

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

The Big Bang Theory or the final reflections that trigger change. Reviewing teachers' beliefs to build a pedagogy for School Physical Education

*Carmen Trigueros Cervantes, *Enrique Rivera García, **Alberto Moreno Doña

*Universidad de Granada (España), Universidad de Valparaíso (Chile)

Resumen. Esta investigación tiene el objetivo principal analizar las teorías implícitas de los docentes sobre las funciones y consideración social de la Educación Física Escolar (EFE) en la sociedad actual. Dicho estudio se lleva a cabo desde un paradigma interpretativo, recabando la información a través de un grupo de discusión de ocho docentes de Primaria y Secundaria. Para su análisis se ha profundizado en cuatro categorías centrales: presencia de la EFE en el contexto escolar, percepción social del área, funciones que le asignan socialmente y preocupaciones percibidas por los docentes. Las conclusiones obtenidas identifican el valor social que le otorgan, llegando en ocasiones a un exceso de reconocimiento frente a otras materias del currículum. Tras esta valoración aparecen las competencias y objetivos a trabajar desde la EFE para seguir reclamando mayor reconocimiento social. Por último, se revisan las funciones que se le asigna a la EFE, destacando las referidas a la socialización y expresión de emociones, junto con el fomento de la salud y la atención a la diversidad.

Palabras clave. Valor social, funciones de la EFE, competencias, currículum, formación del profesorado.

Abstract. The main aim of this study is to analyze teachers' implicit theories about the role and social consideration of Physical Education (PE) in the present society. This research was conducted using an interpretative paradigm. Information was obtained from a discussion group formed by eight Primary and Secondary education teachers. An in-depth analysis was performed on four main categories: PE presence in the scholar context, social perception of PE, roles assigned by society, and teachers' perceived concerns. The results identify the social value granted to PE, which sometimes leads to an excess of recognition compared to other curricular subjects. Based on this evaluation, more social acknowledgment is needed for PE competencies and objectives. Lastly, the roles of PE are reviewed, with emphasis on those related to socialization and expression of emotions, along with health promotion and attention to diversity.

Keywords. Social value, PE roles, competencies, curriculum, teacher training.

Introducción

Desde la universidad estamos excesivamente acostumbrados a diseñar desde la academia, nos olvidamos que al pie de nuestra torre de marfil, se encuentran los docentes que, en teoría, debieran llevar a la práctica nuestras fundamentadas, investigadas y demostradas propuestas. Este artículo trata de ser un reconocimiento a la horizontalidad desde la humildad de nuestros cómodos despachos. Queremos detenernos en aquello que no se ve, pero es fundamental para mantener la estructura: los cimientos. Hacer de las teorías implícitas de los docentes nuestros fundamentos para deconstruir una Didáctica de la EFE que debe renacer de sus cenizas, construir una nueva propuesta y otorgar sentido a nuestra presencia en el currículum de la Enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato del siglo XXI.

La Educación Física Escolar (EFE) como materia curricular, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, es habitualmente considerada una asignatura especial. Pensamos que la relevancia de nuestros contenidos y nuestra función social es tal que, en ocasiones, nos consideramos el eje de la Educación. Nos atrevemos incluso a pensar que nosotros, por sí solos, vamos a ser capaces de vencer el mal endémico de nuestra sociedad: la obesidad, simplemente aumentando el nº de horas de EFE en todos los niveles educativos. Pregonamos que vamos a conseguir que toda la población escolar adquiera hábitos saludables y venere la actividad física y el deporte. Estos presupuestos nos han llevado a utilizar el símil de la serie «The Big Bang Theory», en la que algunos de sus protagonistas son pequeños

ególatras universitarios que piensan que la tierra gira alrededor de ellos. Son personajes que viven en su pequeño mundo, mostrando dificultad para relacionarse con personas ajenas a su entorno. Este sentimiento es apreciable en algunos docentes del área en el contexto escolar, en el que se siente, en ocasiones, como alguien especial, incluso víctima del sistema educativo (Rivera & Trigueros, 1999; Vicente, 2007).

Consideramos que quienes pueden ofrecernos la visión más precisa sobre el estado en el que se encuentra en la actualidad de la EFE son los propios profesionales encargados de impartirla, que la viven desde dentro y conviven con cada una de sus dificultades y ambigüedades. De su intervención dependerá cómo se percibe él mismo y cómo perciben desde fuera su relevancia social, tanto de la asignatura que imparte como de la propia figura del docente de EFE.

Hernández-Álvarez, Velázquez-Buendía, Martínez & Díaz del Cueto (2010) señalan que el trabajo de los docentes de EFE está condicionado por las creencias y concepciones que ellos mismos tienen acerca del papel que juega la EFE en la sociedad actual. La percepción que tenga de su función social y educativa en la escuela le hará tomar unas decisiones u otras conformando su línea de intervención

Diferentes autores como Barbero (2007), Devís (2018), Monjas (2009) y Moreno, Campos, & Almonacid (2012), entre otros, recogen las opiniones de los docentes respecto a la importancia que se le otorga a las funciones de la EFE, existiendo una clara disparidad de convicciones, creencias y concepciones. Esto provoca una intervención y una programación de la asignatura muy diversa y heterogénea. Es habitual que cada docente del área determine la priorización de unos contenidos sobre otros, de los objetivos o de las competencias a trabajar (García-Suárez & Rivera, 2016).

Las causas de que la EFE sea una asignatura tan peculiar

y diversa generalmente son atribuidas a la formación inicial insuficiente y descontextualizada ofrecida desde la Universidad, alejada de la cultura social y basada en una teoría e investigación mecanicista que olvida el tratamiento de las creencias, percepciones, valores y experiencias de los futuros docentes de EFE (Casey & Fletcher, 2012; Ronspies, 2011; Smith & Schmidt, 2012). Otra de las causas de esta situación es que en la Educación Primaria puede darse la casuística de que la asignatura sea impartida por profesores no especialistas, que no tienen la preparación necesaria ni cuentan con las competencias suficientes para organizar una programación que responda a las necesidades y objetivos de la materia (Lubans, Morgan, & McCormack, 2011).

En este sentido numerosos autores abogan por realizar cambios y mejoras en la formación de los docentes en sus distintos niveles como solución a las carencias actuales (Barbero, 2007; Cañadas, Santos-Pastor, & Castejón, 2019; Casey & Fletcher, 2012; Conde, Torre, Cárdenas, & López, 2010; Del Cueto, 2009; Hernández-Álvarez et al., 2010; Kulinna, Brusseau, Cothran, & Tudor, 2012; Martínez-Baena, 2012; Sáenz-López, Sicilia, & Manzano, 2010; Smith & Schmidt, 2012). Pero creemos, que la solución no pasa exclusivamente por esta mejora de la formación, si no por un cambio de actitud y de reconocimientos de nuestras carencias y limitaciones como colectivo; tomar conciencia de que somos un eslabón más dentro de la cadena educativa y trabajar en colaboración con el resto de los docentes del centro. No olvidemos que esta es la demanda de la sociedad actual, donde la educación tiene que estar viva y en constante evolución, más preocupada por educar en el ser y no en el saber (Romera, 2019).

El objeto de esta investigación es indagar en las teorías implícitas de los docentes de la EFE, para analizar cómo visualizan su desarrollo curricular y qué modelo formativo debiera sustentarlo.

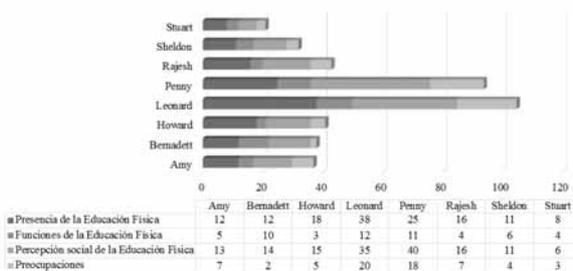
Metodología

Es una investigación sustentada desde los principios del paradigma interpretativo, con un diseño cualitativo. La técnica de producción de datos es el Grupo de Discusión (Alonso, 1998; Canales & Binimelis, 2002; Canales & Peinado, 1995; Gutiérrez-Brito, 2008, 2011; Ibáñez, 1979, 1991, 1994; Mena & Murillo, 2006; Ortí, 1989; Ruiz-Olabuénaga, 2003; Suárez, 2005). Los participantes fueron un total de ocho: cinco hombres y tres mujeres. Todos docentes de EFE en los niveles de Primaria o Secundaria de la provincia de Granada. Los criterios de heterogeneidad para la selección de estos fueron los años de experiencia docente, el nivel de enseñanza, la formación académica, la tipología de centro y el sexo. Los atributos de los participantes los podemos visualizar en la Tabla 1 (Hemos remplazado los nombres de los participantes del grupo de discusión por los protagonistas de la serie «The Big Bang Theory» para mantener el anonimato de estos).

Para el análisis se utilizó el *Software* cualitativo NVIVO 12. El procedimiento consistió en identificar las categorías emergentes desde una primera lectura en profundidad, a partir de las cuales se crea un patrón de análisis o árbol de categorías que nos permitiese abordar el análisis matricial y

Tabla 1.
Participantes del grupo de discusión

Participantes	Titulación	Experiencia docente	Tipología de centro
Penny	Maestra Educación Física	Entre 15-20	Público
Amy	Licenciada Educación Física	Entre 5-10	Concertado
Sheldon	Licenciado y maestro Educación Física	Entre 20-25	Público
Leonard	Licenciado en EF y psicopedagogo	Entre 15-20	Concertado
Howard	Licenciado Educación Física	Entre 25-30	Público
Rajesh	Licenciado Educación Física	Entre 20-25	Público
Bernadett	Maestra Educación Primaria	Entre 15-20	Público
Stuart	Maestro Educación Física	Entre 15-20	Concertado



Gráfica 1. Presencia de los diferentes participantes en las categorías centrales

la redacción del informe de manera coherente.

Respecto a la participación en el grupo de discusión, Leonard (licenciado de EFE que trabaja en un centro educativo concertado) y Penny (maestra de EFE de un colegio público) ambos con una experiencia docente que se sitúa entre 15 y 20 años de experiencia, fueron los que más protagonismo tuvieron en las cuatro categorías centrales identificadas. El resto de los participantes, a excepción de Stuart que fue el que menos intervino de todos, tuvieron una presencia aceptable interviniendo en todas las temáticas que fueron surgiendo. Cabe destacar que Bernardett fue una docente participativa a lo largo del grupo, a pesar de que su formación inicial era genérica y no especializada en EFE. Amy, la docente más joven y emprendedora, tuvo un nivel de participación también bastante alto.

En una primera aproximación realizaremos un acercamiento a las categorías centrales aparecidas en el discurso generado por el grupo de docentes. Esquemáticamente en la Gráfica 1 podemos apreciar las cuatro categorías centrales: Presencia de la EFE, Percepción social de la EFE, Funciones de la EFE y Preocupaciones junto con el número de referencias a las mismas por cada uno de los participantes.

Exposición e interpretación de resultados

Desde una primera aproximación, se observan dos categorías con más peso que el resto: «Valoración de los docentes» y «Competencias, objetivos y EFE». En la primera se han clasificado todas aquellas menciones que hacían referencia directa o indirecta a las funciones atribuidas a la EFE, así como la finalidad u objetivo que preside su trabajo. En la segunda, se engloba la percepción que los docentes tienen sobre las competencias que deben trabajar, así como los objetivos específicos que piensan que deben cumplir y trabajar en orden de prioridad.

Además, la Tabla 2 muestra la presencia de otras teorías implícitas construidas en referencia a los contenidos de la EFE, las actividades y el deporte practicado fuera del horario lectivo (Actividades extraescolares y EFE) así como a categorías referidas a la cooperación con otras asignaturas y compañeros en los centros (Interdisciplinariedad y EFE).

Tabla 2.
Categorización del discurso

Categorías centrales	Subcategorías	Referencias
Presencia de La Educación Física	Interdisciplinariedad y Educación Física	21
	Actividades Extraescolares y Educación Física	28
	Valores y Educación Física	2
	Contenidos y Educación Física	35
	Competencias, objetivos y Educación Física	55
	Evaluación y Educación Física	6
	Metodología y Educación Física	6
Percepción social de la Educación Física	Bilingüismo y Educación Física	17
	Valoración de las familias	1
	Valoración de los alumnos	13
	Valoración de los docentes	123
Funciones de la Educación Física	Valoración de los Centros	9
	Salud	12
	Imagen corporal y autoestima	5
	Social y emocional	21
	Promoción de actividad física y Deporte	9
	Integración y atención a la diversidad	11
Preocupaciones	Recreación	4
	Valor social de la Educación Física	9
	Horario	10
	El currículum	9
	Número de alumnos	5
	Formación de los docentes	16
	Contexto histórico	2

También podría resultar interesante para futuros análisis observar aquellos temas que menos han sido tratados con el fin de averiguar el motivo. En la tabla, nos encontramos con la categoría en la que se incluyen las menciones hacia la valoración de la materia por partes de la familia como la de menor contenido, seguido de la categoría que hace referencia al aspecto valórico de la EFE (Valores y EFE) o el tema referido a la influencia y tradición de la EFE (Contexto histórico).

A continuación, vamos a realizar una primera aproximación a cada una de las categorías centrales.

Presencia de la EFE

En esta categoría vamos a realizar un recorrido por la posición que ocupa la EFE dentro de la escuela y su vinculación con los diferentes elementos del currículo (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Subcategorías y citas de la categoría: Presencia de la EFE

Competencias, objetivos y Educación Física (55)	¿Cómo voy yo a evaluar unas competencias? que sí, que puedo de refilón, pero sí no está la competencia motriz que es la que a mí me atañe fundamentalmente. Entonces si no existe, habría que ir a las altas esferas a ver cómo se podría potenciar nuestra asignatura. (Howard)
Contenidos y Educación Física (35)	...tenemos un modelo educativo que tiende a tener un resultado que me dé "acceso a". Entonces se pierde lo que es la formación que estamos hablando, que el alumno conozca, se integre, mejore... Si al final lo que necesita el alumno que llega arriba es ocho con no sé qué, nueve con no sé cuánto. (Leonard)
Valores y Educación Física (2)	Para mí es una experiencia buenisima, nos hemos encabezonado en ciertas cosas que hay que cambiar, y yo ahora trabajo más valores, todos somos iguales si lo haces como un reto. (Amy)
Interdisciplinariedad y Educación Física (21)	Yo nunca había tenido oportunidad de hacer unidades interdisciplinares y ahora lo hago. (Amy)
Bilingüismo y Educación Física (17)	A mí un tema que me preocupa es el bilingüismo, hace tres meses me dijeron: "tienes que dar la EF en inglés" Me preocupa esa manera de trabajar. Los centros que ponen el cartel que son bilingües ya son mejores que el otro (Sheldon)
Actividades Extraescolares y Educación Física (28)	...pues allí hay muchos clubes, hay muchas instituciones externas distintas a la escuela que organizan muchas actividades, muchísimas actividades, y la escuela se ha quedado un poco desplazada. Ese es el futuro de la Educación Física, sacarla de la escuela, y que sean los clubes y otras instituciones, con el ánimo de lucro... (Howard)

Comenzando con la subcategoría Competencias, objetivos y EFE, hay que señalar que se sigue demandando una competencia específica, tal y como puede apreciarse en la Tabla 3, siendo una queja respaldada por todos los partici-

pantes, y corroborada en el estudio de Pérez-Puello, Vicente-Pedraz, & Hortigüela (2019). De acuerdo con estas declaraciones se encuentra a Gutiérrez (2004), que señala la contradicción existente en la sociedad, que cada vez da más importancia a la actividad física pero que, sin embargo, deja la EFE con un espacio cada vez menor en el currículo.

A la hora de hacer referencia directa a las competencias existe amplia coincidencia en señalar la autonomía como principal objetivo a conseguir con el alumno. Que sepa trabajar y desenvolverse, tanto en clase como fuera, sin la necesidad de apoyo especializado. Así lo expresa Leonard cuando indica que «el alumno al acabar su educación debería adquirir ciertas competencias como que sea autónomo, capaz de organizar sus propias actividades, etc.»

Sin duda, la autonomía es un objetivo prioritario para estos docentes, lo que coincide con los resultados de estudios como el de Martínez-Baena (2012). Esta autonomía precisa, no solo de motivar al alumnado y trabajar con valores sociales, sino también un conocimiento teórico-práctico sin el cual no es posible su adquisición real (Hernández-Álvarez et al., 2010), buscando contextos sociales óptimos que favorezcan un comportamiento autodeterminado (Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz-Pérez, & Cervelló, 2013). Una autonomía nunca desvinculada del aspecto físico, como dice Sheldon: «...que sepa que tiene un cuerpo que debe utilizar correctamente acorde a sus posibilidades». Puesto que la competencia motriz constituye un pilar básico de la autonomía en el ámbito de la actividad físico-deportiva, además de una más sólida adquisición de hábitos de práctica físico-deportiva (Hernández-Álvarez et al., 2010).

En el grupo de discusión se mencionan también otro tipo de competencias a construir por el alumnado de forma más puntual, como el pensamiento crítico: «yo a lo de ser autónomo le añadiría la capacidad de ser crítico, nos tragamos todo lo que nos dicen y lo aceptamos» (Amy). En esta línea, coincidiendo con Tirado & Ventura (2009), que hablan de la necesidad de buscar una EFE que provoque la posibilidad de contar, en un futuro próximo, con alumnos capaces de adoptar una actitud crítica respecto al propio cuidado del cuerpo y el tipo de actividad físico-deportiva realizada.

Respecto a los Objetivos de la EFE hay menos referencias y van en la dirección de tenerlos como referente para dar valor a su trabajo; como expone Rajehs:

Si fuese algo más metódico, más importante a nivel estatal, yo tengo que conseguir unos objetivos prioritarios para que luego a la hora de que analicen mi trabajo digan: «Oye, pues efectivamente la repercusión que ha tenido el trabajo de esta persona ha sido satisfactoria por los resultados alcanzados».

Para ilustrar y fundamentar lo que para ellos significa la EFE algunos utilizaban ejemplos de estrategias que emplean para conseguir ciertos objetivos. Consideran importante la capacidad que debe tener el docente de ser creativo, de tener un gran bagaje de herramientas y alternativas a utilizar para aprovechar todas las oportunidades del entorno y el contexto social. No deja de ser curioso que el cambio y la innovación venga de la mano del aburrimiento como expone Duncan: «yo me aburro haciendo lo mismo siempre, trato de cambiar y hacerles muchas cosas a los niños»

En esta misma línea, en la investigación de Del Cueto,

(2009), el profesorado encuestado se muestra con un alto nivel de competencia para el diseño de tareas, la interacción y su adaptación a los objetivos. Se sienten capaces para adaptarlas ante las dificultades en el proceso de aprendizaje. Estos hallazgos van en relación con la competencia percibida por algunos de los participantes, que explicitan en varias ocasiones algunas de sus estrategias seguidas, a modo de ejemplificación de su capacidad para diseñar tareas de aprendizaje eficaces. Una tarea puede considerarse eficaz si tiene funcionalidad para el alumnado y satisface sus necesidades e intereses. Debe ser motivante y crear la necesidad de seguir trabajando para alcanzar el siguiente objetivo y finalmente crear un hábito de vida saludable (Valverde, 2008).

La subcategoría relacionada con los contenidos se aborda fundamentalmente desde la escasez de tiempo que hay para desarrollarlos. Penny demanda «dar los contenidos transversales interesantes, pero hacerlo de una manera más pausada, sin esas bullas, sin ese estrés que te genera...», mientras que otros participantes, como Amy, Leonard y Stuart vinculan esa escasez de tiempo al bilingüismo imperante en el área de EFE: «no tenemos tiempo para trabajar bien los contenidos a través del bilingüismo» (Stuart).

Frente a la metodología, la evaluación y los valores en la clase de EFE, declaran que se precisa un cambio para hacer cosas interesantes y novedosas. Pero el acento se pone en la evaluación, quejándose del modelo basado en los resultados, que les condiciona a la hora de calificar (Tabla 3).

La interdisciplinariedad es valorada en Primaria desde un enfoque globalizador. Bernadett afirma «que el camino al futuro es buscar una visión totalmente global. Que la lengua, las matemáticas, cualquier área, esté reflejada en nuestra área». Este discurso queda a nivel teórico en los docentes de Secundaria, singularidad a tener en cuenta por la orientación del desarrollo curricular. Varios de ellos parecen estar de acuerdo en que deben ser competentes en buscar la globalidad dentro de su asignatura, sugiriendo indirectamente, en algún caso, que la EFE podría servir de apoyo al resto, utilizarse como un modo distinto de trabajar unos mismos contenidos. Entre los docentes de Secundaria, solo Amy piensa que la EFE es una excelente herramienta para trabajar la interdisciplinariedad. Considera «...un honor que consideren a la EFE como un vehículo adecuado para transmitir la enseñanza del inglés» puesto que «aprenden lo mismo y además puedo enseñar inglés al mismo tiempo». Ante esta postura, Sheldon se muestra claramente contrario: «...es la historia de siempre, la E.F. subordinada, siempre «al servicio de...». Subordinada a las matemáticas, a la lengua... y ahora al inglés, ¿por qué no el inglés al servicio de la EFE?». Junto a Sheldon, posicionados en su discurso, justifican su postura desde la pérdida de calidad en la información o falta de tiempo para realizarlo correctamente, como veíamos con anterioridad. Esta controversia es un tema de plena actualidad debido a la ambigüedad que sigue existiendo al hablar de EFE. Seguimos sin encontrar consenso y concreción en el ámbito disciplinar y epistemológico propio de la asignatura. Martínez-Baena (2012: 88) habla de la EFE como una especificidad propia dentro del contexto educativo, «pero quizás la delimitación de un campo propio esté impidiendo de alguna manera que exista un trabajo interdisciplinar».

Frente a las actividades extraescolares y la EFE, aparece

nuevamente la controversia cuando Leonard, respaldado por Penny, plantea que en otros países la EFE es concebida únicamente como la realización de deportes, como si de una actividad extraescolar se tratase.

... en su sistema educativo el niño pasa muchísimas horas escolarizado -entre comillas porque tiene un resto de horas que no es escolar como tal, pero si están en ambiente escolar-, entonces, es la diferencia que tenemos con el sistema educativo español ¿no? Nosotros tenemos un horario «equis» mientras que, en otros países, dígame Europa, dígame América... tienen un horario centrado en las asignaturas lectivas fuertes, de carácter científico y luego tienen muchas horas libres, con lo cual, ¿qué es lo que hacen?, el deporte como tal. (Leonard)

Penny apuntala la idea de Leonard y remarca que «<<... [la EFE] la ven allí como una actividad extraescolar, que no aparece en el currículum, pero es de otra manera totalmente distinta. El niño que no hace deporte es un ignorante, allí la persona que no hace deporte ¡no vale nada!>>».

Bernadett y Sheldon no creen en una EFE supeditada al rendimiento en el deporte o la actividad física, dejando meridianamente claro Sheldon que: «... es que estás hablando de EFE, no de deportes». La mayoría de los participantes parecen estar de acuerdo en que el deporte debe ser una herramienta más con la que trabajar otros contenidos relacionados directa o indirectamente con la EFE. Penny, por ejemplo, se muestra en desacuerdo con el modelo deportivo seguido en otros países, e indica que el alumno que quiera profundizar en una determinada modalidad deportiva debería unirse a algún club deportivo o actividad extraescolar. Howard, por su parte, da a entender que la EFE debiera ser lo que da sentido y explicación a la práctica deportiva que se realiza fuera del colegio.

Que los niños tengan su horario lectivo y conseguir que dentro del centro hicieran alguna otra actividad, y conseguir que además en el fin de semana lo hubiéramos conseguido enganchar para que hicieran alguna actividad. Entonces yo pienso que eso sería una de las formas de encajar las dos vertientes que estamos hablando aquí. (Howard)

En la línea del discurso mayoritario, Sáenz-López et al. (2010) dejan evidencia del bajo valor que otorgan los docentes de Primaria y Secundaria, respecto al objetivo de desarrollar el rendimiento físico-deportivo. Resultado que queda patente en otras investigaciones como la de Delgado & Zurita (2003). Sin embargo, Lubans et al. (2011) mencionan, apoyándose en el aporte de otros estudios como el de Fairclough (2003), Wallhead & Buckworth (2004) y, Hill & Hannon (2008), que aquellos alumnos que tienen o, al menos, se perciben con bajas habilidades y condición física presentan más dificultades a la hora de participar e integrarse en la actividad física. En el mismo estudio determinan que «los profesores deben ser conscientes de la importancia de la competencia deportiva percibida y proporcionar apoyo social y oportunidades para el dominio de las habilidades» (p. 247). ¿Quién debe proporcionar la competencia motriz? ¿La EFE o los agentes externos desde Escuelas Deportivas o Actividades Extraescolares?

Spencer-Cavaliere & Rintoul (2012) justifican que una de las razones de la desafección hacia la actividad física de aquellos alumnos que se perciben con bajas habilidades

deportivas o físicas podría ser resultado de la ineficacia de clases de EFE, que no promueven interacciones sociales positivas debido a un énfasis excesivo en la competición o la práctica de deportes de equipo. Desde esta mirada, la cuestión no estaría en integrar al alumno menos capacitado físicamente aumentando su competencia, sino en realizar una educación e intervención efectiva, que integre a los menos hábiles en el grupo. Buscar evitar las experiencias negativas que, por ejemplo, podrían sufrir por no ser elegidos, o ser elegidos los últimos para jugar en un equipo o sentirse observados al realizar cualquier tarea por temor al error. Creando el clima social apropiado se podría conseguir su adherencia a alguna práctica deportiva fuera del centro, lo que facilitaría la adquisición de rutinas de práctica de actividad física saludable.

Las funciones de la EFE

La categoría central con mayor presencia es la función social y emocional. Si utilizamos el etnocentrismo como metáfora, somos un colectivo etnocéntrico, al menos de pensamiento, entendiendo que la EFE es la única asignatura que permite a los estudiantes desarrollarse social y emocionalmente. Olvidamos que existen otras materias igualmente relevantes. La música, la literatura, el dibujo, entre otras, tal y como podemos observar en la cita de Bernadett (ver figura 1).

<p>Social y emocional (21 ref.) La Educación Física es un lugar de equilibrio emocional, no hay ningún área que permita al niño expresarse emocionalmente, que le dé una patada al otro jugando, que le dé un empujón porque es que tiene que sacar, tiene que comunicar... Es una vía de escape tremenda. Entonces, tendríamos que tender un poco, buscar un modelo que no sé cual será... (Bernadett)</p>	<p>Integración y atención a la diversidad (11 ref.) La diversidad es algo ya muy aceptado en nuestro país, es un concepto muy amplio. La Educación Física es una de las asignaturas más implicadas en esto (Sheldon)</p>	<p>Promoción de actividad física y Deporte (9 ref.) ... o sea, que no estén en la casa ni queden en una esquina, que se vengán al instituto a hacer deporte (Howard)</p>
<p>Salud (12 ref.) El docente de educación física es visto cómo un profesional de la salud, para todos los problemas de salud acuden al profesor de Educación Física (Leonard)</p>	<p>Imagen corporal y autoestima (5 ref.) ... eso del desarrollo integral del cuerpo y esa parte que falta-, pues nosotros tenemos que ser los primeros abanderados y tenemos que hacer el trabajo bien. (Penny)</p>	<p>Recreación (4 ref.) ...ahora no juegan en la calle, están con (los móviles y todo), ¿quién les enseña a jugar? Pues nosotros... (Penny)</p>

Figura 1. Subcategorías y citas de la categoría: Funciones de la EFE

Otra función clave que identifican está vinculada con el fomento de hábitos saludables y mejora de la calidad de vida. Dentro del discurso que se genera en esta categoría tenemos dos visiones muy distintas. Penny considera que «... hay que trabajar mucho, en vez de darnos bombo cómo abanderados de la salud». Frente a esta visión Leonard opina que «el docente de EFE es visto cómo un profesional de la salud, y para todos los problemas de salud acuden al profesor de EFE». Diferencias que podrían ser justificadas por la formación inicial recibida por cada uno de ellos (diplomada especialista en EF y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física).

Lo que debiera preocupar es ver estudios como el de Valverde (2008) que afirman que los niveles de actividad física habitual en adolescentes disminuyen tras su estancia en el centro escolar y concluye que «la EFE actual no tiene influencia directa sobre los factores más determinantes a la hora de conseguir altos niveles de competencia motriz, estimulante directo de la práctica de actividad física voluntaria»

(p. 248). Ante tales afirmaciones se concluye que la EFE no cumple en la actualidad el objetivo de promoción de hábitos de actividad físico-deportiva. Y aunque estos cometidos, junto con los bajos niveles de práctica físico-deportiva en los adolescentes, no son responsabilidad exclusiva de la EFE, sí se percibe a la asignatura cómo agente protagonista y pilar básico para la consecución de resultados más favorables.

La tercera función que identifican los participantes se vincula con la integración y atención a la diversidad. Sheldon lo deja claro al decir que «... la EFE es una de las asignaturas más implicadas en esto». En esa misma línea, Bernadett considera inadmisibile que sus compañeros se extrañen y no sepan que ser competente a nivel motriz está directamente relacionado con los aprendizajes de la lecto-escritura:

Muchas veces mis compañeros se sorprenden cuando dicen «Este niño tiene dificultad para la lectura». Pues cómo va a estar, pues normal, si yo trabajo con ellos con el cuerpo y no tienen una orientación espacial, no tienen... ¿no? Entonces qué les pasa, que no aprenden a leer, les cuesta más. (Bernadett)

Si bien, en el otro extremo de esta visión egocéntrica alguno de los participantes como Leonard le recuerda al resto que «la formación que tenemos no es suficiente» y otros como Stuart le sugieren que «con 5 horas es más fácil centrarse con esa persona, que sólo con 2».

La dificultad del tiempo supone para algunos docentes un serio obstáculo para trabajar ciertos aspectos, en este caso, la atención a la diversidad. A esta supuesta escasez de tiempo se le une, como comentaba Del Cueto (2009), que el profesorado se siente poco preparado a la hora de enfrentarse a alumnado con necesidades educativas especiales en las clases de EFE. En la encuesta que realiza en su estudio, el profesorado que «...contempla en sus clases algún alumno o alumna con discapacidad física, y/o intelectual, se percibe con un bajo nivel de competencia al utilizar diversidad de contenidos que permitan desarrollar en el alumnado sus capacidades y atendiendo a sus características personales», (p.340).

...te encuentras muchos tipos de discapacidad ¿y qué haces? [...] La formación que tenemos no es suficiente. [...] Vemos la dificultad, me voy al equipo de orientación, nos genera ansiedad y miedo, que no significa no que no podamos hacerlo, (Leonard).

En su actuación ante este tipo de situaciones los docentes coincidían plenamente en la importancia del trabajo en grupo, en integrar. Leonard lo expresa diciendo que «...todo lo que podían hacer como los demás que lo hiciera, lo que no, le daba alguna función distinta para que hiciese alguna otra tarea relacionada». Junto al trabajo en grupo, surge el discurso de la empatía, hacer partícipe y consciente a toda la clase de las limitaciones de estos compañeros, recogiendo las palabras de Howard «... que todos los alumnos interiorizaran los problemas que tiene su compañero. Con eso consiguen empatía y cohesión grupal».

Ante el resto de las funciones asignadas a la EFE, como la promoción de la actividad física y el deporte, la responsabilidad sobre la imagen corporal y autoestima, así como el fomento de la recreación, cabría plantearse ¿quiénes son los mejores profesionales? Pero la respuesta a esta pregunta es

coincidente en la mayoría de los participante, y la afirmación de Penny no deja lugar a dudas, «¡pues nosotros!...».

Percepción social de la EFE

Entrando en la Percepción social de la EFE, especialmente vinculada con el valor social de la EFE desde la óptica de: padres, alumnos, docentes y centros; podemos observar (ver figura 2), como el peso del discurso se posiciona en la consideración social que tienen ellos mismos como docentes de la materia que imparten

Nombre	Referencias
Percepción social de la Educación Física	286
Valoración de los docentes	123
Valoración de los centros	9
Valoración de los alumnos	13
Valoración de las familias	1

Figura 2. Subcategorías y citas de la categoría: Funciones de la EFE

El discurso sobre la familia es marginal; centrada en la idea de que la EFE es del agrado de padres y madres si la disciplina está presente. Como dice Penny «...eso sí, cuanto más disciplina tenías... más les gustaba a los padres». Amy va más lejos y ofrece soluciones al problema:

Hay que variar la asignatura para que los alumnos se hagan autónomos, hacer y aprender tiene que ir ligado, estamos obsesionados con el tiempo y esto nos impide trabajar bien muchas veces. El alumno tiene que reflexionar y ver la EFE de forma integrada para entender el para qué. (Amy)

Respecto a la consideración de la materia que perciben por parte de sus compañeros de claustro, deja mucho que desear, no solo respecto a pensar que la EFE es «simplemente de jugar y ya está», como recoge Bernadett; también porque «cualquier profesor de Filosofía, de Matemáticas, de Religión puede dar EFE» como apostilla posteriormente el mismo Rajesh.

Incluso cuando hace falta colaboración del resto de profesores para realizar una actividad, ven reticencias por parte de los compañeros. Esto se vuelve casi una misión imposible, tal y como manifiesta Leonard: «... que no se te ocurra hacer una actividad en el medio natural. Tienes que tener en cuenta que hay que pedirles horas a los compañeros y eso es muy complicado».

También es frecuente que el docente de EFE exprese las dificultades que encuentra a la hora de trabajar de forma cooperativa con sus compañeros, dando a entender qué al profesor de EFE se le atribuyen menos competencias que al resto del personal docente, llegando a ejemplificarlo con afirmaciones como la que plantea Rajesh: «tú eres el de EFE y tú nada más que sabes de pelotas, de balones y de un, dos, tres; un, dos, tres». Aspecto que coincide con los plantado por Stevens (1994) citado por Conde et al. (2010) hace más de 25 años.

La falta de credibilidad de la asignatura de EFE es también analizada como una de las causas que dificultan el desarrollo de programas interdisciplinares. Este mismo enfoque fue realizado por Schnirring (1999), para quien resulta determinante desarrollar un programa sólido, con una gran calidad, antes de plantearse convencer a los demás. (p.23)

Todo ello hace que el docente de EFE continuamente tenga que demostrar su valía, y como denuncia Penny: «entonces nosotros tenemos que ser los primeros que tenemos que, a lo mejor, tenemos que trabajar de otra manera y tene-

mos que hacernos valer en los claustros». En esta línea Bernadett considera que un buen método para hacerse valer en el claustro es hacer un gran trabajo con los alumnos: «... los alumnos en el aula demuestran que la asignatura es más válida de lo que en principio parecía».

Si transvasamos esta mirada y subimos al nivel de la administración educativa, el mejor resumen lo plantea Howard:

En la estructura legislativa no tenemos nada más que ver cuando salieron las competencias, las competencias físicas no existen; entonces ahí tenemos la importancia que le da la administración a nuestra asignatura, no existe la competencia física [...] Entonces si no existe, habría que ir a las altas esferas a ver cómo se podría potenciar nuestra asignatura. (Howard)

Si nos miramos de nuevo el ombligo y analizamos la percepción que los docentes tiene de si mismos y de su actividad, aquí se vuelve a dar la vuelta y aparece de nuevo la EFE como área singular, delimitada por unas características peculiares que la hacen distinta al resto. Muchos de ellos sienten que el área de EFE es única a la hora de llegar a ciertos contenidos o la forma de abarcarlos. En el discurso se obtiene la percepción de que el docente especialista tiene una serie de competencias particulares y una vinculación hacia la materia que no se presenta en el resto, ven que «...nuestra área es algo especial, distinto» (Bernadett) y como sugiere Leonard «los niños están deseando que entre el profesor de EFE por la puerta ¿Por qué? Porque para ellos la EFE es divertida, motivante, especial». Con esto podemos denotar la intención de hacer la EFE algo mucho más allá del mero trabajo del componente físico, acercándola a una vertiente más social en el que jugar con las emociones, los valores y los aspectos más educativos. Amy lo resume en la siguiente cita: «...somos los confidentes de todos, los padres también nos buscan porque ven que ponemos cariño a lo que hacemos».

Como hemos podido apreciar en el breve análisis realizado, el universo educativo está abocado a girar sobre la EFE, a pesar de la indiferencia que muestra gran parte de docentes del resto de áreas.

Preocupaciones

Nuestro último caladero se construye en torno a las preocupaciones que muestran los docentes de EF. Para ellos, el principal problema estaría en el valor social que se le otorga a la EFE desde el currículum, tanto de Primaria como de Secundaria. Consideran que no recogen debidamente sus competencias, provocando confusión y la interpretación individual de cada centro y docente. Tanto Howard como Rajesh hablan de la necesidad de que se le otorgue una mayor importancia a nivel estatal, acudiendo «a las altas esferas a ver cómo se podría potenciar nuestra asignatura» (Howard). Esta falta de reconocimiento social, también se relaciona con otra de las preocupaciones que aparece en el grupo, el horario lectivo de la asignatura de EFE

...las cosas han ido cambiando [...], anteriormente teníamos tres horas en el primer ciclo, tres horas en el segundo ciclo, dos horas en el tercer ciclo -estoy hablando de Primaria-. Ya no es ese tiempo. La importancia de un área está en su horario... (Sheldon).

Martínez Baena, Romero, & Delgado Fernández (2011) también recogen como el profesorado tiende a manifestar su preocupación por la escasez de horario y de tiempo para llevar a cabo correctamente la programación y contenido del currículum. En muchas ocasiones, utilizan esta dificultad para explicar las carencias en determinados ámbitos, especialmente en el de educación para la salud. Esta actitud es variable, encontrándonos a profesionales que lo ven como una dificultad insalvable; «... estamos obsesionados con el tiempo y esto nos impide trabajar bien muchas veces» (Amy)

Reconstruyendo una Didáctica para la Educación Física en la Formación Inicial del Profesorado. A modo de conclusión.

Tenemos que comenzar por el objeto de la Didáctica y este no es otro que propiciar desde la educación el bienestar individual que llevará al general por simple adición. En nuestro ámbito específico, este bienestar estará marcado por el cuerpo desde una visión holística alejada del modelo biomotriz. Partiendo de esta premisa podemos abordar el reto de trazar las líneas maestras de la EFE del siglo XXI.

Anteriormente, cuando analizábamos las teorías implícitas de los docentes hemos podido observar que permanecemos en una E.F. de tópicos; asistiendo a un proceso lento de descomposición, sin ser capaces de ofrecer una visión y misión de la asignatura en el currículum escolar, salvo nuestra oferta de erigirnos en adalides contra la pandemia de obesidad que está minando a nuestras actuales y futuras generaciones. Por esta razón, es necesario reconstruir la EFE con urgencia, empezando por la Formación Inicial del Profesorado.

Hemos comenzado intencionadamente por el «para qué», ya que solo si tenemos claro el destino sabremos trazar el camino a recorrer. Si entendemos que la educación corporal es más que transformar el cuerpo en una competente y eficaz máquina motriz; que existen las emociones, la posibilidad de comunicarnos a través de él, de crecer individualmente para sentirnos parte de un todo social y medioambiental; estamos comenzando a visionar el cuerpo desde una perspectiva holística.

Dotar de sentido a lo expuesto precisa de dos elementos claves; por una parte, hay que introducir a los estudiantes en los fundamentos que dan sentido al cuerpo desde una triple perspectiva: social, histórica y epistemológica y a los actuales paradigmas que anidan en la EFE. Pero, por otro lado, este conocimiento perdería todo su sentido si trabajamos desde un enfoque técnico. Se precisa que nuestros estudiantes adopten una actitud reflexiva y crítica propiciada desde un «cómo» en el que construyan su aprendizaje desde planteamientos dialógicos.

Una vez asentadas las líneas maestras, es el momento de entrar en el currículum y ver el papel social que se nos asigna; pero no olvidemos que siempre debe prevalecer un «cómo» reflexivo y crítico desde el diálogo con el otro. Esta visualización del currículum debemos hacerla conectada a la realidad contextual, buscando la identificación del triunvirato que dota de sentido a la planificación: contexto, currículum y teorías del docente. Es desde esta base desde la que podremos seguir construyendo los pilares que marcarían la

intervención en la práctica.

La Didáctica tiene un aporte claro desde el «cómo enseñar». Pensamos que es tiempo de cambio. Comenzar a sumarnos a las metodologías disruptivas que comienzan a germinar en el ámbito educativo y proceder al paulatino desmantelamiento de una metodología pensada para la eficacia y el rendimiento motor. Dejemos este papel a las escuelas deportivas y asumamos el nuestro, que no sería otro que el de la alfabetización corporal del alumnado. Es el tiempo de repensar una metodología de la EFE centrada en la creatividad, la autonomía, el trabajo colaborativo y el diálogo entre iguales.

Por último, hablemos de la evaluación. Pasamos de una calificación centrada en el qué sé hacer motrizmente y la actitud, especialmente reflejada en el esfuerzo, a la incorporación del qué conozco sobre los hechos, principios y conceptos de la EFE. Evaluar significaba calificar el último día de la Unidad Didáctica en estos tres ámbitos, en base al porcentaje que considerábamos más justo. La pregunta sería si realmente calificábamos aprendizajes o conocimientos previos. Actualmente estamos intentando incorporar elementos claves a la evaluación: diferenciar entre evaluar y calificar, evaluar el proceso o el producto, compartir la evaluación con el que aprende en diferentes grados: autoevaluación o coevaluación, etc. En la propuesta que venimos desarrollando entendemos que evaluar es compartir desde el diálogo el aprendizaje adquirido. Una oportunidad más de educar-nos, al margen de la traducción final en calificación a la que estamos obligados. Si realmente queremos que las personas que aprenden junto a nosotros tomen conciencia de lo aprendido, tenemos que anteponer a la calificación una evaluación auténtica de proceso, compartida y educativa.

Referencias

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Barbero, J. I. (2007). Capital (es) corporal (es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física. *Agora*, 4-5, 21-38.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 284-288. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761684>
- Canales, M., & Binimelis, A. (2002). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 64, 107-119. <https://doi.org/10.2307/3541495>
- Canales, M., & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Casey, A., & Fletcher, T. (2012). Trading Places: From Physical Education Teachers to Teacher Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 362-380. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.362>
- Conde, J., Torre, E., Cárdenas, D., & López, M. (2010). La concepción del profesorado sobre los factores que influyen en el tratamiento interdisciplinar de la Educación Física en Primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 5(13), 11-24. <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i13.65>
- Del Cueto, D. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 9(35),

- 322–348.
- Delgado, M. A., & Zurita, F. (2003). La Formación Inicial De Los Maestros En Ciencias De La Educación De La Universidad De Granada . Diferencias En Función Del Género. *Retos. Nuevas Tendencias En Educaciöin Fñsica, Deporte y Recreaciöin*, 5, 27–38. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35087/19020>
- Devís, J. . (2018). *Los discursos sobre las funciones de la Educación Física escolar: Continuidades, discontinuidades y retos*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=9yZ7DwAAQBAJ>
- García-Suárez, J., & Rivera, E. (2016). Percepciones y concepciones de la Educación Física actual desde la perspectiva del profesorado. In *CIMIE16. Educational Research with Social Impact*. Sevilla: AMIE.
- Gutiérrez-Brito, J. (2008). *Dinámica del Grupo de Discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez-Brito, J. (2011). Grupo de Discusión/ ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de Moebio*, 41, 1–13.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, (335), 105–126.
- Hernández-Álvarez, J. L., Velázquez-Buendía, R., Martínez, M. E., & Díaz del Cueto, M. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 10(38), 336–355. Retrieved from <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.htm>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1991). El Grupo de Discusión: Fundamento metodológico y legitimación epistemológica. In M. T. Latiesa (Ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos* (pp. 53–82). Granada: Aedean.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- Kulinna, P., Brusseau, T., Cothran, D., & Tudor, C. (2012). Changing School Physical Activity: An Examination of Individual School Designed Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(2), 113–130. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.2.113>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., & McCormack, A. (2011). Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 237–250. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532784>
- Martínez-Baena, A. (2012). La educación física como solución al divorcio escuela-sociedad. *Tándem: Didáctica de La Educación Física, ISSN 1577-0834, N° 38, 2012 (Ejemplar Dedicado a: Educación Física e Inclusión)*, Págs. 87-94, (38), 87–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3806845>
- Martínez Baena, A. C., Romero, C., & Delgado Fernández, M. (2011). Profesorado y padres ante la promoción de la actividad física del centro escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 11(42), 310–327.
- Mena, L., & Murillo, S. (2006). *Detectives y camaleones: el Grupo de Discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Ágora.
- Monjas, R. (2009). El lugar que debe ocupar la Educación Física. Reflexiones de un docente. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 5–10. Retrieved from http://emasf2.webcindario.com/EmasF_51.pdf
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz-Pérez, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educacion*, (362), 380–401. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>
- Moreno, A., Campos, M., & Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 38(especial), 13–26. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000400002>
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. In M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 171–203). Madrid: Alianza Editorial.
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39, 119–146. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>
- Pérez-Puello, Á., Vicente-Pedraz, M., & Hortigüela, D. (2019). Why and what are the key competences in physical education for? Analysis of two opposing points of view. *Retos*, 35(2007), 7–12. Retrieved from www.retos.org
- Rivera, E., & Trigueros, C. (1999). Educación Física: ¿La chacha del 2000 en la Educación Primaria? *Conceptos de Educación*, 6, 33–46. Retrieved from http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accion=Menu-HemerotecaVisualizaArticuloUvisualiza&articulo_id=2202
- Romera, M. (2019). *La escuela que quiero: En busca del sentido común: pedagogía de altura contada desde el suelo*. Barcelona: Grupo Planeta. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=jMx8DwAAQBAJ>
- Ronspies, S. (2011). Who wants to be a Physical Education Teacher? A Case Study of a Non-traditional Undergraduate Student in a Physical Education Teacher Education Program. *The Qualitative Report*, 16(6), 1669–1688. Retrieved from http://works.bepress.com/scott_ronspies/1/
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano, J. I. (2010). Del Género Opinion of Teacher About Pe Teaching. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 10(37), 167–180.
- Smith, M., & Schmidt, K. (2012). Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers. *The Qualitative Report*, 17(18), 1–25. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/smith.pdf>
- Spencer-Cavaliere, N., & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in Physical Education from the perspectives of children research on alienation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 344–361.
- Suárez, M. (2005). *El Grupo de Discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tirado, M. A., & Ventura, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de educación física. *Cultura y Educacion*, 21(1), 55–66. <https://doi.org/10.1174/113564009787531181>
- Valverde, J. (2008). *Valoración de la asignatura de Educación Física y su relación con los Niveles de Actividad Física Habitual en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18804>
- Vicente, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora Para La EF y El Deporte*, 4–5(1997), 57–90.