

¿De qué hablan los niños cuando hablan de Educación Física?

What do children talk about when they talk about Physical Education?

ALBERTO ANDRÉS-GUTIÉRREZ

Área de Innovación Educativa. Universidad Isabel I de Castilla. Burgos. España
C/ Fernán González, 76. 09003-Burgos. España
alberto.andres.gutierrez@ui1.es

CAROLINA ANDRÉS-GUTIÉRREZ

Área de Innovación Educativa. Universidad Isabel I de Castilla. Burgos. España
carolina.andres.gutierrez@ui1.es

JOSÉ-IGNACIO BARBERO-GONZÁLEZ

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. España
Paseo Belén, 1. 47011-Valladolid.
joseignacio.barbero.gonzalez@uva.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8559-157X>

Recibido: 29-05-2017. Aceptado: 05-07-2017.

Cómo citar: Andrés-Gutiérrez, A., Andrés-Gutiérrez, C., y Barbero-González, J. I. (2017). ¿De qué hablan los niños cuando hablan de Educación Física?, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 207-225.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.207-225>

Resumen: Objetivo: indagar en el significado de la EF para los niños. Contexto: dos grupos-clases mixtos (25 y 23 niños y niñas) de tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años) de un colegio público urbano de clase media; las clases de EF eran impartidas por dos experimentadas profesoras. Metodología: cuatro meses de observación participante; además de observar las clases de EF, se agudizó la escucha de las conversaciones informales y se activaron estrategias para estimular la producción espontánea de textos orales y escritos; triangulación a cargo de uno de los autores que desempeñó el papel de amigo crítico externo en el análisis y creciente sistematización del material, del proceso y de los escritos preliminares. Conclusiones: la visión de los niños depende de su experiencia en las clases de la asignatura; a partir de ahí, su discurso coincide con los resultados de otros estudios llevados a cabo mediante cuestionarios y, en la mayoría de los casos, en Educación Secundaria; según los niños, las profesoras son muy *majas*, se llevan muy bien con ellas y les preparan unas clases muy *chulas*; la EF se basa en juegos y deportes, es muy divertida, es su asignatura favorita, no hay libros, no suspende nadie y no hay conflictos reseñables.

Palabras clave: Educación Física; Educación Primaria; visión de los niños.

Abstract: Aim: To look at Primary school children understanding of PE. Context: Two mixed class-groups (25 boys, 23 girls), fifth and sixth school year (age, 10-12) of an urban middle-class state-public Primary School; PE was taught by two experienced female teachers. Methodology: Four months of participant observation; besides the observation of the PE lessons, we sharpened our listening of children' informal conversations and activated strategies to stimulate the spontaneous production of verbal and written texts; triangulation was carried out by one of the authors who played the role of an external critical friend analyzing the process, assessing the increasing systematization of the observations and partial drafts. Conclusions: Pupils' views depends on their subject experiences; having said that, their discourse reproduces the results of other studies carried out through questionnaires and, mostly, in Secondary Education; children emphasize that they have a very good relation with their PE teaches, who are very nice and design *cool* lessons; PE lessons consist mainly on games and sports, it's their favorite subject, there are not books, nobody fails and there are not worth mentioning conflicts.

Keywords: Physical Education; Primary Education; children's view.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO

Investigar en Educación Física (EF, en adelante), como en cualquier otro ámbito de la vida, ayuda a comprender mejor el acaecer cotidiano y los sucesos considerados naturales o raros en dicho contexto. Reflexionar sobre el pensamiento de los niños en torno a una asignatura tiene un gran interés para los docentes que la imparten puesto que, como indican los estudios de las apreciaciones del alumnado, éstas reflejan su trayectoria vital y experiencias en las distintas asignaturas. En este sentido, Moreno y Cervelló (2003, p. 346) afirman que, “para el alumno, las clases de EF resumen básicamente lo que es dicha asignatura”.

Resulta, sin embargo, complejo recoger la información necesaria sin mediatizar el contenido de las aportaciones infantiles. Según Castro, Piéron y González (2006, p. 12), el estudio de los intereses y motivaciones infantiles puede basarse en dos tipos de información: una, visible, que es accesible mediante procedimientos relativamente sencillos de observación de, por ejemplo, las actividades o tareas que los niños realizan en clase, su secuencia, alternancia e, incluso, su implicación en ellas; otra, invisible, centrada en asuntos más sutiles (intereses, valores, actitudes, percepciones o motivaciones infantiles, etc.) que requieren otras vías de acceso. Ellos se sirvieron de cuestionarios, aquí nos apoyamos sobre todo en el diálogo, más o menos espontáneo o inducido, con los niños.

Tras llevar a cabo un proceso próximo a la observación participante, el presente escrito se adentra en el pensamiento, emociones y sentimientos de los niños en torno a la EF escolar, lo que implicó un gran esfuerzo por recopilar información que, en principio, sería, como se ha dicho, bastante invisible.

Respecto a nuestro propósito, partiendo de la pregunta *¿de qué hablan los niños cuando hablan de EF?*, el objetivo del estudio es aproximarse al significado de esta asignatura para dos grupos-clases de tercer ciclo de Educación Primaria de un contexto concreto (al que aludiremos más adelante).

1. MARCO TEÓRICO

Nuestro recorrido teórico giró en torno a:

i) Como la visión de la EF que tienen los niños está condicionada por sus propias experiencias, es decir, por las características concretas de la EF que reciben, exploramos dos asuntos, uno relativo a la forma de ser de las profesoras y otro centrado en su concepción de la asignatura.

i.i) Consideramos relevante acercarnos a la personalidad de las profesoras porque entendemos que, independientemente de cuál sea su planteamiento de la materia, la forma de ser del docente es el factor más decisivo:

«El tacto pedagógico». ¿Cuántos libros se han usado para intentar aprender este concepto tan difícil de definir? En él cabe esa capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. Y también esa serenidad de quien es capaz de ganarse el respeto, conquistando a los alumnos para el trabajo escolar. (...) En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales. (Nóvoa, 2009, p. 207)

El “tacto pedagógico” (ver Van Manen, 1991, pp., 159-193) que se manifiesta receptivo y sensible, da seguridad, preserva el espacio infantil y refuerza lo bueno, trabaja con el habla, la mirada, el gesto, el silencio y el ejemplo; que centra su atención en la conformación de la personalidad del docente, su dimensión humana y su capacidad de relación y comunicación. Una preocupación que se ha extendido por todas las áreas de conocimiento; desde la óptica de la enseñanza de idiomas, por ejemplo, Martínez (2010) la expresa del siguiente modo:

Teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, (...) cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos...), así como sus propias emociones las cuales pueden incidir en gran medida en la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla dentro del aula, generando determinadas reacciones emocionales en los estudiantes (p. 100).

Finalmente, la consideración de la forma de ser del docente no puede separarse de las condiciones en que desarrolla su trabajo. En este sentido, la obra de Esteve (1994) marca un punto de inflexión que ha dado lugar a numerosos estudios sobre el estrés, la ansiedad, el “burnout” y otros problemas de salud que condicionan las posibilidades de la sensibilidad y tacto pedagógico.

i.ii) El segundo asunto concierne a la concepción de la asignatura que tienen las profesoras. En nuestro análisis, para evitar etiquetas que normalmente recrean polaridades irreconciliables (tradicional vs innovador, hegemónico vs alternativo, etc.) que no reflejan el eclecticismo de la práctica docente, nos hemos servido de la metáfora topográfica de las dimensiones del cambio (Sparkes, 1992) porque permite un acercamiento más real a lo que acontece en las aulas de EF.

En dicha metáfora topográfica, el estrato más superficial incluye los cambios, bastante sencillos, de los materiales que se usan (e.g., un libro diferente o un objeto que sustituye a otro). A un nivel más profundo y también más difícil se encuentran las transformaciones que afectan a los estilos y métodos de enseñanza (e.g., un enfoque más lúdico, mayor experimentación, solución de problemas frente a mando directo, etc.). Y, finalmente, el estrato más hondo y arduo se refiere a la reestructuración de las creencias personales y/o de la concepción de la propia EF (e.g., preguntas relativas a “«esto» para qué”).

ii) Respecto a los antecedentes de nuestro objeto de estudio, la mayoría de los trabajos que se han aproximado a las apreciaciones de la EF que tiene el alumnado se han llevado a cabo en Educación Secundaria, sirviéndose ante todo de cuestionarios, complementados, en ocasiones, con observaciones y entrevistas (valga como ilustración: Gutiérrez, Pilsa, y Torres, 2007). Entendemos que los tres estudios realizados en Educación Primaria que mencionamos a continuación representan adecuadamente la pauta general.

En primer lugar, un enfoque que está resultando muy productivo es el de la aplicación de las teorías de las Metas de Logro y de la Autodeterminación al estudio de la creación de hábitos de ejercicio y/o práctica deportiva, del modo en que la EF contribuye a fomentar estilos de vida saludable y, en general, de la motivación y desmotivación de los alumnos generada por el contexto y dinámicas de las clases de los que, en buena medida, es responsable el docente (véase, por ejemplo, Moreno y Martínez, 2006; Moreno-Murcia, Joseph, y Huéscar, 2013; Gómez, 2013; Caamaño, 2015).

Ambas teorías se centran en los procesos motivacionales que orientan el comportamiento humano y que, en consecuencia, nos inducen a participar (o no) en actividades que se desarrollan en contextos sociales concretos con personas determinadas; y también, dicho a la inversa, el modo en que los factores contextuales configuran la motivación de las personas. Así, la teoría de la autodeterminación se pregunta por el tipo de motivación que condiciona las acciones humanas (de los alumnos de EF, en nuestro caso). En este marco, podemos imaginar una línea continua que se inicia, por un lado, en la desmotivación absoluta y concluye, por el otro, con la motivación intrínseca, es decir, auto-determinada (voluntaria, consciente, autónoma, etc.). En lugares intermedios se encontraría la motivación extrínseca, dependiente de premios, evitación de sanciones, expectativas de aprobación, etc. Desde esta óptica, los estudios realizados en el campo de la EF indagan en (la generación de) las motivaciones de los alumnos a partir de las características concretas de sus clases.

Centrándonos en la Educación Primaria, Cecchini, Fernández-Losa, González de Mesa y Cecchini (2013) adoptan dicha perspectiva para estudiar el grado en que el clima de la clase –dependiente y estructurado por el profesor- y las relaciones que se establecen con los compañeros condicionan o determinan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (sentimientos de competencia, autonomía y de relación-aceptación con/por los demás) y los niveles de autodeterminación. El estudio, en el que participaron 459 estudiantes de 3er ciclo (10-12 años), se llevó a cabo mediante una escala tipo Likert. Entre sus conclusiones, destacamos que:

El profesor de educación física puede jugar un papel significativo como agente socializante al proporcionar a sus alumnos experiencias positivas en sus clases. Para ello, debe enfatizar los logros auto-referenciados que se

relacionan con el dominio de la habilidad y la orientación a la mejora, el trabajo colaborativo en el que los compañeros trabajen juntos, en equipo, y se ayuden a progresar y a mejorar y se les dé la oportunidad de que organicen y planifiquen sus actividades, decidan como realizarlas y las elijan (pp. 106-107).

Por su parte, Moreno y Cervelló (2003) analizan la satisfacción en EF mediante un cuestionario aplicado a 911 alumnos de tercer ciclo y concluyen (p. 359) que la EF es la asignatura que más gusta. Dicho gusto aumenta si el educador es percibido como democrático, alegre, justo, agradable, comprensivo...; además, los que practican deporte (ellos o sus padres) valoran mejor la asignatura y están más motivados hacia ella.

En la misma línea, Zagalaz, Pantoja, Martínez y Romero (2008) afrontan la visión de la EF que tienen los niños mediante un cuestionario cerrado respondido por 2.232 alumnos de 2º y 3er ciclo (8-12 años) de ambos sexos (51% niñas, 49% niños). Sus conclusiones inciden en las ideas del estudio anterior: los alumnos de Educación Primaria “valoran más positivamente la EF que el resto de las asignaturas”; sienten gran empatía con el profesorado, “que colabora con ellos, les da libertad de actuación y es su amigo”; los contenidos, “especialmente los juegos y deportes”, les resultan “motivadores, divertidos y buenos para su salud”; en clase están contentos y “más libres en sus actuaciones que en otras materias; su opinión no está condicionada por las calificaciones”; la “influencia social se deja sentir” en sus preferencias, vestuario, estética corporal, etc.; y, en fin, ciertas circunstancias negativas (instalaciones en mal estado, escasez de material, horario a primeras horas de la mañana, etc.) “no influyen en su buena opinión de la asignatura” (pp. 366-367).

2. MÉTODOS

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, el enfoque adoptado es el cualitativo y, dentro de él, el trabajo desarrollado se aproximó a una observación participante (véanse, por ejemplo, Guasch, 2002; Kawulich, 2005) llevada cabo por dos de los autores, en 2016, durante una estancia de cuatro meses en un colegio urbano.

En dicho contexto, nuestra mirada se centró exclusivamente en un grupo-clase de 5º curso de Educación Primaria (10-11 años) y en otro de 6º curso (11-12 años), 25 niños y 23 niñas en total. Estimamos que el nivel socioeconómico de las familias era medio-medio. Las clases de EF

de estos dos grupos-clases eran impartidas por dos experimentadas profesoras.

Al imaginar y preparar el proceso y durante la realización del trabajo de campo tuvimos en cuenta las pautas y ejemplos de distintos autores (entre ellos, Guasch, 2002; DeWalt & DeWalt, 2002; Willis, 1977; Ball, 1981; Mac an Ghail, 1988). De este modo, armados de paciencia, desprendidos intencionalmente de ideas previas y dispuestos a mirar, escuchar, conversar, adecuarnos a las reglas de interacción del grupo y ser uno más del paisaje¹, nos vimos inmersos en un proceso de observación, registro y análisis que evolucionó desde una diversidad y amalgama de información inicial hacia una creciente sistematización y organización.

El rol de investigador de dos de los autores era conocido por las profesoras, pero no así por los niños. Éstos lo descubrieron en alguna de las últimas actividades, las más formales, llevadas a cabo poco antes de concluir el tiempo de estancia.

Asumiendo, como dicen Castro, Piéron, y González (2006), que para conocer “el proceso de reflexión de cualquier persona, alumno, profesor, etc. no hay otro medio que preguntarle acerca de ello” (p.7), y con el fin de indagar de una manera flexible y amigable en el significado que la EF tiene para los niños de 10-12 años, hemos empleado técnicas y estrategias que no alterasen el ecosistema y las rutinas habituales de los grupos-clases.

Una de las mayores dificultades que tuvimos que afrontar fue la de fomentar la producción espontánea y “natural” de textos orales y escritos por parte de los niños en relación con el objeto de estudio. A este respecto, planeamos estrategias para dialogar con ellos en contextos informales (conversaciones durante el recreo, en excursiones, mediante juegos, etc.), para “oír” sus comentarios cuando, en el grupo de iguales, no se sentían observados por sus profesoras (por los pasillos, durante las clases de EF, al realizar sus tareas, etc.), y para observar su desenvolvimiento en el transcurso de la asignatura. En el marco formal de las clases, diseñamos algunos materiales (por ejemplo, murales) para provocar debate y respuestas por parte de los niños. También tomamos

¹ Por ejemplo, en sus reflexiones metodológicas en torno a su trabajo en *Young, Gifted and Black*, Mac an Ghail (1991, p. 110) explica que para romper las barreras que impedían una relación amistosa y espontánea con sus participantes, comió, bebió, bailó, escuchó música, etc. con ellas.

buena nota de los textos “corporales”, esto es, de las manifestaciones y expresiones no verbales que, en el teatro de la vida cotidiana, tienen, como explicó Goffman (1987), más credibilidad que las comunicaciones verbales.

Para el registro de los textos nos servimos, en unas ocasiones, de grabadoras y fotografías y, en otras, de la memoria y de las anotaciones realizadas, con la mayor inmediatez posible, en el diario de campo. Todos los textos fueron transcritos y su análisis inicial contribuyó, como se ha dicho, a que el proceso de observación fuese cada vez más sistemático.

La contribución del tercer autor se aproxima a la de un amigo crítico externo en las distintas fases del proceso: imaginario inicial; análisis periódico de lo que va ocurriendo; consideración del material registrado, su relevancia y lagunas; temas-categorías-palabras clave emergentes; reconducciones de la mirada y nuevas estrategias; elaboración de mapas conceptuales; redacciones provisionales de asuntos parciales; y, en fin, los diversos escritos finales que, incluido el presente, consideramos parte del método porque, en sí mismos, contribuyen al descubrimiento y al análisis de la información recogida (véase, por ejemplo, Richardson, 2000). El papel del tercer autor lo concebimos también como una pieza necesaria de la triangulación entre investigadores, convirtiéndose en alguien que, desde una posición diferente y una menor vinculación afectiva con los participantes, puede detectar problemas, compensar potenciales sesgos y aportar perspectivas que los que están inmersos en el proceso quizás pasen por alto.

Desde el punto de vista ético, hemos contado con el consentimiento relativamente informado de los participantes porque, como explica Eisner (1988, p. 249), más allá de los temas generales, en los inicios de la indagación, los investigadores no saben lo que surgirá de ella. A este respecto, la investigación estuvo desde el principio abierta a unos pocos, las profesoras, y cerrada a la mayoría, los niños, quienes, al final, también lo supieron. Además, durante todo el proceso y en la redacción del presente escrito, para no causar problemas a nadie ni obstaculizar futuras colaboraciones, se ha tratado con sumo respeto a todas las personas implicadas y se han utilizado técnicas de ocultamiento que hacen imposible la identificación de los protagonistas, y que no desvelamos porque dejarían de cumplir su función.

3. RESULTADOS. LA EF CONTADA POR LOS NIÑOS

En este apartado sintetizamos el discurso predominante en los relatos infantiles sobre el significado y problemática de la EF en el contexto concreto en que se ha llevado a cabo la investigación. En otras palabras, ¿qué es y/o de qué hablan los niños cuando hablan de EF?

Los términos más repetidos son “diversión”, “aprender”, “deporte”, “jugar”, sus derivados y otros asociados al mismo campo semántico.

(Diversión) Divertirse–pasárselo bien–no aburrirse–disfrutar–etc. constituye la categoría más recurrente; ésta se acompaña, desarrolla o explica aludiendo a la ausencia de libros y exámenes, a la mayor movilidad (aunque sea con un papel en la mano para anotar sus actividades y tanteos), al trabajo en grupo, al sentimiento de satisfacción y de estar contentos consigo mismos y, en fin, al aprender cosas divirtiéndose.

A menudo, dichos argumentos se apoyan en el contraste con otras asignaturas en las que pasan muchas horas sentados e inmóviles, trabajando básicamente con libros mientras que la EF, por el contrario, “...es más movida, no estamos quietos en una silla, entras en aventuras...”. En este sentido, la EF divertida, “que toda la clase espera que llegue porque es cuando mejor se lo pasan”, opera como una válvula de escape catártica y compensatoria de la inmovilidad escolar.

(Aprendizajes) Las referencias al aprendizaje (qué aprenden y cómo lo hacen) configuran el segundo asunto más frecuente en los relatos de los niños. La organización de las alusiones al “*qué*” ha dado lugar a dos bloques que hemos denominado “saberes sociales” y “saberes deportivos”.

Estos últimos incluyen el aprendizaje de deportes conocidos (baloncesto, fútbol, hockey, balonmano...) y de otros menos habituales para ellos (e. g., orientación o baloncesto en silla de ruedas) que son, en ocasiones, enseñados por personas ajenas al centro.

Los calificados como “sociales” agrupan una variada gama de aprendizajes: “...aprendemos a ser personas”. Muchos hacen referencia a valores como la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo, la relación y conocimiento de los compañeros, el buen comportamiento... Otros hablan de la naturaleza del aprendizaje y el desarrollo personal: el deseo de saber más de los juegos y deportes nuevos; el placer de las actividades al aire libre y del contacto con la naturaleza sin móvil ni tableta; el descubriendo de nuevas sensaciones; la superación de miedos

y limitaciones; la importancia de memorizar contenidos, de fijarse objetivos, de aprender a partir de los propios errores y de saber reaccionar; la conciencia de utilidad para la vida cotidiana... Finalmente, otros se centran en el cuerpo: respirar mejor; controlarlo mejor, saber expresarse, moverse y relajarse; en fin, mantener en buena forma física y mental.

Este último aprendizaje, la forma física, se narra recreando el odio a la grasa de la cultura corporal hegemónica en nuestra sociedad: “haces ejercicio para no estar gordo, que no es bueno” o “es una forma de estar contento contigo mismo, cuando ves que estás en forma y no estás gordo”.

(EF es hacer deporte) Como no podía ser de otro modo, la estrecha vinculación e, incluso, equiparación entre EF y deporte es otro rasgo clave del discurso infantil.

A este respecto, poco hay que comentar; obviamente, los niños hablan de lo que ocurre en sus clases, donde buena parte de las actividades que realizan son de carácter deportivo y, en este sentido, mencionan los que ellos practican en el propio colegio o desplazándose a otros lugares (hockey, voleibol, orientación, fútbol, escalada, baloncesto, balonmano, tiro con arco, ciclismo y esgrima).

Esta visión deportiva de la EF emerge asociada a otras categorías ya mencionadas, en particular, a la diversión y al juego: “...para mí, Educación Física es un deporte para divertirse y hacer deporte disfrutando de ello” o “...es una actividad en la que practicas deportes diferentes”.

(EF es jugar) Si en el punto anterior parecía que todo era deporte, ahora, por el contrario, todo es juego. En realidad, los relatos infantiles nos dicen que la EF se lleva a cabo mediante esas dos formas básicas de afrontar la acción motriz.

A propósito de los juegos, los niños mencionan su diversidad en función de la Unidad Didáctica en que se encuadran (“EF es hacer juegos específicos para cada tema”), distinguen sus variados tipos y razonan sobre las características de los que debieran utilizarse en la clase de EF, teniendo en cuenta también el lugar en el que se llevan a cabo. Les gusta y consideran importante realizar juegos, donde, según dicen, emergen problemas cotidianos que han de resolver. En este clima general, alguno se pregunta por qué la clase de EF “ha de estar llena de juegos; ...mejor sólo algunos”.

(Su asignatura favorita) Siguiendo con la línea argumental de diversión-aprendizaje-deporte-y-juego, la EF se configura como la asignatura preferida de los niños que, además, despierta en ellos sentimientos positivos, les estimula la confianza en sí mismos y les libera de la inmovilidad escolar: "...es súper chula y guay, ...la que más me gusta; ¡ojalá hubiera todos los días EF!".

Los principales "disgustos" que mencionan están relacionados con su comportamiento o con el de alguno de los compañeros durante el desarrollo de las lecciones que, en ocasiones, hablan demasiado, interrumpen el desarrollo de las actividades y molestan a los que quieren trabajar.

(¿Un tiempo de recreo?) A pesar de esta dominante percepción lúdico-recreativa de la asignatura, los niños tienen muy claro que la clase de EF no es un tiempo de recreo. Pese a las semejanzas entre ambas franjas horarias (diversión, ausencia de libros, deportes y juegos), explican las diferencias mediante polaridades de este tipo: en uno, siempre juegan o hacen deportes, en la otra, realizan además otras cosas; si en uno predomina el alboroto y la desorganización, se actúa de una forma un tanto alocada e, incluso, se pegan, en la otra siempre hay orden, las actividades están organizadas y su comportamiento es más obediente y tranquilo; si en uno están siempre con los mismos amigos, en la otra han de trabajar con una gran variedad de compañeros; y, para terminar, en uno no aprenden nada y en la otra muchas cosas: "...el recreo es jugar a deportes y juegos..., en EF aprendes a cooperar...".

(Los alumnos) Al hablar de este asunto (qué se les pide o se espera de ellos en su quehacer cotidiano), la idea que transmiten sugiere la exigencia de obediencia, sumisión e implicación a lo que las profesoras les dicen, piden o mandan hacer porque, explican, es por su bien. En este contexto, deben respetar, ayudar y dar ánimos a sus compañeros para que consigan superar sus miedos; confiar en sus compañeros, hacer nuevos amigos, respetar las normas de seguridad y terminar las actividades cuanto antes porque, si no, los demás "te meten prisa".

(La Evaluación y las claves del éxito en la asignatura) Dado que en EF no hay exámenes y "no hay que estudiar", ¿cómo se lleva a cabo la evaluación? Ateniéndonos a los relatos infantiles, las maestras califican a partir de lo que observan durante las tareas prácticas o cuando les mandan demostrar lo que han aprendido mediante otras actividades. También utilizan unas fichas que ellos mismos rellenan con lo que hacen en clase y otros trabajos o *PowerPoints* sobre distintos temas.

Una característica básica es que nadie suspende la asignatura:

Para que suspendiera alguien, no tendría que hacer caso a la profesora, haría otra cosa. Por ejemplo, me dices que haga algo y yo te digo: no quiero, no tengo ganas. Y encima me meto con la profesora, le contesto, me porto mal... Ahí sacaría un 5 pelao, pero lo aprobaría.

Además, si se les dan bien los deportes o son competitivos tampoco suspenden. Todo indica, pues, que si un alumno se comporta correctamente o demuestra una cierta competencia motriz, tiene el aprobado seguro. Para alcanzar una nota más alta, deben combinarse ambas variables. Las calificaciones más bajas corresponden a aquellos a los que las profesoras reprenden o castigan mucho.

Esta forma de proceder no les parece mal; si ellos fueran los profesores, harían esto mismo.

(Las profesoras de EF) Unido a cualquier asignatura se encuentra su docente quien, inevitablemente, está muy presente en el discurso de los niños.

Entienden que la función de sus maestras es la de explicar a la perfección las actividades de cada lección, ayudar y apoyar su aprendizaje, resolver sus dudas y, en determinados trabajos, dejarles hacer lo que quieran para descubrir sus límites.

Las maestras son unas personas majas, agradables y buenas que sólo se enfadan, siempre con razón, cuando ellos hablan o les contestan mal. Explican que hay que saber cuándo se puede decir algo fuera de tono y cuándo no, puesto que, “si se cabrean, lo más probable es que acabes castigado”. En este sentido, parecen tener conciencia de que han de vigilar cuándo y cómo expresar sus desacuerdos o desinterés hacia las tareas que no les atraen. Según indican, es más práctico hacer gestos que protestar verbalmente (y siempre queda la opción de “aguantarse sin rechistar”).

Para ellos, un buen docente de EF es aquel que sabe expresarse, se relaciona con sus alumnos preguntándoles qué les gustaría hacer o aprender, y plantea lecciones divertidas y *chulas* con deportes y juegos que les ayuden a caer en la cuenta de los beneficios que aporta la asignatura. Rasgos, todos ellos, que ven en sus profesoras.

(Más horas de EF) En el marco de esta visión eminentemente lúdica, compensatoria y catártica de una asignatura en la que se aprende divirtiéndose, los niños desearían tener más clases a lo largo de la

semana, empezando a primera hora los lunes, para activarse (“venimos del fin de semana, y te despiertas el lunes con EF y... es una forma de empezar bien el día, porque luego nos dicen que los lunes estamos dormidos, que qué nos pasa”), y concluyendo los viernes, a última, como anticipo del fin de semana.

(¿*Diferencias de género?*) En contra de lo esperado, no hay nada en los relatos infantiles que sugiera conflicto alguno en relación con este asunto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como indicamos al principio, la visión de los niños está condicionada por sus experiencias en la clase de EF y ésta por el docente que las imparte. A este respecto, consideraremos brevemente las dos dimensiones básicas mencionadas en el marco teórico.

En relación con la forma de ser de las maestras, la caracterización efectuada por los niños sugiere que son unas personas con bastante tacto pedagógico puesto que, según ellos, son “majas”, les inspiran confianza, les ayudan, les preparan clases “chulas”, mantienen con ellos una relación cordial y son predecibles y estables en su proceder –hasta el punto de que los alumnos indican haberles “cogido el tranquillo” y saber cuándo conviene no rechistar–.

En lo relativo a la concepción de la asignatura, los contenidos, actividades y sistemas de calificación, las explicaciones de los niños sugieren que las maestras centran su atención en asuntos que se sitúan en los niveles intermedios de la metáfora topográfica de los niveles del cambio. Un ejemplo de ello es la disponibilidad que muestran para abordar contenidos variados, algunos de los cuales desarrollan en contextos diversos, o en lo concerniente a la metodología, las situaciones y momentos de clase en los que los niños gozan de cierta libertad de exploración. Sin embargo, dichos planteamientos están en clara contradicción con una lógica de la evaluación que, en buena medida, reproduce los patrones más tradicionales: competencia motriz y/o demostración de habilidades, buen comportamiento –entendido como aceptación del orden establecido–, ausencia de suspensos y alumnos que se manifiestan contentos.

Hace ya tiempo que Placek (1983), al estudiar la concepción predominante del éxito entre los profesores de EF, cuestionó dicho patrón tradicional, que resumió mediante los calificativos de “bussy, happy and

good”, es decir, lograr que las clases mantuviesen a los alumnos ocupados-activos, felices y comportándose bien. A este respecto, sin estar en contra del divertimento, Placek se preguntaba también dónde estaba el aprendizaje:

... como educadores de profesores, nuestro objetivo de formar profesores que no sólo estén preocupados por el disfrute de los estudiantes, sino también por su aprendizaje, puede ser una fantasía (p.55).

Al analizar el discurso infantil relativo a sus aprendizajes detectamos que se reproducen las generalizaciones del discurso dominante sobre los valores y las habilidades lúdico-deportivas, aunque también se detectan indicios que sugieren que las docentes van a clase con la intención de enseñar algo (frente al mero activismo o al jugar por jugar).

A este respecto, entendemos que un indicador del dilema (contradicción, incluso) entre, por una parte, niños ocupados-activos-jugando-contentos y, por otra, los aprendizajes derivados de una clara intención docente por enseñar, se refleja en la primacía del vocablo “sesión”, y en el tácito desprecio del término “lección”, al referirse a la clase de EF. Mientras que el término ‘sesión’ indica más bien periodo o unidad de tiempo, la ‘lección’ (que no pocos consideran educativamente arcaica) denota enseñanza e instrucción².

Por lo demás, la EF contada por los niños coincide con lo que expresan los estudios de la percepción del alumnado mencionados al principio: el decisivo papel de la empatía docente en la configuración de las potencialidades de la asignatura y, a partir de ahí, la valoración muy positiva de una materia que consideran su favorita, el deseo de tener más horas de clase, la opinión de que el sistema de calificaciones es justo, el predominio de los juegos y deportes como actividades y/o contenidos básicos, la idea de diversión y de recreo y, en fin, las referencias a la vinculación con la salud.

Finalmente, el discurso infantil se opone a las conclusiones de los numerosos trabajos relativos al sexismo que impregna las dinámicas y prácticas cotidianas de la EF. Esto puede deberse a varias causas: i) la

² Entre los contados libros con el término lección en su cubierta se encuentran Seners (2001) y Bores (Coord.) (2005). Sobre los significados de sesión y lección, las ideas de unidad de tiempo y propósito de enseñar respectivamente se repiten en español (RAE), francés (Larousse) e inglés (Oxford y Collins). Además, mientras la literatura sobre “la leçon d’EPS” es abundante en Francia, en España es marginal.

franja de edad de los niños, 10-12 años; ii) la dinámica interna de los dos grupos en los que se ha basado el estudio en donde, ateniéndonos a nuestras observaciones, muchas chicas compartían posiciones relativamente cambiantes de liderazgo con otros chicos; iii) al papel de las profesoras en la concepción y desarrollo de las clases; y, en fin, a que no hayamos sido capaces de captar información sobre este asunto.

En conclusión, retomando la pregunta del título, la idea básica de la asignatura que se transmite es bastante positiva. No hemos detectado indicio alguno de la crueldad y acoso que, según algunos autores (e.g., Evans y Davies, 1986), sufren, por ejemplo, los alumnos torpes; tampoco hemos observado rechazos o sentimientos de resignación derivados de dinámicas que den lugar a incompetencias aprendidas, asociadas o no al género (e.g., Castillo, 2012; Ruiz-Pérez, 2000; González-Calvo, Barbero-González, Bores-Calle, y Martínez-Álvarez, 2013). En este sentido, la visión global que transmiten los dos grupos de niños del presente estudio recrea buena parte de los datos de trabajos anteriores realizados, por lo general, mediante cuestionarios aplicados a alumnos de Educación Secundaria.

En fin, en la medida en que las apreciaciones infantiles dependen de sus experiencias en las clases, parece innegable, como explican Hortigüela, Fernández-Río y Pérez-Pueyo (2016), que la metodología y planteamiento de la asignatura condicionan la percepción que tienen los alumnos de la propia materia y, en igual medida, configurar su empatía hacia el profesor. Dicho lo cual, creemos que, en el caso que nos ocupa, la forma de ser y “tacto pedagógico” de las profesoras constituyen el factor más determinante.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge University Press.
- Bores, N.J. (Coord.). (2005). *La Lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Barcelona: Inde.
- Caamaño, A. M^a. (2015). Autodeterminación y relaciones sociales: relación de la Educación Física en la práctica deportiva extraescolar, *MoleQla: revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 17, 66-69.

- Castillo, C. (2012). EF, género e incompetencia aprendida. Un estudio cualitativo. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 17, 33-46. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800721> el 09/09/2016.
- Castro, M. J., Piéron, M., & González, M. A. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22. Recuperado el 09/10/2016 en: http://retos.org/numero_9_10/retos10-1.pdf.
- Cecchini, J.A., Fernández-Losa, J.L., González de Mesa, C., & Cecchini, Ch. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 97-109. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1317/769> (Recuperado el 10/11/2016) doi: 10.14349/rlp.v45i1.1317
- DeWalt, K.M., & DeWalt, B.R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Evans, J./Davis, B. (1986). Sociology, schooling and Physical Education. En J. Evans (ed.) (1986): *Physical Education, sport and schooling. Studies in the sociology of Physical Education* (pp. 11-37). Philadelphia: Falmer Press.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- Gómez, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de EF. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85. Recuperado el 10/09/2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734264.pdf>
- González-Calvo, G., Barbero-González, J.I., Bores-Calle, N., y Martínez-Álvarez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773164>
el 10/03/2016.

Guasch, Ó. (2002). *Observación participante*. Madrid: CIS.

Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8, 29-52. Recuperado el 08/06/2016 en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/43/31>. doi: 10.5232/ricyde2007.00804

Hortigüela, D., Fernández-Río, J., y Pérez-Pueyo, A. (2016). Long-term effects of the pedagogical approach on the perceptions of physical education by students and teachers. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 16(4), 1326-1333. En <http://efsupit.ro/images/stories/nr4.2016/art210.pdf>, recuperado el 10/01/2017. doi: 10.7752/jpes.2016.04210

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466> el 02/02/2016. URN: urn:nbn:de:0114-fqs0502430

Mac an Ghail, M. (1988). *Young, Gifted and Black: student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.

Mac an Ghail, M. (1991). Young, Gifted and Black. Methodological reflections of a teacher/researcher. En G. Walford (Ed.) *Doing educational research* (pp. 101-120) Londres: Routledge.

Martínez, J. de D. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre Lenguas*, 15, 89-102. (<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf>, recuperado el 02/05/2016.)

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. Recuperado el 07/07/2016 de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20350&dsID=pensamiento_alumno.pdf

Moreno, J.A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e

- implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. En: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/113871/107881>, recuperado el 07/09/2016.
- Moreno-Murcia, J.A., Joseph, P., & Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física, *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30-39. Recuperado el 07/09/2016 de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-motion/article/view/2263/2156>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Recuperado el 07/09/2016 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Bussy, happy and good? En T.J. Templing & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp., 46-56). Champaign, Il.: Human Kinetics.
- Richardson, L. (2000). Writing. A method of inquiry. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923-948). Thousand Oaks: Sage.
- Ruiz-Pérez, L.M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 60, 20-25. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=520> el 07/09/2016.
- Seners, P. (2011). *Les fondements de la leçon d'EPS. De la théorie à la pratique: conception, construction, conduite de la leçon*. Paris: Désiris.
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la EF. En J. Devís & C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en EF: la salud y los juegos modificados* (pp., 251-266). Barcelona: Inde.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Willis. P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Coger.

Zagalaz, M^a L., Pantoja, A., Martínez, E.J., & Romero, S. (2008). La educación física escolar desde el punto de vista del alumnado de educación primaria y del estudiante de Magisterio, *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 347-369. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/93961/90601> el 07/05/2016.