

La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia

The current situation of physical education according to teachers:
A qualitative study with teachers from the Region of Murcia

Apolonia Albarracín Pérez¹, Juan Antonio Moreno Murcia², Vicente Javier Beltrán Carrillo²

¹ IES Europa. Águilas. Murcia. España.

² Centro de Investigación del Deporte. Universidad Miguel Hernández de Elche. España.

CORRESPONDENCIA:

Apolonia Albarracín Pérez

apoloniapilar@yahoo.es

Recepción: noviembre 2013 • Aceptación: mayo 2014

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la situación actual de la educación física según su profesorado. Los datos de esta investigación procedieron de entrevistas semi-estructuradas realizadas a 29 docentes de educación física pertenecientes a centros de secundaria de la Región de Murcia. Los resultados del estudio indican que el profesorado manifiesta vocación por su profesión y cree en las indispensables aportaciones de su asignatura al currículum escolar, aunque destaca su contribución a la salud por encima de otros aspectos más relacionados con la educación del alumnado. Gran parte del profesorado opina que la educación física sigue estando catalogada como una asignatura "maría", aunque algunos reconocen que el estatus de la materia está mejorando en los últimos tiempos. Los docentes piensan que el buen hacer profesional de su colectivo es la principal vía de mejora del estatus de la asignatura. La mayor parte del profesorado considera que la asignatura debería tener mayor carga horaria, lo que contrasta con la práctica de algunos profesionales que acaban impartiendo siempre los mismos contenidos. La información ofrecida en este artículo puede ser de interés para identificar estrategias que favorezcan la mejora del estatus de la educación física.

Palabras clave: Escuela, currículum, investigación cualitativa, profesorado.

Abstract

The objective of this study was to analyse the current status of physical education according to physical education teachers. The research data came from semi-structured interviews conducted with 29 physical education teachers belonging to secondary schools from the Region of Murcia (Spain). The results of this study highlight that physical education teachers declare their vocation for their profession and believe in the indispensable role that physical education plays in the school curriculum, although they stress its contributions to health over other aspects that are more related to students' education. Many teachers think physical education is still considered an 'easy subject', even though some of them recognise the status of the subject has improved in last years. The teachers think their good professional practice is the main way to increase the status of physical education. The majority of the participants believe that physical education needs a greater hourly load, something which contrasts with the fact that some teachers continually teach the same contents. The information of this article may be of interest for the identification of strategies to improve the status of physical education.

Key words: School, curriculum, qualitative research, teachers.

Introducción

El currículum escolar no es invariable, sino que está en continuo proceso de cambio y se construye influido por fuerzas sociales, políticas, culturales y educativas a menudo en conflicto (Devís, 1996). Las materias que han formado parte del itinerario escolar en distintas sociedades y momentos históricos han ido variando y las que han estado presentes han gozado de distinto estatus dentro del sistema educativo.

La educación física, como materia del currículum escolar, representa un caso peculiar envuelto de contradicción. Aunque diferentes manifestaciones de actividad física siempre han formado parte de los itinerarios educativos de distintas culturas desde la antigüedad y la educación física figura actualmente como asignatura obligatoria en el currículum escolar de muchos países, se trata de una materia escolar que ocupa un estatus educativo bajo y recibe escasa valoración por parte de la comunidad educativa (Acha, Velázquez, & Moya, 2008; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Marshall & Hardman, 2000). Estudios como el de Kougioumtzis, Patriksson, y Stråhlman (2011) respecto al rol profesional del docente de educación física indican que hay una escasez de personal cualificado. El alumnado, el resto de colegas y los padres muestran cierta desconfianza hacia dicho rol, aunque los propios docentes de educación física muestran una buena autovaloración.

Diferentes teóricos del currículum de la educación física coinciden en señalar que la principal razón del bajo estatus de esta asignatura radica en que el principal propósito de la escuela es la educación del alumnado y la educación ha estado especialmente vinculada al conocimiento teórico y al desarrollo de capacidades intelectuales (Arnold, 1991; Devís, 1996; Kirk, 1990).

Desde esta perspectiva, los propósitos más importantes y serios de la escuela se abordan a través de ciertas materias teóricas, mientras que se infravaloran las contribuciones que la educación física ofrece a la educación de las personas (mejora de las posibilidades motrices de las personas para favorecer su autonomía y relación cotidiana con el medio físico, formación en valores morales y de convivencia social, etc.). Esto nos lleva a la consideración de la educación física como una asignatura “maría” que adopta un rol superfluo o al menos secundario en la estructura educativa (Acha et al., 2008; Mudekunye & Chaonwa, 2012).

No obstante, ha de tenerse en cuenta que la escuela, además de asumir propósitos educativos, persigue también otros fines sociales, económicos y políticos

(Kirk, 1990). Concretamente, Arnold (1991) diferencia entre educación y escolarización y afirma que la escolarización se preocupa por la educación, pero también por otros propósitos, como puede ser la formación profesional o la salud de sus ciudadanos.

En lo que a esto último concierne, el sedentarismo de las sociedades desarrolladas actuales y sus repercusiones sobre la salud y bienestar de la población han originado un contexto social en el que la presencia de la educación física en las escuelas está más justificada, debido a las posibilidades que ofrece como programa social de promoción de la actividad física y la salud (Fox, Cooper, & McKenna, 2004; Trost, 2006). En la etapa de la educación obligatoria, la educación física puede llegar a todos los niños y adolescentes, un sector de población que representa el futuro de nuestra sociedad y se encuentran en una etapa fundamental para la adquisición y consolidación de un estilo de vida activo y saludable (Biddle, Sallis, & Cavill, 1998). Esta realidad ayuda a avalar con más fuerza la presencia de la educación física en el sistema escolar, aunque parece no ser suficiente para equiparar su estatus con el de otras asignaturas teóricas que tradicionalmente han vertebrado el currículum.

Recientes informes internacionales acerca de la situación de la educación física en las escuelas indican que esta asignatura sigue encontrándose en la actualidad en una situación preocupante (Hardman, 2008), por lo que se está llevando a cabo un proyecto de búsqueda de causas y soluciones en colaboración con la UNESCO y varias asociaciones de educación física (Hardman, Murphy, & Tones, 2012). Concretamente, destaca el escaso estatus que sufre aún la asignatura, la menor carga horaria o financiación recibida en comparación con otras materias y las deficiencias en lo que a recursos materiales se refiere. Esto coincide con lo que apuntan otros autores, que opinan que la educación física se encuentra en crisis o por lo menos en una crisis mayor que la del resto de disciplinas (Acha, Velázquez, & Moya, 2007; Florence, Brunelle, & Carlier, 2000).

Sin lugar a dudas, el estatus educativo de la educación física es uno de los puntos más importantes de discusión para los educadores físicos, ya que se trata de un aspecto totalmente vinculado a lo que puede lograrse en la escuela y a la supervivencia de la asignatura (Kirk, 1990). Por otra parte, sabemos que gran parte de la responsabilidad del estatus de la educación física radica en su profesorado, que puede revalorizar la materia con una adecuada formación (Fernández & Piedra, 2010), la unificación de criterios para consolidar el cuerpo pedagógico de la asignatura (Alcaraz, 2008), su buen hacer profesional y la adecuada justifi-

cación ante la comunidad educativa de la importancia de la educación física.

Por ello, el objetivo de esta investigación, llevada a cabo con una muestra de docentes de la Región de Murcia, fue analizar la situación actual de la educación física desde la perspectiva de su profesorado. La información obtenida en este estudio puede ser de utilidad para identificar aspectos que pueden favorecer o perjudicar el estatus de esta asignatura y para plantear estrategias destinadas a la mejora de dicho estatus.

Método

Participantes y procedimiento de recogida de datos

La muestra del presente estudio quedó compuesta por 29 docentes de educación física, con edades comprendidas entre los 21 y 60 años, pertenecientes a diferentes centros de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia. La estrategia de muestreo utilizada fue la determinación a priori de la estructura de la muestra (Flick, 2004), buscando representantes de diferentes perfiles en función de diferentes criterios de interés: sexo, titulación académica, antigüedad en el cuerpo y localización geográfica (comarcas) dentro de la Región de Murcia (Tabla 1). Desde una perspectiva cualitativa, no se aspiraba a la representatividad de la muestra, pero si a una mayor transferibilidad de los resultados, de modo que la información obtenida pudiera ser de más utilidad para otras poblaciones y contextos al proceder de una muestra suficientemente amplia y variada (Guba, 1985; Shenton, 2004).

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo, titulación académica, antigüedad en el cuerpo y localización geográfica.

Criterios de interés	Grupos según criterios	% (n)
Sexo	Hombre	51,72 (15)
	Mujer	48,27 (14)
Titulación académica	Licenciado educación física	75,86 (22)
	Licenciado otra especialidad	10,34 (3)
	Diplomado educación física	6,89 (2)
	Licdo. y Dip. educación física	6,89 (2)
Antigüedad en el cuerpo	Menos de 10 años	55,17 (16)
	Más de 10 años	44,83 (13)
Localización geográfica	Guadalentín	20,68 (6)
	Murcia	31,03 (9)
	Cartagena	20,68 (6)
	Noroeste	6,89 (2)
	Altiplano	6,89 (2)
	La Vega	13,79 (4)

Los datos de este estudio se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas cuya duración quedó comprendida entre los 45 y los 60 minutos. Existió un único entrevistador para evitar problemas de dependencia-estabilidad de los datos durante el ciclo de entrevistas (Guba, 1985) y las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los informantes. Con el objetivo de facilitar la colaboración de los participantes, las entrevistas tuvieron lugar en los correspondientes centros educativos de los docentes o en sus domicilios particulares si esta segunda opción les era más favorable. Por criterios éticos de la investigación se ha preservado el anonimato de los entrevistados y ocultado los datos concretos de sus centros de trabajo.

Análisis de datos

Una vez transcritas las entrevistas, se llevó a cabo un análisis convencional de contenido (Hsieh & Shannon, 2005). Esta estrategia de análisis de datos cualitativos consiste básicamente en los pasos que se describen a continuación: 1) leer en varias ocasiones todas las transcripciones para obtener una visión global de los datos obtenidos, 2) asignar una etiqueta a los fragmentos de texto que representan ideas o conceptos de interés para el objetivo del estudio (fase de codificación) y 3) clasificar los fragmentos de texto codificados, utilizando un razonamiento inductivo, en un sistema interrelacionado de categorías y subcategorías relacionado con el objetivo del estudio.

El proceso inicial de codificación y categorización lo llevó a cabo la primera autora de este artículo. Los coautores de este trabajo supervisaron posteriormente este proceso y las discrepancias relacionadas con la codificación y categorización se discutieron hasta llegar a un consenso. De este modo se produjo un proceso de recodificación y recategorización hasta llegar a un sistema de categorías y subcategorías coherente para los investigadores y que dio soporte a la sección de resultados (Tabla 2). La implicación de varios investigadores en el proceso de análisis de datos mejoró la credibilidad de esta investigación y redujo la influencia de sesgos personales (Guba, 1985; Shenton, 2004).

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas, en función de las categorías previamente señaladas (Tabla 2), exponiendo algunos fragmentos de las entrevistas más representativos para corroborar los datos.

Tabla 2. Sistema de categorías y subcategorías tras el análisis de datos.

Categorías	Subcategorías	Códigos
Valoración de la educación física por parte de su profesorado	Gusto por su profesión	Porque les gusta la actividad física y el deporte
		Por el trato con los jóvenes
	Consideración de la educación física como materia fundamental del currículum	Por su contribución a la salud
		Por su contribución al desarrollo psicomotor y aprendizaje de habilidades motrices
		Por su contribución a la integración social (respeto, socialización)
Inconvenientes percibidos de la profesión	Sufrir inclemencias del tiempo al aire libre	
	Estar mucho tiempo de pie	
	Mal comportamiento del alumnado	
Valoración de la educación física por parte de la comunidad educativa según su profesorado	Asignatura aún infravalorada por gran parte de la comunidad educativa	Por parte de los responsables educativos
		Por parte de los profesores de otras materias
		Por parte de los padres y madres
	Los docentes más jóvenes valoran más la asignatura	
Situación administrativa y curricular de la asignatura de educación física según su profesorado	Revalorización de la asignatura en los últimos tiempos	
	La valoración dependerá de la implicación profesional del profesorado	
	Pocas horas de educación física en el currículum	Poca orientación
Se repiten contenidos		
Se imparten solo los contenidos que se dominan		
Necesidad de formación continua		
Porque se compite con otras asignaturas		
Por la escasa consideración de la asignatura		
Por poca fuerza del colegio profesional		
Sería recomendable el aumento de la carga horaria		
El problema se ha visto reducido con las optativas de bachiller		
El problema principal estriba en aprovechar realmente esas horas		

Valoración de la educación física por parte de su profesorado

Gusto por su profesión

Todo el profesorado entrevistado declaró que la docencia en educación física representaba una profesión que les gustaba mucho, principalmente por su gusto por la actividad física y el deporte y el trato frecuente con los jóvenes:

Me gusta mucho mi profesión desde pequeña, me gusta mucho hacer deporte y me gusta transmitir esa pasión, pues como me siento bien al hacerlo, la demás gente también se verá beneficiada (E14).

[Comentarios de un profesor que llevaba más de 25 años en la profesión] A estas alturas, tengo mucha ilusión porque creo que a pesar de los años que llevo me quedan unos 10 ó 15 años para hacer cosas interesantes y poder hacerlo mejor de lo que lo he hecho. Aunque al-

guna vez he pensado en otra cosa, porque el cuerpo y la musculatura se cansa. Estaría relacionado con el deporte, pues me gusta la gestión y la organización deportiva, pero creo que no cambiaré pues me gusta estar joven con los alumnos (E16).

Consideración de la educación física como materia fundamental del currículum

El profesorado de educación física creía firmemente en la utilidad de su profesión y consideraba que la presencia de su asignatura en el currículum era indispensable. La principal aportación de la educación física al currículum escolar según el profesorado está relacionada con la promoción de un estilo de vida activo y saludable. La utilidad social es muy clara, pues la educación física podría de este modo contribuir a la reducción del sedentarismo de la población y la prevención de sus graves consecuencias para la salud pública (obe-

sidad, enfermedades cardiovasculares, diabetes, etc.). Veintitrés de los docentes (79,31%) hicieron alusión a este aspecto. Vemos algunos ejemplos:

Creo que es la más necesaria que hay en el currículo, puesto que si hablamos de lengua o matemáticas son temas de conocimientos, pero es que lo más importante es la salud de las personas, y lo vemos en el día a día, y una persona sin salud, los conocimientos no valen para nada (E17).

...como ya aventuraba Cagigal hace muchos años, en una sociedad en la que hay un nivel de sedentarismo muy alto, en la que los índices de obesidad y sobrepeso abundan, donde el ocio es cada vez menos activo y si se hace es pagando, pues nuestra asignatura tiene una cota de mercado muy grande... (E9)

Yo creo que la educación física tiene un cuerpo teórico y una práctica, y esa la hacemos todos en todos los sitios, por lo que tenemos que esforzarnos en acercarla a todo el mundo, que yo creo que en eso sí se ha avanzado y se ha separado del rendimiento; creo que hay que vincularla con la prevención de la salud y con hábitos saludables (E9).

Tenemos que esforzarnos en...acercarla (la EF) a nuestros alumnos a un ocio activo, cotidiano y regular semanalmente, hacia un conocimiento de las ofertas que hay en su entorno (E9).

En 12 casos (41,38%), también se destacó la importancia de la educación física para la formación y educación de los estudiantes, tanto en el plano físico (adecuado desarrollo psicomotor y aprendizaje de habilidades motrices) como en el plano psicosocial (respeto, socialización, etc.):

La educación física como asignatura aporta mucho a la persona porque le hace conocer su cuerpo, el espacio que tiene alrededor y la relación con las demás personas y objetos, por lo que le hace madurar (E14).

...además tiene un aspecto muy importante que es la atención a la diversidad, pues mis clases siempre las enfoco de una forma muy flexible de modo que todos puedan participar (E9).

Inconvenientes percibidos de la profesión

Como cualquier profesión, ser docente en educación física posee sus inconvenientes y la mayor parte del profesorado coincide en su identificación. Veintidós docentes (75,85%) hicieron alusión a problemáticas cotidianas de la profesión como pueden ser el “sufrir las inclemencias del tiempo en la pista al aire libre” o “estar mucho tiempo de pie”. Sin embargo, el único inconveniente que parece afectar realmente al profesorado es el mal comportamiento del alumnado, algo que parece ser un problema transversal a todas las materias. Trece de los docentes (44,83%), confesaron que pese a su vocación por esta profesión, han sentido una

gran decepción por el cambio que ha sufrido el alumnado en los últimos tiempos, caracterizado por jóvenes con menos implicación y falta de disciplina:

Sí me gusta mucho, porque te mantiene activo y me lo paso bien con los críos. Es vocacional. Hoy en día como está la educación te piensas de verdad si te merece la pena el esfuerzo que conlleva obtener la plaza, porque cada vez va a peor la situación de los chavales, las ganas de trabajar y las limitaciones que tienes al trabajar (E3).

Sí me gusta, a veces me lo cuestiono por la problemática actual del sistema educativo, y pensaba que era otra cosa lo que había. A veces piensas unas cosas y la realidad es otra, pero a pesar de todo me gusta, puesto que me gusta la actividad física y siempre había querido ser profesora de educación física (E7).

Lo que menos me gusta es la falta de disciplina de algunos alumnos, que aunque son muy pocos sí que te alteran las clases (E19).

El cambio de alumnado que estamos recibiendo, que se está deteriorando con el paso de los años bastante, no en educación física, sino en general (E26).

Valoración de la educación física por parte de la comunidad educativa según su profesorado

Asignatura aún infravalorada por gran parte de la comunidad educativa

Según la mayoría de los docentes, la catalogación de la educación física como asignatura “maría” aún sigue muy presente en el imaginario colectivo de la sociedad. Ocho de los docentes (27,59%) expresaron claramente su percepción sobre la infravaloración de la asignatura por parte de los compañeros, los padres y la administración. Estas son las respuestas de algunos de ellos ante la pregunta ¿crees que el resto de miembros de la comunidad educativa valora la asignatura?:

No y un no tajante. Tal y como está la educación, [los responsables en materia de educación] no entienden que teniendo alumnos con tanta carencia en lengua y matemáticas, cómo pueden dar dos horas de educación física y bajar al patio a jugar, o que no tiene ninguna relevancia las cosas que damos. Todo ello a pesar de que se hable mucho de la obesidad y el sedentarismo (E22).

Los compañeros no valoran la materia ni en Primaria ni en Secundaria (E25).

No, pero ahora mismo creo que aunque sea triste [los padres] no están sensibilizados con nada, incluso oyes como sus hijos no pueden suspender si es un futbolista muy bueno... (E20).

Los docentes más jóvenes valoran más la asignatura

En relación con esta valoración negativa por parte de los miembros de la comunidad educativa, tres de

los entrevistados (10,34%), señalaron que los tiempos han cambiado y que son los compañeros mayores los que menos respetan la asignatura, mientras que parece que la educación física está más valorada entre los docentes jóvenes:

Yo creo que hay de todo. La gente más tradicional y de antes no le da importancia, pero la gente más joven sí que le da más. Se le da más importancia que antes que se la consideraba una maría, y en que ahora tiene su organización, y ya hemos pasado de dar el balón de fútbol (E19).

Creo que es como lo que digo de los profes más mayores de educación física, así los compañeros más mayores le dan menos importancia a nuestra asignatura (E29).

Revalorización de la asignatura en los últimos tiempos

Destaca igualmente que cuatro de los docentes (13,79%) pensaban que la materia ha sufrido una revalorización importante en los últimos tiempos, ha mejorado su posición en el curriculum y ha superado el complejo de asignatura “maría”, pese a que quede mucho camino por recorrer:

De momento, entre los que me he encontrado ha estado bien mirada, depende de la formación de los profesionales de educación física, de la mentalidad del profesorado y su formación de las personas, e incluso de cómo se entiende la educación (E11).

Se ha logrado un estatus importante y lo que es necesario es que se mantenga durante mucho tiempo... (E12).

...quiero ser optimista y creo que está cogiendo cada vez más valor, incluso de los propios compañeros, no tanto por los alumnos (E13).

La valoración dependerá de la implicación profesional del profesorado

En cualquier caso, el aspecto más destacable es que diez de los entrevistados (34,48%) indicaron que la valoración que la comunidad educativa haga de la educación física va a depender del trabajo diario realizado por los docentes de la materia y el buen hacer profesional, lo que se ve favorecido con una formación específica adecuada y una verdadera vocación. Estos fueron algunos de los comentarios:

Como profesor tengo como objetivo el relacionarme dentro de la sala de profesores vendiendo mi área, y esto es muy importante... (E9).

Cada vez más, y quiero pensar eso. Muchas veces se le ha considerado como una maría, y a veces ha sido por culpa de algunos profesionales, pues como antes la gimnasia no la daban licenciados, tenían esa concepción. Ahora como ya cada vez hay más licenciados va tomando el papel que se merece por parte de los compañeros (E13).

Me gustaría que hubiera gente más vocacional y que le guste el tema y la profesión, y que no esté ahí sólo por el sueldo que es muy legítimo, que se implique y se interese por la educación física, que se forme y se prepare..., pues todavía hay muchos que están destrozando la materia (E17).

Situación administrativa y curricular de la asignatura de educación física según su profesorado

Orientaciones curriculares de la administración demasiado genéricas

Existe una opinión generalizada entre todos los entrevistados de que las orientaciones curriculares que recibe el profesorado desde la administración son muy escasas y demasiado genéricas. El profesorado manifestó sentirse desorientado al tener que concretar y adaptar a su contexto específico un curriculum tan general.

...Las orientaciones son bastante parcas o deficientes, realmente son muy pobres, pues es tan genérico que no hay orientación...” (E17);

...Insuficiente, no nos orientan de ninguna manera, a mí nadie me orienta a nada. Cuando salieron los nuevos Decretos del BORM nos dieron la ley, pero nosotros tuvimos que trabajarlo... (E21).

El profesorado opina que ante un curriculum tan abierto y flexible no esta clara la organización y estructuración de los contenidos de la educación física y cada docente acaba repitiendo los mismos contenidos que domina en distintos cursos, desechando otros que no se controlan, no gustan tanto o requieren de materiales específicos de los que se carece, como podría ser el caso de las actividades acuáticas o las actividades en la naturaleza:

...aunque las actividades nuevas son importantes, en las programaciones seguimos viendo que siempre se imparte lo mismo año tras año y a veces es cansado hasta para el profesor, pues es interesante dar un abanico más amplio (E14).

...me gusta esforzarme en llevar contenidos nuevos, aunque la dinámica general es que cada uno aplique lo que sabe, y en el caso de las actividades acuáticas puede pasar que no se lleve a la práctica porque muchos no controlan la actividad (E8).

Normalmente lo que no dominan mucho se lavan las manos y no lo dan, y como es tan amplia y con tantos contenidos,..., no podemos dominarlo todo (E10).

Está claro que todos damos lo que controlamos y dejamos lo que no... Así, ¿quién da actividades en el medio natural?, casi nadie (E11).

Al hilo de estas problemáticas, algunos docentes han hecho alusión a la necesidad de formación continua y

de facilitar al profesorado la formación en estos contenidos menos conocidos y considerados más problemáticos (E11, E17 y E26). Estos informantes opinan también que los docentes deberían publicar los conocimientos derivados de sus propias prácticas, de modo que sus publicaciones pudieran servir como referencia para otros docentes carentes de formación al respecto o que necesiten ser animados a impartir ciertos contenidos más innovadores.

Pocas horas de educación física en el currículum

En lo que respecta a la carga horaria de la asignatura, gran parte del profesorado (19 docentes, 58,62%) opinaba que la educación física no posee un peso curricular suficiente. Catorce de los entrevistados (48,24%) cree que esta escasez de horas se debe a que son muchas las asignaturas que compiten por las horas semanales que pueden asumir los estudiantes. Sin embargo, cinco de los docentes (17,24%) opinan que la situación se debe a la escasa consideración de la materia. A este respecto, es interesante destacar que dos entrevistados han mencionado que la escasa carga horaria de la asignatura también tiene que ver con la situación actual del Colegio de Licenciados de Educación Física, que carece de suficientemente fuerza para lograr esta reivindicación (E17) y no ha sabido defender ante la sociedad todo lo que esta disciplina puede hacer por la salud de los adolescentes (E24).

Todo el profesorado coincide en que sería interesante aumentar el número de horas semanales de educación física. De este modo la materia se vería reforzada, sería más probable la consecución de los objetivos que le son propios y se podría garantizar un mínimo de práctica física por parte de los estudiantes desde la perspectiva de salud y alguna mejora física real basada en los principios del entrenamiento. Concretamente, la mayoría hace alusión a disponer de tres horas semanales, aunque E3 propone cuatro horas, e incluso E19 trata la posibilidad de que sea una hora al día como ya hace algún país europeo:

Sí está claro que sería beneficioso aumentar a un mínimo de tres horas, que nos haría poder desarrollar cierto trabajo que no podemos hacer y a la vez poder trabajar otras cuestiones sobre todo de hábitos, pues es imposible con dos sesiones a la semana que se quedan en poco más de 30 minutos (E9).

Sin embargo, ocho de los docentes (27,59%), opinan que el problema de escasez de horas para la educación física puede haberse reducido al aparecer optativas en este área, tanto en primer ciclo (de 3 horas) como en segundo de Bachillerato (4 horas).

También debe destacarse que siete de los entrevistados (24,14%) consideran que la asignatura de educación física tiene buen peso curricular, aunque siempre es mejorable. Para ellos, el problema principal no estriba en contar con más horas, sino en aprovechar mejor las horas que hay y en que exista una buena valoración de la asignatura:

Teóricamente podemos decir que no tiene suficiente peso, pero en las condiciones en que se desarrolla hoy en día la escuela tener dos horas a la semana no es poco, pues los alumnos no pueden asumir más horas, ya que hay muchas materias y no cabe más. Es poco dos horas para todos los contenidos, pero también es cierto que con las horas de ocio y tiempo libre, los alumnos desarrollan actividad física. Pueden ser suficientes, pues desde primaria hay educación física y son muchos años, en primaria hay tres horas y en secundaria dos, por lo que se pueden hacer muchas cosas. Más que aumentar más horas estoy a favor de aprovecharlas bien las que tenemos (E16).

Tiene el peso justo. Una cosa es el currículo que está por escrito y otra es el oculto. El que está escrito está considerada como otra más y está bien, pero en el oculto se sigue manteniendo como una maría simplemente... (E4).

Discusión

En este artículo se analiza la situación actual de la educación física desde la perspectiva de un grupo de profesores de la Región de Murcia. En este apartado se discute la información obtenida y se identifican los aspectos que pueden favorecer o perjudicar el estatus actual de la educación física. Respecto a la primera categoría referida a la valoración de los docentes de educación física sobre esta materia, debe destacarse en primer lugar que el profesorado de educación física cree en el valor educativo y la utilidad social de su asignatura. Este hecho, junto al gusto por el mundo de la actividad física y el trato con los jóvenes, favorece que el profesorado de educación física manifieste una verdadera vocación por su trabajo. Esto representa un dato positivo, puesto que tal vocación probablemente favorecerá una mayor implicación profesional por parte del profesorado que podrá contribuir a la mejora del estatus de la asignatura.

El único inconveniente de la profesión que parece afectar en cierta medida a la vocación profesional de los docentes es la poca implicación y falta de disciplina por parte del alumnado. Se trata de un problema que sin duda constituye una preocupación del profesorado de educación física y ha sido objeto frecuente de investigación (Florence et al., 2000; Martínez Galindo, Alonso, Moreno, & Cervelló, 2005; Moreno, Hellín,

Hellín, & Cervelló, 2006). No obstante, parece tratarse de un problema que afecta al profesorado de todas las materias, que en ocasiones ve cómo se degrada su vocación profesional y sufre estrés y depresión por causa del mal comportamiento del alumnado (Moriani & Herruzo, 2004; Polaino, 2006). Aunque este tema escapa a los propósitos del presente estudio, se debe remarcar la gravedad de esta problemática y la necesidad de colaboración y esfuerzo por parte de la administración y la comunidad educativa para hacerle frente.

Respecto a las aportaciones que según el profesorado justifican y avalan la presencia de la educación física en el curriculum escolar, los entrevistados destacan sobre todo las posibilidades de la educación física para asegurar un mínimo de práctica física en niños y adolescentes y promocionar estilos de vida activos y saludables. Esta aportación adquiere una especial relevancia debido a los elevados índices de sedentarismo de las sociedades desarrolladas actuales y las consecuencias negativas de la inactividad física sobre la salud de la población: enfermedades cardiovasculares, obesidad, diabetes tipo II, algunos tipos de cáncer, etc. (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Sallis & Owen, 1999; Welk, Eisenmann, & Dollman, 2006). Por ello, existe una extensa literatura que refleja las fuertes vinculaciones entre la educación física y la salud (Fox et al., 2004; Lee, 2004; Trost, 2006).

En virtud de los discursos sociales y educativos actuales, parece que la educación física sigue en la escuela por el papel que puede jugar frente al sedentarismo y cabe preguntarse si la administración pública mantendría la asignatura a expensas de esta importante aportación. No obstante, llama la atención que el propio profesorado de educación física destaque mucho más esta aportación de la materia que otras más relacionadas con la educación de las personas, como puede ser la educación en valores morales (Gutiérrez, 2003) o el desarrollo de la competencia motriz (Molina & Antolín, 2008; Ruiz, 1995, 2004).

Respecto a este último aspecto, debemos recordar que tal y como justifica Arnold (1991), la contribución más específica y propia de la educación física al curriculum educativo es el conocimiento práctico que deriva de la práctica motriz. Se trata de aquellos aprendizajes que permiten al estudiante conocer mejor su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, mejorar sus habilidades motrices y desarrollar una adecuada percepción espacio-temporal para interactuar de manera más eficiente con el medio físico en el que se desenvuelve, ya sea para practicar satisfactoriamente un deporte, no caer al salir de la ducha, trasladar una mesa sin lastimarse o minimizar el riesgo de accidente cuando se conduce un vehículo. Sin

duda se trata de un aspecto crucial para la vida de las personas, su autonomía en los quehaceres diarios y su calidad de vida. Remarcar esto es especialmente interesante cuando existen más autores que afirman que para que una asignatura siga existiendo debe ofrecer una serie de conocimientos y objetivos exclusivos que la distingua del resto de materias escolares (Hernández Moreno, 2004; Pastor, 2000). La educación física, al margen de su contribución a la prevención del sedentarismo, permite el desarrollo del conocimiento práctico, contribuyendo a los propósitos educativos de la escuela con un conocimiento y unos objetivos exclusivos. En este sentido, sería interesante que el profesorado tuviera más presente el valor de este aspecto y supiera transmitirlo a la comunidad educativa y a los responsables del curriculum. Esto podría favorecer una mayor valoración de la educación física y sus profesionales.

En lo que concierne a la segunda categoría, los resultados del presente trabajo muestran que los entrevistados perciben poca valoración de la asignatura de educación física por parte de los responsables educativos, los profesores de otras materias y los padres y madres. Este dato refleja una realidad común y extendida en el contexto de la educación física que ya ha sido destacada en otros trabajos que hacen mención al bajo estatus que acecha a la materia tanto en España como en el extranjero (Acha et al., 2007; Hardman, 2008; Klein, 2004; Mudekunye & Chaonwa, 2012). Un dato muy importante de este estudio es que algunos profesores están percibiendo que la valoración de la materia está mejorando y que son los compañeros más jóvenes los que más la valoran, porque existen mejores profesionales en los últimos tiempos. También destaca que una parte considerable del profesorado entrevistado opina que su buen hacer profesional es la principal alternativa para mejorar el estatus de la educación física. Esta idea coincide con lo señalado por Machota (2004) y por la Comisión Europea (2013), que defienden que el agente definitivo para mejorar el estatus de la educación física es el docente, a través de la mejora de su desempeño profesional.

Respecto a la tercera categoría, llama la atención que el profesorado interpreta que las orientaciones curriculares de la administración son escasas y demasiado genéricas. Los docentes opinan que el carácter abierto y flexible del curriculum puede propiciar en la práctica una falta de unificación de criterios básicos a la hora de abordar la materia. En ocasiones, la organización y estructuración de los contenidos de la educación física no es clara, se repiten contenidos y cada docente aborda solo aquellos que domina desechando otros que pueden ser interesantes. Esta pronunciada diver-

sidad de contenidos y metodologías en educación física ha sido reflejada por la literatura (Siedentop, 1998) y también la repetición de contenidos a lo largo de los años, sin mucha innovación y con dinámicas monótonas (Blández, 2000). Probablemente ésta sea una de las principales cuestiones que pueden acabar generando una imagen negativa de la materia y perjudicar seriamente a su estatus.

Tal vez sea necesaria una mayor concreción del currículum y organización de los contenidos de la educación física a lo largo del itinerario académico, pero también es cierto que la existencia de un currículum abierto y flexible favorece la autonomía del profesorado y no le impide organizar los contenidos de sus centros para que estos no se repitan, tengan sentido y sean suficientemente variados. Además, llama la atención que en sentido muy opuesto a lo señalado por los docentes de este estudio, uno de los docentes entrevistados por Machota (2004), dentro de la misma región donde se circunscribe este estudio, opina que “se está cerrando tanto el currículum que queda poco espacio para las decisiones personales”. Este contraste nos recuerda que el docente es el último responsable del currículum y que cada docente elabora su propia programación y concreta las directrices marcadas por los indicadores del currículum según sus creencias individuales (Machota, 2004). Quizá la problemática detectada tiene más que ver con la falta de responsabilidad de unos pocos profesionales que con la falta de concreción curricular.

Por otra parte, destaca el hecho de que gran parte del profesorado (19, 58,62%) opina que la educación física posee poca carga horaria, ya sea porque es una asignatura con poco estatus, porque compite con muchas otras por las horas que debe cursar el alumnado o porque el colectivo de profesionales de la educación física no tiene mucha fuerza para defender sus intereses colectivos. El que se reivindique más carga horaria contrasta con el hecho de que en ocasiones el alumnado pueda tener la sensación de repetir contenidos año tras año y no ver un itinerario estructurado y con sentido. Por ello, volvemos a señalar que este tipo de práctica profesional, que ya es muy escasa según este mismo estudio refleja, puede influir muy negativamente en el estatus de la asignatura. Por eso algunos profesores (7, 24,14%), conscientes de esta realidad y de que son muchas asignaturas las que compiten por el horario escolar, opinan que la carga es suficiente y

lo más importante es aprovechar bien las horas y que se valore la materia. En línea con esta idea, Pascual (2007) añade que más que preocuparse por el incremento del horario hay que hacerlo por llenar el horario disponible de contenidos adecuados, al igual que Pieron (2007), cree que este aumento horario debe estar fundado en el aumento de la calidad y no en “más de lo mismo”.

Al margen de esto, todo el profesorado coincide en que lo ideal sería una mayor carga horaria para poder cumplir mejor con los objetivos de la asignatura, en consonancia con la opinión de diferentes autores (Acha et al., 2007; García, 2007; Machota, 2004; Pieron, 2007). Este desajuste horario, entre lo real y lo solicitado, no es exclusivo de nuestro país (Hardman, 2008; Klein, 2004; Pieron, 2007), aunque las situaciones son muy variadas dependiendo del lugar, siendo la UNESCO la que demanda 180 minutos para la educación física en todos los países debido a la importancia que se le atribuye (Hardman, 2008; Klein, 2004).

Por último, se debe mencionar que los entrevistados abren una puerta a la mejora e innovación del currículum. Varios de ellos mencionan la necesidad de formación continua en aquellos contenidos menos conocidos y considerados más problemáticos, tal y como recomiendan Fernández y Piedra (2010). También hacen alusión a la necesidad de que los docentes publiquen el conocimiento derivado de su propia práctica, para que sirva de referencia para otros docentes y se incentive la innovación curricular. Esta propuesta que el mismo profesorado plantea podría servir para mejorar la práctica profesional del profesorado, enriquecer el currículum de la educación física y, por ende, mejorar el estatus de la materia.

El presente trabajo, al dar voz a un grupo de docentes de educación física, nos ha permitido aproximarnos a la situación actual de la asignatura según su propio profesorado. También ha servido para detectar ciertas cuestiones que pueden dañar el estatus de la materia e identificar algunas propuestas para su mejora. Creemos que este trabajo puede suponer una interesante contribución para la comunidad de científicos y profesionales preocupados por el estatus de la educación física, una asignatura escolar que, a diferencia de otras y pese a sus enormes contribuciones a los propósitos de la escuela, se ve constantemente en la necesidad de justificar su presencia en el currículum y reivindicar un mayor estatus.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, A., Velásquez, R., & Moya, J. (2007). El estatus de la educación física en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Algunas propuestas de solución. En *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca, España: Universidad de Islas Baleares.
- Acha, A., Velásquez, R., & Moya, J. (2008). El estatus de la educación física en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Causas de la Devaluación. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Alcaraz, V. (2008). Ayer y hoy de la educación física ante las reformas legales. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Arnold, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Biddle, S., Sallis, J., & Cavill, N. (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Blández, J. (2000). Diez consideraciones sobre la investigación-acción y el profesorado de educación física. Espacio y tiempo. *Revista de Educación Física*, 28(12), 10-16.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Fernández, E., & Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro del profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(5), 151-158.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (2000). *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*. Barcelona: Inde.
- Fox, K., Cooper, A., & McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 338-358.
- García, L. M. (2007). Los contenidos de grado. Mención educación física. En P. Palou, J. Ponseti, P. A. Borrás, & J. Vidal (Eds.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos*. (pp. 259-263). Palma de Mallorca, España: Universidad de Islas Baleares.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista (2ª ed.). En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A european perspective. *Human Movement*, 9(1), 5-18.
- Hardman, K., Murphy, C., & Tones, S. (2012). Elaboración de indicadores internacionales sobre educación física de calidad. Informe de situación. *Sesión Plenaria. Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte*. Lausana (Suiza). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216465s.pdf>
- Hernández-Alvarez, A. F., Díez, L. J., Pacheco, J. J., & Sosa, G. (2008). Contribución de la materia de educación física en la adquisición de competencias básicas en la etapa de secundaria obligatoria. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Hernández Moreno, J. (2004). Los contenidos exclusivos en la formación de los docentes en educación física. En *IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Cancún, México.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Iznaola, M., & Gabriel, J. (2008). La satisfacción del profesor de educación física. *Revista Educación Física y Deportes*, 27, 27-35.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Klein, G. (2004). La qualité de l'éducation physique en Europe. Trois défis pour le futur. *EPS*, 307, 7-10.
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129.
- Lee, M. (2004). Values in physical education and sport: A conflict of interests? *The British Journal of Teaching Physical Education*, 1, 6-10.
- Machota, V. (2004). *Del diseño al desarrollo curricular de la educación física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Entre las intenciones y la práctica* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2005). La disciplina en educación física según el género del alumno y el tipo de centro. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Molina, J. P., & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 81-86.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., & Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de educación física. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moriana, J., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Mudekunye, J., & Chaonwa, J. (2012). The status of physical education and its relation to attitudes towards the teaching of the subject in Masvingo urban primary schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(5), 710-715.
- Pascual, C. (2007). ¿Qué es relevante enseñar en educación física? "Cuánto más azúcar más dulce", sí, pero no sólo. En P. Palou, J. Ponseti, P. A. Borrás, & J. Vidal (Eds.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos*. (pp. 147-151). Palma de Mallorca, España: Universidad de Islas Baleares.
- Pastor, J. L. (2000). La evolución de la educación física a través de sus libros de texto. En *V Congreso de Historia del Deporte en Europa*. (pp. 417-426). Madrid, España: Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008*. Washington: Department of Health and Human Services.
- Pieron, M. (2007). Educar para un estilo saludable: Un desafío para la escuela y los profesores de educación física. En P. Palou, J. Ponseti, P. A. Borrás, & J. Vidal (Eds.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos*. (pp. 33-64). Palma de Mallorca, España: Universidad de Islas Baleares.
- Polaino, A. (2006). La violencia en las aulas. *Escuela abierta*, 9, 7-28.
- Ruiz, L. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Trost, S. (2006). Public health and physical education. En D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *The handbook of physical education*. (pp. 163-186). London: Sage.
- Welk, G., Eisenmann, J., & Dollman, J. (2006). Health-related physical activity in children and adolescents: A bio-behavioral perspective. En D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *The handbook of physical education*. (pp. 666-684). London: Sage.