

La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso

Physical Education from the high school student voice. A case study

Didier Fernando Gaviria Cortes¹, Francisco Javier Castejón Oliva²

1 Instituto de Educación Física. Universidad de Antioquia. Colombia.

2 Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid. España.

CORRESPONDENCIA:

Francisco Javier Castejón Oliva

javier.castejon@uam.es

Recepción: febrero 2016 • Aceptación: marzo 2016

Resumen

Tener en cuenta la voz del estudiante es relevante y útil en el proceso educativo, ya que integra la teoría y la práctica, da al estudiantado la oportunidad de participar en su propio aprendizaje y crea condiciones y posibilidades para que los estudiantes desarrollen o afiancen su propio sentido de ser. De allí que el objetivo principal del presente estudio fue identificar y analizar las creencias y percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la asignatura de educación física. La investigación es cualitativa y su diseño es un estudio de caso en una institución educativa de Medellín-Colombia; se valoró su gusto por la asignatura, lo que aprenden en la clase y la importancia que le asignan. También fue incluido el proceso didáctico, la interacción y comportamiento del profesorado. Las estrategias de recolección de información que se utilizaron fueron el cuestionario, la observación y el grupo focal. Los resultados muestran que el estudiantado construye una visión clásica sobre la clase de educación física: diversión, práctica, cambio de rutina respecto a otras asignaturas; e incluye aspectos relacionados con la salud y el aprendizaje de los deportes. Como conclusión, se encontró que uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la educación física es la percepción del estudiantado, quienes reducen su participación en las clases a los componentes motrices, desconociendo la posibilidad de una educación física más humana, más integral.

Palabras claves: Educación física, creencias, actitudes, currículo, estudio de caso.

Abstract

The student voice is relevant and useful during the educational process, because it integrates theory, practice, and gives the students the opportunity to participate in their own learning. Additionally, it creates conditions and opportunities for students to develop or consolidate their own sense of being. Hence, the main objective of this study was to identify and analyze the beliefs and perceptions of high school students on the subject of physical education. The research is qualitative and was performed as a case study in Medellín, Colombia. It assessed the interest (enthusiasm) of students in the subject, their learning in the class, and how important the class was for them. The didactic process and behavior was included and the interaction of the teachers. Data was gathered via questionnaire, observation, and focus groups. The results show that students get a classical vision about Physical Education classes that includes a form of amusement, practice, change in routine from all other school subjects; and the inclusion of other aspects related to health and learning of sport. The conclusion of this research showed that one of main problems of the subject of Physical Education was the perception of students, as they reduce the contribution of Physical Education classes to the acquisition of motor skills. They were not aware of the wider benefits of Physical Education.

Key words: Physical education, beliefs, attitudes, curriculum, case study.

Introducción

La investigación sobre el pensamiento del estudiante se basa en el papel activo que juega en su proceso de aprendizaje (Pérez, 2004). Se dice que la enseñanza no influye directamente en su rendimiento, sino que hace que se comporte respecto a cómo entiende la educación (Carreiro, 2008; Sicilia, 2003). Esta línea de investigación supone que lo que los estudiantes crean, piensan y sientan repercute en sus aprendizajes, la forma de entender los temas o contenidos que se les enseñan, el valor de los mismos en sus vidas, sus comportamientos y lo que aprenden en la escuela, lo que podemos denominar como “equipaje” (Gunter & Thompson, 2007; MacBeath, 2006; Robinson & Taylor, 2007).

En esta perspectiva, la percepción del estudiante en educación física (EF) se encuentra influenciada por la pertenencia a unas condiciones socio-culturales y familiares, por el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado en su institución que configura la enseñanza desde el docente (Gonçalves, 1998; Graham, 1995; Hernández & Álvarez, 2010; Sicilia, 2003) y al contenido como elemento o factor que aglutina las relaciones entre profesorado y alumnado (Del Villar, 2009; Velázquez, 2007; García-González et al., 2015).

La EF en el currículo escolar y las creencias del alumnado

Las creencias se pueden entender como la información que posee un sujeto sobre un concepto, llevándolo a actuar o comportarse de una determinada manera e influyendo en las decisiones y acciones del mismo (Fishbein & Ajzen, 1975) y la escuela es un contexto donde las creencias sobre lo que se pueden conseguir aprender y utilizar predispone hacia el aprendizaje (Lee, 1997). Estas creencias están asociadas a valores personales y miradas subjetivas en torno a un objeto o la comprensión de la persona acerca de sí mismo y de su ambiente.

Las corrientes más tradicionales de la EF, que ven sus aportes principalmente en la práctica de las capacidades físicas, el juego y el desarrollo de técnicas deportivas, son las que se han arraigado en la formación de los profesionales y en la cultura escolar (Contreras, 2001; Devís, 2000; Stroot & Williamson, 1993). Esto hace que en algunos casos se vea a la EF como una asignatura poco relevante por parte de la comunidad educativa (Figueiredo et al., 2008). “El carácter trivial y de juego asociado a las actividades físicas sigue siendo un elemento que influye negativamente en el aumento del estatus educativo de la educación física” (Devís,

2000, p. 17). En el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesorado no puede solo limitarse al qué y cómo enseñar, sino que debe de reflexionar y preocuparse por el porqué y para qué del proceso pedagógico, potenciando las capacidades morales, éticas y políticas del estudiantado (Fernández-Balboa, 2004). La EF debe de ofrecer una visión diferente acerca de la salud, el deporte y el tiempo libre, promoviendo el desarrollo de conocimientos y capacidades, para la reflexión de los modelos hegemónicos de cada uno de estos conceptos, y así poder lograr una mejor calidad de vida individual y colectiva en la sociedad (Hernández, 2004). En este sentido, nos debemos hacer preguntas como: ¿Qué aporta la EF a la formación de seres humanos más libres y autónomos, más felices y solidarios, más equilibrados y socialmente responsables? ¿Qué puede aportar la EF a la emancipación de los sujetos y los grupos sociales? (López et al., 2002).

Según Carreiro (2009), esta disparidad ha promovido perspectivas y orientaciones que impiden o hacen difícil llegar a acuerdos sobre cuestiones claves en nuestro campo: qué finalidades se buscan; qué conocimientos, valores, actitudes y capacidades; qué es una enseñanza de calidad.

Además, los programas de EF en la enseñanza secundaria han estado básicamente, por no decir solamente, centrados en el deporte (Fernández-Balboa, 1993; Tabor, 2012), o en la condición física y salud (Delgado & Tercedor, 2002), lo que ha supuesto currículos sesgados y sin relación con las necesidades demandadas por la sociedad: la equidad de género respecto a los beneficios de la actividad física, el desarrollo integral del alumnado, la discapacidad, las nuevas tecnologías, entre otros factores más relevantes en la escuela actual (López-Pastor, Pérez, Manrique, & Monjas, 2016; Tabor, 2012); influyendo de forma desfavorable a las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la EF y sus contenidos (Carlson, 1995; Sicilia, 2003).

En este sentido, se encuentran estudios donde el alumnado percibe la clase de EF como una asignatura fácil de aprobar, con pocos desafíos, prima el cambio de rutina con otras asignaturas escolares, más recreativa o de entrenamiento, o bien confirma al alumnado que es similar al deporte que se hace fuera de la escuela (Skelton, 2000). Es decir, “la educación física en la escuela secundaria no tiene demasiado impacto en lo que a educación se refiere” (Fernández-Balboa, 1999, p. 15). Por otro lado, hay trabajos donde los estudiantes perciben la EF como un factor positivo en la vida cotidiana dentro y fuera del centro escolar, destacando objetivos relacionados con la salud, la educación y la formación de valores y actitudes (Gaviria & Castejón, 2013; Hernández et al., 2007; Kawashima, 2012;

Moreno, Hellín, & Hellín, 2006; Murcia & Jaramillo, 2005). Estos dos posibles modos de ver una misma materia llevan consigo diferentes predisposiciones hacia la clase de EF.

Stroot y Williamson (1993) sugieren que investigadores y profesores examinen sus propios valores, los perpetuados en los contextos escolares y los que posee la sociedad, para conseguir que el profesorado reflexione para comprender y mejorar la práctica de la EF y su repercusión en el aprendizaje del alumnado, debido a que es el profesorado el responsable en la concreción del currículo (Bain, 1990).

La formación de las creencias y actitudes en EF por parte del alumnado

Durante el transcurso de la escolaridad el alumnado se va formando una idea de lo que es la EF, lo que significa. Es una visión particular, subjetiva, construida a partir de su práctica y de las interacciones que se realiza entre sus iguales, con el profesorado y con el contexto social (Hernández, Velázquez, & Garoz, 2010). En este sentido, las investigaciones muestran una visión clásica de la EF donde predomina el deporte competitivo y técnico, y la actividad física entendida como condición física (Fernández-Balboa, 2001; Kirk, 2001), volviéndose para muchos una clase aburrida, excluyente y selectiva, que poco tiene que ver con visiones alternativas como la creatividad, el juego, los valores y el aprendizaje para la vida (Chase & Machida, 2011; Skelton, 2000). Aunque socialmente se considera que la EF es importante para la formación y desarrollo personal y social de los sujetos con frecuencia se puede ver en las escuelas que a los estudiantes no les gusta (Carlson, 1995; Fisette, 2013). Y los estudios señalan la falta de interés y motivación hacia la exigencia de lo que se pide en las clases (Dyson, 2006; O'Donovan & Kirk, 2008).

Pero no solo es el ámbito motor, pues cuando se han tratado las actitudes y valores, los resultados muestran que el alumnado busca sentirse a gusto pese a la visión competitiva y excluyente (Gaviria & Castejón, 2013; Rikard & Banville, 2006). Estudios acerca de la formación y cambio de actitudes en EF reconocen e identifican algunos factores que son determinantes en la potenciación de esas actitudes y creencias (García-González et al., 2015; Hernández & Velázquez, 2010; Moreno et al., 2006; Piéron, Ruiz, & García, 2008). Es así que Carlson (1995) plantea varios factores que pueden contribuir a la alienación de la EF en el alumnado, por ejemplo, el aburrimiento, la repetición y la falta de trabajo significativo, el comportamiento del profesorado, el deporte competitivo, problemas relacionados

con la interacción, el auto-concepto, la autoestima y el contexto social de las clases, que han sido citados como disgusto por parte de los estudiantes.

Hay múltiples factores que afectan a las creencias y a las actitudes en EF, internos, como pueden ser las características biológicas, psicológicas, sociales y culturales; y externos, como impedimentos físicos, instalaciones, medios de comunicación, etc. (Carlson, 1995; Cuevas, Contreras, & García-Calvo, 2012; Moreno & Cervelló, 2003; Zeng, Hipscher, & Leung, 2011). Todo ello hace que las creencias y actitudes positivas y negativas sean variadas y diferentes entre el alumnado. Según Gonçalves (1998), estas diferencias son las que pueden influir en el pensamiento del alumnado en el transcurso de su vida escolar y personal.

Las creencias y percepciones de los estudiantes pueden ser una fuente inestimable de información y aprendizajes para el desarrollo y mejora de la EF. Según Lee (1997) para comprender cómo aprende el alumnado, se deben de llevar a cabo estudios sobre sus creencias, expectativas, sentimientos, actitudes y motivaciones con el fin de que los cambios y modificaciones sean demandados por los estudiantes (ver también Rikard & Banville, 2006). Aunque ha habido trabajos que han tenido en cuenta estos precedentes (Graham, 1995; Sicilia, 2003), ha pasado suficiente tiempo para hacernos preguntas en este sentido: ¿cuál es la actitud de los estudiantes hacia la asignatura?, ¿qué piensa el alumnado acerca de la EF?, ¿qué estamos haciendo mal en el diseño y puesta en práctica de la asignatura?, ¿cómo podemos incidir en los cambios sobre las creencias y actitudes con el fin de conseguir objetivos más inclusivos y que alcancen a todo el alumnado? Parece necesario que la investigación en EF avance en el sentido de comprender y conocer lo que los estudiantes piensan, sienten, creen y perciben acerca de la asignatura. En este sentido, el interrogante central de este estudio fue ¿qué piensa el alumnado sobre la EF tras su proceso de escolarización obligatoria?

Método

El enfoque asumido prioritario para la investigación fue cualitativo, aunque también se utilizó un cuestionario como herramienta de prospección de información. Entendemos que para el objetivo aquí presentado la perspectiva cualitativa es la más adecuada porque se puede abordar la realidad subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimientos científicos, aunque ya se ha afirmado que no hay una sola forma, posición u orientación de hacer investigación cualitativa (Flick, 2014). Se eligió como diseño el estudio de

caso. Según Yin (1984), es una forma de investigación con entidad propia que permite comprobar un fenómeno en un contexto de la vida cotidiana. Precisamente con el estudio de caso se llega mejor al descubrimiento, comprensión e interpretación más que a la verificación de hipótesis (Stake, 1998). Según la tipología se trató de un estudio de caso único, descriptivo, interpretativo e instrumental (Yin, 1984).

Contexto y participantes

La investigación se realizó en una institución pública del corregimiento de San Antonio de Prado en Medellín-Colombia. La singularidad de esta institución educativa está certificada por sus espacios físicos, materiales didácticos, número de estudiantes y profesorado con el que cuenta para el desarrollo de las prácticas de la asignatura de EF; aspectos que la hacen singular respecto del resto de instituciones públicas de la ciudad. El centro recibe un total de 1140 estudiantes procedentes del corregimiento y municipios aledaños. Se imparte educación secundaria, que en la normativa educativa colombiana conforman la educación básica y media. Es en el nivel de educación media donde se llevó a cabo el presente estudio. Este grado de secundaria tiene dos clases de EF por semana de 45 minutos o una sola de 90 minutos. Las clases de EF son conjuntas de chicos y chicas. El número de profesores en este centro son tres. Llevan impartiendo docencia entre 11 y 19 años en los diferentes grados. Las programaciones habituales en la institución incluyen los contenidos de fútbol, baloncesto, voleibol, tenis de mesa, baile, *softbol*, *ultimate*, fútbol sala, natación, atletismo, ajedrez, porrismo (*cheerleading*). En este centro, el profesorado permite que el alumnado elija los deportes que desea realizar, es una oferta prevista en el programa con el fin de mejorar la adherencia de los estudiantes a sus deseos y posibilidades. Este proceso se denomina un programa por intereses, donde al inicio del periodo académico, el profesorado hace la propuesta y los estudiantes forman tres grupos de tres contenidos diferentes, para realizar la asignatura en dicho periodo. Esta elección por parte del alumnado hace que la asignatura sea diferente al resto de las demás instituciones educativas de la ciudad, donde tradicionalmente los contenidos son elegidos por el profesorado al inicio del periodo académico o realizan su programación sin tener en cuenta al alumnado.

Los participantes fueron 103 estudiantes de 3 grupos del grado 11 de educación media de entre los 16 y 19 años de edad (67 hombres y 36 mujeres). Se eligieron por ser el último año de escolaridad y es el último curso que ellos y ellas tienen EF después de seis años de frecuencia obligatoria de la misma. Entendemos

que tienen suficiente capacidad de discernimiento, dominio de ideas y lenguaje para expresar sus pensamientos, opiniones y experiencias sobre lo que aprenden en las clases, incluso sobre lo que entienden que deberían aprender.

Al ser un estudio realizado con menores de edad, se dieron una serie de pasos para seguir en todo momento una investigación ética. Fueron solicitados permisos al alumnado, a las familias, a los docentes y a los administradores y gestores del centro educativo; todos ellos estuvieron de acuerdo. A todas estas poblaciones se les explicó el motivo de la investigación y la confidencialidad de los datos. También se les comunicó que podían abandonar en cualquier momento la investigación si así era su deseo, también se explicó al alumnado que sus opiniones no influirían en nada con la evaluación de la asignatura. Es importante mencionar el retorno social de la información obtenida.

Estrategias de obtención de la información

Aunque la perspectiva del estudio es cualitativa, es importante mencionar que se incluye un cuestionario que tiene un carácter cuantitativo. Se debe a que el estudio de caso requiere de múltiples instrumentos (Gerring, 2004) para poder tener una visión de todas las partes que interactúan. En resumen, se utilizó el cuestionario, la observación participante y el grupo focal.

El cuestionario nos sirvió para realizar un análisis descriptivo utilizando el programa estadístico SPSS versión 20, y se utilizó la frecuencia absoluta y relativa de las respuestas. Las valoraciones en el cuestionario para las preguntas cerradas fueron mediante una escala Likert, con valores entre 1 el valor más bajo y 5, el más alto. Este cuestionario es el utilizado y validado por Gonçalves (1998), al que se le solicitó permiso y nos lo concedió. Debido a que estaba escrito en portugués, se pasó una prueba piloto con un grupo de estudiantes que no intervienen en este estudio, con el fin de validar el contenido. Una vez corregido se pasó al estudio definitivo. El cuestionario tiene 16 preguntas, 13 cerradas y 3 abiertas. Recoge información acerca de los estudiantes, las condiciones educativas de la institución, el grado de satisfacción con la clase de EF, las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura, la percepción sobre el profesorado, las expectativas con los objetivos de la asignatura y personales, la percepción acerca de los contenidos, y por los aprendizajes adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos permitió valorar la percepción de la realidad que tienen los estudiantes sobre los factores determinantes de creencias y actitudes en las clases de EF. A partir de las respuestas del cuestionario se organizaron los gru-

pos focales y también sirvió para contrastar y complementar la información obtenida con los grupos focales y la observación de las sesiones de clase.

La pertinencia del grupo focal para la investigación residió en la posibilidad que brinda para construir y comprender desde el discurso de los estudiantes, sus percepciones, sentimientos, actitudes y experiencias sobre la asignatura de EF. Igualmente el grupo focal permitió obtener mayor información en menos tiempo dentro del contexto escolar. Fueron realizados 6 encuentros, 3 grupos de participantes con actitudes positivas, y 3 grupos de estudiantes con actitudes negativas hacia la clase de EF (36 estudiantes entrevistados). Cada encuentro fue programado y acordado con los profesores de EF y con la ayuda de profesores de otras asignaturas, los cuales autorizaron al alumnado a ausentarse de su clase por unos minutos. Por sugerencia de los profesores del colegio, cada encuentro solo disponía de 45 minutos para llevarse a cabo. La formación de los grupos fue intencional con el fin de confrontar la opinión del alumnado, teniendo en cuenta su posición extrema, positiva o negativa hacia las clases de EF. Esta información procede de los resultados recogidos en el cuestionario. Las preguntas se organizaron por grupos temáticos y tratando de ir de lo fácil a lo complejo: primer grupo, preguntas relacionadas con las condiciones institucionales, actitudes hacia la asignatura y los objetivos de la clase; un segundo grupo, con preguntas sobre el aprendizaje en las clases, los contenidos y su percepción de los mismos; y un tercer grupo, en relación a la interacción con el profesorado y sus iguales.

En el estudio utilizamos la observación participante, con la cual se pudo identificar las interacciones que se presentan en la clase, actitudes, contenidos, escenarios y comportamientos. Se buscó recopilar información para representar fielmente la realidad, permitiéndonos percibir las interacciones naturales de los grupos de clase. La observación se realizó con el mínimo de intervención. Se observó los grupos durante cuatro meses, en periodos de una hora y cincuenta minutos semanales. En total fueron 14 observaciones. Dicha guía estuvo compuesta por: (a) un *encabezado* donde se describía el número de la observación, fecha, lugar de la observación, hora, grupo, nombre del profesor; (b) una *parte central* compuesta por notas condensadas y notas expandidas, las primeras fueron tomadas durante la observación en el campo y en el mismo tiempo que transcurrían, que incluye los detalles de todo lo que sucedía en la clase de EF relacionando qué han aprendido, qué actitud muestran hacia la asignatura, qué contenidos son los desarrollados, cómo se ha interactuado con el docente, y sirvieron para recor-

dar todo lo realizado en la sesión; las segundas fueron escritas a partir de las primeras, donde se amplió y recordó algunos asuntos no descritos anteriormente, es decir, aparecen algunos sentimientos, opiniones y perspectivas propias como investigador; y (c) un *cierre*, compuesto por entrevistas informales realizadas a los estudiantes o conversaciones improvisadas donde se pregunta al alumnado por los aspectos que también se relacionan en el apartado b de la observación.

En cuanto a las notas de campo de las observaciones y las transcripciones de los grupos focales (las transcripciones se realizaron conservando el lenguaje y la expresión de los estudiantes) se leyeron y escucharon repetidamente para dar familiaridad a los datos, se buscaron temas nuevos y relaciones con las pre-categorías iniciales, se elaboró tipologías o esquemas de clasificación de los datos; para este tratamiento usamos el software para el análisis de datos cualitativos Nvivo10-Mac, versión 10.0.3.

Análisis de la información y tratamiento de los datos

Basado en la propuesta de Taylor y Bogdan (1992), el análisis de la información se llevó a cabo siguiendo un proceso que constó de tres fases: (a) de descubrimiento, para identificar categorías y temas, desarrollando además conceptos y proposiciones; la identificación de las categorías y los temas, se realizó mediante la información procedente del cuestionario, la lectura detallada de las notas de campo de las observaciones y las transcripciones de los grupos focales; (b) de codificación, para desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, es decir, lo que en principio fueron ideas vagas se refinaron, expandieron, descartaron o se desarrollaron completamente; y (c) de relativización, se interpretaron los datos desde y en el contexto en que fueron recogidos, no se descartó nada, lo que cambiaba fue la interpretación según el contexto de estudio. Se llevó a cabo la triangulación, dicho proceso se realizó durante toda la investigación y no solo al final del estudio, en este sentido, se ha utilizado la triangulación de métodos. Esta triangulación respecto a la primera fase del párrafo anterior, corresponde en el cuestionario con: (a) creencias y percepciones acerca de la asignatura de EF, en cuanto a las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura; (b) percepciones y creencias sobre el proceso didáctico, con relación a los objetivos de la asignatura y personales, los contenidos y por los aprendizajes adquiridos en el proceso de enseñanza aprendizaje; y (c) percepciones y creencias sobre la interacción y el comportamiento del profesor-

rado de EF, es decir, la percepción acerca del profesorado. Los grupos focales y la observación también tratan estas 3 categorías.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro del artículo se identifican los grupos focales con el código GF, las observaciones con el código OC., y para el cuestionario con el código CE. Están acompañados del número asignado a cada estudiante, grupo focal y observación, de forma que se pueda mantener el anonimato. Además en los testimonios que se presentan aparece una M (M1, M2...Mn) si es una mujer la que se expresa, y una H si es hombre (H1, H2,...Hn).

Resultados y discusión

Con el fin de que se pueda entender mejor la información obtenida, hemos creído conveniente presentar los resultados y hacer el análisis y discusión a la vez, para que se pueda comprobar qué hemos obtenido y cómo se contrasta con los estudios que hemos seleccionado para nuestra información.

Creencias y percepciones acerca de la asignatura de EF

Son pocos los estudiantes a los que no les gusta de la clase de EF (9.7%), ya que un 76.3%, dicen que les gusta o les gusta mucho la asignatura. Las razones están relacionadas con ser una asignatura práctica y no teórica, más divertida, de fomento de los deportes, la prevención de enfermedades y la posibilidad de elegir el deporte a practicar en la clase; en este sentido el alumnado manifestó:

M1: ...a mí me gusta EF porque no es algo tan teórico, sino que es mucha práctica y eso es bueno. GF.1.

H1: ...porque fomenta varios deportes, no solo se queda simplemente en los deportes que dan normalmente, sino que nos dan a nosotros la opción de votar, de votar por qué deporte quiere. GF.1.

M1: También por la salud, si usted no hace deporte cuando esté más grande va sufrir de calambres, va sufrir de... dolores musculares.

H1: También puede sufrir de obesidad... GF.2.

Estas respuestas llevan hacia dos vertientes, por un lado, el gusto por una asignatura práctica y que resulta similar a lo expresado por Hernández et al. (2007) y también por Piéron et al. (2008); por otro lado, a cómo se negocia un currículum y cómo se acepta seguir una línea de actuación por preferencias del alumnado que supone una mejora en la participación, tal y como se ha aportado en otros estudios (Dyson, 2006; Fisette, 2013; Zeng et al., 2011).

Una de las preguntas abiertas en el cuestionario fue ¿qué es lo que más le gusta de la clase de EF? En sus testimonios resaltan las actividades dirigidas a la mejora de la condición física y la salud, el conocimiento del cuerpo, las relaciones sociales, la diversión y distracción de las otras asignaturas escolares, en este sentido expresan:

Hacer toda clase de deporte para desarrollar bien el cuerpo en cuanto a la parte física y compartir con otras personas. CE.1.21.

Aprender varios deportes y saber cómo mantener mi cuerpo con buena salud. CE.2.30.

Distraerme de las demás clases teóricas y para conocer mis condiciones físicas. CE.1.30.

H2: Mientras esperamos nos ponemos a jugar o hacer otras cosas diferentes, a molestar con los compañeros. [¿Le gusta la clase?] la clase bien, a mí me gusta la clase de tenis de mesa. OC.2

El alumnado construye una idea sobre la asignatura de EF que se encuentra relacionada con el deporte y la actividad física, salir de la rutina de las demás asignaturas escolares, como “práctica” alternativa a la teoría que se desempeñan en otras clases y materias (ver por ejemplo, Chase & Machida, 2011; Moreno et al., 2006). De ahí que, en nuestro caso y a la pregunta del cuestionario ¿qué no te gusta de la clase de EF?, el alumnado dijo:

Más que todo, la teoría, ya que para eso están las otras materias. CE.1.2.

Cuando nos ponen a copiar y no nos dan práctica. CE.1.8.

Cuando se convierten en clase teórica, porque se supone que es para salir de la rutina teórica. CE.1.30.

Es una construcción y una identidad basada en una línea tradicional, como ya se ha demostrado en anteriores estudios (Kawashima, 2012; Murcia & Jaramillo, 2005). El resumen para este apartado es que el alumnado aprecia que cuente su interés, aunque siguen teniendo una idea de actividad física y salud, práctica deportiva, práctica *versus* teoría, que inclina sus intereses hacia una forma clásica de entender la EF (i.e., Carlson, 1995; López-Pastor et al., 2016).

Percepciones y creencias sobre el proceso didáctico

Cuando un programa tiene una inclinación hacia determinados contenidos, previamente seleccionados, se está ofreciendo una línea de actuación; cuando otros contenidos no aparecen en el currículum, entonces el alumnado no termina de asumir otra forma de ver la asignatura. Como se ha dicho antes, el programa ofer-

ta fundamentalmente deportes, y eso es lo que asume el alumnado como contenidos que deben dominar para alcanzar los objetivos. Se ha manifestado que la educación no mejorará si no se intenta que los contenidos actuales sean más significativos y atractivos para el alumnado (Gimeno, 2015).

Al alumnado se le preguntó con relación a los objetivos de la asignatura, qué considera más importante, qué debería de alcanzar en las clases de EF. Responde que “beneficiar la salud” (44.1%), es el primer objetivo que debe de proponerse; como segundo objetivo “la mejora de la condición física” (32.3%); y con porcentajes iguales del 16.1% “hacer algo que guste” y “alcanzar un mejor nivel deportivo”. En los grupos focales dijeron:

H1: ...la vuelta es que uno crea un hábito del deporte para la vida, no solamente para el colegio, para eso, ese debería de ser el objetivo de la EF más que todo, por eso debería de ser importante aquí en el colegio. GF.4.

M3: Recrear al estudiante, dejar hacer lo que él quiera... no que tiene que jugar fútbol o que tiene que estar trotando o dándole vueltas a la cancha... GF.6.

Al analizar los datos, siguen en la línea anterior sobre sus creencias, y ratifican que los objetivos de las clases se orientan hacia la mejora de la condición física, el aprendizaje de los deportes y algunos aspectos relacionados con la salud, que se refiere más a lo biológico. En este sentido, otros trabajos (i.e., Del Villar, 2009), han manifestado que no es solo el aspecto biológico (no decimos ni siquiera motriz, sería otro el análisis), sino que los estudiantes deberían conseguir objetivos de otros ámbitos, cognitivos, afectivo-sociales, con los que mejorar su adherencia a la actividad física, pero de una forma comprensiva (Gaviria & Castejón, 2013; Hernández et al., 2010; Velázquez, 2007)

Se preguntó a los estudiantes acerca de los contenidos de la asignatura de EF, sus gustos y competencia por el programa de la institución educativa. El atletismo con un 78.5% es el contenido donde los estudiantes se sienten más regulares o buenos en la práctica. Otros contenidos con mayor competencia positiva por los estudiantes son la natación (43%), voleibol (51.6%) y el fútbol (53.8%), es decir, son resultados por un predominio deportivo tal y como ya se había demostrado (Chase & Machida, 2011). En ellos los estudiantes se consideran “muy buenos” o “buenos”. Ahora bien, frente a la pregunta sobre qué no les gusta de las clases de EF, los estudiantes hacen mención a la monotonía y la poca oferta de algunos contenidos dentro del programa de la asignatura, así mismo mencionan la importancia de un buen contenido para que haya una buena clase de EF. Señalaron:

Siempre hacemos las mismas actividades. CE.1.24.

A veces no enseñan bien algunos deportes (y siempre son los mismos). CE.2.9.

La monotonía... los mismos deportes. CE.2.11.

Aunque el cuestionario aporta que los deportes son los más utilizados, se comprueba que el alumnado tiene una demanda hacia actividades que no sean siempre las mismas, repetitivas, y también que sean enseñadas de forma adecuada para poder tener un dominio mínimo y saber participar (en este sentido, ver por ejemplo Cuevas et al., 2012; Hernández et al., 2007). También se comprueba esta situación en las observaciones de la clase:

Los estudiantes inmediatamente hacen gestos y gritos referentes a esos contenidos, algunos dicen que los mismos, otros que no hay que escoger, otros preguntan acerca de qué profesor va a orientar ese deporte. OC.1.

Durante el desarrollo de las clases, la interacción entre estudiantes es importante, pues permite la socialización, con mejoras en las relaciones entre chicos y chicas. Se les preguntó qué deportes y/o actividades de la clase de EF pueden ser hechos por hombres y mujeres juntos, o en cuáles separados. En este punto hay casi total acuerdo en que los deportes y actividades realizadas en las clases se hagan siempre juntos. Algunos de los testimonios al respecto y en la observación fueron:

Todas las actividades juntos, tenemos las mismas capacidades para desarrollarlas. CE.1.9.

En todas deberían ser juntas, necesitamos más interacción entre sexos, por eso hay que estar juntos. CE.1.27.

En todos, mejoraría la parte social y de entendernos y de esta forma baja la discriminación. CE.2.11.

El profesor explica a cada lado las condiciones para el partido, donde resalta la importancia de la participación de las mujeres en el juego. OC4.

Este punto de vista del alumnado permite que la socialización se cumpla utilizando una asignatura que responde a la mejora de valores al comprender al otro/otra (Gaviria & Castejón, 2013). La aportación del alumnado ayuda a que el desarrollo de las enseñanzas cumpla con los objetivos educativos, tal y como se demanda en las investigaciones (Piéron et al., 2008). Se pudo constatar en algunas de las clases observadas y confirma la idea de una actividad conjunta.

En este juego los estudiantes participan y trabajan por igual y en grupos mixtos, dando participación a las mujeres y se tratan de forma amistosa. OC.1.

Se nota en un equipo que hay preocupación para que las mujeres jueguen, tratan de buscar a las mujeres para pasarle el balón, para que anoten gol. OC.13.

Considerando los elementos anteriores, los contenidos se constituyen en un instrumento que contribuye a la promoción de la persona desde el desarrollo de valores (i.e., Gaviria & Castejón, 2013), la clase se convierte en un agente socializador de relaciones y cultura entre los estudiantes (i.e., Chase & Machida, 2011; Skelton, 2000).

El alumnado ve, no obstante, que el control de la clase corre de parte del profesorado, se puede traducir en que el profesorado emplea el uso de métodos expositivos y reproductivos, compuestos estos por la instrucción directa y asignación de tareas (Mosston & Ashworth, 1993).

...el profesor explica y da las indicaciones del primer ejercicio de desplazamiento con el balón y todos inician su ejecución, el profesor siempre da el cambio de ejercicio y la forma de ejecutarlo. OC.1.

Los que bailan se organizan en hileras y van siguiendo los pasos que propone el profesor. OC.14.

Diferentes procesos de autonomía y trabajo conjunto entre el alumnado se ve comprometido por esta forma de proceder. Los estudios han demostrado que es necesario un cambio de perspectiva para que el alumnado pueda tomar decisiones; en suma, que sea un agente activo en pensamiento y acción y no pasivos en el planteamiento de ideas y propuestas para la clase (Hernández & Álvarez, 2010; Hernández et al., 2010; López-Pastor et al., 2016).

Los estudiantes expresaron que la evaluación por parte del profesorado se centra en tres aspectos básicos: (a) los resultados del aprendizaje (aspectos procedimentales y técnicos); (b) la actitud del estudiante (actitud hacia las tareas y actividades de clase); y (c) el comportamiento del profesorado hacia el estudiante (concepto del profesor sobre los estudiantes). Los aspectos anteriores son los que tienen una mayor significancia e importancia a la hora de la calificación en la asignatura. En este sentido, se presenta un testimonio por aspecto mencionado por los estudiantes.

M1: Por ejemplo en el baloncesto (...) usted tiene que hacer doble ritmo... Entonces usted se desempeña haciendo eso, si usted hace bien eso o si usted hace bien el doble ritmo por la izquierda y por la derecha, si también tira de tres bien,... de eso depende también la nota y la actividad que usted hizo. GF.2.

M3: Es el que gana la buena nota...

M2: Si usted trabaja.

M1: El que más trabaja.

H1: Yo digo que es por la fama del estudiante y por lo que ve el profesor y lo que no quiere ver, a veces se distraen. GF.1.

H2: ...digamos que alguna persona que de verdad es muy buena, pues, que siempre se ha destacado por ser bueno o que juega muy bien fútbol por ejemplo... digamos que un día le dio por no, no hagamos nada, entonces ese día no va a tener nota ese día, sin embargo sigue teniendo su 5 o le rebajará la nota a 4.5 sí, pero sin embargo, sigue teniendo buena la nota; en cambio digamos una persona como yo, ese día no quiero hacer nada porque no, o no quiero, o algo, o algo así y me siento, o hago parte del trabajo y la otra parte no la hago, entonces usted va a tener mala nota. GF.4.

Frente a la evaluación de la asignatura, se quiso conocer si los estudiantes percibían justas sus calificaciones. Se les preguntó entonces en el cuestionario si el profesor es justo cuando evalúa: un 5.4% de los estudiantes dijeron que “nunca o pocas veces”; mientras que un 75.3% del estudiantado dicen que “siempre” o “muchas veces” las evaluaciones de las tareas y actividades son justas. Los resultados indican que la mayoría del alumnado se siente satisfecho con las calificaciones que su profesor implementa en EF.

Aunque la evaluación implique un concepto más amplio, la percepción del estudiante está centrada en la calificación, que es la forma habitual de entender su evaluación (Hernández et al., 2007; López-Pastor et al., 2016).

En términos generales, la evaluación debería dar cuenta de las actitudes, las habilidades o competencias y los conocimientos de los estudiantes, de manera que el proceso evaluativo sea un reto tanto para el que evalúa como para el que está siendo evaluado, y no una visión exclusiva de un rendimiento y su relación con la calificación.

Percepciones y creencias acerca de la interacción y el comportamiento del profesorado de EF

Para un 79.6% del alumnado, el profesor demuestra un alto nivel de entusiasmo en las clases, solo a veces un 18.3% y pocas veces o nunca 2.2%. Se percibe por el alumnado una buena energía y entusiasmo por parte del profesorado en la clase de EF. Al respecto, algunos estudiantes valoran este aspecto diciendo lo que ven del profesor:

Su entusiasmo y su forma de explicarnos los ejercicios. CE.1.1.

La capacidad de enseñar y el entusiasmo que le pone a la clase. CE.2.22.

Siempre tiene esa disponibilidad y actitud para comenzar cada clase. CE.2.15.

Resalta la importancia de la participación de las mujeres en el juego. OC1.

Sin duda, esta percepción de cercanía y de predisposición para el desarrollo de las clases es un dato importante para que el alumnado también se encuentre dispuesto a la actividad. Los resultados, en este caso, son similares a los que han aportado otros estudios (García-González et al., 2015; Hernández et al., 2010; Kawashima, 2012; Moreno et al., 2006).

Por otra parte, se preguntó sobre el trato dado por el profesor en función del género del estudiante, el 74.2% de los estudiantes, dicen que “pocas veces” o “nunca o casi nunca” han percibido diferencia en la forma como los trata el profesor por ser hombre o mujer dentro de la clase; otro 9.7% del alumnado responde que a veces siente trato diferente según el género; para un 14% “muchas veces” o “siempre o casi siempre” el profesor tiene un tratamiento diferente en función del género en la clase de EF. Sobre este aspecto emergieron algunos testimonios de los estudiantes en la pregunta abierta del cuestionario, ¿lo que más me gusta de mi profesor de EF es...? En este sentido dijeron y también se observó:

Que su actitud es la misma con todos los alumnos. CE.1.17.

Su forma de tratarnos tanto a hombres como a mujeres. CE.2.14.

Que nos trata a todos por igual independientemente de si es hombre o mujer. CE.2.8.

Aunque en este grupo de clase solo hay dos mujeres, el profesor se preocupa para que jueguen y participen como el resto en las diferentes mesas de juego [tenis de mesa].

Aunque sea una percepción positiva de los estudiantes de nuestro estudio, investigaciones similares no ofrecen la misma perspectiva (Fisette, 2013). Este contraste se puede deber a que el alumnado tenga un pensamiento estratégico “políticamente correcto” a la hora de contestar a las preguntas formuladas. Pero en las observaciones tampoco se evidenciaron diferencias a lo expresado.

Cuando se pregunta al alumnado si el profesorado manifiesta preferencias por algunos estudiantes, un gran porcentaje (76.3%) perciben que “nunca o casi nunca” o “pocas veces”, el profesor tenga atención diferente con unos estudiantes y con otros no; para el 11.8% solo “a veces”, y el 11.9% “siempre” o “muchas veces”. Con respecto a si el profesorado es educado con los estudiantes el 89.2% perciben al profesor “siem-

pre” o “muchas veces”. En este sentido dijeron los estudiantes:

H3: ...lo tratan a uno como si fuera un amigo...no lo cogen como a un estudiante, que le tienen que enseñar nada más, sino que lo tratan a uno así como...

M1: Y si uno está como aburrido o cabizbajo le preguntan a uno, pues se toma la tarea de preguntar.... GF.3.

Este modo cortés de tratar al alumnado, se ve en el respeto que tienen hacia el estudiante. En este sentido el 93.5% del alumnado dice sentirse tratado con respeto “siempre” o “muchas veces” por parte del profesorado. El alumnado valora algunos comportamientos del profesorado diciendo que le gusta:

El respeto con el que nos trata y la forma de enseñar. CE.2.19.

El respeto para con los alumnos. CE.3.32.

Su forma de tratarnos con respeto y tolerancia. CE.2.30.

Sin embargo, al contrario de lo anterior, hay estudiantes que perciben a los profesores faltos de afectividad, el 45.1% del estudiantado, dicen que “nunca o casi nunca” o “pocas veces” siente afecto por parte del profesorado; el resto del porcentaje declara que solo “a veces” sienten afectividad por parte del profesor. Estos hallazgos negativos por parte de los estudiantes pueden convertirse en un factor importante para el cambio por los profesores, fortaleciendo así las relaciones en la clase.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los estudiantes consideran que el comportamiento, la actitud, la interacción y competencia del profesorado influye de forma importante en el aprendizaje de ellos dentro de la asignatura, en este sentido dijeron:

H1: Sí, porque un profesor necesita explicar bien y aparte tiene que tener empatía con los estudiantes, claro que él no va a tener con todos, porque simplemente somos humanos, pero si en el momento explica bien y de cierta manera con su forma de ser, con su forma de explicar y en el momento dado agradecerle a los demás. GF.1.

H3: Porque si un profesor está enseñándole de mala gana uno no va aprender, mientras que si un profesor a uno le dice de buenas formas uno va aprender muchas más cosas, me parece así. GF.3.

Se puede decir que el profesorado no se puede quedar en la mera acción, en el enseñar por enseñar, en la entrega de contenidos, en dictar la clase, en lo externo, en las cosas superficiales (Galeano, 2002).

Percepción y creencias sobre el aprendizaje y la importancia de la asignatura de EF

Cuando se les preguntó a los estudiantes ¿para qué sirve lo que usted aprende en las clases de EF?, las respuestas nos dan indicios de la experiencia vivida. Los resultados muestran principalmente dos prioridades con porcentajes similares, el primero, instrumental, tiene que ver con el aprendizaje y aplicación de las habilidades motrices (34.4%) y el segundo, conceptual, con conocer mejor el funcionamiento del cuerpo (31.2%). Luego aparece con un 12.9%, el conocimiento y aplicación de las reglas de los deportes, y el ganar gusto por las actividades físicas; solamente el 2.2% dice que no aprende nada la clase de EF.

También se les preguntó para qué deben de servir las clases de EF. Los estudiantes en sus respuestas resaltan con mayor proporción dos aspectos: (a) mejorar la salud (53.8%); y (b) mejorar la condición física (25.8%). Solamente un 7.5% de los estudiantes opinaron que la clase de EF no debería ser obligatoria. Señalamos con relación a la importancia que los estudiantes le atribuyen a la asignatura, que nadie manifestó “ninguna importancia” y es poco el alumnado que no la considera importante o es poco importante (9.7%). Para la gran mayoría (90.3%) la asignatura es “importante o muy importante” para su formación. Algunos de los aspectos que resaltan son los siguientes:

H2: Puede interactuar con los demás.

H3: Por eso, a eso me refiero, que uno se relaciona demasiado con las demás personas, entonces ahí, es donde juegan las emociones ¡eso! GF.1.

H1: ...a mí me parece que más que todo es por la salud, porque uno ahí complementa mucho la salud..., no sé el físico de uno..., sí muchas cosas, por ejemplo, a uno le ayuda mucho hacer actividad física. GF.3.

M4: En los interclases nos enseñan mucho, bregar, no pelear, a respetar cuando el otro tiene pues como el turno, y esas cosas y entre la clase también. GF.6.

En este sentido, se solicita de la reflexión y construcción de una EF que posibilite prácticas de vida, con un claro liderazgo del profesorado para dar importancia a los aprendizajes en EF (Hernández & Velázquez, 2010). El profesorado genera la responsabilidad al crear climas de aprendizaje, para la cultura física, que favorezca el aprendizaje para la vida individual y colectiva, en la línea de otros estudios (Dyson, 2006; Hernández & Velázquez, 2010; Piéron et al., 2008). Una EF que reconozca que el proceso educativo rebasa la institución educativa y requiere de la implicación de la sociedad y que el profesorado es el primero en abordarlo (Giraldo, 2009; Puerta, 2009).

Conclusiones

En el presente estudio, encontramos que uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la EF, es el que tiene que ver con lo que el alumnado estima o considera que le contribuye la asignatura de EF para su vida; que la clase no solo se reduce a los componentes motrices, sino también a aquellos elementos referidos a una EF integral, más humana, para la formación de ciudadanos, es decir, con aporte de valores y más conocimiento y aprendizaje.

A través de los ojos y la voz del alumnado al final de su escolarización hemos comprobado que les gusta la clase de EF, su práctica más que la teoría. Les gustan los deportes, las actividades dirigidas a la condición física, y también les gustan por un espacio de diversión y distracción de las otras asignaturas escolares. En la enseñanza de la EF, el alumnado entiende que sus objetivos están orientados a mejorar la condición física, la salud y el desarrollo deportivo. Estos contenidos están muy centrados en los deportes, haciendo demasiado hincapié en las técnicas deportivas, el desarrollo de las habilidades motrices, las capacidades físicas y algunos hábitos saludables. La metodología la perciben expositiva y reproductiva por parte del profesorado. La evaluación está basada en la tradición de la técnica, que busca que los estudiantes ejecuten o repitan los ejercicios y técnicas propuestas por el profesorado durante las clases.

La interacción entre profesorado y alumnado parece despertar el interés de los estudiantes hacia esta materia. Perciben que el profesorado está entusiasmado, lo cual motiva a los estudiantes a participar en las actividades de clase. Es un profesorado que respeta y trata bien al alumnado, con vocación, liderazgo, innovación y que prepara sus clases. Es imparcial, equitativo y justo a la hora de evaluar y calificar en la asignatura. En cuanto a las interacciones entre estudiantes, creen que las clases mixtas ayudan a mejorar las relaciones sociales, la convivencia y disminuye la discriminación entre la comunidad educativa. Perciben que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades para la práctica de la asignatura.

Este estudio puede servir para que el profesorado compruebe que el alumnado tiene una percepción tradicional de lo que aprenden en EF, y que ello lleva consigo que entiende y exige que sean esos aprendizajes los que deberían aparecer (más práctico y menos teórico, más salud y deporte y no otros contenidos, etc.). Ante esto, el profesorado debe intentar cambios hacia otros posibles aprendizajes, pero teniendo en cuenta que se podrá encontrar con resistencias para abordarlos, independientemente de la posibilidad de negociar, como

es el caso particular del centro de nuestro estudio. Para el profesorado también es importante comprobar que un tratamiento respetuoso durante las clases, permite una participación e interés por la asignatura que mejora la interacción durante las clases.

Esta investigación tiene limitaciones a tener en cuenta. Es un estudio de caso, y por ello, no se puede generalizar, lo mismo podemos decir respecto a la influencia cultural y social. Si bien se han utilizado diferentes fuentes de datos, para futuros trabajos se debería complementar con otros instrumentos que permitan llegar a conclusiones más rotundas. Debería complementarse con estudios longitudinales, con el fin de comprobar si los estudiantes mantienen esas

ideas con el tiempo. Deberá contrastarse con la información que aportan otras personas, particularmente el profesorado, con el fin de verificar la información, y debería añadirse un análisis de los programas. Los factores que aquí se han tratado deberían ampliarse a aspectos como la motivación, la actitud, el auto-concepto y la responsabilidad con el fin de acrecentar el conocimiento sobre los aprendizajes en EF. Igualmente consideramos que estudios que tengan presente al alumnado en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden ayudar al profesorado en la construcción de los programas de EF y a la adherencia de la práctica de la actividad física y el deporte fuera del horario escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, L. L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. En D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum, and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 23-42). Londres, UK: The Farmer Press.
- Carlson, T. (1995). We hate gym: Student's alienation from physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14(4), 467-477.
- Carreiro, F. (2008). Issues in research on teaching in physical education. En J. Seghers & H. Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp. 11-25). Leuven: Acco Leuven/Voorburg.
- Carreiro, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: Un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 29, 8-27.
- Chase, M. A., & Machida, M. (2011). The role of sport as a social status determinant for children: Thirty years later. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 731-739. doi:10.1080/02701367.2011.10599810.
- Contreras, O. (2001). El currículo de educación física en la educación primaria. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Cuevas, R., Contreras, O., & García-Calvo, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of Spanish students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.726.
- Del Villar, F. (2009). La calidad del aprendizaje en educación física. Una propuesta para la educación secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 64-77.
- Delgado, M., & Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Devis, J. (2000). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular* (2ª ed.). Madrid: Visor.
- Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 326-346). Thousand Oaks: Sage.
- Fernández-Balboa, J.M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45, 230-154. doi:10.1080/00336297.1993.10484086.
- Fernández-Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 15-32.
- Fernández-Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En J. Devis (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-45). Alicante: Marfil.
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Figueiredo, Z., da Silva, E., de Andrade, N., da Conceição, R., Marques, F., de Oliveira, R. ...Bufon, V. (2008). Educação física, ser professor e profissão docente em questão. *Pensar a Prática*, 11(2), 209-218.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fisette, J. (2013). 'Are you listening?' Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203. doi: 10.1080/17408989.2011.649724.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, J. (2002). *Para ser educador en el Siglo XXI, un texto de apoyo a la transformación curricular en Normales, Facultades, Escuelas e Institutos*. Medellín: Zuluaga.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda F. J., & Julián, J. A. (2015). Soporte de autonomía en educación física: Evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 10(29), 103-111. doi: 10.12800/ccd.v10i29.547.
- Gaviria, D., & Castejón, F. J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Association*, 98(2), 341-354.
- Gimeno, S. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En S. Gimeno (Comp.), *Los contenidos una reflexión necesaria* (pp. 19-32). Madrid: Morata.
- Giraldo, J. (2009). La familia y la escuela en el proceso de formación. En I. Puerta & L. Builes (Eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela* (pp. 63-66). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física* (Tesis Doctoral). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-71.
- Gunter, H., & Thompson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for Learning*, 22(4), 181-188. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00469.x.
- Hernández, J. L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la educación física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-61). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J. L., & Álvarez, M. J. (2010). Cómo perciben los alumnos y las alumnas el comportamiento instructivo del profesorado. En J. L. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 95-118). Barcelona: Graó.
- Hernández, J. L., & Velázquez, R. (Eds.) (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó.

- Hernández, J. L., Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López, C., López, A., ...Castejón, F. J. (2007). ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y alumnas de la educación física? *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 68-85.
- Hernández, J. L., Velázquez, R., & Garoz, I. (2010). La percepción de eficacia motriz del alumnado y su relación con la actividad física y los comportamientos docentes. En J. L. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 143-163). Barcelona: Graó.
- Kawashima, L. (2012). Percepções dos Alunos sobre os conteúdos da educação física: Entre o saber instituído e o idealizado. *CONNECTIONLINE, Revista Electrónica do UNIVAG*, 8, 72-82.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. En J. Devis (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-109). Alicante: Marfil.
- Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- López, V., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R., & Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos*, 2, 30-35.
- López-Pastor, V. M., Pérez, D., Manrique, C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187.
- MacBeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195-207. doi:10.1080/00131910600584140.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 2-28.
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la educación física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A., Hellín, P., & Hellín, M. G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apuntes*, 85(3), 28-35.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano europea.
- O'Donovan, T., & Kirk, D. (2008). Reconceptualizing student motivation in physical education: An examination of what resources are valued by pre-adolescent girls in contemporary society. *European Physical Education Review*, 4(1), 71-91. doi: 10.1177/1356336X07085710.
- Pérez, M. L. (2004). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: Los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 285-307). Madrid: Alianza.
- Piéron, M., Ruiz, F., & García, M.E. (2008). La opinión del alumno de educación secundaria sobre las clases de educación física: Un desafío para los profesores y los formadores. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 159-175.
- Puerta, I. (2009). Relaciones de cooperación entre la escuela y la familia. En I. Puerta & L. Builes (Eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela* (pp. 67-75). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400. doi: 10.1080/13573320600924882.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. doi: 10.1177/1365480207073702.
- Sicilia, Á. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Skelton, C. (2000). 'A Passion for Football': Dominant masculinities and primary schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18. doi:10.1080/135733200114406.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stroot, S., & Williamson, K. (1993). Issues and themes of socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 337-343.
- Taborda, M. (2012). Reinventar la educación física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38, 111-123.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, R. (2007). ¿Qué educación física? ¿Qué educación? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 7-17.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park: Sage.
- Zeng, H., Hipscher, M., & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537. doi : 10.3844/jssp.2011.529.537.