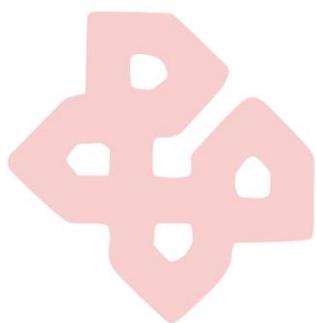




LA VOZ DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SUS EXPERIENCIAS PREVIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: DE LOS CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓN A LOS DE EXCLUSIÓN

The voice of future Primary Education teachers about their previous experiences in Physical Education: From the contexts of participation to those of exclusion



Maria Prat Grau¹

María José Camacho-Miñano²

¹Universidad Autónoma de Barcelona⁷

²Universidad Complutense Madrid

E-mail: maria.prat@uab.cat; mjcamacho@edu.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3811-9205>;

<http://orcid.org/0000-0001-6910-3006>

Resumen:

Este trabajo se centra en analizar las experiencias previas del futuro profesorado generalista de Educación Primaria (EP) en la asignatura de Educación Física (EF) cursada a lo largo de su escolarización obligatoria. Su interés radica en que dichas experiencias constituyen el lente o filtro a través del cual los estudiantes dan sentido a su aprendizaje universitario, por lo que es preciso darles voz para ayudarles a reflexionar y repensar sobre estas prácticas pedagógicas con el objetivo de transformarlas. El estudio se ha realizado a partir del análisis de contenido cualitativo de las narrativas de 155 estudiantes que cursaban la asignatura troncal de EF y su Didáctica en el Grado de Maestro de EP de dos universidades españolas.

Los principales hallazgos del estudio ponen de manifiesto que existe una evolución negativa en las experiencias previas en EF, ya que en Primaria son visibles contextos en los que predominan experiencias de carácter placentero, lúdico y participativo, mientras que en Educación Secundaria prevalecen los deportes de equipo, la formación selectiva de equipos, la carga de competitividad y los test de rendimiento, generándose contextos de exclusión y de rechazo de la asignatura.

Palabras clave: Educación Física, experiencias negativas, formación inicial del profesorado, investigación narrativa, maestro/a generalista

Abstract:

This paper is focused on the analysis of the previous experience of future generalist Primary Education teachers in the Physical Education (PE) subject coursed throughout their compulsory schooling. Its interest is that these experiences are the lens or filter through which students make sense of their university learning, so it is necessary to give them a voice in order to help them in the reflecting and rethinking process about these pedagogical practices as a way to transform them. The study was conducted from a qualitative content analysis of the narratives of 155 students who were studying the core subject of Teaching PE in the Degree of Primary Education in two Spanish universities. The main study findings show that there is a negative evolution in the previous PE experiences, since in Primary Education are visible contexts in which pleasurable, playful and participatory experiences predominate, while in Secondary Education prevail team sports as well as the selective formation of teams, the competitiveness and the performance test, therefore generating contexts of exclusion and rejection of the subject.

Key Words: generalist teacher, narrative research, negative experiences, Physical Education, preservice teacher education

1. Introducción y estado de la cuestión

Los actuales estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria (EP), regulados a raíz de la incorporación de nuestro país al Espacio Europeo de Educación Superior (Real Decreto 1393/2007¹), han supuesto la desaparición de la especialidad de Educación Física (EF), unificándose todas las especialidades reconocidas por la antigua LOGSE en un único Grado de Maestro de EP, coloquialmente denominado como de “maestro generalista”. En este contexto, según las directrices generales establecidas por la ANECA (2005), todos los futuros maestros y maestras de EP habrán de cursar dentro de los 240 créditos ECTS del Grado, un conjunto de créditos de carácter obligatorio centrados en la *Enseñanza de la Educación Física* y tan solo una pequeña parte del alumnado realizará la mención o itinerario optativo de EF, con una orientación clara hacia la especialización en el área.

Diversos estudios han analizado el perfil y características de este alumnado especialista en EF (López-Pastor, García-Peñuela, Pérez, López & Monjas, 2004; Ralph & MacPhail, 2015; Richards, Templin & Graber, 2014): personas en general

¹ Real Decreto 1393/2007, de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la ley Orgánica 4/2007 de universidades (B.O.E. de 5 de marzo de 2014).

físicamente activas, entusiasmadas por lo motriz, con altas habilidades deportivas y buena condición física y cuyas experiencias previas en el deporte y en EF, han sido consideradas mayoritariamente como gratificantes y satisfactorias. Basándose en sus propias vivencias, a gran parte de este colectivo le cuesta entender que existan otras personas que hayan tenido una experiencia de la EF diferente, e incluso pocos de ellos son conscientes de que para alguno de sus compañeros y compañeras estas experiencias fueron negativas (López-Pastor *et al.*, 2004).

A diferencia de este alumnado con orientación especialista, en los años que venimos impartiendo EF al futuro profesorado generalista, hemos ido apreciando la existencia de un perfil de estudiantes que accede a los estudios de Grado de Maestro en EP con unas actitudes, vivencias previas y expectativas hacia la asignatura, muy distintas. Se trata en su gran mayoría de mujeres (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016), cuyo bagaje de experiencias previas en EF es muy diverso y heterogéneo: mientras que una minoría muestra entusiasmo por la EF, una parte importante no expresa un interés explícito por la asignatura o manifiesta que “no vale” para la EF y el deporte, existiendo también estudiantes con una actitud hostil hacia la asignatura (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012).

La situación descrita resulta preocupante en cuanto que cuestiona el valor educativo de la EF y su impacto en el estilo de vida de estos chicos y chicas jóvenes (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert & Brown, 2012). Estudios realizados en nuestro país corroboran que gran parte del alumnado universitario, en su mayoría mujeres, han abandonado la práctica de actividad físico-deportiva durante sus años adolescentes (León Elizondo & Arazuri, 2014). Se apunta precisamente a que la propia asignatura puede configurarse como un ámbito que puede generar rechazo y promover paradójicamente la adopción de estilos de vida inactivos (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012).

En el caso del futuro profesorado generalista de EP, esta apatía e incluso aversión hacia la EF, es especialmente problemática. Diversos estudios han señalado que este profesorado parece disponer de unas habilidades, confianza y preparación insuficientes para enseñar una EF de calidad, apuntándose que las pobres experiencias en la EF recibida a lo largo de la escolaridad obligatoria se encuentran en el origen de esta situación (Elliot, Atencio, Campbell & Jess, 2013; Garrett & Wrench, 2007). En síntesis, las experiencias negativas en EF que relatan los aspirantes a profesorado de Educación Primaria se producen en contextos centrados en el rendimiento, en los que predominan los deportes de equipo, la competición y la consecuente jerarquía en los niveles de habilidad, así como la exposición y comparación pública del cuerpo de los estudiantes (De la Torre, 2011; Garrett & Wrench, 2007; González Plate, Rivera & Trigueros, 2014). Se trata de características propias de un modelo de EF tradicional que resulta poco idóneo para el aprendizaje de los menos hábiles y que por el contrario refuerza a aquellas personas que ya realizan actividades deportivas en el ámbito extracurricular (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015).

Por otro lado, aunque no lleguen a impartir EF, es indudable que el profesorado generalista también ha de contribuir a la educación del cuerpo y del movimiento, con la complicidad y participación del maestro especialista. Así lo establece en nuestro país el marco normativo actual² al defender tanto el carácter de integración de las distintas experiencias y aprendizajes en la EP, como la necesaria contribución de todas las áreas al logro de los objetivos educativos de la etapa.

Más allá del debate sobre la función del profesorado generalista en la enseñanza de la EF, la realidad es que cuando inician sus estudios universitarios, estos estudiantes aportan sus vivencias, sentimientos y emociones, de forma que sus nuevos aprendizajes cobran sentido a partir de sus anteriores experiencias personales (Garrett & Wrench, 2007). Podría considerarse que estas experiencias y conocimientos previos actúan a modo de lente o filtro a través del cual el profesorado en formación negocia y da sentido a su aprendizaje universitario (Garrett & Wrench, 2007). Se ha señalado que estas experiencias pueden ser incluso más influyentes en su confianza y concepción de la EF que la propia formación universitaria recibida (Elliot *et al.*, 2013; Richards *et al.*, 2014). Estos relatos de lo vivido no son solo individuales, sino que revelan qué tipo de práctica docente como construcción colectiva se está erigiendo dentro del actual escenario social, educativo y político, profundamente marcado por una nueva “moral neoliberal” en la que prima la gestión, el control y la eficacia de la labor educativa (Rivas-Flores, 2014). En este contexto, la narración es importante porque hace posible la visibilización de los relatos hegemónicos vigentes como paso previo para poder cuestionarlos y así poder avanzar hacia el compromiso de proyectos educativos transformadores (Rivas-Flores, 2014).

Por este motivo resulta esencial que dentro de su formación inicial, los estudiantes a profesorado puedan reflexionar y analizar críticamente dichas experiencias, puesto que son una vía para revisar y reconstruir las creencias, discursos y pensamientos dominantes, y favorecer su crecimiento personal y profesional (De la Torre, 2011; López-Pastor *et al.*, 2004). Esta reconstrucción puede ayudarles a producir cambios y retos en relación a algunas prácticas que se dan por sentado como válidas sin ser cuestionadas (Garrett & Wrench, 2007; Rivas-Flores, 2014).

La narrativa permite arropar con más naturalidad la expresión de los pensamientos, los sentimientos, y los deseos de las personas implicadas en la investigación a través de “un discurso que va unido a la vida, a las experiencias vividas y a la experiencia de los y las participantes” (Mattos *et al.*, 2013, p. 255). De ahí deriva precisamente la fuerza de las narrativas: de la manera en que se traslada al lector la experiencia que se está contando (Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith & Sparkes, 2011). Se trata de “dar la voz a los propios estudiantes” para poder conocer

² Artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E. Núm. 52 de 1 de marzo de 2014).

las distintas subjetividades y considerar las “agendas personales” que ellos mismos aportan a través de sus propias experiencias (Garrett & Wrench, 2007).

González *et al.* (2013) plantean que su uso formativo implica un proceso intencional y de crecimiento sistemático de evocación y reflexión acerca de lo que una persona piensa (pensó), siente (sintió), le sucede (sucedió) y responde y actúa (respondió/actuó). De este modo, se visibilizan momentos y asuntos cruciales, y se puede tomar una cierta distancia para el análisis y la reflexión de las decisiones que realizarán como futuros formadores (Garrett & Wrench, 2007; González *et al.*, 2013), permitiendo la modificación y reelaboración de los planteamientos previos sobre la EF (De la Torre, 2011; González Plate, 2014; López-Pastor *et al.*, 2004) y sobre las prácticas docentes como construcción colectiva (Rivas-Flores, 2014).

Estudios previos indican que nuestro alumnado parte de múltiples experiencias, que sus vivencias previas no son homogéneas sino particulares y que responden a la diversidad existente de pensamientos, identidades, y realidades (Garrett & Wrench, 2007; McMahon & Penney, 2013). De este modo, aunque algunas de estas experiencias puedan parecer anecdóticas y no puedan ser analizadas colectivamente ni generalizarse, reflejan situaciones reales muy ilustrativas de las problemáticas existentes en la EF escolar (Mattos *et al.*, 2013). Lo importante es que, se trate de experiencias positivas o negativas, ambas influirán en los pensamientos del futuro profesorado de EF, en sus ideas sobre cómo se debe impartir esta asignatura (McMahon & Penney, 2013; Richards *et al.*, 2014) y a partir de ahí, adquirir como futuro profesorado el compromiso de transformar las narrativas individuales y colectivas (Rivas-Flores, 2014).

En consecuencia, el presente estudio se centra en analizar las vivencias y experiencias previas en EF de estudiantes del Grado de Maestro en EP (futuro profesorado generalista), indagando especialmente en aquellos contextos de exclusión que han provocado sentimientos de rechazo hacia la EF, ya que son los que con más frecuencia han quedado silenciados o encubiertos (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012) y los que a su vez pueden tener mayores implicaciones para la formación inicial de este alumnado y su desarrollo profesional docente.

2. Metodología

El presente estudio se enmarca dentro de una perspectiva interpretativa o hermenéutica, que se centra en el significado de las experiencias vividas, utilizando para ello una metodología cualitativa de investigación narrativa mediante relatos autobiográficos escritos (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

La investigación narrativa se centra en el estudio y la interpretación de las historias que cuentan las personas (Pérez-Samaniego *et al.*, 2011) y que son únicas e individuales en la medida en que contienen circunstancias, emociones, sentimientos y motivaciones particulares, pero no están aisladas del contexto social ya que están inmersas en una cultura determinada (Bolívar *et al.*, 2001; Pérez-Samaniego *et al.*,

2011) y por tanto permiten desenmascarar los relatos hegemónicos que como construcción colectiva se construyen y justifican socialmente (Rivas-Flores, 2014). Estas microhistorias sobre las vidas individuales reflejan en realidad historias sobre las relaciones macrosociales (Dowling, Garrett, Lisahunter & Wrench, 2015). Ello significa que a pesar del carácter introspectivo, singular y particular de las narrativas, a través de ellas se reflejarán y reproducirán los discursos sociales existentes sobre las distintas formas de vivir, sentir, experimentar las prácticas pedagógicas corporales escolares (Dowling *et al.*, 2015; Pérez-Samaniego *et al.*, 2011).

El estudio parte de la inquietud de dos profesoras con 30 y 12 años de experiencia en formación de profesorado de EF en sus respectivas Facultades de Educación, situadas en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Madrid, respectivamente. Ambas profesoras están implicadas en investigaciones sobre formación de profesorado, diversidad y género, y comparten inquietudes por mejorar su proceso de enseñanza universitaria.

La investigación se ha desarrollado en el contexto de la enseñanza de la asignatura “Educación Física y su Didáctica”, impartida por las dos profesoras durante los cursos académicos 2013-14 y 2014-15. La asignatura se imparte con carácter semestral en el segundo curso del Grado de EP en ambas universidades, aunque con un número de créditos ECTS diferente (5 créditos en una Universidad y 7,5 créditos en la otra). El conjunto de los cuatro grupos de clase que participaron en este estudio estaba constituido por un total de 210 estudiantes (entre 30 y 70 estudiantes por grupo), siendo una mayoría de mujeres (83% mujeres, 17% hombres). En segundo curso, las asignaturas siguen siendo comunes para todo el alumnado, por lo que se trata de un grupo heterogéneo, ya que solo una parte reducida del mismo cursará posteriormente la mención de EF.

Como punto de partida de la asignatura, se invitó al alumnado a reflexionar sobre sus experiencias previas en la EF cursada en EP y en Educación Secundaria (ES), referida tanto a la etapa obligatoria (ESO) como al Bachillerato. Entre otras cuestiones, se les sugirió rememorar vivencias positivas, y también aquellas que han valorado como las negativas, y se les propuso escribirlas en forma de relato autobiográfico como parte de su trabajo de reflexión personal. Este trabajo individual se compartió posteriormente en el aula dentro de un debate en grupo realizado con un propósito reflexivo y formativo, incluyéndose además en la carpeta de aprendizaje de la asignatura que formó parte de la evaluación formativa del alumnado. Para garantizar el carácter voluntario de la participación en el estudio, se invitó al alumnado a enviar individualmente sus relatos a través de la plataforma virtual. Finalmente, se analizaron un total de 155 relatos (131 mujeres y 24 hombres). Posteriormente, y para salvaguardar el anonimato, se asignó a cada relato un código de identificación (letra para identificar el sexo y número correlativo).

Los datos procedentes de los relatos del alumnado se han analizado mediante un análisis paradigmático o categorial de contenido que permite obtener y comparar porciones o secciones textuales de los relatos en base a categorías temáticas

(Barreto & Bolívar, 2014; Bolívar, 2002). Se trata de examinar similitudes y diferencias temáticas existentes entre las diferentes narraciones y, a su vez, desvelar incidentes críticos a partir de la voz del propio alumnado (Bolívar, 2002). El diseño de categorías, apoyado con el uso del programa informático NVIVO versión 10, se ha configurado de forma mixta, realizándose la primera sistematización de aquellos aspectos significativos y dominantes de los datos a través de una codificación inductiva o abierta (véase Glaser & Strauss, 1967). Ésta consistió en ordenar los códigos (fragmentos de texto) en un sistema interrelacionado de categorías y subcategorías que emergieron a través de las continuas comparaciones de los códigos y la identificación de similitudes, diferencias y relaciones entre ellos. Posteriormente, el proceso se orientó hacia una codificación más teórica, que permitió identificar los temas principales a partir de los conceptos teóricos clave y los propósitos del estudio. Se configuró así un sistema final de categorías temáticas que dio sentido y organización a los datos según la estructura de resultados que se presenta a continuación.

3. Resultados

El análisis de las narrativas del alumnado ha permitido la identificación de cuatro grandes ámbitos o contextos en los que se visualizan situaciones, vivencias o incidentes considerados como problemáticos o críticos por parte del alumnado (López-Pastor *et al.*, 2004). A continuación se desarrolla cada uno de estos temas, ejemplificándolos con sus correspondientes datos.

3.1. El paso de Primaria a Secundaria: de la participación al rechazo y la exclusión

En términos generales, mientras que algunas personas recuerdan la EF como una “asignatura muy divertida” y con una influencia positiva en sus vidas, para otras ha resultado ser una “asignatura traumática”, mientras que un tercer grupo la ha vivenciado como una manera de “pasar el rato”, de “desconectar” del aula, o como un “recreo”.

Es en la etapa de EP en la que de forma generalizada se acumulan la mayoría de los recuerdos positivos hacia la EF. Una parte del alumnado la identifica como “su asignatura preferida” “la que más me gustaba”, “me encantaba la EF”; incluso algunos expresan sentir una “gran pasión por la actividad física y el deporte”. Estos sentimientos positivos hacia la asignatura se concentran en la EF de las primeras edades y se vinculan sobre todo a su carácter lúdico, al trabajo cooperativo o al simple placer de realizar las actividades propuestas. En este contexto, el juego motor se convierte en una especie de “piedra filosofal que convierte en educativo a todo lo que toca” (López-Pastor *et al.*, 2004, p. 53).

Por otro lado, parte de nuestro alumnado relaciona la EF con una “desconexión del aula”, o lo que consideran “romper la rutina de otras asignaturas más cognitivas”. La EF es vista como una parte importante de la vida escolar que

ofrece, a través de su especificidad en lo motriz y su desarrollo en espacios amplios, una vía de escape frente al resto de asignaturas, aunque con el riesgo de considerar que la EF no forma parte de lo académico (De la Torre, 2011).

Una gran mayoría de los participantes coincide en considerar que este interés por la asignatura, se modifica con el paso de la etapa de EP a ES:

Personalmente recuerdo una gran diferencia entre primaria y secundaria. En primaria era una asignatura lúdica con un amplio abanico de actividades y juegos, con diversidad de recursos materiales (...) En secundaria casi no había actividades lúdicas, la mayoría de actividades eran ejercicios de correr y superar pruebas de condición física. Continuamente nos evaluaban (M91).

Muchos estudios indican que la EF en EP es una de las asignaturas preferidas del alumnado, mientras que en la ES este interés disminuye de manera progresiva (López-Pastor et al., 2004; Säfvenbom et al., 2015). Entre las causas de este cambio de actitudes se ha señalado que mientras que en la etapa de EP se instauran los discursos de ocio, recreación y participación, en ES los discursos hegemónicos se transforman y deportivizan, el juego se convierte en deporte y la EF adquiere una dimensión más jerárquica y excluyente, debido a que se acentúa su carácter competitivo e individualista (De la Torre, 2011; Garrett & Wrench, 2007; González Plate, 2014; González Plate et al., 2014).

En primaria, el juego unía al grupo-clase y no existían diferencias. En cambio en secundaria todo era competitivo, y existía la diferenciación entre alumnos buenos, regulares y malos (H142).

En primaria se valoraba más el trabajo en grupo y la participación de cada alumno. En secundaria, se valoraba más el trabajo individual de cada alumno y su rendimiento (M135).

Otros trabajos como los de López Pastor et al. (2004), centrado en relatos de maestros/as especialistas, o los de Garret y Wrench (2007) con profesorado generalista, coinciden en señalar que, a medida que se avanza en el sistema escolar, se observa un mayor número de casos en los que las experiencias dejan de ser positivas para convertirse en negativas. En este modelo de EF, el alumnado que tiene buen rendimiento se sentirá reforzado, mientras que otros estudiantes revelan sentimientos de haberse sentirse excluidos por no alcanzar los niveles de exigencia que se consideraban “adecuados”:

La asignatura en secundaria empezó a adquirir un cariz muy competitivo y exigía un rendimiento para la práctica deportiva, que una gran cantidad de gente no tenía. Esto hacía sentirnos mal y excluidos, y nos limitábamos a intentar no llamar la atención para evitar posibles burlas (M100).

Me sentía excluida, y solamente valorada en función de mis resultados, pero nadie se preocupaba en ayudarme en mejorar,... ni siquiera mis propios compañeros (M102).

Ante esta situación, hay estudiantes, todas ellas mujeres, que explican cómo aprendieron a desarrollar estrategias de evitación de las clases de EF. Esta autoexclusión puede representar en realidad una forma de resistencia para proteger su identidad femenina frente a la cultura masculina que promueve la EF descrita (Cockburn & Clarke, 2002).

Personalmente, si podía, daba una excusa creíble al profesor para no hacer clase o la actividad (M95).

Acostumbrábamos a dar excusas para no hacer la sesión: descuidar el equipamiento en casa, encontrarse mal, simular lesiones, notas en la agenda de los padres, etc. (M51).

Un grupo de estudiantes describe textualmente a este colectivo como “la cara amarga” de la EF, refiriéndose a aquellas personas que “no quieren ir a clase”, que expresan que odian el deporte, o que tienen malos recuerdos de la EF; son las personas que no disfrutaban de la materia e incluso llegan a odiarla (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012) De esta forma, se visualiza un grupo de personas que siente un fuerte rechazo a la asignatura; una de ellas manifiesta de forma contundente que es una materia que “no me gustó nunca, ni la etapa de infantil, ni en primaria, ni en secundaria”.

Como ha podido observarse, una parte importante de las experiencias consideradas como problemáticas son protagonizadas por chicas, aspecto que se explica en parte por el hecho de que un 85% de los relatos proceden de mujeres. No obstante, estos resultados coinciden con los de otros trabajos que señalan que, paralelo a un descenso en el interés de las chicas hacia la EF, las experiencias negativas empiezan a ser mucho más numerosas entre las alumnas que entre sus compañeros (Hilland, Ridgers, Stratton, Knowles & Fairclough, 2016; López-Pastor et al., 2004; Säfvenbom et al., 2015), convirtiéndose incluso en una asignatura hostil para algunas estudiantes (Cockburn & Clarke, 2002). Por otra parte, está ampliamente reconocido que la motivación y participación en actividad física y deporte fuera del ámbito escolar también decrece de forma acentuada en las jóvenes (Fairclough, Hilland, Stratton & Ridgers, 2012), apuntándose a la EF como una asignatura que a menudo contribuye a ello (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Cockburn & Clarke, 2002). Este panorama también afecta a aquellos chicos que no encajan en el modelo de masculinidad hegemónico que promueven los discursos dominantes (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Garrett & Wrench, 2007).

3.2. Los deportes de equipo: competitividad y selección en la formación de grupos

El universo de la cultura corporal es muy amplio, pero la Educación Física selecciona una pequeña parte de él para su transmisión escolar (Barbero, 2005). En el caso de la ES, los deportes de equipo forman parte de los contenidos prioritarios seleccionados por el profesorado de esta etapa educativa (Säfvenbom *et al.*, 2015).

Algunos autores denominan este fenómeno como la *deportivización* de la EF (López-Pastor *et al.*, 2004), hasta el punto de que existe el riesgo de que en determinados contextos, EF y deporte puedan convertirse en términos intercambiables. De este modo, los discursos dominantes en EF en la etapa de ES se concretan en prácticas basadas principalmente en los deportes colectivos, y con ellos se acompaña toda la carga cultural que arrastra la competitividad, imponiéndose la selección, la jerarquía y las diferencias: los mejores y los peores, ganar y perder, la sensación de éxito o fracaso, etc. (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012; Garrett & Wrench, 2007).

La EF de secundaria se repetía el patrón de primaria, deportes pero con algo más de variedad que en primaria. Eran deportes de equipo con gran carga de competitividad (H80).

La EF escolar era una asignatura que básicamente se basaba en practicar deportes competitivos, en los que siempre destacaban los mejores en deporte, es decir, aquellos que ya practicaban deporte extraescolar, y los malos eran aquellos a quien nadie quería en su equipo (M135).

Los discursos dominantes de la EF y el deporte normalizan y privilegian el elitismo motor, el reconocimiento y aceptación dentro del grupo-clase y la alegría de ser valorado como el mejor (Garrett & Wrench, 2007; González Plate *et al.*, 2014). En consecuencia, los relatos que muestran buenos recuerdos asociados al deporte y a la competición proceden de aquellas personas que se consideran competitivas y exitosas en este tipo de situaciones, precisamente porque “ya practicaban deporte extraescolar”, cuestionándose así la contribución educativa específica de la EF (Säfvenbom *et al.*, 2015). El hecho de superar al contrario y ganar conlleva asociado el reconocimiento social por parte de otros estudiantes y el profesorado y es recompensado con la obtención de premios (conseguir una medalla, ser seleccionado para competiciones escolares, etc.). Todo ello produce gran satisfacción personal, mejora de la autoestima y refuerza el interés por la práctica deportiva:

Recuerdo como experiencia muy positiva en la que el profesor de EF tenía que seleccionar los mejores alumnos de la clase para participar en los Juegos Atléticos en el estadio de Monjuich. Fui seleccionada para competir y entrenar durante todo el año con el grupo de relevos. He de admitir que recuerdo esta experiencia como una de las mejores [...] fue muy gratificante (M108).

Sin embargo, la última protagonista, cuando recuerda la situación vivida (ahora con piel de educadora), añade a su comentario que “me doy cuenta de lo competitiva que es la EF”, y valora también que quizás esta experiencia - para ella positiva- para el resto de estudiantes resultara “frustrante y negativa”. En ocasiones, se hace tan evidente la tensión que genera el exceso de competitividad, que no todos saben aceptar el resultado, de manera que incluso se llegan a producir escenas de violencia física como la siguiente:

Las vivencias que recuerdo especialmente negativas están relacionadas con el fútbol. Nunca he destacado en este deporte y de pequeña era de las peores de clase. [...] un día, mi equipo de fútbol decidió que yo sería la portera

porque no era capaz de marcar ni un solo gol. En el último momento del partido, el equipo contrario me marcó un gol que fui incapaz de parar. En consecuencia, uno de mis compañeros se enfadó tanto que vino hacia mí muy enfadado y me dio un golpe en el estómago con tanta bestialidad que caí aturdida en el suelo (M34).

En situaciones como ésta la competitividad excesiva viene a menudo promovida e incentivada por el propio profesorado que cuando era alumnado también tenía éxito en este modelo de EF que ahora reproduce y refuerza en sus clases (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012; Garrett & Wrench, 2007; González Plate *et al.*, 2014). Podemos apreciar cómo algunos estudiantes, se refieren al profesorado de EF como un factor relevante:

La mayoría de maestros que tuve, potenciaban la competición, premiando siempre a los buenos de la clase y dejando en evidencia a los alumnos que no se les daba bien, con comentarios delante de todo el grupo (M135).

Más que las actividades, recuerdo CÓMO se trabajaban: de forma muy competitiva, desprestigiando y ninguneando a los menos hábiles (M48).

Deporte y competición están íntimamente relacionados con los procesos de selección y la formación de equipos. Éste ha resultado ser uno de los momentos más críticos que se han visibilizado en gran parte de los relatos del alumnado y que se han vivenciado con una mayor angustia. Entre los múltiples ejemplos sobre esta problemática, seleccionamos las declaraciones de dos alumnas:

En el momento de hacer equipos, en el que los dos capitanes, a menudo siempre los mismos (parecía que lo eran por el derecho divino, sintiéndose superior al resto) escogían por turnos a las personas que formarían parte de su equipo. En alguna ocasión me quedaba de las últimas, bajo la atenta mirada del resto de compañeros/as, conscientes que si me quedaba la última, era porque “nadie me quería”, y esto representaba una losa (M100).

Los grupos los formaban los mejores de la clase, siempre dejando para el final a los alumnos que no querían en su equipo. Esto potenciaba en mí sentimientos de inferioridad, miedo al ridículo e incluso sentirme excluida (M135).

Estas dinámicas de formación de equipos, que con frecuencia se incorporan a la rutina de las clases y forman parte de los escenarios de los deportes colectivos, generan sentimientos de temor a ser rechazados y a ser los últimos seleccionados, con la consiguiente frustración y humillación. Otros estudios también señalan esta situación como uno de los recuerdos críticos de la EF cursada (De la Torre, 2011; Garrett & Wrench, 2007; González Plate *et al.*, 2014), asignatura que aunque debería que debería caracterizarse precisamente por su enfoque educativo para todo el alumnado, no hace sino reafirmar a través de este tipo de prácticas las jerarquías propias de elitismo motor (Garrett & Wrench, 2007).

3.3. Los tests y pruebas de resistencia: Un recuerdo imborrable

Los tests de condición física en los que se miden y valoran las cualidades físicas del alumnado (flexibilidad, fuerza, velocidad) y, sobre todo, los tests de resistencia (test de *Couper* o *Course Navette*) son una de las actividades más recordadas y mencionadas por el alumnado. Al igual que en el estudio de Wrench y Garret (2008), en los relatos no se aprecia ambigüedad respecto a los fuertes sentimientos y emociones que generan los test de condición física ya que este tipo de prácticas se odian o gustan mucho, generándose una fuerte dicotomía “entre el placer o el dolor” (Wrench & Garrett, 2008).

De forma mayoritaria y reiterada, los tests de resistencia son considerados como experiencias negativas y recordados por algunas personas como “un auténtico calvario”; el repertorio de calificativos que suscitan es extenso: vivencia desagradable, momentos de sufrimiento, recuerdo de malos ratos, motivo de presión o tensión, sentimiento de frustración por no poder alcanzar unos mínimos, inutilidad por no conocer su objetivo, impotencia por no tener una condición física adecuada, momentos de asfixia, e incluso algunos estudiantes exponen situaciones límite (de auténtica temeridad y riesgo):

Tenía la sensación que me estaba asfixiando y que no llegaría a realizar las vueltas mínimas para aprobar. Por culpa de esta presión y tensión sufrí un ataque de ansiedad (M4).

Me venían unos nervios incontrolables y me afectaban a la carrera porque me impedían respirar correctamente y tenía que caminar para no asfixiarme (M140).

La mayoría del alumnado que evoca los malos recuerdos de las baterías de tests considera que su cuerpo no puede dar respuesta a la demanda encomendada por el profesorado, y de ahí derivan sentimientos asociados de impotencia, injusticia, frustración, etc. Estudios previos ya advertían que la aplicación de los tests genera situaciones de ansiedad y rechazo por una parte importante del alumnado (Wrench & Garrett, 2008), mientras que se ha puesto en duda su valor educativo y se ha reclamado una revisión urgente sobre la necesidad de aplicarlos y la manera de hacerlo (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013). Uno de los principales problemas - entre otros- de la aplicación de los tests es que se evalúan las disposiciones que ya tienen los estudiantes en lugar del proceso de aprendizaje (Wrench & Garrett, 2008).

De nuevo son aquellas personas que se sitúan en lo más alto de la jerarquía que establece el elitismo motriz, las que sienten el placer de la victoria por el hecho de haber ganado y sentirse reconocidos por el grupo:

He de confesar que la *Course Navette* era la actividad más esperada por mí y algunos compañeros. Para nosotros era comprobar quien aguantaba más - mentalidad competitiva- y por esto, esperábamos ansiosos la prueba (H124).

Como advierten otros estudios (González Plate *et al.*, 2014; Wrench & Garrett, 2008), el ser medido y comparado públicamente y considerarse centro de atención de resultados tan visibles, no resulta agradable para todos, aunque sí para aquellos que obtienen un buen rendimiento físico.

Por otra parte, el alumnado también denuncia la injusticia provocada por la evaluación en EF a través de estos test, alzándose voces críticas sobre aspectos como su relación directa con las calificaciones de la asignatura, la evaluación exclusiva del rendimiento sin considerarse el esfuerzo, y el referente masculino que se establece para la obtención de la máxima nota, aspecto éste último confirmado por Redelius, Fagrell y Larsson (2009) en el análisis del sistema de evaluación y los criterios de calificación que lleva a cabo el profesorado de EF.

Los baremos de evaluación en secundaria no eran justos para todos, ya que promovían los estereotipos de género, porque siempre eran baremos de chicos y siempre eras comparada con el que tenía mejor marca de la clase (usualmente un chico) en lugar de compararte con lo que eras capaz de hacer según tu constitución (M143).

3.4. El impacto de las experiencias negativas: Incompetencia motriz y pobre imagen corporal

Como consecuencia de las experiencias descritas anteriormente, el alumnado irá desarrollando sus sentimientos hacia la EF e irá adquiriendo conciencia de sentirse feliz y competente en la materia, o bien mostrará insatisfacción y rechazo hacia la EF cuando se le propone enfrentarse a situaciones en las que su identidad física, tanto en su competencia motriz como en su apariencia, queda cuestionada.

Son múltiples los ejemplos que han surgido en los relatos que reflejan situaciones en las que los y las estudiantes manifiestan “no sentirse capaz de saltar el potro”, “tener miedo a realizar una determinada habilidad (vertical o el pino)”, “no ser capaz de trepar por la cuerda”, o “realizar un circuito”, o de “superar una altura determinada”, etc. De esta forma se generan sentimientos de percibirse como motrizmente “incompetente” o “torpe” (Hilland *et al.*, 2016) y que van muy asociados al miedo, la vergüenza, la inseguridad y el temor, conjunto de emociones que formaran parte del bagaje experiencial que acompañará al alumnado desde los primeros años de escolarización (Mattos *et al.*, 2013). A través de la interiorización de estas emociones y sentimientos, son los propios estudiantes los que se identifican a sí mismos como el problema, en lugar de cuestionar las circunstancias, contenidos o actividades que las generan. Las siguientes expresiones así lo atestiguan: “yo era mala”, “nunca he sido muy coordinada con los pies” “yo era muy delgado y no tenía mucha fuerza”, “no tenía una condición física adecuada” “mi peso era elevado en relación a mi estatura”, etc.

El problema se hace más evidente, cuando, a diferencia de lo que sucede en el aula, en el gimnasio se hace inevitable la exposición pública del cuerpo, junto con todas las experiencias que la acompañan y que contribuyen a la creación de

identidades físicas muy diversas. De este modo, se va configurando la conciencia sobre la existencia de cuerpos buenos y malos, cuerpos mejores y peores, coordinados y descoordinados, fuertes y débiles, gordos y esbeltos, etc. (Vicente, 2005). Es decir, algunas personas encajan en las demandas que la EF hegemónica requiere, y otras, poco a poco serán objeto de marginación o exclusión dentro de un supuesto contexto educativo para todo el alumnado. El propio profesorado y el alumnado son agentes sociales que contribuyen a reforzar estos sentimientos de inadecuación del propio cuerpo:

Mi peso era elevado en relación a mi estatura, es decir, no me encontraba con buenas condiciones físicas. Me sentía humillada, ya que mi profesor no tenía en cuenta que no podía llegar a la media en las pruebas que hacíamos, debido a mi sobrepeso (M60).

Personalmente mi experiencia respecto a la EF escolar es bastante traumática. No solamente por no saltar el potro por el miedo a caerme y hacerme daño, sino por la vergüenza que pasaba cuando se trataba de realizar algunas actividades, puesto que soy una persona que no estoy contenta con mi apariencia física (M106).

Las anteriores declaraciones son una muestra de aquellos alumnos y alumnas que no pueden dar respuesta a las prácticas exigidas por el profesorado, porque este profesorado no ha tenido presente la diferencia. Como apunta Vicente (2005), se han articulado los aprendizajes sobre un cuerpo neutro y abstracto, sin tener presente la variedad de cuerpos y cómo atender al desarrollo diferenciado de los mismos.

La inadecuación de las identidades físicas en la clase de EF, atribuida a la falta de rendimiento motriz, está estrechamente ligada a la percepción de que la propia apariencia física no se ajusta a los parámetros del cuerpo “ideal y deseable” para la práctica deportiva (Barbero, 2005; González Plate, 2014; Vicente, 2005). La sensación de impotencia que generan estas experiencias la describen muy bien las escenas siguientes:

La cuerda era imposible. Daba igual lisa que con nudos. Recuerdo que cada vez que tenía que subir a la cuerda me daba mal de estómago. No entendía porque tenía que subir a la cuerda, qué sentido tenía. Recuerdo el profesor gritando que espabilara, que me pesaba el culo, y mis compañeros animando. Y yo mirando arriba colgada como una imbécil y incapaz de hacer el primer tramo. “Tierra trágame” - pensaba“ (M119).

En los anteriores relatos se advierte la falta de sensibilidad del profesorado y cómo su actuación (u omisión) pueden convertirse en una auténtica negligencia, ya sea por proponer tareas inadecuadas a las necesidades del alumnado, o bien por sus actitudes y comentarios inapropiados. Expresiones como “Te pesa el culo”, “tienes las piernas como un avestruz”, u otras similares, provocan la pérdida de la autoestima y dignidad del alumnado, que termina aceptando esta marginación con sumisión, tristeza y dolor (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012).

En otras ocasiones será el propio alumnado quien se burlará o rechazará a un compañero o compañera por su rendimiento o su aspecto físico, escenas éstas que a veces pasan desapercibidas por el profesorado y que coinciden con relatos similares de otros estudios (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012; De la Torre, 2011; González Plate *et al.*, 2014). Declaraciones realmente conmovedoras surgen del diario de unas alumnas:

En las pruebas prácticas, me sentía bastante humillada. Vivencí un ciclo de burlas constantes por parte de mis compañeros. Entonces, me sentía tan mal con mi misma, y especialmente con mi aspecto físico, que sufrí una grave enfermedad que me costó mucho de superar. Tuve que acudir al especialista para que me ayudaran a superarla (M60).

Sinceramente recuerdo ponerme muy nerviosa ante las pruebas. Tenía miedo, sufría porque no las quería hacer o temía que los compañeros se rieran de mí. Así pues, cuando me tocaba saltar, a veces lo pasaba realmente mal, me sudaban las manos, temblaba, etc. (M108).

Situaciones como las anteriores son consecuencia de la reproducción de las jerarquías, y mientras que algunos alumnos/as van a considerar que son mejores que otros porque sí son capaces de superar distintas propuestas, otros por el contrario, pierden la motivación y se sentirán humillados por la falta de habilidad o porque creen que su cuerpo es “malo” o no adecuado. Se trata de lo que se denomina como violencia simbólica (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012; Redelius *et al.*, 2009), ya que el propio alumnado marginado la acepta con sumisión y sin tener conciencia de ello y que en algunos casos es violencia bastante explícita; el profesorado además la promueve de forma cómplice, proponiendo tareas inadecuadas y tolerando las risas del alumnado sin ningún tipo de intervención (véase Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012). No es extraño que todo este contexto genere el rechazo de la asignatura en este grupo de estudiantes y se vaya minando su participación no solo en EF, sino también en otros contextos (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012).

4. Conclusiones

Siendo conocedoras y conscientes de que las experiencias son múltiples y diversas entre nuestro alumnado, futuro profesorado generalista de EP, y que nuestra investigación se proponía poner el acento en las vivencias en EF consideradas como problemáticas, puesto que son las que acostumbran a quedar ocultas y menos visibles (López-Pastor *et al.*, 2004), este trabajo ha presentado una visión general de aquellas situaciones críticas desveladas por el propio alumnado. Entre los relatos expuestos sobre las experiencias previas en EF, se han visibilizado una gran variedad de sentimientos, emociones, y vivencias consideradas problemáticas y que se han vinculado a un contexto de rendimiento, en el que los deportes de equipo y los test físicos son los contenidos más significativos. El paso de la EP a la ES es clave en el predominio de estos discursos, que terminan por clasificar las identidades físicas del

alumnado en función de su éxito o fracaso motor y su apariencia, y que pueden promover la marginación y exclusión del alumnado y su rechazo de la EF.

A partir de “la voz del alumnado” se exponen abundantes ejemplos que ilustran los contextos anteriores, y que ponen de manifiesto cómo la EF no siempre viene acompañada de situaciones y experiencias placenteras y gratificantes que potencien el aprendizaje y el desarrollo personal y social. Hemos podido apreciar cómo una parte del alumnado expresa haber vivenciado situaciones traumáticas, especialmente en la etapa de ES, acompañadas de sentimientos de temor, humillación y frustración, con la consecuente pérdida de autoestima y exclusión social en el contexto de la clase de EF. Se trata de una forma de marginación, a menudo invisible, que ejerce el profesorado y los propios compañeros hacia aquellas personas poco competentes en el ámbito de lo motriz (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012; González Plate *et al.*, 2014).

El estudio realizado nos permite resaltar la importancia del uso de las narrativas en su doble vertiente: como recurso metodológico de investigación, y a su vez, desde el interés que ofrece su dimensión formativa de los futuros maestros/as (McMahon & Penney, 2013; Rivas-Flores, 2014). El proceso de evocación e introspección que se ha facilitado a través de las narrativas cobra sentido en la medida en que ha ayudado al alumnado a detectar e identificar estas situaciones problemáticas, y a darse cuenta (y actuar) como futuro profesorado sobre las dimensiones más amplias que condicionan la práctica docente (Bolívar, 2002). Sin lugar a dudas, el rol y actitud del profesorado es un factor fundamental para poder prevenir y evitar ese tipo de experiencias, lo que le permitirá reflexionar y debatir sobre las mismas, plantear alternativas y reconstituir discursos y pensamientos dominantes, orientándose todo ello a favorecer su crecimiento profesional (De la Torre, 2011; Garrett & Wrench, 2007).

Por otra parte, el uso de las narrativas como metodología de investigación, aunque está bien asentada en el ámbito educativo (p.e, Bolívar *et al.*, 2001), puede considerarse todavía emergente en el campo de la EF y ciencias del deporte en nuestro país ya que cuenta con una producción relativamente escasa (Pérez-Samaniego *et al.*, 2011). Incluso dentro del contexto internacional todavía es necesario justificar las fortalezas de este tipo de investigación en el ámbito de la EF, que continúa profundamente marcada por el predominio de la orientación positivista y bio-conductista, y reclamar la necesidad de adherirse al diálogo, el respeto y a la pluralidad de aproximaciones metodológicas (Dowling *et al.*, 2015). La realidad es que este tipo de investigación es cada vez es más relevante y necesaria debido al “giro postmoderno” y la consecuente sensibilidad hacia las diferencias, la diversidad, las culturas locales y su multiplicidad de historias y la posibilidad que ofrecen para comprenderlas y transformarlas dentro de contextos sociales más amplios (Dowling *et al.*, 2015; Rivas-Flores, 2014).

Nuestro compromiso como investigadoras y como formadoras ha sido la interpretación y comprensión de experiencias y significados presentes en las historias contadas por nuestro alumnado y que, explicadas por sus protagonistas, cobran vida,

y pensamos que no pueden dejar indiferente al lector/a. Nuestro reto como investigadoras es seguir profundizando en el análisis de estas experiencias previas desde diferentes marcos teóricos y ejes de análisis. Como formadoras, nuestro desafío se sitúa en seguir aportando mejoras en nuestra docencia universitaria, implementando metodologías alternativas a las prácticas tradicionales existentes, que incorporen una enseñanza de la EF transformadora, inclusiva y participativa para todo el alumnado, e integrando el proceso crítico de comprensión de estas experiencias dentro de una agenda para el cambio en la EF (Garrett & Wrench, 2007).

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA
Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf.
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la leveda de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 39, 25-51.
- Barreto, M. A., & Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada y Porto Alegre: Universidad de Granada y Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. DOI: 10.1177/0044118x10388262
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cockburn, C., & Clarke, G. (2002). "Everybody's looking at you!": Girls negotiating the "femininity deficit" they incur in physical education. *Womens Studies International Forum*, 25(6), 651-665.
- De la Torre, E. (2011). *Significados de la Educación Física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

- Dowling, F., Garrett, R., Lisahunter, & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924-940. DOI: 10.1080/13573322.2013.857301
- Elliot, D. L., Atencio, M., Campbell, T., & Jess, M. (2013). From PE experiences to PE teaching practices? Insights from Scottish primary teachers' experiences of PE, teacher education, school entry and professional development. *Sport, Education and Society*, 18(6), 749-766. DOI: 10.1080/13573322.2011.609165
- Fairclough, S., Hilland, T., Stratton, G., & Ridgers, N. (2012). 'Am I able? Is it worth it?' Adolescent girls' motivational predispositions to school physical education: Associations with health-enhancing physical activity. *European Physical Education Review*, 18(2), 147-158. DOI: 10.1177/1356336x12440025
- Garrett, R., & Wrench, A. (2007). Physical experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 23-42. DOI: 10.1080/17408980601060234
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González, G., Barbero, J. I., Bores, N. J., & Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 62, 39-56.
- González Plate, L. (2014). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de Pedagogía sobre la Educación Física escolar en Chile*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182COL9.pdf>
- González Plate, L., Rivera, E., & Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2).
- Hilland, T., Ridgers, N., Stratton, G., Knowles, Z., & Fairclough, S. (2016). Origins of perceived physical education ability and worth among English adolescents. *European Physical Education Review*, First published date: October-18-2016. DOI: 10.1177/1356336X16673765
- León Elizondo, A. P., & Arazuri, E. S. (2014). Predictores de la actividad física de tiempo libre en una población universitaria española. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 24, 8-15. DOI: 10.7179/PSRI_2014.24.08
- López-Pastor, V. M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., & Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 4(13), 45-57.

- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. DOI: 10.1080/13573322.2012.713860
- Mattos, B., Prados, E., & Padua, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimento*, 19(4), 251-269.
- McMahon, J. A., & Penney, D. (2013). Using narrative as a tool to locate and challenge pre service teacher bodies in health and physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 115-133. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n1.4
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). Avance de la estadística de estudiantes universitarios. Curso 2014/2015. Recuperado de <https://goo.gl/FiV87n>
- Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B., & Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Ralph, A. M., & MacPhail, A. (2015). Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. *European Physical Education Review*, 21(1), 51-65. DOI: 10.1177/1356336X14550940
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. DOI: 10.1080/13573320902809195
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in Physical Education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. DOI: 10.1123/kr.2013-0006
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. DOI: 10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Spencer-Cavaliere, N., & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in Physical Education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 344-361. DOI: 10.1123/jtpe.31.4.344

Vicente, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: Dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 39(Sept), 53-72.

Wrench, A., & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, 14(3), 325-346. DOI: 10.1177/1356336X08095669

Cómo citar el artículo:

Prat Grau, M. y Camacho-Miñano, M.J. (2018). La voz del futuro profesorado de educación primaria sobre sus experiencias previas en educación física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 433-452.