



## Currículum oculto en educación física: un estudio de caso

Alexandra Valencia-Peris<sup>1</sup> , Joan Salinas-Camacho<sup>1</sup> , Daniel Martos-García<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universitat de València, Valencia, España.



### Citación

Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J., & Martos-García, D. (2020). Hidden Curriculum in Physical Education: A Case Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 33-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)

### Editado por:

© Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència  
Institut Nacional d'Educació  
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

### \*Correspondencia:

Alexandra Valencia-Peris  
[Alexandra.valencia@uv.es](mailto:Alexandra.valencia@uv.es)

### Sección:

Educación física

### Idioma del original:

Catalán

### Recibido:

5 de mayo de 2019

### Aceptado:

3 de marzo de 2020

### Publicado:

1 de julio de 2020

### Portada:

Nuevos deportes olímpicos  
en Tokio 2020. Surf.  
Foto: Gabriel Medina (BRA)  
cabalga una ola durante el  
campeonato WSL 2018  
en la playa de Supertubo en  
Peniche, Portugal.  
REUTERS / Pedro Nunes.

### Resumen

El objetivo fundamental de este estudio sobre el currículum oculto (CO) no es solo entender una experiencia escolar, sino comprender a nivel general la relación existente entre la escolarización y la sociedad. Este estudio pretende explorar qué ideologías se transmiten mediante el CO en la asignatura de Educación Física a partir de una clase de Educación Secundaria. Se utilizó un método etnográfico recogiendo información a partir de la observación participante y de entrevistas semi-estructuradas, una al profesor y siete a alumnos y alumnas seleccionados por su rol dentro del grupo o por protagonizar algunas situaciones de interés observadas. El proceso de análisis cualitativo de los datos consistió en la reducción de información en base a criterios temáticos, la exposición y comentario de los datos y la verificación de conclusiones. De los principales hallazgos se desprende que tanto el alumnado como el profesorado, aunque de forma diferenciada, otorgaban a la semi-estructurada una visión instrumentalista que se alejaba de las funciones, retos y competencias que se le presuponen en la actualidad. Por otra parte, tanto el alumnado como el profesorado percibían que el esfuerzo personal es el factor que más condicionaba la evaluación, aunque el profesor se enmarcaba claramente en un discurso propio de la ideología del rendimiento. Este priorizaba un correcto y normalizado funcionamiento de la sesión ante los incidentes individuales que pudieran surgir durante ésta, llegando a ignorarlos para poder continuar dirigiendo al grupo. Son situaciones como esta las que pueden condicionar la participación y motivación del alumnado en las clases de EF, al percibir estos miedos e inseguridades derivadas del juicio público que se desprende de sus intervenciones motrices.

**Palabras clave:** profesorado; pedagogía; ideología del rendimiento; salutismo.

## Introducción

En el año 1968, Philip W. Jackson publicó el libro *Life in Classrooms* donde compilaba los resultados de las extensas investigaciones etnográficas que realizó en varias escuelas de los Estados Unidos. Esta inmersión en la vida escolar lo condujo a identificar unas ideas que se transmitían al alumnado de manera implícita a través del conjunto de rutinas y la manera de organizarse que tienen las escuelas. Estas ideas, que normalmente pasan desapercibidas para el conjunto de la comunidad educativa, fueron bautizadas por el autor con el nombre de currículum oculto (CO). A pesar de la relevancia de su obra, Jackson no fue el primer estudioso en señalar la transmisión oculta de ideas en el sistema educativo. Grandes autores clásicos como Durkheim o Gramsci ya atribuían a las escuelas unas competencias alienas a los currículums académicos oficiales. La relación del CO con las teorías de la reproducción propició que, posteriormente, autorías como Henry Giroux (1983), entre muchas otras, analizaran estas teorías con una mirada contestataria, y desarrollaran la pedagogía crítica como praxis para convertir la escuela en un elemento de cambio social más que en un instrumento de reproducción.

La investigación del CO en la Educación física (EF) escolar encuentra un punto de partida manifiesto con las aportaciones de Linda L. Bain (1975). Desde su primera publicación esta investigadora ha tratado de describir las diferentes formas bajo las cuales el CO actúa en las aulas de EF. En un primer momento, centró el estudio del CO en la EF en el análisis de unos valores personales recogidos en la literatura más reciente hasta el momento (Bain, 1976). Estos valores constituían derechos y obligaciones en el aula, no estaban contemplados en los currículums académicos y se convertían en una oportunidad de explorar el CO estudiando cómo se desarrollan en la asignatura de EF según el género y la procedencia social del alumnado. Más adelante, Bain (1985; 1990) corrige sus primeras investigaciones, y amplía el estudio del CO atendiendo a los significados que el profesorado y el alumnado daban a las rutinas en el aula e incorporando una perspectiva feminista que, tiempo después, ha dado pie a multitud de investigaciones relacionadas. Con esto, rompe con la línea que estaban siguiendo sus estudios más antiguos y afirma que el objetivo fundamental del estudio del CO no es únicamente entender la experiencia escolar (escolarización), sino comprender la relación que hay entre la escolarización y la sociedad.

Otras autorías de relevancia internacional han investigado el fenómeno del CO en la EF desde entonces, como apuntan Devís et al., (2005). Es el caso de Tinning (1990), Kirk (1992) o Fernández-Balboa (1993), quienes

han estudiado las ideologías presentes en la EF. Estos estudios parten de la premisa que la EF no es neutral y que su despliegue particular obedece a los intereses de grupos determinados (Kirk y Tinning, 1990). Algunos ejemplos son la racionalidad tecnocrática (Fernández-Balboa y Muros, 2006), la cual se obsesiona para conseguir unos objetivos considerados no problemáticos desarrollando metodologías cada vez más eficientes (Bain, 1990) o la ideología del rendimiento, asociada a la primera, y que entiende el cuerpo del alumnado como un instrumento al servicio de los valores asociados al deporte de competición y la escuela como un contexto de entrenamiento (Crum, 2017; Devís, 2001; Molina y Beltrán, 2007). Como explica Kirk (1990), la ideología del rendimiento ha servido a la EF para tratar de justificar su presencia en el currículum escolar, como lo está haciendo actualmente el salutismo (Colquhoun, 1990), un discurso en crecimiento en nuestras latitudes y que, si no atiende a los parámetros educativos y permite un análisis crítico, parece promocionar el rendimiento o la apariencia (Bain, 1990) y prescribe en nuestra asignatura lo que la Medicina recomienda (Devís y Peiró, 1992).

Como decíamos, otro punto de interés para el estudio del CO en la EF proviene de las cuestiones de género y sexualidad (Devís et al., 2005). Además de los estudios de Bain, creemos conveniente citar a Patricia Griffin (1989), quien desarrolló un interesante estudio etnográfico en el cual concluyó como las y los alumnos interactúan poco entre sí y que las conductas de ellos suelen ser agresivas, mientras que las de ellas se caracterizan por el gusto por la cooperación y las conductas más verbales que físicas. Para Griffin, los resultados anteriores llevan a la conclusión de que el género es el agente socializador más importante en la EF, por lo que su entendimiento es clave para transformar la realidad. Así, se observa como estas cuestiones de género, y también de sexualidad impregnan de manera implícita muchas de las actuaciones docentes del profesorado de EF, condicionando así la participación del alumnado en la asignatura y en la práctica de la actividad física (Beltrán-Carrillo y Devís, 2019).

Más recientemente encontramos estudios como los de Olson et al., (2016) o Casey (2017), los cuales vinculan muy estrechamente el término CO con la ideología y el discurso, pugnando para conservar el CO en la EF en la agenda de la investigación pedagógica y sociológica de la EF.

Tomando este testimonio, el objetivo del presente estudio consiste en explorar cuales de estas ideologías se transmiten mediante el CO en las sesiones de EF de una clase de Educación Secundaria.

## Metodología

El estudio se enmarca metodológicamente en la investigación cualitativa y utiliza como estrategia la etnografía educativa, la cual es el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Se trata de un estudio de caso único que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Stake, 2007).

En este estudio, el investigador convivió un periodo de tiempo de dos meses con una frecuencia de dos sesiones semanales con el entorno que trataba de analizar, cumpliendo así con los criterios de permanencia en el campo, lo que permitía conocer y reconocer muchos de los sucesos y detalles de la realidad observada, pudiendo intervenir para ampliar información e intercambiar impresiones con los protagonistas de las vivencias. Por otro lado, somos conscientes que, esta convivencia puede en algunos casos modificar el ambiente que se pretende investigar o cohibir a las personas estudiadas.

## Participantes

El presente trabajo se desarrolló en la asignatura de EF de un aula de 2º de ESO de un centro público de la ciudad de Valencia con 23 alumnos, 12 chicas y 11 chicos. El centro educativo donde se llevó a cabo la investigación es de titularidad pública y está situado en el centro de la ciudad. Acoge un alumnado procedente mayoritariamente de familias castellanohablantes de un nivel socioeconómico medio, dedicadas al sector servicios y profesionales libres, según el propio Proyecto Educativo de Centro. El profesor era un hombre de 32 años de edad que impartía la asignatura de EF en diferentes cursos de la etapa de Secundaria y en Bachillerato. Era también el tutor de uno de los autores del estudio, quien participó en el centro dos meses ejerciendo funciones de profesor en prácticas durante 22 horas semanales. Durante el período de observación y antes de llevar a cabo las entrevistas, el profesor en prácticas se encargó de informar y de recopilar el consentimiento de las familias y del profesor mediante una circular, y de informar al centro a través de la dirección y del departamento de orientación, que dieron su aprobación después de una pequeña entrevista presencial donde pudo explicar los procedimientos de la investigación.

## Materiales e instrumentos

El método etnográfico utiliza un conjunto de recursos para recoger y analizar los elementos que estudia, como

la observación participante, la entrevista y el análisis documental (Álvarez, 2008). Para conseguir la triangulación de datos, en este estudio se ha recogido información a partir de la observación participante y de entrevistas semi-estructuradas una al profesor de EF y siete a alumnado del grupo (cuatro chicas y tres chicos) seleccionados por su rol dentro del grupo o por protagonizar algunas situaciones de interés observadas. Esta elección se ha ejecutado siguiendo en primer lugar un muestreo por conveniencia, aprovechando la voluntariedad de dos alumnas que se mostraron muy dispuestas a participar en la investigación. A partir de estas dos primeras entrevistas la estrategia de selección cambió a un muestreo en bola de nieve, escogiendo alumnos mencionados y/o recomendados por los entrevistados anteriores, con la intención de acceder a participantes más difíciles de identificar con la simple observación, pero con una relación evidente con el objeto de estudio (Hammersley y Atkinson, 2001). Por consiguiente, las dos herramientas de recogida de datos permiten estudiar determinados elementos desde perspectivas distintas, y contrastarlos con la óptica del observador.

## Procedimiento

La investigación se realizó en el primer trimestre de 2017 observando un total de 13 sesiones de EF de una hora (8 sesiones de la unidad didáctica de Rugby tag y 5 de Acrosport).

Metodológicamente, el aprendizaje de los fundamentos técnico-tácticos del rugby se desarrolló siguiendo las estrategias en la práctica global pura y global polarizando la atención (Sánchez-Bañuelos, 1989), a través de un estilo directivo como es la asignación de tareas (Mosston y Ashworth, 1993). En definitiva, un estilo con una estructura de sesión clásica con escasa participación del alumnado, como en el caso que relatan Prat et al. (2019). Este estilo se concretó en diferentes juegos modificados que trataban de contextualizar desde el primer momento los elementos técnicos y las normas del deporte en situaciones reales de juego. En cuanto al acrosport, las estrategias y estilos fueron los mismos, con una organización en parejas y tríos que permitía al alumnado lograr diferentes figuras en un orden de dificultad creciente. El profesor en prácticas desarrolló el trabajo de campo adoptando un rol de observador-participante (Sparkes y Smith, 2014) durante su período de prácticas docentes en el centro, es decir, con una participación parcial y puntual. Durante este período de observación, el autor utilizó las anotaciones como método para registrar la información analizada de forma cronológica e inteligible. Elementos como la organización de la clase, la

distribución espontánea del alumnado, las interacciones entre el grupo y entre este y el profesor sirvieron de guía para la toma de notas. Por otro lado, las entrevistas semi estructuradas se llevaron a cabo aprovechando algunas sesiones pactadas con el profesor para que la ausencia de un determinado alumno o alumna no alterase el funcionamiento normal de las clases previstas por el profesor. Las entrevistas tuvieron lugar en un rincón del gimnasio y fueron grabadas con un teléfono móvil durante un tiempo variable (entre 26 y 42 minutos). Las preguntas fueron formuladas en base a unas categorías predeterminadas gracias a una revisión bibliográfica realizada anteriormente sobre la evidencia científica del CO en la EF: racionalidad tecnocrática, cuestiones de género y cuestiones de etnia. Aunque algunas preguntas fueron modificadas durante la entrevista, estos son algunos ejemplos de la primera categoría: “¿Para qué sirve la EF?”, “¿Qué papel crees que juega la EF en tu educación?” y “¿Quiénes crees que son los/las mejores alumnas de EF de la clase y por qué?”.

Los criterios de credibilidad, que en investigación cualitativa se pueden entender como la suma de la fiabilidad y la validez (Goetz y LeCompte, 1988), tienen que ir de la mano de los principios éticos. Así, para asegurar su credibilidad, la literatura recomienda diseños cuidados, descripciones detalladas o la revisión crítica de los borradores, además de la observación de conductas éticas como el uso de pseudónimos, el consentimiento informado o la confirmación de las transcripciones (Sparkes y Smith, 2014), entre otros elementos. En este sentido, el estudio que nos ocupa presenta una descripción detallada del contexto y del procedimiento metodológico, lo que posibilita la réplica. Además, se ha usado cierta triangulación de técnicas y de informantes, lo que ha proporcionado unos datos que, discutidos con otros estudios, proporciona un relato coherente. Finalmente, atendiendo a la ética, no se ha amenazado el bienestar de ningún participante, se han usado pseudónimos, la participación ha sido voluntaria y se ha contado con el consentimiento del alumnado, sus familias y el profesor implicado.

### **Análisis de los datos**

Todas las grabaciones se transcribieron literalmente y fueron analizadas junto con el diario de campo del observador-participante. El proceso de análisis cualitativo de los datos consistió en la reducción de información, la exposición de los datos y la verificación de conclusiones (Massot et al., 2004). Es decir, en tareas de selección, focalización y abstracción de unidades de significado en

base a criterios temáticos. A pesar de que el estudio en general siguió un proceso de codificación y categorización mixto, las categorías seleccionadas y presentadas en este artículo se determinaron deductivamente. Concretamente, se han seleccionado las que aluden de una u otra manera a algunas de las ideologías propias del CO en la EF: “Estar en mejor forma”, “Esfuerzo” y “Participación”. Así, y por limitaciones de espacio, se han excluido categorías relacionadas con cuestiones de género o etnia.

## **Resultados y discusión**

### **Caracterización de las sesiones de EF**

La sesión de EF de 2º de la ESO empezaba generalmente pasados entre siete y diez minutos, tiempo que utilizaba el alumnado para dejar las mochilas en los vestuarios y reunirse en un espacio del gimnasio concreto donde había una pequeña mesa y una pizarra. El profesor era una persona joven y tenía una relación cordial con el alumnado. Muchos de los chicos y chicas lo saludaban cuando lo veían y se sentaban a esperar. Pasado este tiempo el profesor pasaba lista, daba los avisos pertinentes y empezaba a explicar la primera actividad de la sesión.

Aparentemente, se puede apreciar que la clase funcionaba de una manera considerablemente rutinaria y sin incidencias. En este sentido, el mismo profesor realizaba comentarios sobre el grupo del tipo “este grupo es muy integrador” y “en general la predisposición del grupo ha sido bastante alta este curso” (Diario de observador, 07-02-2017). Nos encontramos, por tanto, y a priori, ante un contexto educativo considerado ideal, con un alumnado poco conflictivo, libre de conductas y actitudes discriminatorias y con buena predisposición hacia al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las sesiones, siguiendo los ejemplos que señala Tinning (1992), se caracterizaban por mostrar una buena enseñanza, reconocible por el orden, el control del grupo y la participación.

Aunque la relación entre el alumnado y la asignatura, como ya se ha advertido, era a simple vista idónea, hacía falta preguntarse cuál era la percepción que ellos y ellas tienen de la misma, más allá del evidente entretenimiento y emoción que les pueda provocar su práctica. Cuál es la función que le otorga el alumnado a la EF dentro del currículum escolar y qué sentido dan a los contenidos y a las actividades desarrolladas en las sesiones son dos elementos que conviene analizar para comprender el paradigma de enseñanza que predominaba en este contexto.

## La EF sirve para estar en mejor forma

Cuando preguntábamos al alumnado por el objetivo de la asignatura o el principal propósito que buscaba el profesor cuando la impartía, la respuesta más frecuente era la mejora de la salud y la transmisión de unos hábitos de vida saludables:

*Sirve porque hay gente que, si no hace educación física, no practica ningún deporte, y también para incrementar un poco el deporte y que seamos más saludables por decirlo de alguna manera (Empar, alumna).*

Como en el caso de Empar, otros alumnos y alumnas manifestaban la misma opinión, y la identificaban además como el objetivo principal de la asignatura. Esta tendencia representa una visión limitada e instrumentalista de las funciones de la EF que la sitúa como un elemento curricular destinado exclusivamente a mantener a la población en edad escolar dentro de unos parámetros de salud aceptables. Eso se podría interpretar como una función salutista de la EF (Colquhoun, 1990; Tinning, 1990) que devalúa las funciones sociales y de desarrollo integral del alumnado, entre otras, que se le han asignado en los últimos años (López Pastor et al., 2016).

No obstante, esta idea suele ir totalmente vinculada a la utilización del tiempo libre de una manera responsable y beneficiosa para la salud (Devís, 2001).

*Es como enseñarnos a movernos y no estar todo el día jugando a videojuegos. Es decir, salir a correr, hacer algún deporte y no estar todo el día sentados en el sofá. También para enseñarnos que hacer deporte puede ser divertido y sano al mismo tiempo (Pau, alumno).*

Se planteaba la asignatura como una fuente de recursos con la que podrán ocupar el tiempo de ocio tanto en la etapa escolar como en la vida adulta (Devís, 2001). De hecho, este vínculo entre EF y tiempo de ocio y recreación se estrechaba mucho en algunos casos, hasta el extremo de percibir la asignatura como un espacio de ocio dentro del currículum escolar:

*La EF sirve más o menos para ejercitar o así, y al menos para mí, como una forma de distraerte, ¿no? Es decir, como salir un poco de las clases, del rollo ese de mesas, sillas, todo el rato haciendo deberes... y también es un poco para divertirse, hacer actividades... No es tanto estar sentado sino como de ejercitarte y mover los músculos (Pau, alumno).*

Así, el alumnado concebía la asignatura no necesariamente como una materia que educa en la motricidad y a través de esta, sino que cumple la función única de distracción (Tinning, 1992). Cuando se preguntaba al profesor por el mismo tema, es decir, por el objetivo

principal de su asignatura, encontramos que la premisa básica cuando diseñaba sus clases era transmitir una serie de valores, concepción aparentemente alejada de la que había manifestado el alumnado. Y decimos aparentemente alejada porque, en definitiva, se continúa concibiendo la asignatura como un instrumento, ya sea para mejorar la salud o para inculcar valores. Este hecho, desprovee a la asignatura de sus pilares educativos y la asocia al discurso técnico dominante. La educación a través del movimiento, recuperando la taxonomía de Arnold (1991), se manifiesta plenamente en este punto. Además, suele ocurrir que la percepción del alumnado tiene mucho que ver con la forma en que el profesorado desarrolla la materia, más allá de sus intenciones explícitas. En este sentido, autorías como Bain (1976) investigaron que la intención real del profesorado de EF era en primera instancia aumentar la participación y la diversión del alumnado, manteniéndolo ocupado y activo durante las sesiones y evitando los conflictos. Este propósito encaja mucho más satisfactoriamente con la percepción de los y de las alumnas de este estudio sobre las prioridades de la asignatura que con las afirmaciones realizadas por el profesor.

No obstante, cuando se dejaba de lado el conjunto de la materia y se hablaba específicamente de la utilidad que tiene la enseñanza de habilidades motrices, el primer motivo por el que el profesor consideraba imprescindible la educación del movimiento era para enseñar contenidos relacionados con la salud. La concepción de la EF como una herramienta dedicada a la mejora del cuerpo compartida por profesor y alumnado recuerda firmemente a la metáfora del cuerpo-máquina (Barbero, 1996). Esta perspectiva dual del cuerpo, y altamente tecnocrática de la asignatura, era interiorizada por el alumnado, quien, en algunos casos, llegó a relacionar la forma corporal con los resultados académicos en EF. Fue el caso de una alumna a la que preguntamos por la persona que más destacaba en la asignatura de EF:

*Alumna: Sí, creo que es un chico, pero chicas... también hay.*

*Investigador: Y ¿por qué sería un chico antes que una chica?*

*Alumna: Porque es bajito y muy atlético, entonces...*

*Investigador: Pero ser bajito no es siempre una ventaja...*

*Alumna: Ya, pero es hábil. Corre mucho y juega a rugby, es atlético, baila bien...*

*(Esther, alumna).*

## El esfuerzo es lo más importante

Hablar de la EF en términos instrumentales contribuye, en parte, a reforzar uno de los problemas que el profesor

estimaba más relevantes cómo hacer entender al alumnado la manera en la que será evaluado. Por un lado, el profesor consideraba el esfuerzo como un factor fundamental a la hora de evaluar al alumnado, sobre todo en la actitud mostrada en cada sesión. Pero también reconocía que las personas con más destreza motriz conseguirían más fácilmente altas calificaciones en la asignatura. Esta creencia, que resulta limitante, casa con una ideología del rendimiento aplicada a la EF donde se valora positivamente a aquellas personas que presentan un mayor rendimiento, eficiencia o competencia motriz, y negativamente a aquellas que muestran una menor competencia, llegando al extremo de generar intolerancia y rechazo hacia las mismas (Molina y Beltran, 2007). Además, esta visión representa una concepción de la evaluación anclada en un enfoque tradicional, en el cual el profesorado es la figura principal sobre la que gira todo el proceso evaluador, y este se desarrolla mediante heteroevaluaciones generales y unidireccionales basadas en medir el rendimiento motriz y que no tienen en cuenta la progresión individual del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2001). Desafortunadamente el alumnado, por su lado, no percibía este hecho como un impedimento para obtener buenas notas en EF, dado que acababan considerando la valoración del esfuerzo como un componente importante de la evaluación:

*(...) también importa mucho el esfuerzo: alguien a quien se le da bien y no se haya esforzado en ninguna clase o alguien que se le da mal y se haya esforzado mucho. Es distinto. No únicamente lo bien que lo haces influye en la nota (Marcos, alumno).*

Aunque el profesor coincidía con el discurso de la ideología del rendimiento, la mayoría del alumnado reconocía que la habilidad motriz era un elemento que mejoraba poco en las sesiones de EF, y es que tal como apuntan Devís y Peiró (1992), los periodos de tiempo que se consideran en las unidades didácticas escolares son insuficientes para garantizar una mejora del desarrollo motor. Consecuentemente, se valoraba más lo que se era (antropométrica y fisiológicamente) que lo que se aprendía (López Pastor, 1999).

Es evidente, por tanto, que tanto profesor como alumnado consideraban el trabajo y el esfuerzo individual (ya sea en solitario o dentro de un grupo) un elemento clave a la hora de ser evaluado y calificado durante la asignatura de EF. Esta cultura del esfuerzo asienta las bases de una concepción individualista y meritocrática de la vida académica, conceptos inherentes a la concepción liberal del ejercicio físico y el deporte estudiados por investigadores del CO tan relevantes como Bain (1975) o Fernández-Balboa y Muros (2006). Es-

tas investigaciones sostienen que es falaz pensar que la igualdad de oportunidades y de posibilidades de éxito es directamente proporcional al esfuerzo de los individuos. La EF, en este caso, justifica esta idea, intentando convertir el esfuerzo en un fenómeno medible, y sin tener en cuenta otros aspectos como el contexto social y afectivo de cada alumno/a, que determina sus conductas y actuaciones dentro y fuera del aula.

### No quiero participar

Durante las primeras sesiones de la unidad didáctica de acrosport, se pudo observar una situación tan reveladora como frecuente:

*El profesor ha empezado a explicar en qué consistía el juego de la “albóndiga” o de la “cinta transportadora” donde un alumno se arrastra por encima de sus compañeros que están tumbados en el suelo pegados los unos con los otros y girando sobre sí mismos para que el cuerpo del alumno que está encima se desplace más fácilmente. Marta, cuando ha entendido la dinámica del juego ha protestado en silencio con cara de extrema preocupación. Ha empezado la actividad colocándose en el suelo, pero cuando le ha tocado ser la “albóndiga” se ha negado rotundamente, retirándose del juego y sentándose en un rincón del gimnasio donde ha empezado a llorar. El profesor ha continuado la clase sin decirle nada y mi compañero de prácticas se ha acercado a atenderla (Diario del observador, 14.3.2017).*

Este tipo de reacción por parte de la alumna se repitió en un par de ocasiones más, siempre que el contacto fuera con chicos. Por el contrario, cuando el contacto era exclusivamente con compañeras de clase, la alumna no mostró ningún rechazo (Diario del observador, 24.3.2017). Cuando esta alumna fue preguntada por estas situaciones durante una entrevista se excusó con la explicación de que era muy alta, y le daba miedo sufrir algún tipo de accidente en la espalda. El hecho de observar que las actividades en las que rechazaba participar presentaban un riesgo físico muy bajo (como es el caso del anterior juego de la “albóndiga”), pero en el que era necesario establecer un contacto físico con el resto de compañeros y compañeras, y la comprobación de que en actividades más exigentes y con más riesgo físico (como la construcción de una figura humana de dos niveles) en la que colaboraba a solas con personas de su mismo género, no presentó ningún tipo de inconveniente, nos lleva a valorar la posibilidad de que Marta no hubiese sido del todo sincera con nosotros. Esta situación, por un lado, muestra la incapacidad del profesor para intervenir de manera eficaz y, por qué no, también la nuestra como investigadores para extraer de la alumna una versión sincera de los hechos acontecidos. No obstante, en un ejemplo

parecido relatado en el artículo de Monforte y Pérez-Samaniego (2017) sobre el miedo y la EF, se apunta que, aunque las chicas pueden estar más dispuestas a hablar sobre la experiencia del miedo, hacerlo puede marcarlas a ellas en particular como sujetos neoliberales fracasados. Además, de acuerdo con Molina y Beltrán (2007), no es una característica personal lo que más afecta negativamente a un alumno, sino el hecho de que esta se haga pública. Lo que parecía impedir a Marta cooperar con normalidad con el resto de sus compañeros y compañeras, especialmente con los chicos, era que estos pudiesen comprobar su peso corporal. En este sentido, cuando esta alumna fue preguntada por lo que creía que el profesor de EF intentaba enseñar en sus clases, se obtuvo la siguiente respuesta:

*A ver, yo creo que quiere acercarnos a todos y que tengamos más confianza en nosotros mismos... es decir no sé si me estoy explicando, pero quiere que cada uno conozca mejor al otro pero físicamente, no mentalmente, es decir que sepamos quién es el más fuerte... no sé, pienso que es alguna cosa así (Marta, alumna).*

Con esta reflexión, podemos deducir que, muchas veces, Marta ha percibido las clases de EF como un espacio en el cual se pierde la privacidad y la intimidad del alumnado, tal como señalaba ya Bain (1975). Eso que ella interpreta como la obligación de actuar e interactuar con sus compañeros y compañeras de una manera que evidencia sus complejos e inseguridades. Algunos ejemplos concretos son mostrar sus habilidades en público, que los compañeros crucen la barrera del contacto físico o el hecho de tener que subir encima de otros. Y es que estas experiencias pueden aumentar la desafección del alumnado inactivo hacia la actividad física e incluso hacia la asignatura (Beltrán-Carrillo y Devís, 2019). Concretamente, y siguiendo a los mismos autores, este alumnado (especialmente los chicos obesos y las chicas con baja competencia), sufre las consecuencias de unas clases y una evaluación orientadas al rendimiento físico. Además, reciben la influencia del discurso de la masculinidad y el salutismo en las expectativas y valoraciones que hace de ellos el profesorado, mediatizados por posibles prejuicios corporales, y experimentan (las chicas) sentimientos de incomodidad y vergüenza por exponer su cuerpo y una habilidad o rendimiento menores bajo las miradas de superioridad del profesorado y de compañeros chicos. Consecuentemente, coincidimos con Monforte y Pérez-Samaniego (2017) en la necesidad de ampliar el repertorio de historias como la de Marta, que permitan al profesorado reconocer el miedo como un componente de sus prácticas pedagógicas, ya que puede ayudar a generar una comprensión más profunda y sensible de la propia acción docente.

## Conclusión

La EF es una asignatura con unas características y unas necesidades que la diferencian significativamente del resto de materias escolares. Estas singularidades la convierten, en primer lugar, en una fuente inagotable de situaciones, dinámicas y significados difícilmente interpretables, o si se quiere, interpretables de múltiples formas. Si nos basamos en los descubrimientos concretos hallados en esta investigación, se han detectado numerosos elementos que se pueden identificar como CO dentro del aula de EF. En primer lugar, el alumnado identifica como principales objetivos de la EF la mejora de la salud y el aprendizaje de hábitos y recursos para utilizar durante el tiempo libre. Esta concepción contrasta con el principal objetivo del profesor, que es la transmisión de valores a través de las actividades motrices. No obstante, las dos visiones otorgan una visión instrumentalista a la EF que se aleja de las funciones y retos que se le presuponen en la actualidad (López-Pastor et al., 2016; Moreno et al., 2012).

Por otro lado, tanto el alumnado como el profesorado perciben que el esfuerzo personal es el factor que más condiciona la evaluación, y por tanto la calificación de los y las estudiantes; aunque el profesor manifiesta su intención de calificar mejor al alumnado con mejor destreza motriz, aspecto que se enmarca claramente en un discurso propio de la ideología del rendimiento. Así, el profesor prioriza un correcto y controlado funcionamiento de la sesión para evitar los posibles incidentes individuales que puedan surgir durante la clase. Con esta intención, llega incluso a ignorar ciertos conflictos para poder continuar dirigiendo a la mayoría del grupo, lo que coincide con los hallazgos de Sánchez-Hernández et al. (2019). Son situaciones como esta las que pueden condicionar la participación del alumnado en las clases de EF, al percibir estos miedos e inseguridades derivados del juicio público que se desprende de sus intervenciones motrices.

Entre las principales limitaciones del estudio podemos destacar la brevedad en el tiempo de observación, la cual puede haber disminuido la comprensión de la realidad educativa a estudiar y la decisión, por cuestiones de espacio, de no presentar todas las cuestiones relacionadas con la clase social, el género, la sexualidad o la etnia del alumnado, aspectos que se consideran importantes en la investigación del CO en la EF.

Con todo, cabe destacar que el estudio del CO, especialmente en la EF, es un fenómeno complejo, que además contempla muchos factores y problemáticas sociales. Por este motivo, toda aportación científica que se realice con la pretensión de sumar conocimiento y explorar diferentes caras de un concepto tan poliédrico se considera necesaria con tal de avanzar hacia un modelo de EF escolar más inclusivo, y que atienda las características y necesidades individuales de cada alumno y alumna.

## Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1). <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, calificar para excluir*. Morata.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata.
- Bain, L. (1975) The Hidden Curriculum in Physical Education. *Quest* (24), 92-101. <https://doi.org/10.1080/00336297.1975.10519851>
- Bain, L. (1976). Description of the hidden curriculum in secondary physical education. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 47(2), 154-160. <https://doi.org/10.1080/10671315.1976.10615355>
- Bain, L. (1985). The Hidden Curriculum Re-examined. *Quest* (37), 145-53. <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. En D. Kirk and R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 19-34). The Falmer Press.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1996/re311/re311-02.html>
- Beltrán-Carrillo, V. J. & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 55(15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Casey, A. (2017). Student interactions in the hidden curriculum. *European Physical Education Review*, 23(3), 366-371. <https://doi.org/10.1177/1356336X16642189>
- Colquhoun, D. (1990). Images of Healthism in Health-based Physical Education. En D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture* (pp. 225-251). Falmer Press.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31, 238-244. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53496>
- Devís, J. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Editorial Marfil.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En J. Devís & C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (pp. 27-45). Inde.
- Devís, J., Fuentes, J. & Sparkes, A. C. (2005) ¿Qué permanece oculto del Currículum Oculto? Las Identidades de Género y de Sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://rieoei.org/RIE/article/view/805>
- Fernández-Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>
- Fernández-Balboa, J. M. & Muros, B. (2006) The Hegemonic Triumvirate-Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest* (58), 197-221. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491879>
- Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education. *Bergin and Garvey Publishers, Inc.*
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as Socializing Agent in Physical Education, en T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*, pp. 219-234. Benchmark Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Métodos de investigación*. Paidós.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universitat de València.
- Kirk, D. (1992). Physical Education, Discourse and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040>
- Kirk, D. & Tinning, R. (1990). Introduction: Physical Education, Curriculum and Culture. En D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture* (pp. 1-21). Falmer Press.
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V., Pérez, D., Manrique, J. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos* (29), 182-187. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Molina, J. & Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (19), 165-190. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56264>
- Monforte, J. & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Moreno, A., Campos, M. & Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 38(esp), 13-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea.
- Olson, R., Laidlaw, P. & Steel, K. (2016). 'No one wants to be taught from a textbook!' Pre- service health and physical education teachers' reflections on skill acquisition and a new curriculum. *European Physical Education Review*, 23(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/1356336X16658222>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J. & Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Sánchez-Bañuelos, F. (1989). *Bases para una didáctica de la EF y el deporte*. Gymnos.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D. & Soler, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879-893. <https://doi.org/10.5209/RCED.59504>
- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health*. Routledge.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education: Opening Pandora's box*. Deakin University.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Universitat de València.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

**Conflicto de intereses:** las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>