

¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física?

Gaviria-Cortés, Didier Fernando; Castejón-Oliva, Francisco Javier

¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física?

Revista Electrónica Educare, vol. 23, núm. 3, 2019

Universidad Nacional. CIDE

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194161290002>

DOI: 10.15359/ree.23-3.2

Artículo

¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física?

What Do High School Students Learn About Physical Education?

¿O que os alunos do ensino médio aprendem sobre educação física?

Didier Fernando Gaviria-Cortés¹ didier.gaviria@udea.edu.co
Universidad de Antioquia, Colombia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0776-0892>

Francisco Javier Castejón-Oliva² javier.castejon@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid, Spain

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7507-6091>

Revista Electrónica Educare, vol. 23,
núm. 3, 2019

Universidad Nacional. CIDE

Recepción: 19 Septiembre 2017

Recibido del documento revisado: 20 Noviembre 2018

Aprobación: 05 Junio 2019

DOI: [10.15359/ree.23-3.2](https://doi.org/10.15359/ree.23-3.2)

CC BY-NC-ND

Resumen: En el proceso de enseñanza y aprendizaje se presentan una serie de interacciones entre docentes, estudiantes, materiales, experiencias y medio, las cuales forman un todo significativo en el cual se producen aprendizajes. El pensamiento del estudiantado sobre lo que aprende en las clases y la importancia que le atribuye a esos aprendizajes son factores que afectan la actitud hacia la asignatura de educación física. En este sentido, el objetivo del estudio fue estudiar las creencias y percepciones del alumnado relativas al aprendizaje en las clases de educación física. La investigación es un estudio de caso, donde participaron 93 estudiantes de grado 11, de una institución educativa de la ciudad de Medellín-Colombia. La información se recolectó por medio de cuestionario, observación y grupos focales, para el análisis de la información se utilizó el software SPSS para la información del cuestionario y el programa Nvivo para los grupos focales y la observación. El estudiantado considera que los principales aprendizajes de la asignatura son la aplicación de las habilidades motrices; conocer el funcionamiento del cuerpo; y el conocimiento y aplicación de las reglas de los deportes. La mayoría del estudiantado cree que la asignatura de educación física debe servir para mejorar la salud, mejorar la condición física y aprender valores. Estos resultados deberían orientar la educación física como formadora de valores, mejora de la motricidad humana y con implicación en el ámbito cognitivo.

Palabras claves: Educación física, pensamiento del alumnado, aprendizaje, estudio de caso.

Abstract: In the teaching and learning process, there are interactions between teachers, students, materials, experiences, and means; this forms a significant whole in which learning takes place. The students' thinking about what they learn in class and the importance they give to that learning are factors that affect the attitude towards the Physical Education subject. The objective of this research was to study students' beliefs and perceptions regarding learning in physical education classes. The research is a case study involving 93 students of 11th grade, from an educational institution in the city of Medellín, Colombia. The information was collected through observation, a questionnaire, and focus groups. SPSS software was used for the information analysis of the questionnaire, and the Nvivo program, for focus groups and observation. The students consider that the main lessons they draw from the subject are the application of motor skills, the knowledge of the functioning of the body, and the learning

of knowledge and application of sport's rules. Most students believe that Physical Education subject should serve to improve health and fitness condition and learn values. These results should guide physical education with involvement in the cognitive field, as well as a value maker and improvement of human motor skills.

Keywords: physical education, student thinking, learning, case study.

Resumo: No processo de ensino e aprendizagem, existem interações entre professores, estudantes, materiais, experiências e meios que formam um conjunto significativo no qual a aprendizagem acontece. O pensamento dos estudantes sobre o que aprendem na sala de aula e a importância que lhes atribuem aquela aprendizagem são fatores que afetam a atitude em relação ao tema da educação física. O objetivo do estudo foi estudar as crenças e percepções dos estudantes sobre a aprendizagem em aulas de educação física. A pesquisa é um estudo de caso, onde 93 estudantes de segundo ano do ensino médio de uma instituição educativa na cidade de Medellín, na Colômbia. A informação foi coletada através de questionário, observação e grupo focal. O software SPSS foi usado para analisar o questionário e Nvivo para informação dos grupos focais e observação. Como estudantes, acreditam que as principais lições do curso são a implementação de habilidades motoras; entender o funcionamento do corpo; e o conhecimento e aplicação das regras do esporte. A maioria dos estudantes acreditam que o tema da educação física deve servir para melhorar a saúde, melhorar a condição física e aprender valores. Estes resultados devem orientar a educação física como formadora de valor, melhoria das habilidades motoras humanas e envolvimento no campo cognitivo.

Palavras-chave: Educação física, pensamento dos estudantes, aprendizagem, estudo de caso.

Introducción

Las experiencias y conocimientos previos del estudiantado, sus percepciones frente a la enseñanza, la atención en las clases, su motivación y atribución para el aprendizaje, su capacidad de interpretación, comprensión y entendimiento juegan un papel decisivo e influyente a la hora de su rendimiento e interés escolar. El pensamiento del alumnado sobre sus objetivos personales en la asignatura de educación física, la importancia que le atribuye a los aprendizajes de la asignatura, su motivación hacia la práctica de la actividad física y el deporte son factores que afectan la actitud en la educación física y hacia esta (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert y Brown, 2012; Gaviria y Castejón, 2016a; Gonçalves, 1998).

Las percepciones del estudiantado pueden convertirse en una información valiosa, tanto para el profesorado como para las instituciones educativas; pueden llegar, en ocasiones, a influir en la forma que el estudiantado construye sus aprendizajes y potencian, así, su proceso formativo. En este sentido, son pocas las veces que, en la escuela, se inicia un proceso de mejora partiendo de la experiencia sobre el aprendizaje del alumnado, sus motivaciones, sus expectativas, lo que hace que gran cantidad tome una actitud pasiva en el proceso de formación, no se comprometa con las tareas, ni con su propia persona, aun sabiendo que tener un buen desempeño es importante. El estudio tuvo como uno de sus interrogantes: ¿Cuál es la percepción que manifiesta el estudiantado sobre los aprendizajes adquiridos en las clases de educación física? ¿Qué aprende el estudiantado en las clases de educación física?

Según Graham (1995, ver también Ennis, 2011), en educación física no sabemos cómo el estudiantado se siente acerca de sus programas o currículos, lo que le gusta, no le gusta, el valor que le otorga, lo que le gustaría haber incluido o excluido en su asignatura de educación física. Incluso, las diferencias entre chicos y chicas a la hora de establecer una secuencia de contenidos que permitan obtener aprendizajes singulares, con el propósito de avanzar hacia un proceso de negociación en educación física (Kirk y Oliver, 2014). En este sentido, uno de los objetivos de esta investigación fue estudiar las creencias y percepciones del alumnado relativas al aprendizaje en las clases de educación física. Estas creencias, percepciones y también las emociones no dejan de ser subjetividades que orientan la forma en la que se entiende el proceder en esas mismas clases, cómo afrontar los aprendizajes, qué es lo que resulta de ellos y cómo los pueden utilizar.

La realidad del aula supone múltiples realidades, globales, holísticas, construidas y reconstruidas por sus participantes y sus interacciones, como es consustancial al contexto natural. Precisamente una perspectiva ecológica nos puede ayudar a describir, interpretar y comprender desde una perspectiva global, las actitudes, sentimientos, percepciones, comportamientos, diálogos entre otros aspectos de las personas (Siedentop, 2002).

El discurso en el aula muestra la profunda interrelación existente entre discurso y actividad (Dilsad Ahmed, Ho, Zazed, Van Niekerk y Jong-Yong, 2016), entre lo que las personas participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad (Abellán y Sáez-Gallego, 2017; Coll, 2004). Se establece una actividad conjunta entre profesorado y estudiantes, donde se instaura un flujo de influencia educativa en el entorno formal con sus peculiaridades entre actividades, discurso, organización, instrumentos, etc.

Se puede decir, a nivel general, que el estudio considera en sus planteamientos el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza, la realidad exterior o experiencia del sujeto. De ahí que un giro importante en la investigación de la enseñanza sea la aceptación de la importancia que tiene comprender las creencias y percepciones del estudiantado, que es muy diferente del profesorado y de equipos investigadores.

La educación física en el currículo escolar

La atención privilegiada y en muchas ocasiones exagerada, dada por la sociedad en general a otras materias curriculares como: lengua materna, matemáticas, ciencias naturales y otras consideradas más científicas, hacen que asignaturas como la educación física sean percibidas como no académicas (Sáenz-López, 1999); lo que se traduce en menos tiempo en el horario escolar para su orientación, e inadecuados o insuficientes recursos didácticos, físicos y humanos (Tannehill, Roman, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994). El tiempo del programa atribuido a la educación física, o es insuficiente, o fue reducido con el objetivo de imputar más tiempo

a otras áreas de aprendizaje supuestamente consideradas esenciales o más importantes para la formación del estudiantado, atendiendo el desafío que tienen que enfrentar en un mundo de cambios acelerados (Carreiro da Costa, 2010) o a las medidas de rendimiento que solicitan las agencias internacionales en cuanto a rendición de cuentas.

La educación física y su profesorado, en la mayoría de casos, viven cotidianamente en sus instituciones al margen del desarrollo curricular y de las decisiones que se toman en la vida escolar. Se siente una marginalidad del área y del profesorado, que se refleja en la insatisfacción y desmotivación hacia los objetivos de la asignatura, su trabajo y en la relevancia social y académica del área. Según Stroot (1994), aspectos como los antes mencionados, ejercen una poderosa influencia sobre el profesorado y la enseñanza de la educación física en el contexto escolar.

Según Carreiro da Costa (2010), cabría preguntar o confrontar a entes políticos, gestores y profesorado de otras asignaturas, si reducir el tiempo de la educación física escolar mejora los resultados del estudiantado en los exámenes de esas asignaturas consideradas más importantes o fuertes. Para Ardoi et al. (2014) el número de clases de educación física no compromete el rendimiento cognitivo y el rendimiento académico del estudiantado; por el contrario, plantean por medio de los resultados de su estudio, que el aumento del número de horas y la intensidad de la práctica por semana tiene un efecto positivo en el rendimiento cognitivo y académico del estudiantado (Esteban-Cornejo, Tejero-González, Sallis, y Veiga, 2015).

La baja consideración que se le atribuyó a la educación física en el ámbito universitario y la formación que en ocasiones es brindada por las universidades o escuelas de formación inicial del profesorado de educación física son factores que han contribuido a la reproducción social, a una forma de entender la educación física con una perspectiva biológica, deportiva y técnica. Esta formación se fundamenta, en muchas ocasiones, en prácticas tecnocráticas que reducen al profesorado en meros transmisores de ese conocimiento sobre la educación física (Muros, 2006). Esto mismo es lo que Lamour (1991) llama *las marcas de la educación*, y señala que la educación tiene la virtud de socializarnos, transmitir valores y conceptos, marcados por la fuerza de la costumbre, inmovilizando cualquier cuestionamiento. Supone un problema para salirse de esos comportamientos aprendidos y asimilados durante la escuela. Si el profesorado no logra cambiar este punto de vista, la trasmisión hacia el alumnado sigue el mismo sentido, y su percepción, su interés por participar y su logro, se ven mediatisados por esta forma de entender la educación física: biológica, técnica y predominantemente deportiva (Gaviria y Castejón, 2016a, b).

En este sentido, nos dice Figueiredo (2010) que sin desconsiderar las diferentes y diversas formas como el profesorado ha interpretado el concepto de educación física escolar, se puede decir, en síntesis, que ese dilema epistemológico del área ha motivado a otra configuración de identidad. Como decimos cuando la educación física ocupa, en nuestro medio, la posición de principal promotora de salud; relacionada

apenas con el aspecto biológico (Sevil, Abós, Generelo, Aibar y García-González, 2016). Existe otra forma de construcción de conocimiento en educación física como área multidisciplinar, que aborda los ámbitos del conocimiento (afectivo-social, cognitivo, motor) con las actividades corporales en sus dimensiones culturales, sociales y biológicas, y se asocia, entonces, con las producciones culturales y sociales (Barbero, 2007).

El aprendizaje en las clases de educación física

Las reflexiones e investigaciones en los ámbitos de la psicología y la educación sobre los mecanismos del aprendizaje en los seres humanos han tenido gran importancia en cómo enseñar, es decir, en cómo lograr que las personas alcancen aprendizajes: una preocupación propia de la pedagogía. “La toma de conciencia de la importancia del aprendizaje ha contribuido a la delimitación y consolidación de un ámbito de estudio e investigación ... en el que convergen los esfuerzos de disciplinas diversas” (Coll, 2010, p. 31).

Los aprendizajes que adquirimos a lo largo de nuestras vidas son de carácter implícito o accidental y explícito o intencional. Se producen en situaciones y condiciones diferentes, cuyos resultados se interrelacionan en forma constante y a veces de modo intenso. Los primeros son aprendizajes que realizamos de forma más o menos espontánea en lugares diversos, incluida la escuela, sin realizar esfuerzos o al menos consciente y que en muchas ocasiones no sabemos explicarlos; es decisivo para la adaptación y convivencia en el entorno físico y social; este aprendizaje se produce sin necesidad de una intervención educativa (Coll, 2010). El aprendizaje intencional se produce con conciencia de la persona sobre la actividad, tarea o esfuerzo que se requiere con el objetivo de aprender algo, por lo cual se requiere de contextos institucionales específicos, con el fin de promoverlos, y afianzarlos mediante la ayuda de profesionales (profesorado) o pares con conocimientos y práctica. En este sentido, Cubero (2005) plantea que el conocimiento se construye gracias a la participación de las personas en comunidades específicas de aprendizaje, dentro de un marco de valores y de grupos sociales concretos. Esta construcción es social, porque se aprende en interacción social, y porque los contenidos que aprendemos han sido construidos por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia.

En la escuela se presentan ambos tipos de aprendizaje y ambos son esenciales para adaptarnos a los cambios físicos y sociales del medio donde vivimos, en general para construirnos en sujetos individuales y colectivos. La educación es la llamada a facilitar los medios, para que el estudiantado interprete y comprenda el mundo y a sí mismo, es decir, una formación para el mundo de la vida y el conocimiento, ya que cada estudiante tiene procesos de desarrollo únicos, aunque este desarrollo sea social e interactivo. Así se permite la actualización, cualificación, crecimiento y adaptación permanente del estudiantado a las nuevas condiciones que presenta el contexto en el que interactúan cotidianamente.

Desde esta perspectiva, se considera la actividad estudiantil como base fundamental para el aprendizaje. La función docente es la de guiar y seleccionar los esquemas o medios básicos sobre los cuales, el estudiantado explore, observe y reconstruya sus conocimientos. Además, sus pares son también informantes claves, el apoyo pedagógico de los textos y los materiales, la experiencia no formal, el contexto familiar, etc., ayudan al aprendizaje del estudiantado (Bixio, 2001).

Todas estas interacciones entre profesorado, estudiantes, compañeros y compañeras, materiales y medio dan información tanto acerca de conceptos, actitudes y procedimientos, con lo que conceptos, procedimientos y actitudes forman un todo significativo en el que todos son contenidos de aprendizaje. Es así como surgen diferentes y simultáneos procesos de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje: interacción profesorado-estudiante; interacción estudiante-estudiante; interacción estudiantes-objeto de conocimiento; e interacción estudiante-estudiante-objeto de conocimiento-docente-contexto (Cubero, 2005).

Entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde estas interacciones, claves e ideas tiene consecuencias fundamentales a la hora de comprender el papel que desempeña el profesorado y el estudiantado. En este sentido, nos dicen García y Parra (2010): “el aprendizaje desde una perspectiva didáctica lleva consigo un cambio sustantivo en el propio concepto de enseñanza: enseñar no es transmitir información, sino suministrar al alumnado estrategias de adquisición, evaluación y consolidación de esa información” (p. 18). Agregan que es muy importante tener presente el papel que juega el profesorado y estudiantado en este concepto de aprendizaje, ya que el segundo es constructor activo del aprendizaje; no se limita a memorizar o grabar los estímulos que le vienen dados, sino que los confronta con sus experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad; es crítico y reflexivo con la información. Los resultados del aprendizaje no solo son un éxito exclusivo de la práctica del profesorado, sino también de las estrategias utilizadas por cada sujeto en la adquisición, valoración y consolidación de la información.

Se considera, entonces, que “el conocimiento es una construcción subjetiva, en que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos” (Cubero, 2005, p. 16). Es decir, el alumnado no actúa de forma pasiva en su relación con el mundo, y por eso aprender tiene más que ver con construir (o reconstruir), que con ser solo un ente pasivo en el proceso de aprendizaje (López-Ros, 2013).

¿Para qué sirve el aprendizaje de las clases de educación física según el alumnado?

La educación física ha sido vista como un componente curricular preocupado solo en enseñar a hacer, constituido por las habilidades motoras. El saber hacer, ser capaz de realizar con eficiencia actividades

y habilidades motrices constituyen los principales aprendizajes que han sido enseñados en las clases de educación física en la escuela. Si se considera que uno de los objetivos de la educación es ayudar al sujeto a ser autónomo y la educación física contribuye a afianzar la autonomía en la utilización del potencial motor de cada sujeto, cabe preguntarnos, entonces, por ¿cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben de ser enseñados y aprendidos en la escuela? (Del Villar, 2009; Fernández, González, Toja y Carreiro, 2017).

Las investigaciones muestran que hay diferencias en cuanto a lo que se creen que se debe aprender en las clases de educación física (Chen, Sun, Zhu y Chen, 2014; Proios, Proios Siatras y Patmanoglou, 2015). Los antecedentes muestran el gusto por la práctica de actividades físicas con fin de salud (Golçalves, 1998). El de las habilidades deportivas y mejora de la condición física (López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015; Tannehill et al., 1994). Pero también aparecen otros enfoques, como el de Carlson y Hastie (1997) cuando concluyen que el estudiantado aprende a relacionarse desde el trabajo en equipo y la cooperación (ver también Aubert, Bizkarra y Calvo, 2014); se presenta también mayor oportunidad de desarrollo personal y social, incluyendo habilidades de liderazgo y cooperación (Velázquez, 2015).

Maldonado et al. (2007) confirman, en su estudio, que el estudiantado considera que participar de las clases de educación física contribuye a su desarrollo y formación personal; valoran aquellos aspectos relacionados con la salud, y los conocimientos sobre los efectos de la actividad física, las habilidades motrices y la condición física, que supone un reto para la implantación de una asignatura curricular básica a lo largo del plan de estudios (López, Pérez, Manrique y Monjas, 2016).

Tal y como se ha ido exponiendo, parece necesario conocer qué es lo que debe aprender el alumnado en las clases de educación física de acuerdo con la respuesta social que demanda el mundo actual. Sí se han expuesto limitaciones desde una perspectiva biológica, deportiva, técnica, y apenas hay estudios que muestren qué demanda el alumnado y cómo se responde a sus necesidades e intereses, creemos que es necesario investigar qué pide el alumnado y cómo se puede ajustar su elección a la demanda social. Uno de los objetivos de este estudio fue conocer los aprendizajes que consigue el alumnado en educación física y cómo siente que puede utilizarlos. Es importante decir que el presente estudio hace parte de una investigación más completa sobre el pensamiento del alumnado acerca de la asignatura de educación física, el cual pretendió, entre otros aspectos, estudiar el proceso didáctico de la clase, los gustos y las interacciones que se presentan en el aula.

Metodología

La investigación se llevó a cabo por medio de un estudio de caso (Stake, 2013). El caso es de tipo descriptivo, interpretativo e instrumental. Este diseño se justifica porque permite profundizar en la información obtenida con el fin de entender mejor las vivencias y percepciones señaladas

(Chaverra, Gaviria y González, 2019). El caso puede referirse a cosas muy distintas; por eso Sánchez (2009) plantea que algunos puntos para su definición pueden ser sus límites físicos o sociales que le confieren a la cosa identidad, es decir, el caso puede ser una escuela concreta, pero también una persona o varias de sus docentes, el conjunto del profesorado, un proyecto curricular o una sola área del mismo, una política educativa del ámbito geográfico al que pertenece la escuela, entre otros asuntos (Hernández, Fernández y Batista, 2014). En tal sentido, el diseño metodológico estuvo ligado a una comprensión de las percepciones, creencias, emociones, vivencias y actitudes que tiene el alumnado de la asignatura de educación física en la institución educativa donde estudia. Se trata de un caso único, está situado en la asignatura de educación física, el contexto donde se realizó el estudio, y las personas de un grado escolar específico.

Contexto y participantes

El contexto de estudio fue el corregimiento del municipio de Medellín, Colombia; es una población de estrato socioeconómico bajo. La institución educativa es pública y cuenta con 1.138 estudiantes y 59 docentes para las diferentes asignaturas, de esta población tres son de educación física. Cuenta con una planta física compuesta por amplios espacios y gran variedad de material didáctico para el desarrollo y orientación de la asignatura. La asignatura de educación física está constituida por los ejes de deporte, recreación, cultura física y salud, y el uso del tiempo libre. La institución tiene un modelo educativo que la hace singular, pues el alumnado tiene opción de elegir contenidos para su propio interés y necesidad educativa.

En la población participante la edad varió entre los 15 y 21 años, donde la mayor proporción del estudiantado se concentra entre los 16 y 17 años, comprendiendo el 71 % de todo el estudiantado que respondió el cuestionario. En este caso, 93 estudiantes del grado 11, que se reparten entre 59 hombres (63,4 %) y 34 mujeres (36,6 %).

Estrategias de recolección de información

Teniendo presente que la mayoría de los estudios sobre el pensamiento del alumnado se han llevado a cabo por medio de cuestionarios, pensamos que era importante combinar una metodología cuantitativa y cualitativa en las estrategias y técnicas de recolección de la información estudio, de manera que se pueda profundizar en el pensamiento del alumnado (Blair y Brick, 2010). En este sentido, se utilizó el cuestionario, el grupo focal y la observación.

En el *cuestionario*, los procedimientos que se siguieron para la implementación fueron: revisión de la bibliografía; desarrollo del cuestionario (obtención del cuestionario original, autorización de la autoría, adecuación del lenguaje del cuestionario, definición de las

preguntas finales a ser utilizadas en la investigación, validación del contenido, fidelización del instrumento); y el protocolo de aplicación o recogida de los datos. Este fue aplicado a los dos grupos de grado 11 de la institución educativa, para un total de 93 estudiantes.

El *grupo focal*, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada y revisada por dos docentes con experiencia en educación secundaria, para sugerir aspectos relacionados con la lingüística de las preguntas. En total se realizaron 6 grupos focales, conformados por seis estudiantes cada uno, organizados por su percepción positiva o negativa hacia la asignatura, en total 36 estudiantes y un promedio de 40 y 50 minutos de duración. El ambiente que se generó en el grupo permitió la interacción entre el estudiantado.

La *observación* nos permitió conocer de forma directa el objeto de estudio para luego describirlo y analizarlo desde la realidad. Se observaron los dos grupos de grado 11 durante cuatro meses, lo que equivale a dos períodos académicos; el registro se hizo por medio de notas de campo. Fue una observación no estructurada o libre, ya que fue realizada sin la ayuda de elementos técnicos especiales, por medio de registros globales y libres de los acontecimientos.

Tratamiento de los datos

El cuestionario lo utilizamos para describir y sintetizar los datos, los promedios y porcentajes correspondientes a cada categoría, para lo cual se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20. El programa permitió reducir, resumir, organizar, evaluar, interpretar y comunicar la información numérica recolectada por medio del cuestionario. Para el nombramiento de las categorías, se tuvo en cuenta la relevancia y la importancia que les han sido concebidas en los estudios referenciados sobre el pensamiento del alumnado, sus creencias y actitudes hacia la asignatura de educación física. Por consiguiente, y de acuerdo con los objetivos de la investigación, se consideró el análisis de las siguientes categorías: Percepciones personales sobre la asignatura y el proceso educativo: gusto por la clase, importancia de la asignatura, los objetivos de la clase, aprendizaje en las clases, percepción acerca de valores y actitudes en educación física. Las notas de campo de las observaciones y las transcripciones de los grupos focales se compararon con los datos obtenidos en el cuestionario, para ver cuál era la mejor forma de llamarlos y así poder hacer una mejor generalización de los datos; todo esto hace parte de la fase de descubrimiento planteada por Taylor y Bogdan (1992).

Acto seguido, agrupamos los datos según las diferentes categorías, es decir, se organizó la información en función de los temas a tratar. Se identificaron categorías y subcategorías a partir de la interpretación de todos los datos con los que contaba, dicho trabajo se realizó analizando cada grupo focal y observación. Para este tratamiento se eligió trabajar con el software para el análisis de datos cualitativos Nvivo10 para Mac, versión 10.0.3. El *software* permitió importar todas las transcripciones de los grupos focales y las observaciones de clase y desde allí realizar la

lectura detallada que permitiera hacer la refinación y depuración que proponen Taylor y Bogdan (1992). El proceso anterior permitió manejar la información con más precisión y utilizarla cuando fuera necesario para ilustrar el tema de estudio. Las categorías se volvieron el elemento principal del informe final. En este sentido, luego de dar nombre a los temas, conceptos e interpretaciones identificadas, asignamos unas letras y números a cada categoría de codificación. Es importante resaltar que se ha ido depurando la información tras varias lecturas, tratando de saturar la información en las categorías.

Por otra parte, entre los aspectos éticos que se tuvieron presente en el desarrollo del estudio estuvo el retorno social de la información, el consentimiento informado y la confidencialidad. Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de los resultados se identifican los grupos focales con el código GF.; las observaciones con el código OC.; para el cuestionario CE. De esta forma, cuando se especifique en un testimonio con el código GF.1., se está haciendo alusión al grupo focal número 1; cuando sea OC.2., será la observación de clase número 2; cuando sea CE.3.5., será cuestionario del grupo tres y el estudiante cinco. Además, se utiliza H para hacer referencia a un hombre (H12, H3...H#) o M para una mujer (M2, M6 ... M#).

Resultados

Es importante resaltar que los resultados se analizaron de manera conjunta, es decir, resultados hallados en el cuestionario, en relación con los encontrados en grupos focales y observaciones de clases. El uso de estas estrategias interactivas, flexibles y abiertas ayudaron a captar mejor la realidad y la experiencia de forma completa.

Percepción y creencias sobre el aprendizaje en la asignatura de educación física

Tabla 1:

Percepción y creencia sobre la utilidad de lo aprendido en la clase de educación física

¿Para qué sirve lo que aprenden en la clase de educación física?	Porcentaje
Conocimiento y aplicación de reglas	12,9
Conocer mejor el funcionamiento de mi cuerpo	31,2
Aprendizaje/perfeccionamiento de habilidades motrices	34,4
Ganar gusto por las actividades físicas	12,9
No aprendo nada, no me sirve para nada	2,2
Ninguna de las anteriores	2,2
No respondió	4,3
Total	100,0

Un primer aspecto significativo es conocer qué entiende el alumnado sobre lo que aprende en las clases de educación física (Tabla 1). Los

resultados más relevantes son que el alumnado señala como importante conocer su cuerpo y mejorar las habilidades motrices (65,6 %), es decir, un conocimiento conceptual y otro más aplicado, y luego sigue el conocimiento de las reglas de los deportes (conceptual, 12,9 %) y el gusto por la actividad física (aplicado, 12,9 %). Esto nos hace pensar que el alumnado relaciona los contenidos conceptuales y procedimentales, y que entiende que la actividad física no es solo hacer, sino que tiene también una base conceptual en cuanto a qué hacer. Para profundizar con esta información, el estudiantado mencionó:

M1: *Pues yo de pronto sí conocía el voleibol, pero uno aprende más digamos de las reglas, de cómo se lleva a cabo el juego, el número de jugadores, las técnicas, todo eso.* GF.3.

H3: *Haber, yo aprendí softball, natación mucho tiempo y aprendí lo más básico de voleibol... y basquetbol.* GF.5.

M3: *El calentamiento eso es lo único.* GF.6.

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

Sirvan estos tres ejemplos de grupo focal para comprobar que se centran en la parte técnica, en las habilidades motrices, como suele ser habitual por el propio concepto que el alumnado tiene de la materia. Estos temas mencionados por el estudiantado también emergieron con mayor regularidad, cuando se les preguntó ¿qué es lo que más les gusta de la clase de educación física?

Saber cómo está mi condición física y saberla manejar. CE.2.22.

Hacer diferentes deportes, conocer el funcionamiento de mi cuerpo. CE.1.31.

Me gusta que enseñan varios deportes y por medio de estos mejorar mi salud y mi condición física. CE.1.11.

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

Las manifestaciones del alumnado, en este apartado, se centran en la utilidad que otorgan a la materia y sus posibles repercusiones sobre la salud, como ya se ha expuesto en otros estudios (Barbero, 2007). Es importante decir que las percepciones del estudiantado en este caso tienen mucho que ver con el modelo de curricular de la educación física orientado en la institución, es decir, un modelo deportivista lleva a que el estudiantado considere importante las reglas y normas de los deportes, la condición física como objetivos fundamentales en la asignatura y para su formación. Si estas son las metas a lograr, parece lógico que los aprendizajes percibidos y experimentados sean el calentamiento y la estructura del deporte. En contraste, se puede decir que una educación física mecánica y dirigida disminuye la creatividad, la participación, la comunicación, la autonomía y otras capacidades que hacen parte del proceso de formación de las personas (Aubert et al., 2014; Velázquez, 2015). No se duda de la consecución de los objetivos planteados, sino de su orientación, pues tienen un carácter instrumental, en donde los aspectos

tácticos, técnicos, preventivos, higiénicos, físicos y de rendimiento son privilegiados, es decir, una educación física como fin en sí misma. Los estudios actuales muestran que el alumnado se adapta a estas situaciones, pero no trasciende hacia una educación física que le ayude a mejorar su autonomía, a tomar sus propias decisiones (Devís y Pérez, 2001). Esta forma de entender los aprendizajes en educación física corrobora estudios actuales y anteriores (López et al., 2016; Maldonado et al., 2007; Tannehill et al., 1994), el estudiantado que ve la posibilidad de aprender deportes, ejercitarse, desarrollar habilidades técnicas para la práctica deportiva y mejorar la condición física, como los aprendizajes más significativos y reconocidos por el alumnado (López-Ros et al., 2015).

Todo lo anterior tiene aún más relación cuando a la pregunta ¿para qué deben servir las clases de educación física?, un 53,8 % dice para mejorar la salud y un 25,8 % que para mejorar la condición física. Pensar la educación física desde este punto de vista, es entender la salud como ausencia de enfermedad, es una salud objetiva, tradicional, al estar centrada en solamente los aspectos biológicos y conductuales del individuo. Se basa en el cuidado del cuerpo, hacer deporte y actividad física, tener una buena alimentación, higiene personal, etc., conductas preventivas todas, que se adquieren por medio del moldeamiento y, al ser repetitivas y automatizadas, se pueden convertir en un hábito de salud, aunque no se tenga conciencia de ella. En este sentido, el estudiantado manifestó la importancia que tiene la asignatura de educación física para su formación (para un contraste ver Chen et al., 2014):

M2: *...para la salud, para la actividad física, creo pues que eso beneficia mucho la salud...*

H3: *Yo pienso que la actividad deportiva y la actividad física, pienso que es elemental en un ser humano... por los beneficios que esta da, que esta le provee al ser... GF.1.*

H1: *...a mí me parece que es por la salud, porque uno ahí complementa mucho la salud, no se el físico de uno... eso le ayuda a uno mucho hacer actividad física y toda la cosa. GF.3.*

H2: *Porque la educación física es salud, pues y eso no solo nos ayuda en el colegio, sino en la vida cotidiana también... GF.4.*

La salud, dentro de un currículo de educación física, no debe considerarse como una serie de acciones o actividades encaminadas únicamente hacia el individuo, sino tiene un mayor campo de acción y son los enfoques globales, los cuales se deben ofrecer para su aplicación dentro del currículo y la práctica (Devís y Pérez, 2001). Se ha demostrado una mejora en la implicación para el aprendizaje cuando hay un proyecto institucional con una intención en la formación de un ser humano colectivo (Proios et al., 2015; Velázquez, 2015).

La asignatura, en algunos momentos, trasciende más allá de lo que corresponde a su utilidad, como es el caso de las habilidades motrices o la salud (por ejemplo, Chen et al., 2014; López et al., 2016). Es así como un grupo de estudiantes le da importancia a la asignatura para su formación diciendo:

H1: *La unión*

H2: *La unión entre mujeres y hombres, y compartir más pues con algunas personas que por ejemplo uno a veces no les habla y a veces nos ponen a jugar con ellos, entonces ahí si...*

M1: *Y ese ambiente ayuda como que haya más armonía y unión...*

H1: *Porque ayuda mucho, a la parte de los valores, porque eso ayuda mucho es en esa parte, el uno ser más comprensivo, en ser más correcto, porque uno muchas veces en los juegos a uno le dicen que no tiene que hacer trampa, más uno hace y entonces lo enseñan a uno a ser más correcto y toda la cosa, le enseñan a uno valores.* GF.3.

Aparece, en este conjunto de datos, una apreciación por valores que revelan la importancia de abordar ámbitos educativos que, si bien tienen una base motriz, trascienden hasta lo cognitivo y lo afectivo-social, como el respeto y las relaciones sociales.

Cabe resaltar la importancia que le da el estudiantado a la formación de valores como la unión, honestidad, la felicidad y crítica en la asignatura de educación física; además de considerar que es en la asignatura donde más se pueden trabajar o afianzar los valores, ya que es un espacio favorable al contacto y a las relaciones con sus pares estudiantes (como ya mostraron Gaviria y Castejón, 2016a). Algunos ejemplos mencionados por el propio estudiantado son los siguientes:

H1: *Digamos en el tema de fútbol, digamos cuando yo aprendo, o cuando yo me refiero a los valores que tengo; digamos en una acción en que el juez es un malo, digámoslo así, es un malo, sin importar yo tengo que respetar las decisiones... digamos otro ejemplo, salen los jugadores al campo de juego, entonces yo digo que ahí sale la solidaridad, el respeto, la responsabilidad frente al juego, el amor que uno inculca a este y pues hay muchos valores que salen a flote y más en un terreno de juego.* GF.1.

M1: *Yo digo el respeto, por ejemplo, uno sabe que el fútbol siempre lo han hecho los hombres, pero ya con el tiempo también las mujeres se han incorporado en eso, pero hay unas personas que porque ella es mujer entonces yo también le voy a caer fuerte, porque yo soy hombre...*

H1: *...la educación física tiene que ver con el compañerismo, pues yo diría que, en la educación física no debería de haber machismo como lo dice ella, entonces si ella juega fútbol, entonces ella es otro hombre más, no, eso no debería de ser así, al que le gusta el deporte, cualquier deporte puede practicar.* GF.2.

H2: *Acompañamiento, paciencia...*

H1: *Colaboración.*

H1: *Sabe que es muy importante el trabajo en equipo y si no sabe le ayudo, le ayudo, le ayudo... para que aprenda, para que juegue, para que disfrute, entonces trabajo en equipo.*

H2: *O que ciertas personas no juegan por lo mismo, porque le da miedo que se equivoque y lo molesten, y que digan para va a jugar si no es capaz.* GF.4.

Como se puede ver, valores como el respeto, el compañerismo, la tolerancia, la responsabilidad, la interacción de géneros y la colaboración, son aprendizajes que resaltó el estudiantado del colegio en su proceso de formación. Cabe anotar aquel testimonio en relación con el fútbol practicado por las mujeres, ya decían Fagrell, Larsson y Redelius (2012)

que el hecho de que jugar a la pelota se haya considerado una tradición masculina, no implica necesariamente algo negativo para las niñas, para ellas jugar a la pelota puede tener un significado como aprender reglas básicas, el trabajo en equipo, la cooperación y ser físicamente activa, entre otros aspectos o valores (Gaviria y Castejón, 2016a; Proios et al., 2015). No obstante, unas estudiantes plantean que en algunas ocasiones el estudiantado no pone en práctica esos valores:

M3: Vea se fomentan los valores, pero no se cumplen, por ejemplo, como dijo usted ahora, que las niñas se peinan durante la clase, que no prestan atención al profesor, eso es irrespeto hacia el profe. GF.1.

M1: ...por ejemplo a usted le dicen: hágame esto y usted ¡no yo no quiero!, ¡yo no quiero hacer nada y usted no me va a mandar!, pues digo también la actitud de uno, por ejemplo, el dice: hágame el favor colabore haga esto, y los estudiantes dicen: que no, es que usted no me manda, yo no quiero hacer esto, me va a mandar, hay mucha gente que dice eso... GF.2.

Se ve la necesidad de interpretar los procesos de la educación física en el currículo desde enfoques comprensivos o globales (Castejón Oliva, 2015), donde la relación entre los sujetos de la clase sea más activa y de carácter dialógica y participativa, una educación física que se centre más en la persona, en categorías que la definen más allá del deporte técnico y la salud como enfermedad.

Es importante resaltar, en los resultados del estudio, que el 90,3 % del alumnado encuestado, percibe la asignatura de educación física importante o muy importante para su formación y que nadie de la considera como una asignatura sin importancia en el currículo escolar.

Los hallazgos encontrados nos llevan a considerar que es necesario pensar en una educación física desde una orientación pedagógica, que procure e intencione el desarrollo de las potencialidades humanas tal y como muestran los estudios actuales (López et al., 2016), es decir, una educación física potenciadora de capacidades humanas (vitalidad, goce, autonomía, autoestima, creatividad, comunicación, solidaridad, crítica, autocritica y salud) (Proios et al., 2015) que propicie, a través de sus prácticas, nuevas oportunidades de “ser” humano, orientadas hacia el aprendizaje de la autonomía, la reivindicación de la solidaridad, la igualdad y la equidad; a la participación democrática; al reconocimiento y a la aceptación de la diferencia; a la expresión de la alegría, la felicidad, la creatividad y el bienestar (Gaviria y Arboleda, 2009).

Conclusiones

El estudiantado considera que los principales aprendizajes de la asignatura son la aplicación de las habilidades motrices; conocer el funcionamiento del cuerpo; y el conocimiento y aplicación de las reglas de los deportes. Las percepciones del estudiantado, en este caso, tienen mucho que ver con el programa de educación física orientado en la institución, es decir, un modelo deportivista lleva a que el profesorado y el estudiantado

consideren importante las reglas y normas de los deportes, la condición física como objetivos fundamentales en la asignatura y para su formación.

Todo el estudiantado considera la asignatura de educación física importante para su formación. La mayoría cree que la asignatura de educación física debe servir para mejorar la salud, mejorar la condición física y aprender valores. Las creencias del estudiantado se orientan más por una educación física para la mejora de salud, centrada básicamente en la condición física, el cuidado del cuerpo, hacer deporte y actividad física, tener unos buenos hábitos de alimentación e higiene personal. Y cuando mencionan los valores hacen hincapié en la disciplina, la unión, compañerismo, tolerancia, responsabilidad y colaboración.

La actividad física dentro de la clase de educación física en la institución debe ser considerada desde un enfoque transdisciplinario, que trate sus objetivos básicos y la salud desde una visión amplia y compleja del ser humano integral, en la cual se presentan interacciones biológicas, psicológicas y sociales en sus procesos de desarrollo. Integrar la salud y la actividad física como contenido de la educación física propone considerar aspectos como la socialización del estudiantado por medio de actividades motrices, en las que se fomente la práctica de la actividad física, la mejora de la condición física, la higiene corporal, la seguridad de los espacios donde se realiza, la promoción de hábitos saludables, el respeto a la diferencia y la participación en condiciones de igualdad y equidad para todas las personas, sin distinción de género, etnia ni cultura. Además de propiciar espacios para el conocimiento propio y el de las otras personas y educar desde una perspectiva crítica que oriente reflexiones en relación con el cambio y la necesidad de construir una sociedad que propenda a lograr mejores modos, condiciones y estilos de vida para su población.

Referencias

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2017). Los para-deportes como contenido de educación física en primaria: El ejemplo de la boccia. *Didacticae*, 2, 134-142. doi: 10.1344/did.2017.2.134-142
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R. y Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52-e61. doi: 10.1111/sms.12093
- Aubert, A., Bizkarra, M. y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555200>
- Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524857>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity:

- Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. doi: 10.1177/0044118X10388262
- Bixio, C. (2001). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blair, J. y Brick, P. D. (2010). Methods for the analysis of cognitive interviews. En *Proceedings of the section on survey research methods* (pp. 3739-3748). Washington: American Statistical Association. Recuperado de https://www2.amstat.org/sections/srms/Proceedings/y2010/Files/307865_59514.pdf
- Carlson, T. B. y Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching Physical Education*, 16(2), 176-195. doi: 10.1123/jtpe.16.2.176
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- Castejón Oliva, F. J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 263-269. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35535/19673>
- Chaverra, B. E., Gaviria, D. F. y González, E. V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422-427. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/60168/41750>
- Chen, S. L., Sun, H. C., Zhu, X. H. y Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 468-477. doi: 10.1080/02701367.2014.961054
- Coll, C. (2004). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Devís, J. y Pérez, V. (2001). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 341-355). Alcoy: Marfil.
- Dilsad Ahmed, M. D., Ho, W.K.Y., Zazed, K., Van Niekerk, R. L., y Jong-Yong, L. (2016). The adolescent age transition and the impact of physical activity on perceptions of success, self-esteem and well-being. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 776-784. doi: 10.7752/jpes.2016.03124

- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skilfulness. *Quest*, 63(1), 5-18. doi: 10.1080/00336297.2011.10483659
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, C. M., Sallis, J. F. y Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(5), 534-539. doi: 10.1016/j.jsams.2014.07.007
- Fagrell, B., Larsson, H. y Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in physical education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. doi: 10.1080/09540253.2011.582032
- Fernández, M., González, M., Toja, B. y Carreiro, F. (2017). Valoración de la escuela y la educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 312-315. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53508/32237>
- Figueiredo, Z. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153-171. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a07.pdf>
- García, R. y Parra, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.
- Gaviria, D. F. y Arboleda, V. H. (2009). La práctica deportiva escenario para la convivencia y la salud. En B. E. Chaverra (Ed.), *Juego y deporte: Reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 63-76). Medellín: Funámbulos Editores. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2009/juego_deporte-2009.pdf
- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2016a). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento*, 22(1), 251-262.
- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2016b). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107-118. doi: 10.12800/ccd.v11i32.711
- 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), 364-371. doi: 10.1123/jtpe.14.4.364
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Kirk, D. y Oliver, K. L. (2014). La misma historia de siempre: Reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(116), 7-22. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01
- Lamour, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Madrid: Paidós.
- López-Ros, V. (2013). La organización de la actividad conjunta en la enseñanza escolar de los deportes colectivos. En F. J. Castejón, F. J. G., Fuentes-Guerra, F. Jiménez y V. López (Eds.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 41-64). Sevilla: Wanceulen.

- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la EF y el deporte*, 17(1), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072354>
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C. y Monjas, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552/25499>
- Maldonado, A., Castejón, F. J., López, C., Hernández, J. L., Velázquez, R., Martínez, M. E., ... Moya, J. M. (2007). ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y alumnas de la educación física? *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 68-85.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la pedagogía crítica: Estrategias metodológicas críticas. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20, 33-44.
- Proios, M., Proios, M. C., Siatras, T. y Patmanoglou, S. (2015). Students' perceived behaviors at school: A relation between behaviors in physical education lessons and the classroom. *Journal Human Sport & Exercise*, 10(1), 113-125. doi: 10.14198/jhse.2015.101.10
- Sáenz-López, P. (1999). La importancia de la educación física en primaria. *Apunts: Educación física y deportes*, 57, 20-31. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hereroteca?article=595>
- Sánchez, J. F. (2009). *Ánalisis del clima del aula en educación física. Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>
- Sevil, J., Abós, Á., Generelo, E., Aibar, A. y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 3-8. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34855/21751>
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 427-440. doi: 10.1123/jtpe.21.4.427
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa Vol. 3: Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stroot, S. (1994). Contemporary crisis or emerging reform? A review of secondary school physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 333-341. doi: 10.1123/jtpe.13.4.333
- Tannehill, D., Romar, J.-E., O'Sullivan, M., England, K. y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact in how physical education teacher make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420. doi: 10.1123/jtpe.13.4.406
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en educación física: Estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en*

Educación Física, Deporte y Recreación , 28, 234-239. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>