

¿Qué piensan los futuros maestros de la asignatura de Educación Física y su valor pedagógico?

What do the future primary teachers think about the PE and its pedagogical value?

FRANCESC BUSCÀ DONET

Universidad de Barcelona. España

fbusca@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-8379>

MARTA CAPLLONCH BUJOSA

Universidad de Barcelona. España

mcapllonch@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3381-9270>

SERGIO MONEO BENÍTEZ

Universidad de Barcelona. España

sergiomoneo@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6934-0578>

MARC GUILLEM MOLINS

Universidad de Barcelona. España

mguillem@ub.edu

Recibido: 15-05-2021. Aceptado: 23-07-2021.

Cómo citar/Citation: Buscà, F., Capllonch, M., Moneo, S. y Guillem, M. (2021). ¿Qué piensan los futuros maestros de la asignatura de Educación Física y de su valor pedagógico?, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 425-449.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.425-449>

Resumen. El objetivo de este trabajo era conocer la opinión de los futuros maestros de primaria sobre la EF que vivieron cuando eran estudiantes y cuál podría ser su función social en la escuela para afrontar los nuevos retos educativos. Siguiendo el método fenomenológico, analizamos el contenido de 233 anécdotas sobre sus recuerdos en las clases de EF, escritas por estudiantes de la Facultad de Educación (Universidad de Barcelona). Los resultados indicaron que el deporte sigue siendo el contenido más popular, aunque esto no significa que aporte aprendizajes útiles para todo el alumnado. Los futuros maestros también piensan que la EF necesita un enfoque alternativo para afrontar los nuevos retos educativos de la era digital.

Palabras clave. Educación Física; creencias; formación del profesorado; sociedad digital.

Abstract. The aim of this paper was to know future primary school teachers' opinion about the PE they lived when they were students, and what could be their social function at school to face new educational challenges. According to the phenomenological method, we analyzed the content of some short stories written by 233 students of the Faculty of Education (University of Barcelona) about their memories in the PE lessons at primary school. Results indicated that sport continuous being the most popular content, although this doesn't mean that it provides useful learning outcomes to all students. Future primary school teachers also think that an alternative approach to PE is required to face the new educational challenges of the digital era.

Keywords. Physical Education; beliefs; teacher education; digital society.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) tiene tras de sí una larga trayectoria como asignatura curricular. Sin embargo, esta asignatura ha sido considerada como una materia con escaso valor curricular, incapaz de aportar aprendizajes relevantes (Crum, 2012; Devís, 2018; Jung et al., 2016; Kirk, 2006).

Para tratar de comprender este hecho es muy útil tener en cuenta los trabajos realizados por Kirk (2010a, 2008). Este autor parte del supuesto que la función social y educativa que le ha sido conferida a la EF continúa fundamentándose en los mismos criterios adoptados desde la segunda mitad del siglo XX: practicar las principales disciplinas deportivas y dominar sus principales elementos técnicos. Este hecho, junto a otras razones derivadas de su dispersión epistemológica y terminológica, explicarían por qué la EF es percibida como una asignatura alejada de las necesidades educativas que se derivan de la sociedad actual del aprendizaje (Barbero, 2007; Bernstein & Lysniak, 2015; Blázquez, 2018; Devís, 2018; Grupo Incorpora, 2009; Lagardera, 2000; Sprake & Temple, 2018).

Por otra parte, también podría añadirse que, salvo algunas excepciones como el deporte educativo (Siedentop, 1998; Wallhead & O'sullivan, 2006); la EF en, sobre y a través del movimiento (Arnold, 1988) o la alfabetización física (Whitehead, 2001, 2005), el enfoque de esta asignatura no se ha construido desde una mirada eminentemente educativa (Sanvisens, 1990).

Todo ello ha puesto de manifiesto la importancia de analizar cómo los agentes educativos conciben el enfoque y la función de la EF escolar.

Algunos de estos estudios han profundizado en las siguientes líneas de investigación: las teorías implícitas y las opiniones de los docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos y competencias desde la EF (Backman & Larsson, 2016; Contreras Jordán et al., 2002; De Benito & Salinas, 2016; Herold & Waring, 2017; Ho et al., 2017; Larsson & Nyberg, 2017; Lloyd, 2016; Trigueros et al., 2020); la opinión de los futuros docentes generalistas o de EF sobre el enfoque pedagógico y la función de la asignatura de educación física escolar (Backman & Larsson, 2016; Eirín, 2020; Freak & Miller, 2017; Quarmby et al., 2019); o el interés que la asignatura suscita en el alumnado en función del tratamiento de sus contenidos por parte de su profesorado (Garrett & Wrench, 2007; Moreno Murcia et al., 2002; Muñoz González et al., 2019; Simonton et al., 2019).

Las principales conclusiones de estos trabajos coinciden en destacar la necesidad de transformar el enfoque didáctico de la EF que se imparte en las facultades de formación del profesorado; apostar por una asignatura de EF que trascienda el enfoque biomédico y físico-deportivo; y fomentar, a través de los contenidos de la EF, la implementación de programas y proyectos educativos que promuevan en el alumnado la adquisición de aprendizajes y el desempeño de competencias para la realización prácticas físicas saludables, respetuosas con el medio ambiente y con los demás.

En este sentido, es evidente que las problemáticas y los retos derivados de la actual sociedad digital están contribuyendo a que se empiece a cuestionar abiertamente la actual forma de entender la EF. Algunos autores concluyen que la concepción tradicional de la EF, organizada en torno a un amplio espectro de contenidos y finalidades físico-motrices, está dejando paso a una concepción más específica organizada en torno a estos ejes o tópicos: deporte educativo, salud, educación social y competencias básicas (Almond, 2012; Blázquez, 2018; Fernández-Balboa, 2004; Kirk, 2010a; Nyberg & Larsson, 2014; Sprake & Temple, 2018; Tinning, 2008; UNESCO, 2015).

A pesar de ello, no existe ninguna certeza de que este cambio pueda suponer una redimensión de su función social y pedagógica en la nueva escuela que la era digital demanda, ni tampoco su supervivencia como asignatura curricular. Y es que el problema en sí no radica en determinar la pertinencia o conveniencia de los contenidos y el tipo de prácticas que se llevan a cabo en el aula. Tal y como destaca el mismo Kirk (2008), el

verdadero debate debe de realizarse en torno al tipo de concepciones y prácticas docentes orientadas hacia una determinada noción de cuerpo y de propósitos educativos a alcanzar sobre, en y a través de la actividad física, y con la intención de afrontar los retos educativos actuales.

Por otra parte, si partimos del supuesto de que la EF es una práctica social cuyo objeto y contenido depende del conocimiento que prevalece en un momento histórico determinado, entonces es fundamental determinar de qué modo esta idea podría incidir tanto en el enfoque y el tratamiento de la asignatura, como en el mantenimiento o la redimensión del estatus curricular de la EF. Sobre todo si se está de acuerdo en que, del mismo modo que una sociedad tiene una idea clara y una manera determinada de establecer sus metas de aprendizaje y los modos de conseguirlas (Pozo, 2016), los profesionales de la EF también poseen una creencia, una teoría o un modelo sobre qué, para qué y cómo aprender a través de su asignatura.

Es por este motivo que se requieren estudios que describan y permitan comprender qué piensan todos los agentes que directa o indirectamente están vinculados con la EF escolar. Con esta premisa, el presente artículo se basa en la opinión de los futuros maestros y maestras de educación primaria con respecto a los aspectos clave de la asignatura de EF y a su valor pedagógico.

Conocer cuál es esta idea es de suma importancia. Y lo es, no tanto para estimar qué modelos y métodos docentes serán los que tengan más éxito para la consecución de los resultados de aprendizaje y las competencias curriculares esperadas, sino para comprender si esta idea, y los proyectos educativos que se deriven, serán suficientes o deberán de adecuarse para satisfacer las demandas formativas que la actual sociedad del aprendizaje reclama.

Según la RAE, el término *idea* define, entre otros aspectos, *el primer acto del entendimiento que se limita al conocimiento de algo* (primera acepción), por medio de *la imagen o de la representación en la mente del objeto percibido* (segunda acepción). En otras palabras, es un término que define *la conceptualización, opinión o juicio formado acerca de alguien o algo* (sexta acepción).

Siguiendo esta premisa, el propósito de esta investigación es describir la esencia de un fenómeno (la asignatura de EF) a partir de las experiencias vivenciadas por los sujetos investigados (en las clases de EF

en la enseñanza obligatoria), y comprender los efectos que esta vivencia tendrá en su futura acción docente (su valor pedagógico).

1. MÉTODO

La perspectiva de este estudio se adscribe al enfoque interpretativo y al método fenomenológico (Pope, 2006; Rodríguez et al., 1996). Desde este punto de vista, se parte de la base de que la atribución de significados relacionados con la idea sobre la asignatura de EF y su valor pedagógico en la nueva escuela del siglo XXI será mucho más pertinente que hacerlo a través de la observación directa. La investigación se ha realizado siguiendo las indicaciones recogidas en el código de buenas prácticas de la Universidad de Barcelona (2010).

1.1. Informantes

En esta investigación se ha contado con la participación de 233 estudiantes del segundo curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona matriculados durante el curso académico 2019-2020 en la asignatura obligatoria de Educación Física en Primaria. Esto supone el 54'3% de los estudiantes pertenecientes a la promoción 2018-2021. En la tabla I se muestran los grupos seleccionados y el correspondiente número de matriculados.

Tabla I. Participantes en el estudio

Grupo	Estudiantes
1A	56
3A	59
5A	60
5B	58
TOTAL	233

Como puede observarse, se ha optado por seleccionar estudiantes que todavía no han decidido si cursarán la mención en EF. Este hecho no se ha considerado relevante, puesto que, aparte de la accesibilidad, el criterio prioritario para su selección fueron las vivencias previas del

futuro profesorado de primaria con la asignatura de EF durante su etapa escolar. Por otro lado, si se parte de la base de que la actividad física puede y debe de ser un elemento clave para la educación integral del alumnado, es importante conocer de qué modo conciben la EF y su valor pedagógico tanto el profesorado que aspira a obtener una mención en EF, o que vaya a cursar otras menciones.

1.2. Estrategia para la recogida de datos

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de este trabajo se fundamenta en la selección intencionada y su posterior valoración de un hecho o un pasaje vivenciado por los propios informantes en las clases de EF recibidas durante su etapa escolar, se ha optado por el registro anecdótico como estrategia para la recogida de datos. En el siguiente apartado se explican el contexto y los aspectos mínimos que este registro debía de contener.

1.3 Procedimiento

La investigación se sitúa en el marco de la asignatura obligatoria de Educación Física en Primaria, perteneciente al segundo curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria. Se parte de una actividad de enseñanza y aprendizaje incluida en el bloque temático “el valor pedagógico de la Educación Física”, cuyo propósito específico es que los estudiantes sean capaces de reconocer los enfoques teóricos que, de forma explícita o implícita, determinan el tratamiento de la asignatura en la enseñanza obligatoria.

La actividad consiste en explicar brevemente una anécdota vivida en la asignatura de EF en su etapa escolar, indicando los motivos por los cuales se ha elegido y que, por extensión, le han llevado a valorarla de forma positiva o negativa. Una vez escrita, los estudiantes deben de publicar esta anécdota en el fórum del campus virtual de la asignatura para luego ser analizada por el equipo investigador.

1.4. Análisis de datos

Los resultados se han obtenido mediante el análisis del contenido de las anécdotas recopiladas, el cual ha sido asistido por el software *Atlas-ti*

8. Este análisis se ha llevado a cabo a través de las siguientes acciones o fases:

1. Detección de códigos emergentes o categorías relacionadas con los tópicos principales vinculados a la asignatura de EF.
2. Identificación de conceptos o palabras clave más frecuentes relacionados con la asignatura de EF y su proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Selección e interpretación de anécdotas o pasajes significativos pertenecientes tanto a los códigos emergentes detectados, como del contexto en que aparecen las palabras o conceptos clave más destacados.
4. Explicación de las causas y consecuencias de un hecho significativo identificado gracias a la interrelación o creación de redes de códigos.

Por otra parte, los criterios de credibilidad tenidos en cuenta para la presentación de resultados han sido los siguientes:

- a) Frecuencia de aparición tanto de los códigos o categorías y conceptos clave detectados
- b) Pertinencia y saturación de los fragmentos de texto, las palabras y conceptos clave con el campo semántico de la educación física escolar
- c) Frecuencia de aparición y selección de citas significativas de las coocurrencias y la relación entre los códigos o categorías emergentes derivadas del análisis.
- d) Confirmación y contrastación de las descripciones realizadas con las interpretaciones y los hallazgos obtenidos de otros estudios similares.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tomando como referencia las fases del análisis fenomenológico (Rodríguez et al., 1996), la presentación de resultados se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) identificación y descripción de diversos aspectos relacionados con el enfoque y las características de la asignatura de EF y su proceso de enseñanza y aprendizaje; b) valoración de la EF vivida por el profesorado en formación durante su

etapa escolar e identificación de los factores que han condicionado el sentido de las valoraciones expresadas; y c) interpretación del modo en que algunos de los pasajes relatados en las anécdotas por los futuros maestros y maestras podrían condicionar su pensamiento y acción del profesorado en caso que deban de impartir la asignatura de EF.

2.1. ¿Cuál ha sido el enfoque predominante de la asignatura?

En primer lugar, el análisis de las anécdotas recogidas en el presente estudio pone de manifiesto una presencia significativa de citas relacionadas con el enfoque de la asignatura de EF. A juzgar por la elevada frecuencia de aparición en los documentos analizados (68), puede decirse que el enfoque físico-deportivo fue el predominante.

Esta apreciación puede corroborarse considerando la frecuencia de palabras clave relacionadas con este tópico. Tal y como se ilustra en la lista o nube de palabras que mostramos a continuación (figura 1), algunos de los términos más frecuentes pertenecen a este campo semántico: deportes (114), fútbol (100) y baloncesto (72).



Figura 1. Términos más citados en los documentos analizados

Por otra parte, este recuento de palabras también refleja la elevada frecuencia de los conceptos “actividades” (205) o juegos (104). Si bien es cierto que este dato por sí sólo apenas aportaría información relevante con respecto al tema aquí tratado, basta con echar un vistazo al contexto en que esta palabra es citada para darse cuenta que, en muchas de estas ocasiones, este término se refiere también a la práctica deportiva, de juegos predeportivos y de carácter lúdico-recreativo. La siguiente cita podría ser un buen ejemplo de ello:

Esta profesora era muy exigente, pero nos hacía disfrutar del deporte, ya que organizaba actividades muy dinámicas, participativas, competitivas. Y una cosa que me gustaba mucho era que cada año se organizaban unas olimpiadas de deporte, en las que participaba toda la escuela y consistían en practicar diferentes juegos deportivos por equipos para conseguir diferentes premios (grupo 3a, ref. 276).

De acuerdo con otros autores que han reflexionado sobre el discurso que sustenta la asignatura de EF en la escuela (Backman & Larsson, 2016; Blázquez, 2018; Crum, 2012; Kirk, 2008; Svendsen & Svendsen, 2016), todo ello no hace más que corroborar que el tratamiento teórico y práctico de la asignatura de la EF en la enseñanza obligatoria, en líneas generales, sigue estando condicionado tanto por el enfoque biomédico y físico-deportivo como por el lúdico-recreativo. Un discurso o enfoque que, a pesar de implementarse a mediados del siglo pasado, todavía hoy continúa siendo el predominante en la actualidad y, por consiguiente, también ha formado parte de las experiencias vividas por los y las estudiantes que han participado en este estudio. Veamos a continuación de qué modo.

2.2. ¿Cuáles son las principales características de la EF practicada en la etapa escolar?

El 23,47% de los códigos o categorías que emergieron del análisis de las anécdotas recogidas se relacionaron con tópicos que describían las características principales de la asignatura de EF (177 referencias de las 754 referencias totales). Tal y como se ilustra en la tabla II estos tópicos se correspondían con los objetivos, los contenidos, la metodología y el sistema de evaluación.

Tabla II. Características de la asignatura de EF

Códigos	Fr.	Grupo	Ref. n°	Cita textual
Objetivos	27	3a	67	Comer sano, y una buena dieta, cómo llevar una buena vida equilibrada, el cuerpo, deportes, etc.
		5a	91	La adquisición de valores y habilidades sociales (...) la importancia del deporte, mantenernos en forma y con buena salud
		5b	58	Mejorar la relación con el resto de compañeros (...) mejorar la cooperación y el autocontrol de propio cuerpo de la energía que los niños tienen a esta edad
Contenidos	73	3a	11	Hacíamos muchos juegos y me divertía mucho con mis compañeros y compañeras de clase
		5a	15	Recuerdo que dedicábamos un mes a cada deporte (...) cada vez que empezábamos la clase dedicábamos unos minutos a realizar un pequeño calentamiento
Metodología	37	3a	35	Cuando hacíamos alguno de estos deportes, yo notaba como los "expertos" se lo pasaban muy bien ayudando a los compañeros
		5a	23	Una explicación previa del profesor, ejercicios de calentamiento, después se hacía la actividad, un pequeño descanso y un puesta en común
		5b	77	La maestra escogía una canción, hacía una coreografía y la debíamos de aprender todos...
		1a	48	intentaba que nos pusiéramos en su piel y realizásemos las actividades como si no tuviéramos ninguna movilidad en las piernas
Evaluación	40	5a	28	En los primeros años EF era experimentar con el cuerpo, jugar y practicar deportes, después la evaluación era de exámenes y tests que no superaban todos
		5a	36	Recuerdo hacer exámenes escritos respecto a las normas o las características de los deportes (...) siempre hacíamos pruebas físicas sobre los deportes
		3a	57	la nota no dependía de si eras "bueno" o "malo" (...) se ns puntuaba según la implicación que tenías en la asignatura: asistencia, trabajo en equipo...
TO TALES	177			

En lo que respecta a los objetivos de la asignatura, buena parte de las anécdotas se refieren a objetivos relacionados con la salud y el dominio de los deportes más practicados. No obstante, a pesar de esta predominancia, algunas anécdotas también relatan situaciones en las que la práctica deportiva era un medio fundamental para el planteamiento de objetivos relacionados con la adquisición de valores y relaciones sociales o el fomento del trabajo en equipo.

Sobre los contenidos, si bien es cierto que todos los bloques prescriptivos están presentes en las anécdotas analizadas, es evidente que, en consonancia con las características de los objetivos indicados anteriormente, el deporte es el contenido estrella. Y es que buena parte de las experiencias destacadas en las anécdotas se refieren a los contenidos relacionados con las principales disciplinas deportivas y, por extensión, a todos aquellos aspectos que posibilitan su práctica: calentamiento, conocimiento de normas, juegos o actividades de iniciación, aprendizaje técnico, fomento del espíritu competitivo, etc.

Considerando la relevancia del enfoque deportivo, es evidente que en diversos de los pasajes analizados se haga referencia a metodologías eminentemente directivas en las que el profesorado, independientemente de si el contenido es deportivo o no, toma todas las decisiones antes, durante y después de la actividad. No obstante, en este apartado los participantes en el estudio también destacaron anécdotas en las que el profesorado, ya fuera durante un tiempo limitado o durante todo el desarrollo de la sesión, les otorgaba la responsabilidad de seleccionar y dirigir las actividades; o también de ayudar a sus compañeros y compañeras en el caso de tener un cierto dominio de la actividad propuesta por el profesorado. En este caso, la aplicación de estas metodologías más participativas, también se llevaba a cabo en contenidos en los que el aprendizaje del deporte era el centro de interés.

En correspondencia con los aspectos comentados en este apartado, las anécdotas referidas a la evaluación de la asignatura también reflejan una predominancia de los criterios de evaluación vinculados con la capacidad física y la habilidad motriz del alumnado, preferentemente por medio de pruebas físicas estandarizadas como ejercicios de ejecución técnica, y con menor frecuencia a través de exámenes o pruebas escritas. Por otra parte, además de estos aspectos físicos y motrices, en algunos casos también se destacan anécdotas en las que la evaluación no era tan sistematizada o específica, ya que prefería profundizar más en aspectos

actitudinales como la participación, la asistencia, los hábitos de higiene y el trabajo en equipo. En cualquier caso, resulta también significativo que en algunas de las citas analizadas se puede observar que el alumnado era consciente que este tipo de evaluación era más usual en los últimos cursos de la educación primaria y en los cursos de la ESO, mientras que en los primeros cursos de primaria se priorizaba más la experimentación y la participación.

Como puede observarse, las apreciaciones recogidas en este apartado estarían alineadas con la idea de que el proceso de enseñanza y evaluación de la EF escolar suele priorizar los contenidos curriculares relacionados con el deporte y la condición física y el juego. En este sentido, y en concordancia con otros estudios similares realizados en el contexto nacional e internacional, también puede decirse que su planteamiento didáctico estaría condicionado por cómo estos contenidos son tratados en contextos eminentemente deportivos y, por tanto, sin una finalidad educativa evidente (Garrett & Wrench, 2007; Moreno Murcia et al., 2002; Muñoz González et al., 2019; Sprake & Temple, 2018; Svendsen & Svendsen, 2016).

En algunos casos este tratamiento es considerado por los participantes en el estudio como normal y lógico, mientras que en otros este hecho es criticado. Por tanto, es necesario profundizar un poco más en el análisis de las anécdotas haciendo referencia a cómo este planteamiento eminentemente físico-deportivo ha condicionado la valoración de la asignatura.

2.3. ¿Cómo se valora la EF recibida en la etapa escolar, y con qué motivos se justifica?

En líneas generales la mayoría de las personas participantes en el estudio han valorado la EF recibida en su etapa escolar como positiva. Este hecho se confirma al constatar que el tópico “*experiencias y sensaciones positivas*” ha sido el más frecuente de todos los tópicos o temas que han emergido del análisis (117), y que éste ha sido sensiblemente superior a la frecuencia del tópico “*experiencias y sensaciones negativas*” (78).

Cuando la asignatura se valora positivamente, los argumentos que se aducen para justificar esta apreciación suelen ser diversos. En este trabajo destacamos aquellos otros tópicos que presentan un apreciable índice de

coocurrencia con las anécdotas que relatan experiencias y valoraciones positivas (tabla III). Según este índice de coocurrencia, los motivos más usuales hacen referencia a: la posibilidad de practicar cualquier actividad divertida y motivante con los compañeros y compañeras de clase; los propios contenidos de la asignatura; y la práctica de deportes.

Tabla III. Coocurrencia entre códigos relacionados con valoraciones positivas

CÓDIGOS	Actividades divertidas y motivantes (Fr.43)	Contenidos (Fr.73)	Enfoque físico-deportivo (Fr.68)
Experiencias y sensaciones positivas (Fr.112)	22	20	19

Por otra parte, aunque en menor medida, también se suele hacer referencia al hecho de que la EF era la única asignatura que les permitía descargar la energía acumulada en el aula y que, además, les ayudaba a desconectar y olvidarse de la tensión que provocaban el resto de asignaturas. La siguiente cita, sería un ejemplo válido para ilustrar perfectamente estas dos ideas:

Me gustaría destacar que las sensaciones que me causaba siempre fueron positivas y me permitía volver a clase con más energía y concentrada. Del mismo modo, considero que no supe encontrar el sentido a lo que hacía en las clases de EF, a pesar de que me lo pasaba bien, pero para mí era tan solo un momento en el que jugar y practicar deporte con mis compañeros de clase (grupo 5a, ref.18).

Estos argumentos no tan sólo continúan confirmando lo indicado anteriormente con respecto al peso específico de los juegos y deportes en la asignatura. También permiten apuntalar la idea que el alumnado percibía que su tratamiento en el aula tenía una función eminentemente recreativa, de mejora de la salud y de relación social. En otras palabras, también permiten vislumbrar que son posibles otros planteamientos alternativos de la asignatura (Almond, 2012; Devís, 2018; Evans, 2014; Grupo Incorpora, 2009; Julián & Aibar, 2020; Kirk, 2010b; Lleixà, 2003).

Asimismo, la predominancia del enfoque eminentemente deportivo y recreativo de la asignatura de EF no siempre ha sido valorada de forma

positiva. En otros casos, las anécdotas inciden precisamente en que este enfoque no tenía en cuenta la diversidad del alumnado, siendo considerado como un factor determinante de exclusión tanto por motivos de género como de habilidad o competencia motriz.

Para complementar esta apreciación, se sugiere echar un vistazo a los principales índices de coocurrencias de los tópicos relacionados con estas experiencias negativas que se indican en la tabla IV. Como puede observarse, además del predominio de los deportes, algunos de los motivos más reiterados se refieren a: la falta de sentido que encontraban en las actividades de evaluación planteadas por el profesorado; la propuesta de actividades que tendían a excluir a una parte del alumnado, y a la falta de profesionalidad del profesorado.

Tabla IV. Coocurrencia entre códigos relacionados con valoraciones negativas

CÓDIGOS	Enfoque físico-deportivo (Fr.68)	Evaluación incoherente (Fr.32)	Factores de exclusión (Fr.40)	Valoración negativa profesorado EF (Fr.35)
Experiencias y sensaciones negativas (Fr.78)	21	16	19	19

De estos cuatro motivos, conviene prestar atención a los dos últimos. En lo que respecta a los factores de exclusión, unas anécdotas se refieren especialmente a aquellos casos en los que los juegos o actividades propuestas en el aula provocaban un exceso de competitividad y situaciones en que, por el simple hecho de querer ganar, las personas con un menor nivel de competencia o habilidad motriz para realizar la actividad eran las últimas en ser escogidas para formar parte de los equipos o excluidas del juego. En este mismo sentido, otras anécdotas reportan situaciones en las que los motivos de género eran la principal causa de exclusión. En concreto se relatan episodios en los que el grupo-clase era segregado en chicos y chicas y cada grupo practicaba una actividad diferente; o en los que por el simple hecho de ser chica la evaluación final de la asignatura ya estaba condicionada. Lamentablemente, este tipo de anécdotas han estado presentes en todos los grupos de estudiantes que han participado en el estudio. La tabla V muestra algunas de las citas más representativas.

Tabla V. Anécdotas sobre los motivos de exclusión en las clases de EF

Grupo	Referencia	Citas
1A	22	Para hacer actividades diversas no separaban por grupos de chicos y chicas. Pienso que hubiera sido mejor que los grupos hubieran sido mixtos y hacer las actividades juntos.
3A	42	Una confrontación de las chicas con el maestro porque decía que los chicos debían de jugar a fútbol (con el maestro presente, corrigiéndolos y animándolos) y las chicas al gimnasio a bailar en donde el maestro tan solo venía a supervisar que nadie se había ido.
5A	24	el momento donde dos personas (mayormente dos compañeros) tenían que escoger a los componentes de sus grupos. Sinceramente, no me parecía correcto, ya que siempre quedábamos las chicas en ser escogidas y los gestos o actitudes de mis compañeros no eran los más adecuados.
5B	7	Un compañero (...) era bastante grueso y la EF le costaba mucho, se cansaba enseguida y muchas cosas ni siquiera las intentaba porque sabía que lo suspenderían igualmente (...) El profesor lejos de animarlo y motivarlo lo reñía y lo hacía servir de ejemplo delante de toda la clase o lo comparaba con los otros chicos.

Lo más sorprendente de estas anécdotas a las que nos acabamos de referir es que el profesorado era el causante de estas situaciones. Por tanto, no es de extrañar que la percepción que se tenga del docente sea un factor relevante a la hora de valorar negativamente la asignatura de EF. En este sentido, un análisis más exhaustivo del contenido de las anécdotas recogidas permitió identificar casos en los que la actitud del profesorado en clase consistía en presentar las actividades o juegos a realizar, sin considerar si el planteamiento didáctico se adecuaba a las características y al nivel de competencia motriz de todo su grupo-clase. O casos en los que el profesorado apenas se preocupaba de si el alumnado aprendía algo en sus clases o de cómo ayudarlo en su proceso de aprendizaje. La siguiente cita sería un ejemplo de ello:

En general, casi todos los maestros que he tenido en Educación Física han sido bastante despreocupados por la asignatura, pero en sexto de primaria tuve un maestro que sobrepasaba los límites, pues no se preocupaba en absoluto por nosotros, y mucho menos por el contenido de la asignatura. Era un maestro que no le gustaba trabajar, hacíamos varias actividades pero nunca explicaba como se tenían que hacer ni nos ayudaba si teníamos dificultades, así pues íbamos desmotivados en clase y siempre

con el pensamiento de que los maestros de educación física no hacen nada (grupo 1a, ref.29).

Todo lo dicho con respecto a las valoraciones negativas sobre la asignatura de EF confirmaría la idea de Crum (2012) cuando en su momento ya expresó que uno de sus principales problemas radica en el hecho que se suele priorizar la enseñanza de los contenidos al hecho de saber qué y cómo aprende su alumnado. Asimismo, si bien es cierto que esta aseveración es aplicable a cualquier otra asignatura de la enseñanza obligatoria, es evidente que en el caso de la EF es un factor determinante para comprender por qué la sociedad la suele considerar como una asignatura “poco seria” (Crum, 2012; Kirk, 2008; Larsson & Nyberg, 2017).

Pero a pesar del impacto que estas valoraciones puedan causar, esto no tiene por qué suponer que el futuro próximo de la EF sea nefasto. Y es que afortunadamente el análisis de estas anécdotas también ha permitido recopilar opiniones positivas acerca del potencial educativo de la asignatura. Veamos a continuación en qué han consistido.

2.4. ¿Cuál es el valor pedagógico de la EF y cuál debería de ser su función?

Además de recordar las experiencias vividas en la asignatura de EF, algunos de los maestros y maestras en formación inicial también han aprovechado la redacción de estas anécdotas para dejar constancia de su potencial pedagógico y de la relevancia que podría tener en la nueva escuela que demanda la actual era digital. Este hecho se puede confirmar a través de diversos tipos de evidencias.

En primer lugar, destacando aquellas citas en las que deja bien claro que la asignatura de EF busca algo más que divertirse practicando juegos y deportes. Citas en las que se destaca su alto potencial para proporcionar experiencias de enseñanza y aprendizaje que permiten mejor que ninguna otra materia, vivenciar y poner en práctica toda una serie de valores fundamentales para afrontar los retos y problemas vitales de la sociedad actual: autoestima, superación, esfuerzo, compañerismo, respeto a los demás y las normas de convivencia. La siguiente cita podría ser una buena muestra de ello:

Pienso que la EF no es tan solo jugar y correr, como mucha gente piensa, sino que es una asignatura que transmite muchos valores, como el compañerismo, sacrificio, esfuerzo, aprender a respetar las normas. Te enseña y pone en práctica muchos valores que no aprendes sentado en una silla escuchando al maestro (Grupo 3a, Ref. 25).

O citas en las que también se destaca la capacidad de la asignatura para contribuir a la educación de la persona desde una perspectiva globalizada y situada. En otras palabras, se hace referencia a su potencial experiencial, el cual además de fomentar la adquisición de valores y el desarrollo físico y motriz del alumnado, también permite la adquisición de aprendizajes significativos disciplinares e interdisciplinares.

Permite que todos nos podamos expresar de manera diferente y diversa. Es materia que sin duda favorece el proceso de aprendizaje ya que permite construir conexiones horizontales con otras asignaturas y con la vida fuera del aula (Grupo 5a, Ref.12).

Por otra parte, también ha sido posible obtener otro tipo de evidencias indirectas, a partir de la interrelación existente entre los códigos vinculados con el tópico valor pedagógico de la EF y que han ido emergiendo a lo largo del análisis cualitativo de las anécdotas (tabla VI).

Tabla VI. Frecuencia de interrelación entre los tópicos asociados al valor pedagógico de la EF

Tópico	Valor pedagógico EF		
	Tipo Interrelación		
Códigos relacionados	Coocurrencia	Proximidad	TOTAL
Finalidades EF	6	1	7
Estrategias	1	3	4
Experiencias positivas	4	6	10
Interdisciplinariedad	1	1	2
TOTAL	12	11	23

Tal y como puede observarse en la figura 2, atendiendo a las relaciones de coocurrencia y proximidad obtenidas del análisis de las anécdotas también es posible argumentar que para algunos de los futuros maestros y maestras de primaria el valor pedagógico de la EF en la

escuela actual estará supeditado a la capacidad que tenga su profesorado para diseñar contextos de enseñanza y aprendizaje en los que la actividad física, además de proporcionar experiencias y sensaciones positivas, también impulse aprendizajes útiles para la vida, más allá del ámbito motriz. Para que ello sea posible, el análisis de las anécdotas deja entrever que el profesorado también deberá de ser capaz de adoptar las estrategias didácticas más adecuadas para ello, y de establecer vínculos con otras áreas curriculares.

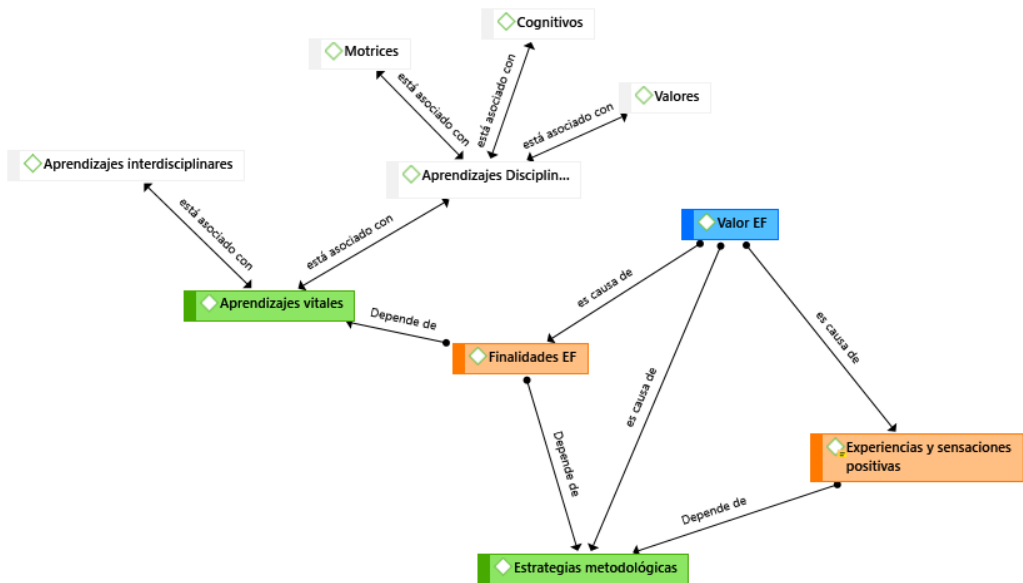


Figura 2. Factores asociados al valor pedagógico de la EF deducidos de las anécdotas

Todas estas apreciaciones estarían en la misma línea de aquellos autores del ámbito nacional e internacional que abogan por un enfoque pedagógico de la EF escolar, en donde la actividad física es un medio para aprender en, sobre y a través de ella conocimientos, habilidades y valores disciplinares, interdisciplinares y transversales (Almond, 1989; Arnold, 1991; Devís, 2018; Kirk, 2010b; Lleixà, 2003; Sanvisens, 1990).

CONCLUSIONES

El presente estudio sugiere que el objeto central de la asignatura de EF en la enseñanza obligatoria continúa estando determinado por el

enfoque físico-deportivo, y que este enfoque es el principal causante de que el proceso de enseñanza y evaluación de las actividades realizadas en el aula no se rijan por criterios eminentemente pedagógicos.

Cuando esto sucede, se ha observado un número apreciable de casos en los que las personas participantes en el estudio no suelen recordar la asignatura de forma positiva, ni mucho menos como una asignatura divertida, motivante y que aporta aprendizajes valiosos. En estos casos, también se suele hacer alusión a determinadas situaciones de exclusión del alumnado, principalmente por motivos de género o por no mostrar un nivel de habilidad y competencia motriz adecuado a los objetivos pretendidos por el profesorado de EF. Sin embargo, cuando en opinión de los futuros maestros y maestras de este estudio la asignatura de EF se ha sustentado en principios pedagógicos, entonces se destaca la importancia de la asignatura de EF para la consecución de finalidades relacionadas con el conocimiento del propio cuerpo, la salud y con el desarrollo de determinadas habilidades sociales. Asimismo, también se hace referencia a su potencial experiencial, el cual además de permitir los aprendizajes, también permite la adquisición de aprendizajes interdisciplinares y transversales.

De acuerdo con aquellas opiniones que destacan la necesidad de ir más allá del tratamiento físico y motriz, parece ser que este giro pedagógico es la clave para que la EF escolar se erija en una asignatura clave para proporcionar al alumnado los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para afrontar de la mejor manera posible los retos y problemas relacionados con la cultura corporal y práctica de actividad física en el marco de la sociedad digital. Muy probablemente este replanteamiento supondrá renunciar a unas creencias y a unos determinados fundamentos teórico-prácticos asumidos como hegemónicos desde mediados del siglo pasado. Fundamentos con los que nos sentimos cómodos, a pesar de que ya no estamos seguros de si todavía nos siguen siendo útiles.

Por otra parte, tal y como se ha ido mostrando al responder las diferentes preguntas planteadas en el apartado anterior, muchas de las evidencias mostradas se corresponden con estudios similares realizados a menor o mayor escala, tanto en contextos nacionales como internacionales. Sin embargo, es necesario continuar con este tipo de estudios en lo que se refiere a las creencias de profesorado y alumnado, ya que permitirán tener una idea cada clara acerca del relato que se ha

construido y compartido sobre la- función social de la EF y, por extensión, empezar a pensar si es necesario cambiar y en qué dirección para que la EF aporte un valor añadido al nuevo proyecto educativo que demandan los nuevos tiempos que las escuelas ya están viviendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, L. (1989). *The Place of physical education in schools*. Kogan Page.
- Almond, L. (2012). *Physical education in schools* (2nd ed.). Routledge.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement, and the Curriculum: A Philosophic Enquiry*. Falmer Press.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y El Deporte*, 4–5, 21–38. En: http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_barbero_2.pdf
- Bernstein, E., & Lysniak, U. (2015). Teachers' Beliefs and Implementation of Competitive Activities for Multicultural Students. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085915602535>
- Blázquez, D. (2018). Descubre la educación física del siglo XXI. *Red Global de Educación Física y Deporte*, 1(1), 3–11. <https://redglobalefyd.org/web/wp-content/uploads/2018/09/Descubre.pdf>
- Contreras Jordán, O., Zagalaz Sánchez, M., Ruiz Pérez, L., & Romero Granados, S. (2002). Las creencias en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 45, 131–149.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y

- explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61–72.
DOI: <https://doi.org/http://doi.org/2314-2561>
- De Benito, B., & Salinas, J.. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0(0), 44–59. DOI: <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Devís, J. (2018). *Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos*. Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Eirín, R. (2020). Reconstruyendo la materia de Didáctica de la Educación Física desde la perspectiva autobiográfica del alumnado. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 628–633.
- Evans, J. (2014). Neoliberalism and the future for a socio-educative physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 545–558. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817010>
- Fernández-Balboa, J. . (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. In A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315–330). Biblioteca Nueva.
- Freak, A., & Miller, J. (2017). Magnifying pre-service generalist teachers' perceptions of preparedness to teach primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112775>
- 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: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408980601060234>
- Grupo Incorpora. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. In L. Martínez & R. Gómez (Eds.), *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 137–167). Miño y Dávila.
- Herold, F., & Waring, M. (2017). Is practical subject matter knowledge still

- important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3).
DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192592>
- Ho, W. K. Y., Ahmed, M. D., Keh, N. C., Khoo, S., Tan, C., Dehkordi, M. R., Gallardo, M., Lee, K., Yamaguchi, Y., Wang, J., Liu, M., & Huang, F. (2017). Professionals' perception of quality physical education learning in selected Asian cities. *Cogent Education*, 4(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1408945>
- Julián, J., & Aibar, A. (2020). Evidències des d'una educació física orientada al desenvolupament d'ambients actius i alfabetitzats físicament. In A. Zabala, A. López, E. Moreno, & O. Bosch (Eds.), *Evidències científiques per millorar la pràctica docent* (pp. 49–53). Graó.
- Jung, H., Pope, S., & Kirk, D. (2016). Policy for physical education and school sport in England, 2003–2010: vested interests and dominant discourses. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 501–516.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1050661>
- Kirk, D. (2006). The Idea of Physical Education and Its Discontents. *Inaugural Professorial Lecture, Leeds Metropolitan University, June*.
- Kirk, D. (2010a). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2010b). The social construction of physical education. In *Physical Education Futures* (pp. 1–9). Routledge.
- Kirk, D. (2008). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física. *Actas V Congreso de La Asociación Española de Ciencias Del Deporte*, 1–13.
- Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 1, 67–78.
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). ‘It doesn't matter how they move really, as long as they move.’ Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2). DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. ICE-Horsori.
- Lloyd, R. J. (2016). Becoming physically literate for life: Embracing the functions, forms, feelings and flows of alternative and mainstream physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2). DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0068>
- Moreno Murcia, J., Hellín Gómez, P., Moreno Murcia, J., & Hellín Gómez, P. (2002). ¿Es importante la educación física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 2(8), 298–319. DOI: <http://hdl.handle.net/10486/3749>
- Muñoz González, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479–491. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123–135. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Pope, C. (2006). Interpretative perspectives in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O’Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 21–36). SAGE Publications Ltd.
- Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quarmby, T., Sandford, R., & Elliot, E. (2019). ‘I actually used to like PE, but not now’: understanding care-experienced young people’s (dis)engagement with physical education. *Sport, Education and Society*, 24(7), 714–726. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1456418>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sanvisens, A. (1990). Cap a una pedagogia de l’esport. *Temps d’Educació*, 4, 29–50.

- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(August 2015), 18–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Simonton, K. L., Mercier, K., & Garn, A. C. (2019). Do fitness test performances predict students' attitudes and emotions toward physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6). <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628932>
- Sprake, A., & Temple, C. (2018). Physical Education or Physical Entertainment: where's the education in PE? *Journal of Qualitative Research in Sport Studies*, 10(1), 157–176.
- Svendsen, A. M., & Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796–810. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>
- Tinning, R. (2008). Pedagogy, sport pedagogy and the field of kinesiology. *Quest*, 60, 405–424.
- Trigueros, C., Rivera, E., & Moreno, A. (2020). The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 710–717.
- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- Universitat de Barcelona. (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28542/1/codibonespractiques_cat.pdf
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2006). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181–210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408980500105098>

Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6, 127–138. <http://www.physicalliteracy.org.uk/ejpe-concept.pdf>

Whitehead, M. (2005). Physical Literacy - A Developing Concept. *British Philosophy of Sport Association*, 1–21. Disponible en: <http://www.physicalliteracy.org.uk/physical-literacy-a-developing-concept.pdf>