



Art motion: analysis of the concept of teaching identity of future teachers from a physical education activity around contemporary art

(S) Art motion: análisis del concepto de identidad docente de los futuros maestros a partir de una actividad de educación física en torno el arte contemporáneo

López Secanell, Irene¹

Resumen

Introducción: Actualmente en la educación física predominan los discursos de rendimiento a personas que trabajarán como profesionales en el ámbito escolar y, por lo tanto, que deberían orientarse a la participación. Este hecho hace que exista una crisis de identidad en los docentes de EF, los cuales se orientan a ser entrenadores en lugar de educadores. **Objetivos:** Mostrar el desarrollo de una actividad de educación física entorno el arte contemporáneo y analizar si la realización de esta actividad influye en la concepción inicial que tienen los estudiantes sobre la identidad docente del profesor/a de educación física. **Métodos:** La actividad se llevó a cabo con 89 estudiantes de magisterio de tres universidades distintas. Para analizar la actividad en cada una de las universidades se utiliza una metodología cualitativa mediante cuestionarios de preguntas abiertas, grupos focales y la fotoelicitación. **Resultado:** Los resultados obtenidos en el trabajo muestran como la realización de la actividad favorece que los estudiantes cambien algunas de las concepciones que tenían inicialmente en relación con la finalidad de la EF y su identidad como maestros. **Discusión y Conclusiones:** La innovación que representa aprender en torno al arte en el ámbito de la EF requiere abrir futuras líneas de investigación con un número mayor de actividades que se focalicen en evidenciar las potencialidades de esta metodología. Además, el presente estudio muestra la necesidad de que la institución universitaria realice una mirada autocrítica hacia la formación de educación física.

Palabras clave: educación física; arte contemporáneo; formación de maestros; educación superior.

Abstract

Introduction: Currently in physical education performance speeches predominate to people who will work as professionals in the school environment and, therefore, should be oriented to participation. This fact makes that there is an identity crisis in PE teachers, which are oriented to be coaches instead of educators. **Aim:** Show the development of a physical education activity around contemporary art and analyze whether the realization of this activity influences the initial conception that students have about the teaching identity of the physical education teacher. **Methods:** The activity was carried out with 89 teaching students from three different universities. To analyze the activity in each of the universities, a qualitative methodology is used through questionnaires of open questions, focus groups and photoelicitation. **Results:** The results obtained in the work show how the realization of the activity favors the students to change some of the conceptions they had initially in relation to the purpose of the PE and their identity as teachers. **Discussion & Conclusions:** The innovation represented by learning about art in the field of PE requires opening future lines of research with a greater number of activities focused on demonstrating the potential of this methodology. In addition, this study shows the need for the university institution to take a self-critical look at physical education training.

Keywords: physical education; contemporary art; teacher training; higher education.

Type: Original

Section: Physical education

Author's number for correspondence: 1 - Sent: 16/12/2018; Accepted: 7/01/2019

¹Unidad de educación, Florida Universitària – España – Irene López Secanell, irlopez@florida-uni.es, ORCID:

<http://orcid.org/0000-0002-7720-1658>

López Secanell, I. (2019). Art motion: analysis of the concept of teaching identity of future teachers from a physical education activity around contemporary art. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 3(1): 188-208. doi: <http://hdl.handle.net/10481/55467>

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



(P) Art motion: análise do conceito de identidade docente de professores futuros de uma atividade de educação física envolvente à arte contemporânea

Resumo

Introdução: Atualmente, na educação física, os discursos de desempenho predominam para pessoas que trabalharão como profissionais no ambiente escolar e, portanto, devem ser orientados para a participação. Esse fato faz com que haja uma crise de identidade nos professores de EF, que são orientados a serem coaches ao invés de educadores. **Objetivos:** Mostrar o desenvolvimento de uma atividade de educação física em torno da arte contemporânea e analisar se a realização dessa atividade influencia a concepção inicial que os alunos têm sobre a identidade docente do professor de educação física. **Métodos:** A atividade foi realizada com 89 estudantes de ensino de três universidades diferentes. Para analisar a atividade em cada uma das universidades, uma metodologia qualitativa é utilizada por meio de questionários de questões abertas, grupos focais e fotoelicitação. **Resultados:** Os resultados obtidos no trabalho mostram como a realização da atividade favorece os alunos a mudarem algumas das concepções que tiveram inicialmente em relação ao propósito do PE e sua identidade como professores. **Discussão e Conclusões:** A inovação representada pelo aprendizado sobre arte no campo da EF requer a abertura de futuras linhas de pesquisa com um maior número de atividades voltadas para a demonstração do potencial dessa metodologia. Além disso, este estudo mostra a necessidade de a instituição universitária ter uma visão autocrítica do treinamento em educação física.

Palavras-chave: Educação Física; arte contemporânea; formação de professores; Educação superior.

Citar así:

López Secanell, I. (2019). Art motion: analysis of the concept of teaching identity of future teachers from a physical education activity around contemporary art. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(2), 188-208. doi: <http://hdl.handle.net/10481/55467>



I. Introduction / Introducción

Hace ya tiempo que la educación física (EF) va navegando sin un rumbo claro. Las últimas reducciones presupuestarias del estado, los continuos cambios en la ley educativa y el exceso de modas pasajeras en las metodologías y organizaciones educativas hacen visible la precariedad de la educación del siglo XXI. Es evidente, que esta situación afecta directamente a todas las áreas del conocimiento. No obstante, si nos focalizamos en la EF, es innegable que ésta ha padecido un mayor escrutinio (Crum, 2012). Consecuentemente, las críticas residen sobre la calidad de la formación de los maestros de EF, así como en la relevancia de esta materia en los planes de estudio.

Los modelos dominantes que aun podemos ver en nuestras aulas responden a una educación industrial caracterizada por ser puramente académica y con la voluntad de homogeneizar el pensamiento. Este sistema fue diseñado para dar respuesta a una economía industrial donde las habilidades académicas quedaban reducidas en el dominio de los métodos deductivos. Los rastros de este sistema se hacen visibles en la formación de EF, donde, generalmente, se fomenta que los estudiantes, más allá de producir nuevos modelos docentes que se adapten a las necesidades del momento, reproduzcan aquéllos que ellos recibieron durante su escolarización (Theobard, Gardner & Long, 2017; Sharp & Green, 1975). Por ello, actualmente la EF vive una crisis de identidad, ya que los discursos teóricos que afirman como debe ser la EF del siglo XXI no se corresponden con las prácticas que se llevan a cabo (Stolz, 2014). Una de las principales causas que justifican esta situación reside en que la EF sigue anclada en paradigmas tradicionales donde su función era la de entrenar en lugar de educar. Según Stolz (2014), Kirk (2009) y Tinning (1996) esto es consecuencia de que las ciencias del deporte han acabado por dominar la materia. Asociar la EF con las ciencias del deporte da lugar a la aparición de dos discursos que orientan las actuales prácticas de los profesionales de EF: los discursos de rendimiento y los discursos de participación. Los primeros se relacionan con las ciencias del deporte y se basan en el incremento del rendimiento deportivo en el ámbito de los atletas profesionales. En los segundos, la EF tiene una finalidad educativa que generalmente se lleva a cabo en las escuelas y que tiene el objetivo de incrementar la participación de los estudiantes en las prácticas de EF, así como generar prácticas más reflexivas, críticas y creativas.

Actualmente, si revisamos las prácticas que se llevan a cabo en las universidades, podemos evidenciar que predomina la formación a través de discursos de rendimiento a personas que trabajarán como profesionales en el ámbito escolar y, por lo tanto, que deberían orientarse a la participación (Tinning, 1996). Este hecho crea cierto desconcierto hacia la identidad de los futuros docentes de EF. ¿Cómo afectan estos modelos de aprendizaje a la construcción de la identidad de los futuros maestros de EF? Según Vaillant (2010) y Lasky



(2005) la identidad docente se concibe como la definición que el docente hace de sí mismo y de los otros. La construcción de la identidad profesional evoluciona a lo largo de todo el ejercicio profesional y puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos (García, 2010; Vaillant, 2010). Es por ello por lo que el contexto universitario se presenta como lugar importante donde se construyen las creencias de la identidad.

La identidad de los maestros de EF siempre se ha considerado bajo una connotación negativa de crisis, sobretodo en la última década del siglo XX (Albarracín, 2008). Esto se debe a lo que comentábamos anteriormente en relación con el hecho que la EF aún no está determinada ni tiene una finalidad consensuada. Actualmente, el perfil del docente de EF se sigue vinculando exclusivamente con los deportes y una imagen de docente-entrenador que instruye habilidades deportivas (Stolz, 2014; Pastor, 2007). Delante de este escenario, debemos cuestionarnos: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los futuros maestros de EF en relación con la materia? ¿Cómo conciben su identidad docente los futuros maestros de EF? ¿Cómo podemos cambiar su concepción?

Según los trabajos de González y Barba (2013) si realmente queremos incidir en un cambio real en la identidad de los docentes de EF debemos empezar por incorporar en nuestros procesos de formación modelos que se alejen de los discursos tradicionales basados únicamente en el rendimiento para fomentar otra EF que se sea más reflexiva, creativa e inclusiva. Conscientes de ello, en el presente trabajo apostamos por una metodología que parte del arte contemporáneo como catalizador de otras prácticas de EF que se alejan de los discursos de rendimiento. ¿Porqué el arte? Aprender en torno el arte contemporáneo consiste en crear condiciones de aprendizaje para vivir el arte como una experiencia que nos permite reinterpretar nuestras prácticas profesionales hacia formas más participativas, creativas, reflexivas y críticas. Según Camnitzer (2014) una de las potencialidades del arte es entenderlo como forma de expansión del conocimiento, lo cual implica afirmar que lo interesante del arte es preguntarse qué es lo que generó la obra y cuál es su razón para existir. De esta forma, utilizamos el arte por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por su contribución a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2003).

Si trasladamos estas ideas a la EF podemos entrever como el arte nos da la perspectiva de otra EF, una que aun está por descubrir pero que es necesaria para romper con aquellos discursos de rendimiento que actualmente imperan en la materia y que se basan, principalmente, en maestros que actúan como entrenadores y alumnos atletas que aprenden habilidades propias de deportes de élite (Stolz, 2014; Kirk,



2009). ¿Pero cómo utilizamos el arte en nuestras clases de EF? Generalmente se puede iniciar la clase con una visita a un museo o con la reflexión entorno a una fotografía de una obra de arte contemporáneo. Entorno a la obra se inicia un proceso de conversación y reflexión donde se invita a los estudiantes a relacionar la obra de arte con la EF, haciendo referencia a aspectos que van desde una perspectiva más teórica como puede ser el currículum a aspectos más personales, como pueden ser sus experiencias personales en las clases de EF de su escuela o instituto. Este espacio de diálogo nos permite iniciar un proceso de relaciones entre las obras de arte y la EF. Cuando utilizamos el arte en la EF partimos de las utiliza obras de arte contemporáneo para realizar conexiones entre las obras y las formas de vida de los estudiantes, así como con los distintos contenidos de la materia de EF. A partir de esta interacción se crean nuevos conocimientos mediante la colectividad y se empiezan a ver que los artistas nos enseñan formas más creativas, reflexivas y críticas de abordar el currículum de EF. Las potencialidades del arte contemporáneo en los procesos formativos ya se hacen evidentes en las investigaciones de Bonastra y Jové (2017), Jové, Farrero y Betrián (2013), Jové, Betrián, Ayuso y Vicens (2012), Jové (2011). No obstante, ésta representa una innovación en el ámbito de la EF. Normalmente, cuando hablamos de arte en relación con la EF, solemos asociarlo con la expresión corporal. No obstante, menos común es partir de un pensamiento artístico como *leitmotiv* para vivir experiencias de movimiento.

En base a esta teoría, en el presente artículo se propone analizar la percepción de los futuros maestros de EF de tres universidades distintas acerca de la finalidad de la materia y su identidad como docentes antes y después de participar en una actividad de EF en torno el arte contemporáneo. Para dar respuesta a esta finalidad, el artículo tiene un doble objetivo. El primero realizar un análisis sobre qué entienden los alumnos por EF y cómo conciben su identidad como docentes de EF. El segundo, analizar si después de participar en la actividad los estudiantes han cambiado sus concepciones iniciales con relación a la finalidad de la EF y su identidad docente.

Para dar respuesta a estos objetivos, el presente texto se compone de tres partes. Una primera parte donde se exponen brevemente las bases teóricas que sustentan y nos permiten comprender la actividad: el arte contemporáneo, los regímenes estéticos y los espacios lisos y estriados. La segunda parte incluye el desarrollo y descripción de la actividad práctica. La tercera parte muestra un análisis cualitativo de la actividad a partir de encuestas y grupos focales con la muestra participante.

I.1. Aims / Objetivos:

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Mostrar el desarrollo de una actividad de educación física entorno el arte contemporáneo.
- Analizar si la realización de esta actividad ayuda influye en la concepción inicial que tienen los estudiantes sobre la identidad docente del profesor/a de EF.

II. Methods / Material y métodos

Disponemos de 2 horas de clase para realizar la actividad. Antes de empezar, los estudiantes tienen que rellenar el primer cuestionario que se utiliza en esta investigación, con preguntas en relación con cuál creen que es la finalidad de la EF y cuál es su identidad como futuro docente de EF. A partir de aquí, se inicia la sesión mostrando a los estudiantes fotografías de la obra *Orbital motion* (2016) de la artista Monika Grzymala (Figura 2):

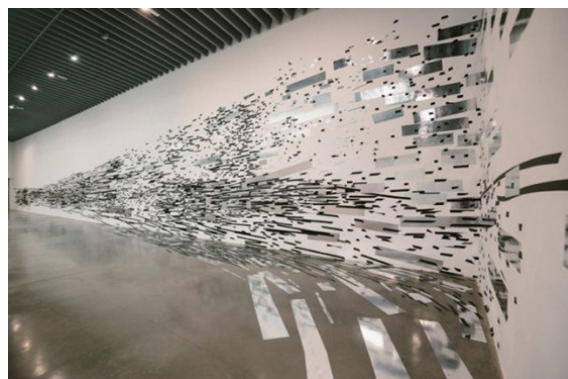


Figura 2. Orbital Motion en el Espacio de arte contemporáneo de Catellón (València). Fuente: Espai d'Art Contemporani de Castelló.

El principal problema que quiere solucionar la artista es la bidimensionalidad del espacio. Para dar respuesta a su inquietud, decide utilizar cintas adhesivas negras para experimentar con el dibujo tridimensional. Esta inquietud nos lleva a cuestionarnos por qué los espacios de EF suelen habitarse desde su bidimensionalidad. Esta pregunta da lugar a que los estudiantes reflexionen sobre el hecho que las actividades de EF que han realizado durante su escolarización se caracterizan por seguir unas mismas normas, con lo cual los jugadores tienen poco margen para poder decidir cómo desarrollar el juego.

Con esta introducción, vamos al campo polideportivo y observamos el espacio. En el caso de la Universidad



ESHPA

de Lleida era un campo exterior, mientras que los de la Universidad de Valencia y la Florida Universitaria eran campos en pabellones cubiertos. Se toma consciencia de que los espacios están formados por líneas de diferentes colores que conforman campos de voleibol, de futbol, de básquet y de hándbol. En este caso, con los estudiantes reflexionamos sobre como estos campos correspondían a espacios que desde la EF siempre habían utilizado con los mismos tipos de juegos y deportes basados en discursos de rendimiento. Con ello, se invita a los alumnos a recordar cómo solucionaba Monika Grzymala la bidimensionalidad del espacio y se les facilita una serie de cintas adhesivas con la única consigna de que empiecen a jugar y experimentar (Figura 3, 4 y 5). Los alumnos pegaban cintas sobre las líneas de los campos y las unían con las paredes, porterías o otros objetos, lo cual iba dando tridimensionalidad al lugar. A través del movimiento se iba creando el caos, la improvisación, la libertad y la creatividad. Empezó así la construcción de un espacio liso.



Figura 3. Acciones de los estudiantes de la Florida Universitaria, la Universidad de Lleida y la Universidad de Valencia, respectivamente. Fuente: propia.



Figura 4. Acciones de los estudiantes de la Florida Universitaria, la Universidad de Lleida y la Universidad de Valencia, respectivamente. Fuente: propia.



Figura 5. Acciones de los estudiantes de la Florida Universitaria, la Universidad de Lleida y la Universidad de Valencia, respectivamente. Fuente: propia.

Estas acciones se desarrollaron durante treinta minutos. Una vez transcurrido este tiempo, se les pidió que terminaran lo que estaban haciendo para empezar a observar lo que se había construido. Una vez reunidos,

López Secanell, I. (2019). Art motion: analysis of the concept of teaching identity of future teachers from a physical education activity around contemporary art. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 3(1): 188-208. doi: <http://hdl.handle.net/10481/55467>

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789

se les hizo la siguiente pregunta: *¿Con este nuevo espacio que habéis creado, a qué podemos jugar?* De esta forma empezó la compleja tarea de ponerse de acuerdo en unas normas y un juego donde las únicas condiciones eran que todos jugaran y que solo disponían del material de las cintas. En todos los grupos, los estudiantes tuvieron muchas dificultades para autogestionarse. Ellos mismos se justificaban diciendo que nunca se les había propuesto este tipo de dinámica durante su formación.

En un principio, los estudiantes de la Universidad de Lleida propusieron jugar al fútbol, lo cual evidenció los modelos deportivos que tenían integrados. Esta situación dio lugar a hablar de las dificultades que tenían para inventar nuevos juegos que saliesen de los que comúnmente caracterizan los discursos de rendimiento. La mediación por parte de la profesora les permitió ser conscientes de ello. Por ello, decidieron hacer una adaptación del juego de *la bandera* con interacción con las cintas (Figura 6 y 7).



Figura 6. Una base del juego de la bandera.
Fuente: propia.



Figura 7. Jugando a la bandera. Fuente: propia.

En el caso de los estudiantes de la Universidad de Valencia decidieron hacer una yincana. Ésta se componía por distintas pruebas que se repartían por el espacio (Figura 6 y 9). Cada una de las pruebas se eligió según las posibilidades que ofrecían las cintas distribuidas en el espacio. Los estudiantes se agruparon en equipos y durante ocho minutos cada grupo estaba participando en una prueba. Cuando se terminaba el tiempo, cada equipo cambiaba de prueba.



Figura 8. Pruebas de la yincana. Fuente: propia.



Figura 9. Pruebas de la yincana. Fuente: propia.

Los estudiantes de la Florida Universitaria decidieron hacer una adaptación del juego de los diez pases (Figura 10). La primera limitación que se encontraban era que no tenían pelota. Por ello decidieron crearla con las cintas adhesivas. Luego readaptaron las normas del juego convencional. Decidieron que el juego consistiría en realizar diez pases entre los miembros de un equipo, de tal forma que todos los miembros del equipo tenían que tocar la pelota y lo tenían que hacer únicamente con su brazo no dominante. Respecto a las cintas decidieron que cada vez que se encontraban una cinta amarilla tenían que saltarla, cuando era una cinta roja tenían que pasarla por debajo y con una cinta negra tenían que seguirla en cuclillas.



Figura 10. Juego de los diez pases. Fuente: propia.

Cada quince minutos se iba parando el juego con la finalidad de incorporar variaciones. Las variaciones son muy importantes durante la acción lúdica porque nos permiten ser conscientes de aquellos aspectos que no están funcionando y, consecuentemente, proponer alternativas. En este caso, las variaciones consistieron en modificar las reglas propuestas inicialmente o cambiar de juego. Los estudiantes de la Universidad de Lleida eligieron la última opción. Para ello aprovecharon los espacios vacíos que se creaban entre las cintas para adaptar el juego de *Las tres bases*. Este juego consistía en tres grupos que tenían que transportar a un miembro del equipo en brazos a tres bases (elegidas por ellos mismos a partir de algunas de las figuras que se dibujaron en el suelo). Una de las dificultades estaba en que todos los miembros del equipo tenían que participar en el transporte de la persona (Figura 11). Otra dificultad era que según el color de cada cinta, tenían que realizar una acción motriz distinta. Por ejemplo, cada vez que el grupo se encontrara con una cinta roja tendrían que saltarla. En cambio, cada vez que fuera una cinta amarilla tendrían que pasarla por debajo.



Figura 11. Acción en el juego de las 3 bases. Fuente: propia.

Los estudiantes de la Universidad de Valencia decidieron cambiar las reglas propuestas en la yincana. Para ello se propusieron nuevas pruebas que no estaban contempladas inicialmente (Figura 12). Un ejemplo de ello es un ejercicio de equilibrio que consistía en caminar por encima de unos bancos suecos con la finalidad de llegar al lado opuesto del banco esquivando todas las cintas que se iban encontrando en el camino.



Figura 12. Prueba de la yincana. Fuente: propia.

Respecto a los estudiantes de la Florida Universitaria, éstos decidieron jugar a un juego de puntería. Partiendo de dos equipos, uno de ellos se situaba en línea al fondo de la pista con distintas bolas hechas con cinta adhesiva (Figura 13). El otro equipo tenía que pasar corriendo delante suyo (respetando una distancia) e intentando no ser tocados por las bolas de sus rivales.



Figura 13. Juego de puntería. Fuente: propia.

En todos los grupos, cuando se finalizaban los juegos se realizaba una reflexión sobre la sesión. En general, de las conversaciones emergieron preguntas interesantes como las siguientes: *¿Qué hubiera pasado si hubiéramos programado el espacio previamente? ¿Cómo nos han influido los modelos docentes deportivos que tenemos integrados? ¿Por qué hemos tenido tantas dificultades para inventar un juego? ¿De qué forma esta experiencia nos permite revisar nuestra identidad como docentes de educación física?* Estas cuestiones llevarían a los estudiantes a realizar la segunda encuesta que se utiliza en esta investigación.

II. Methods / Material y métodos

A. Participantes

Esta experiencia se llevó a cabo en tres universidades distintas: Universidad de Lleida (Lleida), Universidad de Valencia (Valencia) y la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia). Para facilitar la presentación de los participantes, a continuación, se muestra una tabla correlativa, donde se muestra la universidad donde se realizó la actividad, el número total de alumnos y los estudios que éstos estaban cursando.

Tabla 1. Muestra analizada en relación con la Universidad y estudios.

Universidad	Nº alumnos	Estudios
Universidad de Valencia	45	Grado de Educación Primaria
Universidad de Lleida	32	Doble titulación: Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Florida Universitaria	12	Máster en Educación Secundaria. Especialidad de EF.



La muestra total analizada se compone de 89 alumnos cuyos estudios les permiten acreditarse como maestros de EF en distintas etapas educativas.

B. Metodología

El presente estudio se basa en tres análisis cualitativos. En el primero (A1) y el segundo (A2) se utiliza un análisis mediante el instrumento de las encuestas. Ambas encuestas constaban de las mismas preguntas abiertas. Los objetivos de la encuesta A1 eran: a) ver la concepción que los estudiantes tenían de la EF antes de realizar la actividad, b) Ver como concebían ellos su identidad como docente de EF. Los objetivos de la encuesta A2 eran los siguientes: a) ver la concepción que los estudiantes tenían de la EF una vez finalizada la actividad b) ver si los estudiantes habían cambiado la concepción de su identidad como docente de EF. En total se formularon 2 preguntas abiertas, las cuales se exponen a continuación:

- *¿Según tu opinión, actualmente cuál es el papel de la EF? (P1)*
- *¿Cómo defines tu identidad como futuro docente de EF? (P2)*

En la A1 y la A2 la muestra total analizada fue de 89 estudiantes. Las encuestas se realizaron personalmente durante las horas de clase. En el tercer análisis (A3) se realizaron dos grupos focales por cada universidad. Cada grupo focal constaba de cuatro estudiantes que quisieron participar voluntariamente en la investigación. En total se desarrollaron seis grupos focales con 24 estudiantes. En cada grupo focal se utilizó la metodología de la fotoelicitación. La fotoelicitación se define como un análisis reflexivo que se produce observando fotografías o videos como base para hacer cuestiones que permitan profundizar en ciertos aspectos de la investigación (Pink, 2004). Las fotografías nos permiten acceder y explorar nuevos campos que previamente no se tenían en consideración. La fotoelicitación reconoce al entrevistado como un coinvestigador, lo que permite que la mayoría del trabajo de investigación sea colaborativo.

Los tiempos de medida fueron distintos en cada análisis. El A1 se realizó antes de iniciar la actividad, el A2 se llevo a cabo una vez finalizada la actividad y el A3 se realizó un mes después de realizar la actividad.

C. Análisis de la información

Para realizar el análisis de las encuestas (A1 y A2) y el grupo focal (A3) se agruparon las respuestas de los estudiantes por categorías y, posteriormente, se contabilizaron la frecuencia de respuestas por cada categoría. Finalmente, se convirtieron en porcentajes.

En relación con el análisis de los grupos focales (A3) se realizó un registro de audio de cada sesión y posteriormente se procedió a su transcripción. Aunque la fotoelicitación es un método único, existen



distintas variantes de ésta. Una de ellas es el *autodriving* que consiste en que el encuestado toma las fotografías a partir de un tema previamente solicitado por el investigador (Van House, 2006). En este estudio se realiza una variación del *autodriving* con la finalidad de utilizar la fotoelicitación para profundizar en nuestro objeto de estudio. Para ello, decidimos realizar un *autodriving* a partir una selección de las fotografías que se realizaron durante la actividad. Juntamente a estas fotografías se incorporaron imágenes de otras sesiones de EF en distintos ámbitos educativos donde predominaban las metodologías centradas en los discursos y prácticas de rendimiento deportivo. La finalidad era dar inputs para que los estudiantes pudieran establecer comparaciones entre lo que vivieron durante la actividad y aquellos modelos que actualmente imperan en las escuelas para así poder vislumbrar si la actividad les facilitó cambiar su concepción de la EF.

El desarrollo del grupo focal consistía en exponer todas las fotografías, permitiendo a los participantes observarlas individualmente durante unos cinco minutos. A partir de aquí, se iban realizando preguntas para profundizar en cada uno de los aspectos que emergieron en las encuestas (A1 y A2). Las respuestas se iban construyendo a partir de la observación y la comparación entre las fotografías, la cual se hacía de forma colaborativa entre los participantes y el entrevistador. Aunque este análisis se centró en profundizar sobre los resultados obtenidos en las encuestas, prestamos atención a cualquier otra información que saliera de lo que previamente se había analizado y que nos abriera otras líneas de investigación.

Para realizar el análisis de la información de las encuestas (A1 y A2) y de las transcripciones (A3) se utilizó el programa *ATLAS.ti 6.0*. Este programa informático nos permite analizar los datos textuales mediante herramientas que nos facilitan localizar y codificar los datos y encontrar las relaciones entre estos. Su uso ayuda al investigador a agilizar acciones complejas como la codificación y la segmentación del texto en citas.

Por último, hay que mencionar que todos los textos y fotografías mostrados en este estudio se utilizan bajo una autorización explícita de sus autores para su publicación y difusión.

III. Results / Resultados

Los resultados obtenidos en la A1 evidenciaban como 80 alumnos respondieron que relacionaban la EF con aprender deportes. Tan solo nueve alumnos hacen referencia únicamente a la importancia de aprender valores como el trabajo en equipo y el respeto. Las palabras más utilizadas para responder esta pregunta



son: un 89,4% utilizan la palabra *deporte*, un 77,2% la palabra *competición* y el 45,1% utilizan palabras relacionadas con valores como *trabajo en equipo*, *respeto*, *cooperación*, etc. Solamente un 1% de los estudiantes mencionó la creatividad.

Estos resultados contrastan con los resultados obtenidos en la A2 y la A3. En la A2, un 60% hacen referencia a que la finalidad de la EF debe ser aprender deportes. No obstante, un 72% de los estudiantes mencionan la necesidad de que este aprendizaje sea creativo. Un 81% de los estudiantes mencionan la importancia de aprender valores, destacando el trabajo en equipo, la igualdad y la colaboración. Solamente un 15% de los estudiantes mencionan la competitividad.

Estos resultados van en línea con los obtenidos en la A3 donde un 83,3% de los estudiantes mencionan la creatividad como base para enseñar deportes. Por ello, un 82,1% relacionó la finalidad de la EF con aprender deportes y con la competitividad (16,1%) pero también con enseñar valores como el trabajo en equipo, el respeto y la colaboración (83,1%).

La P2 de las encuestas se refiere a su identidad como maestros de EF. En el A1, un 92,1% de los estudiantes utilizaron la palabra *entrenador* para hacer referencia al rol del maestro de EF. Un 89,8% mencionaron la importancia de que el maestro tenga una buena condición física. Un 79,1% utilizaron adjetivos positivos referidos a su actitud (*abierto*, *sincero*, *con buen humor*, *dinámico*, etc.).

Tanto en la A2 y la A3 se reafirma la importancia de que el maestro de EF tenga una buena condición física, con un 95,5% y un 83,3% respectivamente. También se sigue evidenciando la importancia que dan los estudiantes a las actitudes positivas por parte del docente, con un 82,1% tanto en la A2 como en la A3.

Aunque algunos aspectos son coincidentes con la A1, en la A2 y en la A3 se observan cambios significativos. En la A2 únicamente un 2,2% de los estudiantes relacionan el rol del maestro de EF con ser entrenador. En cambio, un 84,2% mencionan que el maestro debe ser un guía o mediador de aprendizaje. En relación con este aspecto, en la A3 un 100% mencionan el hecho que el maestro no es un entrenador sino un guía (40%), un mediador (32%), una ayuda (20%) o un facilitador (8%) de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

A diferencia de la A1 y A2 en la A3 un 62,5% de los estudiantes hacen referencia al poco prestigio social que tienen los maestros.

En la A1 un 47,1% de los estudiantes menciona como su identidad estaba influenciada por los modelos docentes que recibió durante su escolarización. Para ello contestan a esta pregunta haciendo referencia a sus entrenadores o maestros que tuvieron en la escuela o instituto. En la A2 un 72% de los estudiantes menciona este aspecto, mientras que en la A3 lo hace un 96%.

En esta segunda pregunta se mencionan aspectos relacionados con la metodología del docente. En este caso, en la A1 se hace referencia a las metodologías lúdicas (95,5%) y experimentales (42,6%). En la A2 los estudiantes dan más relevancia a la importancia de fomentar metodologías lúdicas (95,6%), experimentales (44,6%) creativas (95,5%) e inclusivas (61,7%). Para hacer referencia a la inclusión utilizaban frases que hacían referencia a la importancia de crear condiciones de aprendizaje donde todos los alumnos puedan aprender, indiferentemente de sus capacidades físicas.

Los resultados en la A3 van en la línea de los obtenidos en la A2. Se valoran las metodologías lúdicas (95,5%), experimentales (95,8%) creativas (95,8%) e inclusivas (100%). No obstante, en este caso un 83,3% de los estudiantes mencionan el arte contemporáneo como un recurso para ver una metodología distinta a las que habían recibido hasta el momento. Confirman que les había ayudado a ver una EF más creativa (83,3%). Además, afirman que les ha ayudado a reflexionar sobre la importancia de fomentar metodologías reflexivas (58,3%) en sus futuras aulas.

IV. Discussion / Discusión and/y Conclusions / Conclusiones

La finalidad de este artículo era analizar la percepción de los futuros maestros de EF de tres universidades distintas acerca de la finalidad de la materia y su identidad como docentes antes y después de participar en una actividad de EF entorno el arte contemporáneo.

Mediante el análisis se hace evidente como en un principio los estudiantes asocian la finalidad de la EF con aprender deportes, valores relacionados con éstos y con la competitividad. Desde hace años, tanto en el ámbito escolar como universitario, la materia de EF se ha centrado en lograr objetivos orientados únicamente en la competitividad y el ámbito motor (Pastor, 2007; Kirk, 2001). Son diversos los estudios que evidencian como actualmente la EF se concibe como el área donde se realizan deportes para adquirir unas habilidades físicas que se aplican dentro de diferentes contextos competitivos que se relacionan con los deportes de élite (Flores, Prat & Soler, 2014; Stolz, 2014). Frente a esta situación, autores como MacPhail y Tannehill (2011) afirman la necesidad de que los docentes de EF piensen cuál es la orientación



que quieren dar a sus prácticas profesionales, las cuales no pueden basarse únicamente en el rendimiento, sino, como afirman Stolz (2014) y Tinning (1996) en discursos de participación para fomentar una educación más igualitaria.

Los análisis nos permiten intuir como la actividad *Art Motion* ha facilitado a los estudiantes valorar de forma distinta la finalidad de la EF. En este sentido, se refleja que, una vez finalizada la actividad, consideran que debe favorecer el aprendizaje de los deportes, pero siempre vinculado a la creatividad y a valores como el trabajo en equipo, la igualdad, la inclusión y la colaboración.

Este cambio de concepción se relaciona con los resultados obtenidos con relación a cómo los estudiantes conciben su identidad como docente de EF. En un principio los estudiantes relacionan el rol del maestro de EF con las características propias de un entrenador. Según Coterón y Sánchez (2013) la concepción del docente como entrenador se relaciona con los cambios que históricamente ha experimentado la enseñanza de los deportes colectivos. Al principio, los deportes se enseñaban en base a modelos provenientes del ámbito del entrenamiento, haciendo que el rol del estudiante fuese el de atleta y el del profesor, de entrenador. A finales de los años 80 se inicia un proceso de cambio de un modelo competitivo a uno educativo, donde se desarrollan propuestas didácticas adaptadas a la realidad del aula. Si contrastamos esta información con los resultados obtenidos en este estudio, podemos evidenciar como los futuros maestros aun llegan a la formación asociando el rol docente con el de entrenador. Además, también se reafirma la importancia que dan los estudiantes a que el docente tenga una buena condición física y transmita actitudes positivas. Esta información se corrobora con los resultados obtenidos por Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007) y Contreras (2000), quienes añaden además como los estudiantes valoran más positivamente cuando el profesor tiene más conocimiento sobre la materia.

¿Por qué, aunque se lleva años publicando sobre como debe ser el rol del profesor de EF, existe aun distancia con las percepciones que tienen los futuros maestros? Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten intuir la respuesta. Podemos evidenciar como cuando desde la formación fomentamos actividades que rompen con los modelos que los estudiantes tienen integrados, éstos empiezan a cambiar su concepción de la EF. Esto se evidencia cuando, una vez realizada la actividad práctica, los estudiantes conciben al docente de EF como un mediador, guía o facilitador del aprendizaje. Para que los estudiantes tengan esta concepción, es necesario que desde la formación inicial de maestros también se fomente este modelo (Gil, Contreras, Pastor, Gómez, González, García, de Moya & López, 2007). Son muchas las investigaciones que reafirman la importancia de que en los procesos de formación se fomente un rol de



mediación por parte del docente (Archilla, 2013; Rodríguez, 2006; Contreras, 2000). Además, las mismas investigaciones reafirman la importancia de fomentar una enseñanza crítica y reflexiva, donde el alumno sea el sujeto activo de su aprendizaje.

El problema está en que aun existe distancia entre la teoría y muchas de las prácticas que se están desarrollando tanto en el ámbito escolar como universitario. En este sentido, el contexto universitario es clave para transformar la EF, ya que los modelos que se fomentan durante la carrera influyen directamente sobre las creencias y futuras acciones de los docentes (Zeki & Güneyli, 2014; Imbernon, 2006). Por lo tanto, si las acciones que se desarrollan durante la formación de EF siguen correspondiendo a modelos de entrenamiento, es lógico que los estudiantes los reproduzcan durante su práctica profesional. En relación con esta idea los resultados nos permiten confirmar como los propios estudiantes afirman que están influenciados por aquellos modelos docentes que recibieron durante su escolarización. Según Theobard, Gardner y Long (2017) y Sharp y Green (1975) los modelos que recibimos durante nuestra escolarización nos resuenan tan fuerte que son muy difíciles de deconstruir desde la formación inicial de maestros, a menos que en la formación emerjan estos modelos, se expliciten, se cuestionen, se deconstruyan y establezcan procesos de aprendizaje para reconstruirlos de formas distintas. Es por ello por lo que, desde las instituciones universitarias, tenemos la responsabilidad de fomentar prácticas que permitan a nuestros estudiantes cambiar aquellos modelos de EF que tienen integrados.

Los resultados obtenidos en relación con el rol del maestro de EF nos llevan a hablar de la metodología docente. En un principio los estudiantes mencionan como la metodología de EF deben ser lúdicas y experimentales. Estos resultados van en consonancia a como las investigaciones afirman que debe ser la EF del siglo XXI. No obstante, después de realizar la actividad, los alumnos mencionan la importancia de fomentar metodologías que además sean inclusivas y creativas. En los últimos años la inclusión en la EF ha ganado importancia, impulsando experiencias de éxito a través de la actividad física y los deportes cooperativos (Abellán & Saéz-Gallego, 2017). Aunque aun queda mucho camino por recorrer hacia una educación inclusiva, parece ser que cada vez más se publican experiencias prácticas que dan respuesta a la diversidad en nuestras aulas. En relación con la creatividad, diversas investigaciones (Robinson, 2012; Eisner, 2003; Betancourt, 2000) defienden la creatividad como una de las cualidades importantes que deberían tener los maestros del siglo XXI. Betancourt (2000) afirma que educar en creatividad es educar para el cambio y formar personas que sean flexibles, reflexivas, originales, con visión de futuro, con confianza, amantes del riesgo y con voluntad de afrontar obstáculos y problemas, además de ser capaces de ofrecer herramientas para la innovación. Sin embargo, cuando analizamos las preguntas de los



estudiantes en relación con las metodologías observamos que no mencionan la creatividad. ¿Por qué, a pesar de que en las investigaciones se valore la importancia de desarrollar metodologías creativas, inicialmente los estudiantes no conciben la creatividad como un aspecto importante a tener en cuenta en las metodologías de EF?

La complejidad del mundo en que vivimos nos obliga a buscar formas de aprendizaje que fomenten la creatividad, pero también la reflexión y la crítica. En nuestro caso, para favorecer este tipo de aprendizaje, hemos apostado por aprender en torno el arte contemporáneo. Los resultados nos permiten entrever como esta metodología les ha permitido ver una EF distinta a lo que siempre les han enseñado, fomentando sobretodo su creatividad y reflexión. No obstante, la innovación que representa aprender en torno el arte representa en el ámbito de la EF requiere abrir futuras líneas de investigación con un número mayor de actividades que se focalicen en evidenciar cuáles son las potencialidades de usar el arte en la EF.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran la necesidad de que la institución universitaria realice una mirada autocrítica hacia la formación de EF, alentando a los profesores a realizar practicas innovadoras que se basen en discursos de participación y no de rendimiento. Será así como podremos empezar a cambiar las concepciones que generalmente vinculan la EF con los deportes y la identidad docente con la de entrenador, aportando una nueva EF que aun esta por descubrir.

V. Conflict of interests / Conflicto de intereses

No existen conflictos de intereses.

VI. References / Referencias

- Abellán, J., & Sáez-Gallego, N. (2017). Los para-deportes como contenido de educación física en primaria: el ejemplo de la boccia. *Didacticae*, 2, 134-142.
- Albarracín, N. (2008). *La identidad de la Educación Física. Un debate entre alienación, ciencia y crisis*. Recuperado de <https://goo.gl/hBHscj>
- Archilla, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria*. Recuperado de <https://goo.gl/DS8c6v>
- Betancourt, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. *Psicología educativa. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad aplicada*, 17, 1-5.



- Bonastra, Q., & Jové, G. (2017). Le grand jeu à venir. Educación, aprendizaje, pedagogía y el discurso urbano situacionista. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(573), 1-38.
- Camnitzer, L. (2014). Pensar en torno al arte y a través de él. En What, How & for Whom, G. Marina, Raqs Media Collective, L. Camnitzer, T. Trevor, J. Appelbaum, F. Moten, S. Harney & G. M. Tamás, *Un saber realmente útil*, 113-121. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Contreras, O. (2000). *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coterón, J., & Sanchez, G. (2013). Expresión Corporal en EF: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 24, 117-122.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72.
- Eisner, E. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational research*, 47, 273-83.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199.
- Gil, P., Contreras, O.R., Pastor, J.C., Gómez, I., González, S., García, L.M., Moya, M., & López, A. (2007). *Estilo de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física*. Recuperado de <https://goo.gl/o3m38p>
- González, G. & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181.
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 3(8), 39-52.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-12.
- Jové, G., Farrero, M., & Betrián, E. (2013). Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros. En B. Vigo y J. Soriano (Coord.) *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*, 328-338. Zaragoza: Unizar.
- Jové, G. (2011) How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and researcher through action-reflection? Reflection for action. Learning to walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19, 261-278.



- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H., & Vicens, L. (2012). Proyecto <<Educ-arte-Educa (r) t>>: espacio híbrido. *Pulso: revista de educación*, 35, 177-196.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís Devís (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, 101-110. Alcoy: Editorial Marfil
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- MacPhail, A. & Tannehill, D. (2011). Professional Learning of Primary Generalist Teachers in Ireland: Modelling Sport Education, En P. Hastie (ed), *Sport Education: International Perspectives*, 177-194. London: Routledge.
- García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Pink, S. (2004). Visual methods. En C. Searle, G. Gobo, F. Gumbrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice*, 391-406. London: Sage.
- Pastor, J.L. (2007). *Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla: Wanceulen.
- Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE-Horsori Universitat de Barcelona.
- Sharp, R., & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Stolz, S. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. Londres: Routledge.
- Theobald, J., Gardner, F., & Long, N. (2017). Teaching Critical Reflection in Social Work Field Education, *Journal of Social Work Education*, 53(2), 300-311.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, 4-11.
- Van House, N. A. (2006). *Interview Viz: Visualisation-assisted photoelicitation*. En M. G. Olson, R. Jeffries (Eds.), *Extended Abstracts Proceedings of the 2006 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1463-1468. New York: ACM Press.



ESHPA

Education, Sport, Health and Physical Activity

Zeki, C.P & Güneyli, A. (2014). Student Teachers' Perceptions about Their Experiences in a Student Centered Course, *South African Journal of Education*, 34(3), 11-22.