE, Judith W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. En LITTLE, Judith W. y MCLAUGHLING, Milbrey. (Eds.) (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press; pp 137-164.
- LITWIN, Julio y FERNÁNDEZ, Gonzalo. (1974). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física*. Buenos aires: Stadium.
- LLEIXÁ ARRIBAS, Teresa (2000). Educación Física: nuevos tiempos nuevos hitos. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº1, pp.7-14.
- LÓPEZ MELERO, Miguel (1999). Educación Física y diversidad: el encuentro del cuerpo con la persona". En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.41-63.
- LÓPEZ PASTOR, et al. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. vol. 7 (26); pp. 69-86 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm> [consultada 31/10/2010].
- LÓPEZ PASTOR, Víctor (1999b). *Prácticas de evaluación en Educación Física. Estudio de casos*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial de la Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, Víctor M.; MONJAS, Roberto y PÉREZ, Darío (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- LÓPEZ PASTOR, Víctor, M. et al. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 7, nº 43, <http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm> [consultada 25/03/2009].
- LÓPEZ PASTOR, Víctor, M. et al. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. En *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, nº 17; pp. 21-37.

- LÓPEZ PASTOR, Víctor, M. et al. (2006a). La evaluación en Educación Física: revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. Evaluación formativa y compartida. En *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, nº 10; pp. 31-41.
- LÓPEZ PASTOR, Víctor, M. et al. (2006b). La evaluación formativa y compartida en Educación Física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 10, nº 94, <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm> [consultada 25/03/2009].
- LÓPEZ PASTOR, Víctor. (1999a). *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, Alejandro (2003). Cómo desarrollar habilidades reflexivas en Educación Física. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 9, nº 66, <http://www.efdeportes.com/efd66/reflex.htm> [consultada 13/01/2011].
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Juan M. (1998). Los contenidos de la Educación Física en los planes de estudio de la Enseñanza Primaria. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y el Deporte Escolar*. Cádiz: IAD.
- LÓPEZ-ARANGUREN, Eduardo (1996). El análisis de contenido tradicional. En GARCÍA FERRANDO, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús y ALVIRA, Francisco (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial; pp. 365-396.
- LOWYCK, Joost (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En VILLAR, Luis M. (Dir.) (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 121-133.
- LYON, David (1996). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- MALARME, Luis (1982). L'enseignant en éducation physique dans le discours des élèves. Valonia (Bélgica): EP
- MALLIMACI, Fortunato y GIMÉNEZ, Verónica (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En VASILACHIS DE GIALDINO, (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 175-212.
- MARCELO, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC. Barcelona.

- MARCELO, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona.
- MARÍN SANTIAGO, Inmaculada (1995). *Juegos populares: Jugar y crecer juntos*. Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARLAND, Perc (1985). *Models of teachers' interactive thinking*. Townsville, Australia: School of Education.
- MARRERO ACOSTA, Javier (1988). *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza* [Tesis doctoral inédita]. Tenerife: Universidad de Laguna, Tenerife.
- MARSHALL, Catherine y ROSSMAN, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- MARTÍN REBOLLEDO, Sergio A. (2006). Percepciones sobre la formación de la Educación Física en el Bachillerato. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 11, nº 98, <http://www.efdeportes.com/efd98/form.htm> [consultada 12/01/2011].
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio y GARCÍA MONGE, Alfonso (1997). Educación física y género, una mirada al cuerpo en la escuela. En ALARIO Teresa y GARCÍA, Carmen (Eds.), (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú; pp. 31-71.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan. B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En ARÓSTEGUI, José L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan. B. (Coords.). (2008) *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal; pp. 15-46.
- MARTINEZ, Lucio; BORES, Nicolás y GARCÍA, Alfonso (2007). Replantearse el presente de la educación física como estrategia de mejora: apuntes para un gran debate sobre el futuro. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 23; pp. 18-30..
- McLAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- MEDINA RIVILLA, Antonio y DOMÍNGUEZ GARRIDO, Concepción (1998). Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. En RODRIGUEZ, Ana SANZ, Estefanía y SOTOMAYOR, M^a. Victoria (Coords.) (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- MEHAN, Hugh (1986). What time is it Denise? Asking known information questions in classroom discourse. En HAMMERSLEY, Martyn (ed.) (1986). *Case Studies in Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press; pp 85-103.
- MEINEL, Kurt y SCHNABEL, Gunter (1987). *Teoría del movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*, Buenos Aires: Stadium.
- MÉNDEZ, Antonio. (1999). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. En Revista Lecturas: Educación Física y Deportes; nº 13. <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm> [consultada 12/01/2011].
- MENDÍAS, Ana M. y CAMACHO, Salvador (2004). *Motivos que impulsan a los alumnos a estudiar magisterio. El caso de la Universidad de Granada*. En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. Vol. 17; pp. 91-107.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- MESA SÁNCHEZ, Rafael (1999). El profesorado de Educación Física ante el consumo de las mensajes emitidos por los medios de comunicación. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.353-362.
- MIRA, Joan Francesc (1988). Cultura. En DEL CAMPO, Salustiano (Ed.) (1988). *Tratado de Sociología I*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara; pp. 118-141.
- MOLINER, María (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONTERO MESA, Lourdes (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. En *Innovación Educativa*, nº 7; pp. 69-77.
- MONTIEL, Juan L.; RUIZ Alfonso y SÁNCHEZ Jaime (2007). El modelo o esquema actual de sesión de Educación Física escolar. En *Revista efdeportes.com*, año 12, nº 113, <http://www.efdeportes.com/efd113/esquema-actual-de-sesion-de-educacion-fisica-escolar.htm> [consultada 12/01/2011].

- MORAL SANTAELLA, Cristina (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, nº1; pp. 147-164.
- MOREIRA, Vanesa; SÁNCHEZ, Antia y MIRÓN Lourdes (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. En *Boletín de psicología*, nº. 100, pp. 7-21 <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-1.pdf> [consultada 19/10/2011].
- MORENO DOÑA, Alberto (2009). *Memoria de Doctorado. Diploma de Estudios Avanzados. Doctorado Actividad Física para la Educación en la Sociedad del Conocimiento. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal [Inédito]*. Granada: Universidad de Granada
- MORENO DOÑA, Alberto (2010). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la Educación Física escolar: el caso de Chile [Tesis doctoral]*. Granada: Universidad de Granada <http://0-hera.ugr.es. adrastea.ugr.es/tesisugr/19580046.pdf> [consultada 18/10/2011].
- MORENO MURCIA, Juan Antonio, HELLÍN, Pedro y HELLÍN, María Gloria (2004). Relación de los hábitos de práctica deportiva con el pensamiento hacia la Educación Física. En *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, Nº 96, pp. 5-14
- MORENO, Alberto; RIVERA, Enrique y TRIGUEROS, Carmen (2009). Pedagogía crítica, formación de profesores y Educación Física: una revisión preliminar. En MORENO, William y PULIDO, Sandra M. (Coords) (2009). *Universidad, currículo y Educación Física*. Medellín (Colombia): Funámbulos Editores; pp.37-52.
- MOSSTON, Muska (1966). *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- MOSSTON, Muska (1978) *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- MOSSTON, Muska y ASHWORTH, Sara (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- MOTOS, Tomás (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Humanitas; Barcelona.
- MURGA-MENOYO, M^a Ángeles (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. En *Revista de Educación*, nº extraordinario 2009; pp. 239-262

- NARGANES, J. Claudio et al. (1989). *Propuesta de Diseño Curricular de Educación Física para la Enseñanza Primaria [Inédito]*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- NUTTIN, Joseph (1980). *Théorie de la motivation humaine*. París: PUF.
- NUVIALA, Alberto; RUIZ, Juan y GARCÍA, Elena (3003). Tiempo Libre, Ocio y Actividad Física. La influencia de los padres. En *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*; nº 6. pp. 13-20
- O'HANLON, Christine (1996). *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press.
- ORDEN ECI/2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. BOE 173 de 20 de julio de 2007.
- ORTEGA GÓMEZ, Emilio (1989). La Educación Física y su dimensión científica. En *Apunts* nº 16/17; pp. 24- 28.
- PALOU, Pere; PONSETI, Xavier; GILLI, Margalida; BORRAS, Pere A. y VIDAL, Josep (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. En *Apunts. Educación Física y Deportes*, n 81, pp. 5-11 http://articulos-apunts.editec.com/81/es/081_005-011ES.pdf [consultada 18/10/2011].
- PARIS, Cynthia (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teacher's College Press.
- PARLEBAS, Pierre (1968). Pour une éducation physique structurelle. En *E.P.S.*, nº 92 París; pp.12-20.
- PARLEBAS, Pierre (1981). *Lexique comenté en Science de l'action motrice*. París: INSEP.
- PARLEBÁS, Pierre (1987). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga, Unisport.
- PARRILLA, M^a ángeles (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Cincel. Madrid.
- PASCUAL BAÑOS, Carmina (1993). La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la reflexión. En *Revista Perspectiva en Educación Física*, nº 1; pp. 41-45
- PASCUAL BAÑOS, Carmina (1995). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión* [Tesis doctoral inédita]. Valencia: Universidad de Valencia.

- PASCUAL BAÑOS, Carmina (1997). Negociación del currículum y formación inicial del profesorado: evaluación del programa negociado de la materia Epistemología de la Educación Física. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 29; pp. 209.
- PASCUAL BAÑOS, Carmina (1999) La formación inicial del profesorado de Educación Física: en busca del significado profesional perdido. En *Revista Conceptos*, nº 6. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204 [Consultada 20/03/2009].
- PASCUAL BAÑOS, Carmina (2000). La Pedagogía Crítica: una cuestión de ética. En Contreras, Onofre (Coord.) (2000). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp.73-93.
- PASCUAL BAÑOS, Carmina (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. Sobre todo una pedagogía ética. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 43; pp. 123-135.
- PASCUAL BAÑOS, Carmina (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 15; pp. 18-25.
- PASSERON, Jean C. (1992). Simbolismo dominante y simbolismo dominado. En GRIGNON, Claude y PASSERON, Jean C. (1992). *Lo culto y lo popular*. Madrid: La piqueta; pp. 17-56.
- PEIRÓ VELERT, Carmen (2000). La Educación Física para la salud en la escuela: modelos teóricos y materiales curriculares. En *Educación Física y salud. Actas del segundo Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE_UGT Cádiz; pp.223-242.
- PEIRÓ, Carmen y DEVÍS, José (1991). Proyecto de Educación Física y salud. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194; pp. 70-73.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel, I. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Spicum.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1986). Más sobre formación del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139; pp. 92-94.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1987). El pensamiento del profesor, vinculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación*, nº 284; pp. 199-222.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA, Aurelio (Coord.) (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (Eds.) (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1993). Educación versus socialización al final del siglo. En Kikirikí, nº 30; pp. 4-10.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1994a). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 225; pp.80-85.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1994b). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, José. y PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; pp. 308-429.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1995a). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En *Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación»*. Madrid: Morata; pp. 339-353.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1995b). La formación del profesor como intelectual. En *Teoría y crítica e investigación-acción. Actas del II simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción*. Valladolid: Universidad de Valladolid; pp.75-107.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ TAPIAS, José A. (2008). La ideología de la “Calidad” en las propuestas educativas neoliberales. En ARÓSTEGUI, José L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan. B. (Coords.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal; pp. 47-90
- PÉREZ, Isaac J. y DELGADO, Manuel (2004). *La salud en Secundaria desde la Educación Física*. Barcelona: Inde
- PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor y FERNÁNDEZ RÍO, Javier (2005). El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo. En *REIFOP*, 8(1), <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114> [consultada 18/12/2010].

- PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor y SÁNCHEZ GÓMEZ, Roberto (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 6, nº 33, <http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm> [consultada 14/12/2010].
- PICQ, Louis y VAYER, Pierre. (1968). *Education psychomotrice et arrieration mentale*. París: Doin Deret y Cia.
- PIERON, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gimnos.
- PILA TELEÑA, Augusto (1978). *Metodología de la Educación Físico Deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
- POPKEWITZ, Thomas, S. (1990). *Formación del profesorado*. Valencia: Universidad de Valencia.
- POPKEWITZ, Thomas, S. (1993). Descentralización y Evaluación en los Sistemas Educativos: Relaciones entre el Estado, Sociedad Civil y Educación. En *Simposio Internacional sobre Descentralización y Evaluación de los Sistemas Educativos Europeos*. Granada: Universidad de Granada.
- POSCH, Peter (1996). Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research. En O'HANLON, Christine (Ed.) (1996). *Professional development through action research in educational setting*. London: The Falmer Press; pp. 61-70.
- PRAT, Maria y SOLER PRAT Susanna (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Inde
- PUJADAS, Juan J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe
- REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.E. 26/6/91; corrección de erratas B.O.E. 1/8/91).
- REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre. Se establece el currículum de la Educación Primaria. (BOE, 13 de septiembre de 1991).

- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (B.O.E. 08/12/06).
- REID, Ivan (1994). The Reform: Change or transformation of initial teacher training? En REID, Ivan; CONSTABLE, Hilary y GRIFFIHS, Roy (Eds.) (1994). *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd; pp. 3-11.
- RENZI, Gladys, M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50/7 <http://www.rieoei.org/deloslectores/2663Renzi.pdf> [consultada 17/12/2010].
- RESNICK, Lauren B. (1989). El desarrollo del conocimiento matemático. En *Acción Pedagógica*, nº 2; pp. 21-29.
- REVILLA, Fidel, (2001). La educación y su entorno. La comunidad educativa. En *Conclusiones del Congreso: Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. <http://www.nodo50.org/igualdad/diversidad/home.htm> [13/10/2009].
- REYES LÓPEZ, M^a Luisa (2005). *La música en Educación Primaria: una perspectiva desde el maestro especialista* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada. En <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/15434412.pdf> [consultada 01/11/2010].
- RÍOS, María y ABASCAL, José (1998). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner. En TRIANES, M^a Victoria y GALLARDO, A. (Coords) (1998). *Psicología de la educación y el desarrollo*. Madrid: Pirámide Madrid: Pirámide; pp. 401-421.
- RIVERA GARCÍA, Enrique (1999a). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.
- RIVERA GARCÍA, Enrique (1999b). Enseñanza y aprendizaje de conceptos en Educación Física. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del I Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la Frontera: Fondo Editorial de Enseñanza; pp.247-262.
- RIVERA GARCÍA, Enrique (2001). *Proyecto Docente. Educación Física y Su Didáctica*. [Inédito]. Granada: Universidad de Granada.

- RIVERA GARCÍA, Enrique y DE LA TORRE NAVARRO, Eduardo (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. En *Investigación en la Escuela*, nº 57, pp. 85-95.
- RIVERA GARCÍA, Enrique y TRIGUEROS CERVANTES, Carmen (1999). Educación Física. ¿La “chacha” del 2000 en Educación Primaria? En *Conceptos de Educación*, nº 6; Octubre; pp. 33–47.
- RIVERA GARCÍA, Enrique; DE LA TORRE NAVARRO, Eduardo y TRIGUEROS CERVANTES, Carmen (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. En Conferencia presentada al I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-omplejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html [Consultada 27/04/2009].
- RIVERA, Enrique; ROMERO, Cipriano y TORRES, Juan (2001). ¿Qué maestro quiero ser? Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En PERALES, Javier y otros (Eds.). *Congreso nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, col. II. Granada: Grupo Editorial Universitario; pp. 1175-1185.
- RIVERA, Enrique; TORRES, Juan y TRIGUEROS, Carmen (1999). El patio de mi centro no es particular. (Contextualizar en Educación Física. Asignatura pendiente en la concreción curricular). En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.349-364.
- RIZVI, Fazal (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En ARÓSTEGUI, José L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan. B. (Coords.). (2008) *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal; pp. 91-120.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Carmen y CHACON BORREGO, Fátima (1999). Análisis del tratamiento de los contenidos del currículum de Educación Física en Primaria. Un estudio de Género. En SAÉNZ LÓPEZ, Pedro; TIERRA, José y DÍAZ TRILLO, Manuel (1999). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*, Vol.1. Málaga: IAD; pp.327-337.

- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Juan (1995). *Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, GIL, Javier y GARCÍA, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ, Juan, LINARES, Daniel, y DE LA TORRE, Eduardo (1993). Epistemología de la Educación Física. Sistemática de problemas y soluciones. En *Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Lleida: INEFC; pp. 37-42.
- ROMERO CEREZO, Cipriano (1997). *Proyecto Docente: Educación Física y su Didáctica I. Coordinación y Tutoría del Prácticum de 3º de la Diplomatura del Maestro, Especialidad de Educación Física* [Inédito]. Granada: Universidad de Granada.
- ROMERO CEREZO, Cipriano (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física. En CONTRERAS, Onofre (Coord.) (2000). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; 47-72.
- ROMERO CEREZO, Cipriano, et al. (2000). Modelos alternativos de enseñanza para la iniciación deportiva en edad escolar. En RIVERA, Enrique; RUIZ, Luis y ORTIZ, Mª del Mar (Coord) (2000). *La Educación Física ante los Retos del Nuevo Milenio*. Granada: C.P.
- ROMERO GRANADOS, Santiago (2000). Análisis del deporte en edad escolar y estudio de dos enfoques metodológicos. En *I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas.
- ROMERO, Cipriano; RUIZ, Luis y LINARES, Daniel (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En PASTOR, José L. y otros. (Eds.). *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá; pp. 545-551.
- ROSALES, Carlos (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

- ROSALES, Fredy R; VICENTE, Viviam y FLEITAS Rodolfo (2005). Creencias de Resultados, expectativas y motivos del profesorado de Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo. En *Revista efdeportes.com*, año 10, nº 82 <http://www.efdeportes.com/efd82/pef.htm> [consultada 20/12/2010].
- RUIZ FLORES, Julio C. (2007). La vocación, el perfil de ingreso y la formación de nuevos docentes. En *revista electrónica UPN en línea*, <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0011.html#00> [Consultada 13/12/2010].
- RUIZ OLABUÉNAGA, José I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ, Felio C. et al. (2003). Educación Física. Volumen III. Temario para la preparación de Oposiciones. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, Pedro et al. (2004). Estatus de la Educación Física desde el punto de vista de la opinión de su profesorado. En *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 10, nº 72, <http://www.efdeportes.com/efd72/estatus.htm> [consultada 14/12/2010].
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, Pedro. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- SALES BLASCO, José (2001). *La evaluación de la Educación Física en Primaria. Una propuesta práctica*. Barcelona: Inde.
- SALINAS, Dino (1990). Los profesores y la planificación de la enseñanza ¿Qué hago el lunes? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 184; pp. 96-101.
- SALOMON, Gavriel (1995). *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMALOT-RIVERA, Amaury y PORETTA, David (2009). Perceptions and practices of adapted physical educators on the teaching of social skills. En *Adapted physical activity quaterly*, nº 26, 2; pp.172-186.
- SAN MARTÍN ALONSO, Ángel (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de Valencia.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, Fernando (1996). Modelos de innovación en la enseñanza de la Educación Física. En CARDONA José y VÁZQUEZ, Benilde. *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- SANCHO, Juana M^a. (1995). "Educación y sociedad post-industrial: a vueltas con las paradojas". En SANCHO, Juana M^a. y MILLÁN, Luis M. (Comp.) (1995). *Hoy ya es mañana*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, pp. 131-150.
- SANDÍN, M^a. Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTAMARINA, Cristina y MARINAS, José M. (1995). Historias de vida e historia oral. En DELGADO, Manuel y GUTIÉRREZ, Juan (Coords.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis; pp.259-285.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194; pp. 29-31.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga: EAC, Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº2 http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp [Consultada 10/10/2011].
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (2000). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. En MARTÍNEZ, J. Bautista y RIVERA, Enrique (Coord) (2000). *Comprender la evaluación. Evaluación del rendimiento y comprensión del proceso educativo [Material multicopiado]*. Úbeda: Universidad Internacional de Andalucía.
- SANTOS PASTOR, Marisa y SICILIA CAMACHO, Álvaro (1998). *Actividades Físicas Extraescolares: una propuesta alternativa*. Barcelona: Inde.
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- SCHWANDT, Thomas. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En. DENZIN, Norman K. y LINCOLN Yvonna S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: Sage Publications; pp. 118-137.
- SCRATON, Sheila (1986). Images of Femininity and the Teaching of Girls. En EVANS, John (Ed.) (1986). *Physical Education, Sport and Schooling: studies in the Sociology of Physical Education*. Lewes: Falmer Press; pp. 71-94.

- SCRATON, Sheila (1987). Boys Muscle in where angels fear to tread: Girls. Sub-cultures and Physical Activities, En Horne, John; Jary, David y Tomlinson, Alan (Eds). (1987). *Sport, leisure and social relations*. London: Routledge & Kegan Paul; pp. 160-86.
- SCRATON, Sheila (1990). *Gender and Physical Education*. Geelong, Victoria, (Australia): Deakin University
- SCRATON, Sheila (1993). Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling. En EVANS, John (Ed.) (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press; pp. 139-53.
- SEGURA, Maritza (2005). Competencias personales del docente. En *Revista Ciencias de la Educación*, año 5; Vol. 2, nº 26; pp. 171-190, <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-11.pdf> [Consultada 12/01/2011]
- SHAVELSON, Richard y STERN, Paula (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. En *Review of Educational Research*, nº 51; pp 455-498.
- SHEN Bo, et al. (2010). The Influence of Inadequate Teacher to Student Social Support on Amotivation of Physical Education Students. En *Journal of Theaching in Physical Education*, nº 29; pp. 417-432.
- SHILLING, Crhis (1993). Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física. En BARBERO GONZÁLEZ José I. (Coord) (1993). *Investigación alternativa en Educación física: II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva*. Málaga: Uniesport.
- SHILLING, Crhis (1995). The Body, Class ans Social Inequalities. En EVANS, John (Ed) (1995). *Equality, Educación & Physical Education*. London: Falmer Press.
- SICILIA CAMACHO, Álvaro (1998). Actividad extraescolar, Educación Física y Currículum. En SANTOS PASTOR, Marisa y SICILIA CAMACHO, Álvaro (1998). *Actividades Físicas Extraescolares: una propuesta alternativa*. Barcelona: Inde; pp. 19-43.
- SICILIA CAMACHO, Álvaro (1999). Educación Física, profesorado y postmodernidad. En *Askesis*, Año 1, nº6, <http://www.akesis.arrakis.es> [Consultada 13/08/1999]
- SICILIA CAMACHO, Álvaro (2000). *Proyecto Docente [Inédito]*. Almería: Universidad de Almería

- SICILIA CAMACHO, Álvaro (2001b). La formación del profesorado en una época global. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones. pp. 1025-1036.
- SICILIA, CAMACHO, Álvaro (2001a). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Cádiz: Wanceulen.
- SIEDENTOP, Daryl (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Zaragoza: INDE.
- SILVERMAN, David (2005). Instances or Sequences? Improving the State of the Art of Qualitative Research. En *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 30, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/6/14> [Consultada 02/10/2010]
- SOLÉ, Carlota (1988). *Ensayos de teoría sociológica. Modernización y postmodernidad*. Madrid: Paraninfo.
- SOLER, Susanna (2008). L'Educació Física, imprescindible per a la coeducació, i viceversa. En *Perspectiva Escolar*, nº321, pp. 18-27.
- SONEIRA, Abelardo Jorge (2006). La <<Teoría fundamentada en los datos>> (Grounded theory) de Glaser y Strauss. En VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp.153-173.
- SPARKES, Andrew (1991). Curriculum Change: On Gaining a Sense of Perspective. En ARMSTRONG, Neil y SPARKES, Andrew (Eds) (1991). *Issues in Physical Education*. London: Cassell; pp. 1-19.
- SPIEGELBERG, Herberto (1982). *El movimiento fenomenológico: Una introducción histórica*. La Haya: Nijhoff.
- STAKE, Robert (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. En STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J. L. (Comps) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata; pp.13-43.
- STENHOUSE, Lawrence (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. En *Revista de Educación*, nº 277; pp. 43-53.

- STRATTON, Gareth (1995). Dearing or Derailing Health Related Exercise in the National Curriculum? Tracking Physical Education's Changing Role in the Promotion of Public Health. *En British Journal of Physical Education* nº26(1): 21-5.
- STRAUS, Anselm y CORBIN, Juliet (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1994). Grounded Theory Methodology, An overview. In Denzil, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (2006). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En GONZÁLEZ, Ana y LOMAS, Carlos (Eds.) (2006). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó; pp. 133-168.
- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- TALBOT, Margaret (1985). Women and Sport: A Consideration of Gender Contradiction with Implications for Women's Involvement in Physical Activity. En Tenth International Congress of the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women (Ed.) (1985). *Physical Education, Recreation and Sport: Lifelong Participation*. Milton-under-Wychwood: APESGM; pp. 257-69.
- TALBOT, Margaret (1990). Equal Opportunities and Physical Education. En ARMSTRONG, Neil (Ed.) (1990). *New Directions in Physical Education*. Leeds: Human Kinetics. Vol. 1; pp. 101-20.
- TALBOT, Margaret (1993). A Gendered Physical Education: Equality and Sexism. En EVANS, John (Ed.) (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press; pp. 74-89.
- TANN, C. Sarah (1990). *Diseño y desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Morata.
- THEERGE, Nancy (1991). Reflections on the body in the sociology of sport. *En Quest*, nº43 (2); pp. 123-135.

- THORPE, Rod (1992). La comprensión en el juego de los niños: una alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En DEVÍS, José y PEIRÓ, Carmen. *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde; pp. 185-208.
- TINNIG, Richard (1984). Social critique in Physical Education. En *ACIPHER National Journal*, nº 103.
- TINNIG, Richard (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. En *Revista de educación*, nº 311; pp. 123-134.
- TÓJAR, Juan C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: la Muralla.
- TOM, Alan (1996). External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification. En ZEICHNER, Kenneth; MELNICK, Susan y GOMEZ, Mary L. (Eds.) (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press; pp. 11-30.
- TOM, Alan y VALLI, Linda (1990). Professional knowledge for teachers. En HOUSTON, Robert (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan; pp. 373-392.
- TORRE RAMOS, Elisa (1997). La aportación de los contenidos del área de Educación Física al modelo coeducativo. En *Jornadas Mujer y Deporte*. Granada: Diputación Provincial.
- TORRE, Elisa; CÁRDENAS, David y GIRELA, María José (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de Educación Física en el alumno de Bachillerato. En *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, nº 3, pp. 109-129.
- TORRES CAMPOS, Beatriz (2008). *Conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, de las aportaciones didácticas de la obra del pedagogo Francisco Amorós al desarrollo de la Educación Física moderna* [Tesis Doctoral]. Granada: Editorial Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1760/1/17323794.pdf> [Consultada 11/12/2010].

- TORRES SALAZAR, Hugo (2001). El vínculo pedagógico, maestro-alumno. En *La tarea. Revista de Educación y Cultura*; nº 15, <http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo15/torres15.htm> [Consultada 12/01/2011].
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, Alain (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel
- TRIANES, M^a Victoria y RIOS, María (1998). Modelos cognitivos del aprendizaje escolar. En TRIANES, M^a Victoria y GALLARDO, A. (Coords) (1998). *Psicología de la educación y el desarrollo*. Madrid: Pirámide; pp. 375-400
- TRIGUEROS CERVANTES, Carmen y RIVERA GARCÍA, Enrique. (2004). El desarrollo de habilidades motrices a través del juego. En FRAILE, Antonio (Coord.) (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 95-122.
- TRIGUEROS CERVANTES, Carmen; RIVERA GARCÍA, Enrique y DE LA TORRE NAVARRO, Eduardo (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. En *Revista Tandem*, nº 20; pp. 45-55.
- TSANGARIDOU Niki (2008) Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. En *Physical Education and Sport Pedagogy*; Vol. 13, nº2; pp. 131–152
- URDANIBIA, Iñaki (1990). Lo narrativo en la posmodernidad. En VATTIMO, Gianni et al. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos; pp.41-75.
- UREÑA VILLANUEVA, Fernando (1993). Pautas a seguir para la elaboración de unidades didácticas en E.F. En *Revista de Educación Física*, nº 51; pp.2-12.
- VACA ESCRIBANO, Marcelino (2010). Teorías y prácticas de calidad en educación Física: Una unidad (didáctica) de investigación. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*; nº 12 (3); pp.289-307.
- VALLÉS, Miguel, S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

- VÁZQUEZ, Benilde (1995). Diez años de deporte femenino en España. En AA.VV. (1995). *El deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- VÁZQUEZ, Benilde (1997). Educación Física y Género. En *Jornadas Mujer y Deporte*. Granada: Diputación Provincial.
- VÁZQUEZ, Benilde (2001a). Los fundamentos de la Educación Física. En Devís Devís, José (Coord) (2001). *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el Siglo XXI*. Alcoy (Alicante): Marfil
- VÁZQUEZ, Benilde (2001b). *Bases de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- VÁZQUEZ, Benilde et al. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: MEC.
- VÁZQUEZ, Benilde et al. (2000). *Educación Física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel (2004). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para los etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (2007). ¿Qué educación física?... ¿Qué educación? En *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física* nº 23; pp. 7-17.
- VERA LACÁRCEL, José A. (2009). *Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física* [Tesis doctoral inédita]. Murcia: Universidad de Murcia
- VICENTE PEDRAZ, Miguel (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- VICENTE PEDRÁZ, Miguel (2009). La Educación Física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas las enseñanzas escolares del cuerpo. En *Educación*, Vol. 33, nº 2, 2009; pp.109-138.
- VICENTE PEDRAZ, Miguel y BROZAS, M^a. Paz (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. En *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº48; pp.6-16.

- VICIANA, Jesús; SALINAS, Francisco y LOZANO, Luis (2006). La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 11, nº 97, <http://www.efdeportes.com/efd97/planif.htm> [consultada 12/01/2011].
- VIGARELLO, Georges (1972). Reflexions sur l'origine de l'Education Physique et sportive. En ARNOUD, Pierre y BOYER, Gérard. *Psychopedagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse; Privat.
- VIGOTSKY, Lev S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- WEBB, G. (1996). Becoming critical of action research for development. En ZUBER-SKERRITT, Ortrun (Ed.) (1986). *New directions in action research*. London: The Falmer Press; pp 137-165.
- WEIN, Horst (1991). *Hockey. Comité olímpico español*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- WEXLER, Philip (1987). *Social Analysis of Education*. New York, London: Routledge.
- WILLIAMS, Anne (1985). Understanding Constraints on Innovation in Physical Education. En *Journal Curriculum Studies*, nº17 (4); pp. 407-413.
- WILLIAMS, Anne (1989). Girls and Boys Come Out to Play (But Mainly Boys): Gender and Physical Education. En WILLIAMS, Anne (Ed.) (1989). *Issues in Physical Education for the Primary Years*. Lewes: Falmer Press; pp.145-59.
- WILLIAMS, Anne (1993). Who Cares about Girls? Equality, Physical Education and the Primary School Child'. En EVANS, John (Ed.) (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press; pp. 125-38.
- WILLIS, Paul E. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajar de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WOLD, Bente y ANDERSSON, Norman (1992). Health Promotion Aspects of Family and Peer Influences on Sports Participation. En *International Journal of Sport Psychology*, nº 23, pp. 343-359.
- WOODS, Peter (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- WRIGHT, Georg H. (1980). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

- WUBBELS, Theo y KORTHAGEN, Fred A. J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. En *Journal of Education for Teaching*, nº 16 (1); pp. 29-43.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M^a Luisa, (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- ZEICHNER, Kenneth (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. En *Journal of Teacher Education*, nº XXXIV (3); pp 3-9.
- ZEICHNER, Kenneth (1987). Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado. En *Revista de Educación* nº 282; pp. 161-189.
- ZEICHNER, Kenneth (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En ZEICHNER, Kenneth; MELNICK, Susan y GOMEZ, Mary L. (Eds.) (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York.: Teachers College Press; pp 199-214.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario abierto.

ANEXO 2. Guía de elaboración para los relatos autobiográficos.

ANEXO 3. Oferta de actividades deportivas para menores de 18 años del Patronato Municipal de Deportes de Granada.

ANEXO 4. Expresiones valorativas y espontáneas del alumnado en sus autobiografías, donde dejan entrever los verdaderos significados de sus vivencias en las actividades físico-deportivas extraescolares:

ANEXO 1. Cuestionario abierto.

CUESTIONARIO SOBRE LAS CREENCIAS INICIALES DEL /DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Nombre y Apellidos					
Edad:		Curso:		Titulación:	
Estudios Realizados					

Responde a las siguientes cuestiones que te planteamos. Es muy importante que justifiques tus respuestas y aportes las razones que la sustentan.

1. ¿Quieres que tu profesión sea Maestro/a en E. F.? ¿Por qué?
2. ¿Crees que la Educación Física es imprescindible en la Etapa de Primaria? ¿Por qué?
3. ¿Crees que educar es una función del maestro? ¿Por qué?
4. ¿Qué crees que un alumno de Primaria debe aprender en Educación Física y para qué?
5. Describe las características que debe tener un buen docente de Educación Física en Primaria.
6. ¿Qué sería para ti una buena clase de Educación Física?
7. Relata una buena y una mala experiencia vivida en relación con la Educación Física.
8. ¿Cómo crees que debe evaluarse la Educación Física?
9. Expresa tu opinión sobre otros temas de importancia que no hayan sido incluidos en las anteriores preguntas y apartados.

Nota: Cumplimenta este cuestionario antes del día 16 de octubre y cuélgalo en el apartado de "mis trabajos" de la Plataforma Swad.

ANEXO 2. Guía de elaboración para los relatos autobiográficos.

RELATO AUTOBIOGRAFICO SOBRE MIS EXPERIENCIAS VIVIDAS EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA

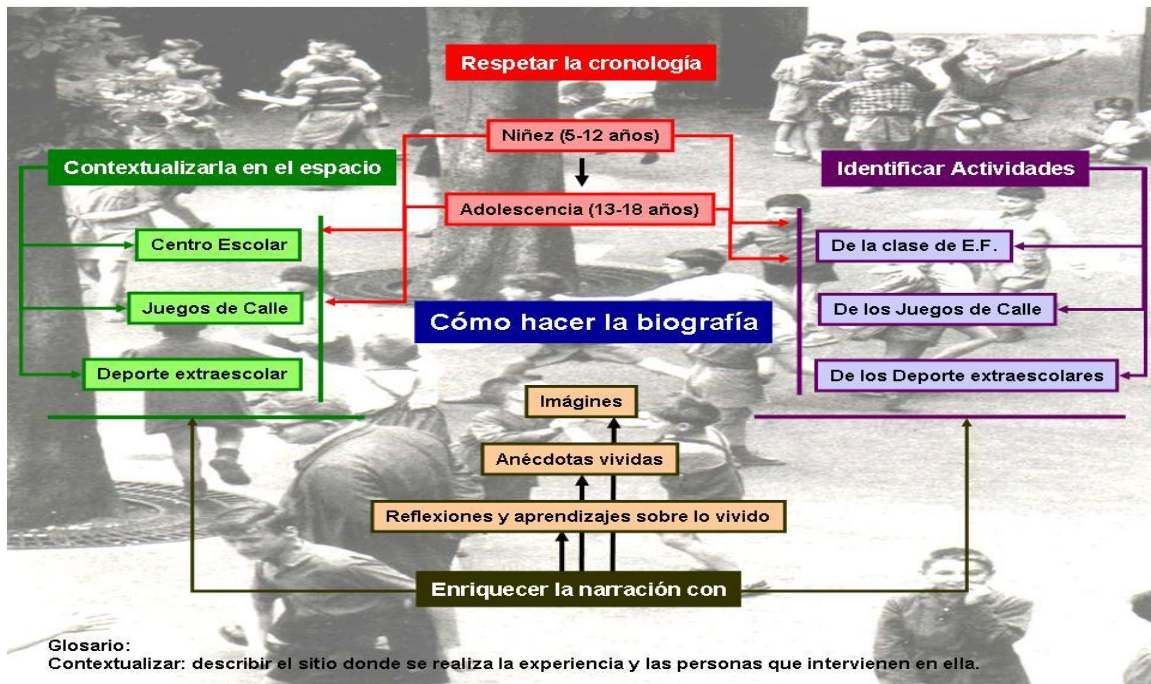
¿Cómo hacerla?

Básicamente se trata de recordar. Sentarnos relajadamente delante del ordenador y tratar de expresar por escrito todas las vivencias que consideres significativas sobre las clases de educación física, la actividad deportiva, los juegos que hacías en la calle y el colegio, tus experiencias con la danza, etc que has venido realizando a lo largo de tu escolaridad obligatoria, desde los 6 hasta los 17-18 años.

No te quedes sólo en contar lo que hacías, intenta ejemplificar con episodios concretos, anécdotas, sentimientos y sobre todo haz un esfuerzo para realizar un análisis crítico, tanto de las cosas positivas, como de las cosas negativas vividas.

¿Para qué nos va a servir?

Queremos que sea el punto de partida del proyecto, ya que sólo aprendemos desde lo que conocemos y desde lo que sentimos, buscando el por qué de lo vivido y tratando de dar sentido a las nuevas experiencias que vamos a vivir.



ANEXO 3. Ejemplo de relato autobiográfico EF012♀.

Encontrarse con una hoja en blanco y tener que rellenarla no me resulta nada fácil, sobre todo si es de tu vida, del pasado y de sentimientos que se archivaron en la memoria como parte del olvido.

Para empezar quiero decir que vengo de las palmas de gran canaria una isla que tiene una población censada de 802.247 habitantes, y su capital cuenta con 378.628, aproximadamente el 47% de la población total. A pesar de ser una isla, y tener tan pocos habitantes, el cabildo siempre ha estado muy vinculado con el tema del deporte.

En cuanto a mi, vengo de una familia no muy numerosa, ya que soy hija única, lo cual tiene sus pros y contras, por lo general en este tema los contras pesan mas, ya que la sobreprotección de mi familiares hacia muy difícil que practicara algún tipo de actividad extraescolar, tampoco ellos entendían que la practica de la educación física era tan importante como cualquier otra, seria y mucho menos una necesidad, quizá de ahí que me gustara tanto la asignatura de educación física, porque era el único momento en el que podía divertirme a excepción de cuando jugaba en la calle con mis amigos(con ellos jugábamos a las cartas, a las canicas, y a las cartas, de vez en cuando sacábamos el paciente, y buscábamos cuevas por donde tirarnos).

Los primeros ciclos de primaria los hice en un colegio publico de la capital, y la verdad es que no recuerdo muy bien aquella época, y de cómo eran las clase de educación física, me vienen flashes de juegos como el pilla-pilla y sus mil y pico variantes, el elástico, el pañuelito, reloj-reloj y los míticos preparativos de los bailes y actuaciones que teníamos que hacer para el día de canarias,30 de Mayo(creo que esto no falla en ningún colegio de allí),pero no recuerdo nada malo, o que me haya marcado negativamente, con lo cual creo que mis inicios con la asignatura fueron buenos.

Lo verdaderamente horrible llegó cuando nos mudamos a otra ciudad Telde (96.500habitantes aproximadamente),por esa época tendría 9-10 años y mis padres creyeron conveniente que fuera a un colegio concertado de monjas, donde solo había chicas, me vestía con uniforme, y nos podíamos poner chándal exclusivamente cuando tocaba la asignatura de educación física, si no, eras la machota, o bicho raro del colegio a vista de los profesores, así pues, pase de un colegio de total libertad, al sometimiento en estado puro; entre eso y las misas, solo podía rezar para que mis padres entraran en conciencia y me quitaran del colegio cuanto antes ,y vaya que si me oyó dios, pero ¡3 años mas tarde!.

Bueno,de mi breve tiempo por el colegio de las monjas, la educación física fue para mi una pesadilla, y os cuento por que: Hasta lo que tengo entendido en los colegios privados o concertados se podían contratar profesores aunque no estuvieran capacitados como para dar estas clases, y vaya que si se notó no pudieron poner a otra profesora mas que a la de matemáticas, y esto hizo que las clases de ella fueran como resolver problemas de funciones,es decir, de los mas analíticas, no había opción a la creatividad, la clase se dividía en calentamiento(rotaciones de todas las articulaciones de nuestro cuerpo),parte principal (normalmente siempre nos hacia pruebas de todo

tipo, de flexibilidad, salto, y muchos test ,como por ejemplo el de couper),todavía tengo el pitido rondando en mi cabeza de tanto que nos hacia correr. En ocasiones variaba la actividad y como éramos niñas nos intentaban inculcar el amor por la gimnasia deportiva, poniéndonos a todas en filas y haciendo largas carreras para terminar saltando en un minitram, y luego al plintón haciendo el amago del salto del león, la palomita, y muchas otras figuras, para terminar, la vuelta a la calma no existía para ella, así que lo mas parecido a esto era cuando nos decía que si nos portábamos bien y había tiempo, nos dejaba jugar al brilé(el quemá)los últimos diez minutos de clase. Esto se daba en épocas exepcionales , ya que lo normal venia cuando teníamos que preparar la magnifica coreografía para nuestra participación en el festival de blume de gimnasia (<http://www.blume-grancanaria.org/2004/host.htm>), lo cual nos ocupaba la otra mitad del año en las clases de educación física, y parte de otras asignaturas, para que todo quedara perfectamente estructurado, las entradas, las salidas y la coordinación de las 30 niñas que formábamos la clase. Para esto si que había creatividad, pero por desgracia muy limitadas a las niñas bonitas de las profesoras o las de cursos superiores al nuestro, las demás solo teníamos que limitarnos a callar e imitar .Sinceramente y aunque ese fuera un colegio en el que predominaban los favoritismos, y toda clase de privilegios para según quien, nunca me sentí discriminada, solo hacia lo que me pedían, y no quería que nadie arruinara mi momento especial de entretenimiento. La verdad es que no sentía nada identificada con la gimnasia deportiva tal y como la pintaba esta señora, ni los bailes y coreografías, ya que a mi me gustaban mas las actividades arriesgadas, pero para estas ya tenia a mis amigos y vecinos del barrio para hacer carreras de bicis, jugar a las estampas, a las canicas y al fútbol por la tarde. No recuerdo haber tenido ningún examen de esta asignatura, ni que nos enseñaran valores, o cualquier otro tipo de concepto, mas bien el aprobado te lo daba que hicieras acto de presencia en el blume. Y aquí acaban los tres años de rezos y comienza una nueva etapa en un colegio publico de Telde y por cierto mixto.

Realmente entrar en este colegio fue una salvación en todos los sentidos, había cesado la protección de mis padres y ya tenia mas autonomía para apuntarme a actividades extraescolares, me dejaban estar mas tiempo en la calle y con mis amigos, haciendo de las mías.

La asignatura de educación física en 6º dejaba mucho que desear, el profesor era el típico hombre que se sacó la carrera no precisamente por vocación, y ya se imaginaran los que viene ahora...a los niños un balón de fútbol y a la cancha, a las niñas un balón de voley o en casos extremos el de basket, que era cuando se lo pedíamos, o cuando los niños estaban tan metidos en su juego y no querían montarnos las canchas de voley; excepcionalmente nos hacían los famosos test, bah pero supongo que esto seria por pura rutina con el pasar de los años. Exámenes si que nos ponía el tipo este, nos daba unos apuntes que teníamos que ir mirando a lo largo del año para cuando llegara la fecha del examen, que consistía n preguntas sencillas tales como: ¿cuanto miden los campos de fútbol, baloncesto y voleyball?,¿Qué es defender?,¿que es atacar? y un par de preguntas mas pero no crean que mucho mas complicadas, eso desde el punto de vista de ahora, porque en aquella época sin nadie que te lo explique, cuesta un poquillo.

Bueno las clases eran así de malas, pero aun así yo le intentaba sacar la parte positiva, así que me decidí hacer lo que me gustaba con independencia de lo que se hacía en clase y me apunté a clases de baloncesto, con una amiga de clase, me divertía muchísimo, conocí gente y sobre todo aprendí los conceptos atacar y defender entre otros. Lo malo fue cuando me tuve que quitar, por falta de tiempo, y porque no me quedaba nada cerca ir a entrenar a aquel pabellón. ¡Recuerdo esta etapa como una de las mejores!.

Acabo la etapa colegio y entre en el instituto a cursar 3º de la e.s.o., he aquí donde decidí que mi vida estuviera vinculada al deporte para siempre.

En el instituto tuve dos profesores y muchos sustitutos (esto dio lugar a que enriquecieran nuestro conocimiento, ya que eran jóvenes recién salidos de la facultad, con mucha motivación, y ganas de innovar). En tercero de la eso tuve un profesor como hasta ahora he venido explicando, para el las pruebas de diferentes clases, los circuitos y los test eran como una religión, y creo que con esto no tengo nada más que explicar, pero sus clases también se dividían en conceptos teóricos, y bastantes prácticos, sobre deportes como el jockey, balonmano, baloncesto, fútbol y demás, aunque sus clases fueran de las más repetitivas, aquí fue donde afiancé bastantes conocimientos teóricos y prácticos. Estuvimos con este profesor hasta 4º de la e.s.o. Los sustitutos ayudaron a que esto fuera posible ya que cuando ella estaba de baja, seguían su método, aportando también de sus conocimientos. Por entonces, yo iba por libre con una pandilla de amigos a jugar tarde si, tarde no al baloncesto, y tarde si y tarde no también cogía la bici, aunque nunca haya estado federada, haya jugado en un equipo, lo único que se es que siempre me gustó el deporte y sus infinitas posibilidades y variedades. Tanto si se es bueno en algo como si no el deporte me ha marcado, tanto que ahora lo tomo como mi estilo de vida. sin el no puedo vivir!!!!



Ya en bachiller nos tocó mi profesora preferida de educación física por aquellos años, era una mujer vitalista con ganas de que aprendiéramos de todo y de todos, con ella hicimos juegos con variantes, sin variantes, con parejas, sin parejas, por grupos,

ANEXO 4. Oferta de actividades deportivas para menores de 18 años del Patronato Municipal de Deportes de Granada.



ACTIVIDADES FISICO DEPORTIVAS menores 18 años

Plazo de INSCRIPCIÓN: A PARTIR DEL 19 DE SEPTIEMBRE

<p>AEROBIC INFANTIL Precio: 14 €</p> <p>C.D. CHANA</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. AEL 201 6-10 años</p>	<p>GIMNASIA DEPORTIVA-ACROBATICA Precio: 14 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. DEP 1 6-12 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. DEP 2 10-14 años</p>	<p>FUTBOL SALA Precio: P.I.: 14,00 € P.E.: 12,00 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. FSA 1 7-9 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. FSA 2 5-6 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. FSA 3 9-11 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 4 9-11 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. FSA 5 7-9 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 19'00 h. FSA 6 11-13 años P.E.</p>	<p>GIMNASIA RITMICA Precio: 14 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. RIT 1 5-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. RIT 2 5-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. RIT 4 9-12 años</p>
<p>ATELITISMO Precio: 12 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-V 17'00 h. ATL 1 6-14 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-V 18'00 h. ATL 2 12-17 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 19'00 h. ATL 3 6-14 años</p>	<p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. DEP 501 6-16 años</p>	<p>C.D. CHANA</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 4 9-11 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. FSA 5 7-9 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 19'00 h. FSA 6 11-13 años P.E.</p>	<p>C.D. CHANA</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. RIT 201 5-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. RIT 202 9-12 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 19'00 h. RIT 203 12-18 años</p>
<p>C.D. GARCAL</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. ATL 801 6-10 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. ATL 802 10-14 años</p>	<p>AYNADAMAR</p> <p>PAQUILLO F.</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. DEP 751 6-16 años</p>	<p>C.D. CHANA</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. FSA 201 5-7 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 202 7-9 años P.I.</p>	<p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. RIT 501 6-9 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. RIT 502 9-14 años</p>
<p>BADMINTON Precio: 24,50 €</p> <p>C.D. BOA ORO</p> <p><input type="checkbox"/> V 17'00 h.-18'00 h. BAD 401 6-15 años</p> <p><input type="checkbox"/> L 17'00 h.-19'00 h.</p> <p><input type="checkbox"/> X 17'00 h.-19'00 h. BAD 402 +16 años</p> <p><input type="checkbox"/> V 18'00 h.-19'00 h.</p>	<p>C.D. GARCAL</p> <p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. DEP 801 6-16 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 19'00 h. DEP 802 6-16 años</p>	<p>C.D. BOA ORO</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. FSA 401 9-11 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. FSA 402 5-7 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 403 11-13 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. FSA 404 7-9 años P.I.</p>	<p>CERRILLO M.</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. RIT 551 5-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. RIT 552 9-12 años</p>
<p>BALONCESTO Precio: P.I.: 14,00 € P.E.: 12,00 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. BLC 1 8-12 años P.E.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 19'00 h. BLC 2 9-14 años P.E.</p>	<p>GIMNASIA INFANTIL Precio: 14 €</p> <p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. GIN 501 4-6 años</p>	<p>CERRILLO M.</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> V 17'00 h. FSA 501 9-11 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 502 7-9 años P.I.</p>	<p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. RIT 751 5-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. RIT 752 9-12 años</p>
<p>C.D. BOA ORO</p> <p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. BLC 401 9-14 años P.E.</p>	<p>C.D. GARCAL</p> <p>PAQUILLO F.</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. GIN 751 4-6 años</p>	<p>CERRILLO M.</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. FSA 201 5-7 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 202 7-9 años P.I.</p>	<p>C.D. GARCAL</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. RIT 801 5-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. RIT 802 9-12 años</p>
<p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. BOA ORO</p> <p>AYNADAMAR</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. BLC 501 12-14 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. BLC 502 8-11 años P.I.</p>	<p>POLIDEPORTIVA Precio: 14 €</p> <p>CERRILLO M.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. POL 551 6-10 años</p>	<p>C.D. GARCAL</p> <p>PAQUILLO F.</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> X-V 17'00 h. FSA 751 6-9 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FSA 202 7-9 años P.I.</p>	<p>CERRILLO M.</p> <p>STREET DANCE Precio: 14 €</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. STD 201 10-18 años</p>
<p>DANZA MODERNA Precio: 14 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. DAM 1 10-15 años</p>	<p>MINIDPORTE Precio: 14 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. MID 1 4-6 años</p>	<p>C.D. GARCAL</p> <p>PAQUILLO F.</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. FSA 801 5-7 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> X-V 17'00 h. FSA 802 12-13 años P.I.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. FSA 803 7-9 años P.I.</p>	<p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p>DANZA DEL VIENTRE INFANTIL Precio: 7 €</p> <p><input type="checkbox"/> V 17'00 h. VIN 1 6-15 años</p> <p><input type="checkbox"/> V 18'00 h. VIN 2 6-15 años</p>
<p>ESGRIMA Precio: 17 €</p> <p>AYNADAMAR</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 19'30 h. ESG 502 7-12 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 20'30 h. ESG 503 12-18 años</p>	<p>RUGBY Precio: 1 día: 6 € 2 días: 12 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. RUG 1 6-13 años</p>	<p>C.D. BOA ORO</p> <p>C.D. NIÑEZ BLANCA</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. FU7 801 8-10 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. FU7 802 9-12 años</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 18'00 h. FU7 804 10-13 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. FU7 805 12-15 años</p>	<p>C.D. SIERRA N.</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> V 17'00 h. VIN 601 6-15 años</p>
<p>KARATE Precio: 14 €</p> <p>C.D. SIERRA N.</p> <p><input type="checkbox"/> L-X 17'00 h. KAR 601 8-12 años</p>	<p>C.D. GARCAL</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> V 17'00 h. RUG 800 6-9 años</p> <p><input type="checkbox"/> V 18'00 h. RUG 801 10-13 años</p>	<p>VOLEIBOL Precio: 12 €</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> L-V 17'00 h. VOL 1 8-12 años</p>	<p>C.D. SIERRA N.</p> <p>C.D. NIÑEZ BL.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. VOL 501 13-19 años</p>
<p>LUDOTECA PROXIMA APERTURA ABIERTA LISTA DE ESPERA</p> <p>C.D. SIERRA N.</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 17'00 h. LUD 601 3-8 años</p> <p><input type="checkbox"/> M-J 18'00 h. LUD 602 3-8 años</p>			

Puede realizar su inscripción en:
 - Oficina del Patronato Municipal de Deportes de lunes a viernes de 9'00 h. a 14'00 h. y sábados a partir del 15 de septiembre de 17'00 h. a 19'00 h.
 - De lunes a viernes de 9'00 h. a 14'00 h.
 - Complejo Deportivo Nueva Blanca
 - Complejo Deportivo Bola de Oro
 - Complejo Deportivo Peñalosa A. Piñero
 - Pista de Fútbol
 - Complejo Deportivo Chana
 Puede realizar su inscripción **DIRECTAMENTE** de uno o más cursos.

INSCRIPCIÓN DIRECTA

