



Hipatia Press  
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

## **La Educación Física Escolar en Tres Centros Educativos de Chile: una Caracterización de sus Prácticas Docentes**

Alberto Moreno Doña<sup>1</sup>, Alexandra Valencia Peris<sup>2</sup> & Enrique Rivera García<sup>3</sup>

- 1) Facultad de Medicina-Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso, Chile.
- 2) Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Spain.
- 3) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Spain.

Date of publication: October 28<sup>th</sup>, 2016

Edition period: June 2016 - October 2016

---

To cite this article: Moreno-Doña, A., Valencia-Peris, A., & Rivera-García, E. (2016). La Educación Física Escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275. doi:10.17583/qre.2016.2105

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.2105>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

# **School Physical Education in Three Chilean Schools: a Characterization of their Teaching Practices**

Alberto Moreno Doña  
*Universidad de Valparaíso*

Alexandra Valencia Peris  
*Universidad de Valencia*

Enrique Rivera García  
*Universidad de Granada*

*(Received: 17 May 2016; Accepted: 03 October 2016; Published: 28 October 2016)*

## **Abstract**

---

Physical Education (PE) generally, and Chilean one, specifically, is in the middle of an identity crisis. There is a vision of the body as a production object. This vision has been generated in the light of social Darwinism, and at the same time there are other more conciliatory and global approaches. This investigation tries, with a holistic approach based on participating observation, to look into the practices carried out in relation to PE in schools in the Chilean context. The main conclusion from the analysis carried out is that in schools, PE is mainly focused on “doing” and on the production of results that can later on be assessed with objectivity. This means that schools are still an environment in which discrimination is still present and motor competency is the regulating factor for the processes generated in schools.

---

**Keywords:** curriculum implementation, participating observation, qualitative methodology, social darwinism, Physical Education

# **La Educación Física Escolar en Tres Centros Educativos de Chile: una Caracterización de sus Prácticas Docentes**

Alberto Moreno Doña  
*Universidad de Valparaíso*

Alexandra Valencia Peris  
*Universidad de Valencia*

Enrique Rivera García  
*Universidad de Granada*

*(Recibido: 17 de mayo de 2016; Aceptado: 03 de octubre de 2016;  
Publicado: 28 de octubre de 2016)*

## **Resumen**

---

La Educación Física (EF) en general y la chilena en particular se encuentra en crisis de identidad. Por un lado se mantiene una visión del cuerpo como objeto de producción generada al calor del darwinismo social, al tiempo que se comienza a vislumbrar un cambio hacia enfoques más globales e integradores. Esta investigación ha pretendido, desde un enfoque holístico apoyado en la observación participante, indagar en las prácticas docentes de la EF escolar, para aproximarnos a su realidad escolar en el contexto chileno. La principal conclusión a la que llegamos desde el análisis de lo percibido en el aula es que se mantiene una E.F. centrada en el hacer y para la producción de resultados evaluables desde la objetividad. Un aula donde la discriminación aún está presente y la competencia motriz es el factor regulador de los procesos que se generan en ella.

---

**Palabras clave:** implementación del currículum, observación participante, metodología cualitativa, darwinismo social, Educación Física

La intención de mejorar las prácticas docentes en la asignatura de Educación Física (EF) ha sido una preocupación constante para los profesionales del ámbito. Ya a principios de la década de los 90, autores como Crum (1993, p.340) señalaban que la EF estaba en peligro debido a que la gran mayoría de los profesores compartían como principales ideas pedagógicas el “entrenar para el físico” y el “educar a través de lo físico”. Estas ideologías producen, generación tras generación, profesores de EF que no consideran el constructo de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral del individuo como la esencia de la EF. Según Byra (1992), para mejorar las prácticas docentes los maestros necesitan saber dónde se encuentran (caracterización de sus prácticas docentes), hacia dónde necesitan ir, y si están yendo en la buena dirección.

Un elemento que puede ayudar a mejorar el estatus de la EF es la calidad de las prácticas docentes, aunque según Penney et al. (2009), el término calidad en EF varía según el contexto educativo, quedando predeterminado por las leyes y discursos políticos hegemónicos. McLennan y Thompson (2015) en un informe de la UNESCO, identifican tres conjuntos de indicadores de referencia que indican la calidad en EF y que tienen que ver con el cumplimiento de las necesidades básicas (currículum, docentes cualificados, materiales e instalaciones, evaluaciones...), con proporcionar una EF de calidad (currículum inclusivo, formativo, diverso y que promueva valores asociados a la EF y el deporte, con vinculaciones intra e interescolares y con evaluación e investigación de los procesos de aprendizaje), y con garantizar la formación de profesores de EF de calidad (perfil profesional, conocimientos a adquirir, aptitudes para la docencia y evaluación de las prácticas docente). En el mismo sentido se posicionan los responsables de la “Declaración de Berlín”, en la cual se realiza una petición explícita a los gobiernos de cada país para que suministren entornos seguros y accesibles a la EF en los que cualquier forma de discriminación sea detectada y castigada; desarrollen la formación de profesorado para la realización de programas de actividad física incluyentes y adaptados; aseguren instalaciones, equipamientos y opciones indumentarias apropiadas y desarrollen iniciativas de educación y sensibilización que apoyen y respeten la inclusión y la diversidad, entre otros aspectos (Conferencia Mundial de Ministros del Deporte, 2013, pp.4-5). Por otro lado, Chad, Humbert y Jackson (1999) definían la calidad en las clases de EF canadienses como aquellas que cumplían con los siguientes

criterios: que incluyeran actividad física diaria, que identificaran y cumplieran las necesidades de los niños y jóvenes, que promocionaran actitudes positivas hacia la actividad, que fueran impartidas por profesores cualificados, entusiastas y bien preparados, que tuvieran un equipamiento e instalaciones adecuadas, que estuvieran caracterizadas por un contenido y proceso significativos, que incorporaran el componente de condición física, que tuvieran un nivel apropiado de competición y que gozaran de un fuerte apoyo administrativo. Por su parte, Siedentop y Locke (1997) propusieron tres elementos críticos que deben existir en nuestra profesión para que marque una diferencia y se consiga un éxito sistemático en la EF: calidad de la EF en las escuelas, programas de formación efectivos de los profesores de EF y asociaciones operativas entre los dos anteriores. Por otro lado Penney et. al. (2009) señalan que a la hora de determinar la calidad de las clases de EF deben incluirse tres dimensiones íntimamente relacionadas: la calidad del currículum, la calidad pedagógica y la calidad de la evaluación. Los autores apuntan que una práctica de calidad en EF requiere el éxito en cada una de las tres dimensiones. Igualmente existen autores que han intentado medir de forma ‘objetiva’ la calidad de las prácticas docentes de maestros de EF, por ejemplo Byra (1992) diseñó el instrumento QDITC (*The Qualitative Dimensions of Lesson Introduction, Task Presentation and Lesson Closure*) el cual pretendía describir las fases introductorias y de clausura de las sesiones de EF y examinar las relaciones entre las presentaciones pre-tarea, tarea y post-tarea. Otros estudios han realizado una aproximación cualitativa a la caracterización de prácticas docentes en EF (Decorby et al., 2005). En el contexto chileno es muy incipiente la literatura relacionada con la temática, pero podemos encontrar algunos estudios al respecto (Moreno, Rivera, & Trigueros, 2014; Toro, 2007; Toro & Valenzuela, 2012) abordados estos desde una perspectiva crítica de la educación y su contextualización a Chile y sus particularidades.

Detectar dificultades que impiden la consecución de buenas prácticas en EF también ha sido otra línea de investigación que ha contribuido a identificar aspectos o situaciones problemáticas y características del ámbito. Crum (1993) achacaba la reproducción de malas prácticas educativas a las deficiencias en los centros de formación del profesorado. Por su parte, Morgan y Hansen (2007) identificaron en su trabajo algunas dificultades que el profesorado de aula encontraba al enseñar EF: escasa formación, insuficiente equipamiento y facilidades, bajos niveles de experiencia y

seguridad y limitaciones de tiempo para enseñar EF con un currículum abarrotado de contenidos. En Chile, Moreno et. al. (2013) describen las complejidades que limitan la construcción de ‘buenas prácticas’ en la EF escolar, atendiendo a: intencionalidades educativas complejas y orientadas al bienestar humano en toda su integralidad, pero utilizando medios y recursos pedagógicos alejados de dicha intencionalidad; deporte como contenido exclusivo de la asignatura; escasa argumentación e inexistente respaldo conceptual para explicar aquello que se hace y desprofesionalización de la labor docente.

Otra interesante aproximación muy relacionada con la caracterización de las prácticas o metodologías docentes en EF es la aportada por Green (2002). Según este autor, existen diferentes filosofías o ideologías relacionadas con las prácticas docentes de los profesores de EF que se conforman por las predisposiciones profundas que tienen en relación a la EF y el deporte, pero también por un cúmulo de experiencias y relaciones sociales vinculadas a: sus biografías e identidades deportivas, la socialización profesional (formación académica y experiencias laborales), por los ‘otros significativos’ (colegas experimentados, alumnado, padres) y la herencia de la tradición y la dimensión de género, entre otros. Estas ideologías influyen en el quehacer diario de los profesionales de la EF y ayudan a conformar la visión que estos tienen sobre lo que significa y qué funcionalidades se le atribuyen a la asignatura.

Ennis (1999) hace referencia al modelo de currículum multi-actividad, el cual se ha constituido como la aproximación dominante y ubicua a la hora de organizar la EF deportiva. Este modelo se caracteriza por unidades didácticas de pocas sesiones (de 4 a 10), mínimas oportunidades para una enseñanza prolongada, poca responsabilidad para aprender, poca o nula transferencia del aprendizaje a lo largo de las sesiones, niveles de unidades y años, pocas políticas para igualar la participación entre chicos y chicas, jugadores muy o poco hábiles y un sistema social de los estudiantes que minimizan la autoridad del profesorado. Según Kirk (2004), el deporte debe ser parte de la EF de los niños y jóvenes en las escuelas, pero no concebido como en la actualidad, donde fracasa a la hora de proporcionar un significado educativo o una auténtica experiencia deportiva.

En relación con las desigualdades que se producen en el aula de EF, Lentillon, Cogérino y Kaestner (2006) señalan que la escuela es una institución que no tiene el poder suficiente para luchar contra los

mecanismos externos que generan desigualdades de género, ya que las producen y reproducen. En la EF en concreto permanece un dominio masculino. Algunos ejemplos son que las chicas obtienen notas inferiores a los chicos o que reciben menos apoyo por parte del profesorado. Las conductas a evaluar por parte del profesorado también están influenciadas por los estereotipos de género. Además, a los niños se les riñe con más frecuencia, reciben más atención y se les preguntan más cosas que a las chicas. En la misma línea, Clément-Guillotín et al. (2013) observaron una representación masculina de los deportes en las clases de EF. Aunque los deportes se centren en el rendimiento y la EF en el aprendizaje, en ambos casos se promueve la reproducción de la masculinidad hegemónica.

Por último destacamos la problemática existente en relación con la salud, la EF y la hegemonía de los discursos sobre obesidad (Gard & Wright, 2001; Kirk, 2006). Estos discursos nos hacen pensar que aquellas personas con sobrepeso son perezosas e inútiles y permiten que diariamente se enjuicie, se ridiculice y agrede a aquellas personas que no cumplen con un estándar de norma o bajo peso. Si aceptamos estos discursos, los profesores de EF estamos implicados en estos procesos. El estudio de Núñez et al. (2013) sobre las creencias de los docentes de EF sobre la obesidad en escolares, reveló prácticas exclusivas con este alumnado y la percepción de entender que esta condición puede disminuir su habilidad motriz siendo más lentos y con una mentalidad de negación del logro. Esta mentalidad se relaciona con la tipología de profesores que según los autores tiene como principal finalidad promover la condición física de los niños y la práctica del deporte, principalmente del fútbol. Asimismo, concluyeron que los maestros observados tenían creencias de una cultura de corte neoliberal, forjada en el éxito y la competencia, lastimando una de las necesidades más hondas del corazón humano, la de ser apreciado (Van Breemen, 1974. Como se cita en Núñez et al. 2013).

A partir de lo expuesto, este trabajo se centra en una investigación cuyo propósito principal ha sido el caracterizar las prácticas docentes de EF escolar, en el entendido que dicha caracterización puede ser un insumo importante para responder a la pregunta: ¿dónde está la EF chilena en estos momentos?

## **Metodología**

Dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio, la metodología del mismo se enmarcó en la fenomenología interpretativa (Strauss & Corbin, 2002). La recogida de datos se realizó a través registros etnográficos en tres centros educativos<sup>1</sup>. La selección de los docentes observados se realizó a partir de criterios que permitieron representatividad en función de: (a) diferentes zonas del país [norte, centro y sur], (b) experiencias pedagógicas en la enseñanza primaria y secundaria, (c) sexo<sup>2</sup> y (e) tipo de centro educativo donde lleva a cabo su docencia<sup>3</sup>. En total se realizaron 100 horas de observación directa entre los tres establecimientos educativos.

El análisis de los datos, si bien posee un carácter fundamentalmente cualitativo, también tuvo una orientación cuantitativa con el fin de mostrar la distribución de la presencia de las categorías en el quehacer docente.

Los criterios de selección permitieron, también, realizar el análisis mediante cruces de información con el software informático NVivo 9.0. La primera tarea del análisis consistió en reducir los datos mediante la simplificación, resumen y selección de la información. Además, el análisis se ajustó a los procedimientos de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory" (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002; Valles, 2007), incluyendo espirales de profundización en las que se iba retrocediendo y avanzando de forma continua a lo largo del proceso hasta construir una teoría lo más coherente posible.

Como señalan Strauss y Corbin (2002, p. 110), la primera codificación de los datos consistió en "el proceso analítico, por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones". En la primera fase, pues, se realizó una lectura analítica de los datos con el fin de seleccionar unidades de significado en base a "criterios temáticos" (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 207). En este sentido, se siguió un proceso fundamentalmente inductivo (Miles & Huberman, 1994), aunque, a modo de orientación, se partió de las categorías ya establecidas en los guiones preparados para los registros etnográficos. Estas categorías previas hacen alusión a: (a) qué se hace en la clase de EF (considerando alumnado y profesorado), (b) cómo se hace lo que se realiza, (c) dinámicas problemáticas que emergen, (d) respuesta de alumnado y profesorado ante esas dinámicas problemáticas y (e) énfasis comunicativo del profesorado.



En la segunda fase se procedió a la síntesis y agrupamiento de unidades de significado en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje (Martínez, 1999; Rodríguez, Gil, & García, 1999; Ruiz, 2003; Strauss & Corbin, 2002).

Más concretamente, la emergencia de las categorías, desde una primera codificación (creación de nodos libres) hasta llegar a la creación de un árbol de categorías (nodos ramificados), se concretó a través de una indexación inductiva de la lectura de las transcripciones de los registros etnográficos. La construcción de los primeros "nodos libres" sirvió de primer borrador para elaborar el árbol de nodos ramificados. Se nos hace imposible, por cuestión de espacio, mostrar la gran cantidad de categorías que emergieron de este primer proceso de codificación.

La tercera fase consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo de los resultados y las conclusiones.

Todo el proceso de recogida de datos y el análisis de los mismos estuvo orientado por algunas preguntas previas<sup>4</sup>:

- ¿Cómo se estructuran, temporal y espacialmente, las clases de EF?
- ¿Qué tipo de instrucciones, y la forma de las mismas, dan los docentes?
- ¿Cómo actúan los profesores/as ante las minorías presentes en sus estudiantes?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas y evaluativas utilizadas por los profesores/as?
- ¿Qué importancia le dan los docentes a la organización de los ambientes de aprendizaje?
- ¿Qué aprendizajes y contenidos se muestran con mayor regularidad en las sesiones de clase?
- ¿Qué les dice el profesor/a a los estudiantes durante el desarrollo de las clases?
- ¿Cómo se relacionan entre ellos/as los estudiantes y qué tipo de relación se da entre éstos y los docentes?

Registramos las interacciones, conversaciones, movimientos, gestos, actitudes, etc..., a través de notas de campo construidas en el mismo momento en el que se estaban produciendo los fenómenos observados. El

procedimiento para la realización de los registros se ajustó a lo propuesto por Angrosino (2012, p. 65), considerando:

- Que cada registro incluye los datos de fecha, lugar y momento de observación.
- Registrar, palabra por palabra, el mayor número posible de intercambios verbales.
- Usar seudónimos para identificar a los sujetos observados.
- Seguir una secuencia de cinco en cinco minutos. Ello para situar las acciones en un orden preciso.
- Realizar descripciones densas de personas, objetos y materiales de la manera más “objetiva” posible, evitando apreciaciones personales.

### Descripción e Interpretación de los Datos Producidos<sup>5</sup>

En la figura 1 se observa que se genera un eje de potencia entre la “EF como entrenamiento” y “Orden y control”, construyéndose un área junto a “Estilos directivos” y “Evaluación igual a resultados” que nos ofrece una pista clara de por dónde se orienta la EF en los docentes observados.

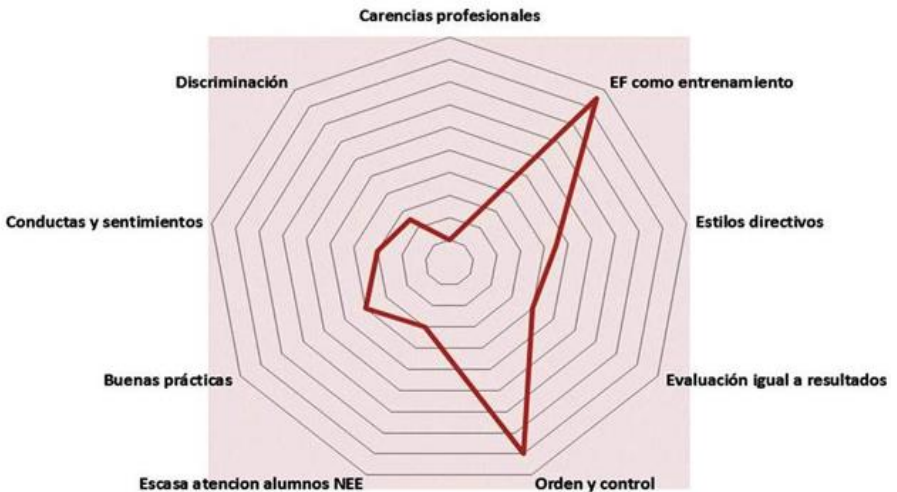


Figura 1. Presencia de las categorías de análisis en los registros de observación<sup>6</sup>

Desde la globalidad que nos aporta la visualización y entrando de lleno en el análisis del discurso de las categorías emergentes, podemos decir que el foco central de las prácticas escolares en la asignatura de EF<sup>7</sup> está anclado en lo que hemos denominado prácticas escolares basadas en el “Orden y Control”. Con ello se hace referencia a prácticas docentes autoritarias que se utilizan para tener el control. Excesivas peticiones de silencio, control de la clase con silbato, chillidos y amenazas, control de lo que llevan a clase (aseo y colación), así como de la apariencia. En definitiva, se conforma una jerarquía de índole militar donde está el profesorado que es quien manda, la máxima autoridad, y el alumnado, quien se dedica a obedecer órdenes. En los registros encontramos, de manera reiterada, situaciones como las siguientes:

“Oiga... eh... van a empezar a cerrar la boquita..., ya que se tiene que escuchar la voz del profesor, no la de ustedes” (Registro de campo).

La segunda característica relevante detectada está relacionada con la puesta en práctica de una EF que guarda una estrecha relación con una sesión de entrenamiento deportivo, donde, como apunta Molina (1999), la principal finalidad parece ser el rendimiento motor (planteamiento fisiológico) y donde se suele ignorar la relevancia del componente educativo. Esto se traduce en un calentamiento del sistema músculo esquelético que prepara el cuerpo para el esfuerzo físico; esfuerzo que ocupará gran porción de la parte principal de la sesión de clases, suponiendo una mejora de la condición física y de los aspectos, principalmente técnicos, de los deportes más mayoritarios. Dichos aspectos resultan fácilmente evaluables y atienden a una racionalidad técnica a la hora de abordar el currículum donde el énfasis se pone en la definición de objetivos conductuales (Devís & Molina, 2001). Esta manera de entender la intervención en la enseñanza a partir de la aclaración previa de las conductas que se pretende conseguir se conoce con el nombre de pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982). A esto le unimos prácticas escolares en donde existe una extralimitación física del alumnado bajo una lógica de rendimiento deportivo.

“se bebe agua sólo al terminar la actividad”  
“cuánto más se sufre mejor”  
“como los deportistas de élite y los militares”

(Registros de campo).

Y casi nulas referencias al aprendizaje relacionado con la corporeidad (Grasso, 2001).

Esta segunda característica es coherente con la alta presencia de un estilo metodológico excesivamente directivo (uso casi exclusivo del mando directo) donde el profesorado indica lo que hay que hacer y el alumnado ejecuta las órdenes propuestas (3ª característica). Para ello, el docente o un estudiante elegido por él, ejemplifica la conducta motriz a seguir y el resto imita. No se observan posibles alternativas a la situación problemática planteada y se hace un énfasis en la ejecución perfecta de los diferentes movimientos. En este sentido cabe destacar que “los estilos directivos reproducen todo un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizadas por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogenización” (Blandón, Molina, & Vergara, 2005, p.87), aspectos que conducen a generar marcos de violencia y rechazo ante el modelo impuesto por el profesorado.

“... realizan movimiento articular, donde la docente muestra los ejercicios y a la vez explica la correcta ejecución y los estudiantes la imitan”.

“...les pide que tomen distancia y le solicita a un varón, quien es deportista (entrena remo), que guie el estiramiento. Están todos en silencio y forman una media luna cerca de la pared y siguen a su compañero”.

(Registros de campo).

Una cuarta característica está relacionada con el excesivo énfasis que presenta el proceso evaluativo como eje articulador de la práctica pedagógica. Existe una presión constante sobre el alumnado, una presión relacionada con el cuándo y cómo van a ser evaluados. Así, la evaluación se convierte en una práctica habitual en las sesiones de EF. Y el gran problema es que dicho proceso evaluativo se confunde con el proceso calificativo. Según Díaz (2005), cuando la idea que se tiene de la evaluación es la de un instrumento de selección y de reproducción es fácil que ésta sea utilizada

como un instrumento de sanción y de poder por parte del profesor y de la propia escuela. El temor de los alumnos a ser “castigados” con la realización de un examen o de una prueba convierte a la evaluación en un instrumento de control y poder del profesor. Además, el profesorado dedica demasiado tiempo a anotar los resultados de las ejecuciones motrices (no aprendizajes) y a comunicar las calificaciones obtenidas a los alumnos/as.

“Ahora desde la mitad para acá estaré evaluando, desde la mitad para allá pueden practicar, nadie se cruza en esta parte donde estoy evaluando. ¿Está claro? Necesito 5 voluntarios.”

“Doy la información de la nota que acaban de dar, cualquier inquietud o duda tienen que tratarla de forma individual conmigo”.

(Registros de campo).

Se observa escasa atención a la participación de los estudiantes que presentan necesidades diferentes. No se prima la participación. Existe mucha pérdida de tiempo en esperar turno, periodos de inactividad, de evaluaciones y tiempo libre ligado a la escasa atención al alumnado que no puede participar en las mismas condiciones que el resto, lo que Ríos (2009) denomina “falsa integración”. Desafortunadamente, tal y como señala Block (1994), el alumnado con discapacidad es excluido frecuentemente en las clases de EF. En este contexto, no existe preocupación por adaptar las actividades al alumnado con necesidades educativas especiales, ya sean éstas circunstanciales o vitales.

“Estudiantes justifican que no harán educación física, los otros ya van al camarín, el profesor lee las comunicaciones en las cuales justifica el apoderado el por qué no harán educación física, para de leer, mira al dueño de la comunicación y dice: le duele la pierna después de un partido de fútbol... eso dice acá, o sea que juega afuera y acá no hace nada (ambos se miran y sonríen)”. (Registro de campo).

Esto es acompañado por la presencia de discriminación, la que aparece de manera directa e indirecta. Es directa cuando son los propios maestros quienes, mediante sus actuaciones, discriminan por motivos de género y/o sobrepeso-obesidad (Lentillon et. al. 2006; Núñez et. al. 2013). También al hacer caso omiso del alumnado que no participa o que tiene necesidades

educativas especiales. Es indirecta al hacer más visibles, si cabe, los niveles de condición física y destreza motriz/deportiva de cada uno de los alumnos y alumnas, ya que las actividades y evaluaciones que plantean se basan en niveles de ejecución. Esta forma de entender la EF proviene de la “ideología del rendimiento” (Molina & Beltrán, 2007, p.169), la cual hace referencia al “conjunto de ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas, basadas en el deporte competitivo y de élite, que conciben el resultado y la victoria como el principal propósito de las actividades físico-deportivas”. Esta ideología resulta limitante y negativa en cuanto origina contextos en los que son valoradas positivamente aquellas personas que presentan un mayor rendimiento, eficacia o competencia motriz, y negativamente aquellas cuya competencia motriz es menor, llegando al extremo de generar intolerancia y rechazo hacia las mismas.

“Un niño solicita ir al gimnasio y realizar juegos. El profesor responde que los varones pueden jugar a la pinta mientras las mujeres cocinan. Algunos se ríen y otros, principalmente damas, responden con disgusto por el comentario. El profesor nuevamente interviene diciendo: entonces no cocinen, hagan el aseo. Esta vez una niña le grita, [en tono de broma], que es un machista”. (Registro de campo).

Una última característica que queremos desarrollar es la relacionada con los sentimientos y conductas del alumnado en las clases de EF. Los sentimientos son diversos. Se observan actitudes de desprecio respecto a lo que viven y aprenden en las clases (dándose casos de desobediencia cuando se da la ocasión), pero también lo pasan bien, ya que se dedican a jugar. El trato entre alumno y alumno es, generalmente, de pelea, mientras que esta situación no se da entre alumno-alumna o alumna-alumna, aspecto al que el profesorado no pareciera darle mucha importancia.

“Un estudiante que se desplaza por la sala, sin atender las indicaciones de la profesora, se acerca a un compañero y lo golpea con un lápiz, enterrándole la punta en la mano. Éste, rápidamente se dirige donde la docente y acusa a su compañero, narrando que a propósito éste le enterró el lápiz. La profesora se muestra indiferente”. (Registro de campo).

Las dos últimas categorías a las que queremos hacer referencia son la escasez de ‘buenas prácticas educativas’ observadas, y las debilidades profesionales que hemos encontrado. Hemos observado algunas prácticas, muy minoritarias por cierto, que permiten vislumbrar cierta intencionalidad por crear un buen clima de aprendizaje, sirviéndose de componentes lúdicos, de la reflexión, del feedback positivo, de dotar de autonomía al alumnado, de impartir contenidos alternativos a la condición física y el deporte, primando la participación y comenzando desde los intereses del alumnado. Pero esta situación es acompañada, en muchísimos casos, por otros profesionales que dan cuenta de conductas muy desacertadas, como por ejemplo: comentarios despectivos y comportamientos irrespetuosos con el alumnado (abusando de la situación de poder), falta de feedback o feedback negativo desanimando así al estudiantado en su proceso de aprendizaje. También existen múltiples incoherencias entre sus creencias y sus prácticas docentes (lo que enseñan, lo que evalúan, lo que piensan y cómo actúan...), las cuales se construyen, tal y como apunta Carnevale (2014), a partir de que la EF históricamente ha tomado discursos de diversos campos, prácticas y ciencias ajenas a ella, sin preocuparse por investigar, preguntarse, criticar y generar sus propios saberes. El autor advierte de que “lo que el profesor dice hacer, muchas veces dista bastante de lo que hace, básicamente por creer que todo lo que opera en la práctica puede ser la teoría que sustente su hacer en la clase” (p.1).

“La profesora dice: mira tú, estas creciendo para el lado. Los otros alumnos/as se ríen y le dicen: ¡¡estás gordo!!”

“Un estudiante pregunta: ¿es muy difícil ser profesor? El profesor responde: no tanto, pero te tiene que gustar, y como tú eres flojo y sólo haces lo que te gusta...en la vida hay que hacer cosas que a uno no le gustan...a mi no me gusta levantarme temprano pero lo hago igual”.

(Registros de campo).

Para cerrar este epígrafe, se observa que los procesos evaluativos, entendidos casi exclusivamente como calificación, se constituyen en un eje relevante a partir del cual se organizan, dinamizan y proponen las prácticas de la EF. Y para que ello sea así se utilizan estilos de enseñanza excesivamente directivos que permiten, por un lado, ordenar y controlar

todo lo que en dichas prácticas aparece, pero a la vez hacer uso de ese orden y control como una forma de proceder, en el entendido de que esta lógica podría generar mejores resultados de aprendizaje.

### **Conclusiones**

¿Cómo se visualiza la EF del siglo XXI en Chile? Como la lógica evolución del darwinismo social que desde hace más de ciento cincuenta años se viene instalando en las sociedades construidas desde los postulados capitalistas (Hobsbawm, 1987). Asistimos a la consolidación de una EF que perpetúa, en los tres centros educativos observados, la concepción del cuerpo desde los mismos postulados anteriores (Barbero, 2012), al igual que lo vienen haciendo, cada una en su contexto de aprendizaje, el resto de materias escolares.

En el modelo que se presenta (figura 2), queda en evidencia una EF que postula el orden y el control desde los contenidos que mejor se adaptan a su logro: el deporte y la condición física. Estos dos elementos claves en el día a día del aula, se apoyan, como no podría ser de otra manera, en una metodología que prima la reproducción del modelo único, ya sea en forma de ejercicio físico o habilidad específica deportiva. Para cerrar el círculo de la disciplina nada mejor que utilizar como elemento represor a la evaluación, pero en esta ocasión planteada desde la eficacia y el resultado del producto final, muy alejada de enfoques formativos que ayuden a los menos capaces motrizmente.





*Figura 2.* Modelo construido - Caracterización de las prácticas docentes de EF escolar<sup>6</sup>

Lo que produce el modelo con la connivencia no consciente de la mayoría de los docentes, es garantizar la estructura social que se pretende transmitir. Pero todo tiene daños colaterales que hay que visibilizar. La discriminación por competencia motriz, por sexo o por inconformismo del estudiante se visualiza con excesiva frecuencia en el aula. Esto sumado a la pérdida de autonomía, la escasa posibilidad de experimentar y crear en el aula y la falta de una cultura de colaboración frente a la pertinaz competencia que preside la clase de EF nos hace pensar en la necesidad de un cambio.

¿Es posible el cambio? Es complejo. El tsunami de ideas neoliberales que invade las políticas educativas a nivel mundial, nos dice que nos debiéramos contentar con surfear la ola lo mejor que podamos a la espera de tiempos mejores. Nuestra idea de cambio nos obliga, al menos, a visualizar y proponer dos líneas de futuro que ayuden en la superación de las debilidades detectadas: (a) generar investigaciones (son escasas en el país) que permitan comprender si lo propuesto en este trabajo es posible de generalizar a todo el contexto nacional o si, por el contrario, es lo característico de los tres contextos investigados; y (b) reconstruir, en la formación de profesores, el concepto de didáctica de la educación física.

Ello porque tenemos evidencias de que esta ha sido y es abordada desde una perspectiva tecnocrática (Moreno et al., 2013).

## Notas

<sup>1</sup> Las ciudades a la que pertenecían los establecimientos educacionales fueron: La Serena, Santiago de Chile y Valdivia.

<sup>2</sup> Dos profesoras y un profesor.

<sup>3</sup> En Chile existen centros educativos con dependencias administrativas diferenciadas: (a) centros educativos municipales, (b) centros educativos particulares subvencionados y (c) centros educativos particulares pagados.

<sup>4</sup> Insistimos que fueron preguntas orientadoras del trabajo realizado, no preguntas concluyentes a las que habría que dar respuesta obligatoriamente. Fueron las mismas observaciones las que nos fueron permitiendo darle una orientación a estas preguntas y posibilitando la emergencia de nuevos cuestionamientos.

<sup>5</sup> Todo lo dicho en este apartado de resultados y en las posteriores conclusiones se hace en relación a los tres centros educativos donde realizamos la investigación. En ningún caso podríamos afirmar que la realidad descrita pueda ser generalizada al resto de establecimientos educativos del país.

<sup>6</sup> Elaboración propia.

<sup>7</sup> Actualmente, desde finales del año 2013, la asignatura se denomina “Educación Física y Salud”

## References

- Angrosino, M. (2012). *Etografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Barbero, J. (2012). El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva. *Revista de Educación*, 359, 580-603. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-108
- Blandón, M., Molina, V., & Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103. Recuperado de <http://rieoei.org/rie38a05.htm>
- Block, M. (1994). *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in Regular Physical Education*. Baltimore, MD: Brookes.
- Byra, M. (1992). Measuring qualitative aspects of teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(3), 83-89. doi:10.1080/07303084.1992.10604142

- Chad, K., Humbert, M., & Jackson, P. (1999). The effectiveness of the Canadian Quality Daily Physical Education program on school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), 55-64. doi:10.1080/02701367.1999.10607730
- Carnevale, G. (2014). *Incoherencia entre las prácticas y los discursos, “una lógica aprendida”*. IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34392/Incoherencia\\_entre\\_las\\_pr%C3%A1cticas\\_y\\_los\\_discursos\\_\\_%22una\\_l%C3%B3gica\\_aprendida%22.-M7.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34392/Incoherencia_entre_las_pr%C3%A1cticas_y_los_discursos__%22una_l%C3%B3gica_aprendida%22.-M7.pdf?sequence=1)
- Clément-Guillot, C., Cambon, L., Chalabaev, A., Radel, R., Michel, S., & Fontayne, P. (2013). Social value and asymmetry of gender and sex categories in physical education. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(2), 75-85. doi:10.1016/j.erap.2012.12.004
- Conferencia Mundial de Ministros del Deporte (2013). *Declaración de Berlín*. Berlín. Recuperado de <http://cid.csd.gob.es/dmdocuments/declaracion-de-berlin.pdf>
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. doi:10.1080/00336297.1993.10484092
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220. doi:10.3200/JOER.98.4.208-221
- Devís, J., & Molina J. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid: Síntesis.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-50. doi:10.1080/1357332990040103
- Gard, M., & Wright, J. (2001). Managing uncertainty: Obesity discourses and physical education in a risk society. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 535-549. doi:10.1023/A:1012238617836

- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto en la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday' philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7(1), 65-83. doi:10.1080/13573320120113585
- Hobsbawm, E. (1987). *La era del capitalismo*. Barcelona: Labor.
- Kirk, D. (2004). Framing quality physical education: the elite sport model or Sport Education? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195. doi:10.1080/1740898042000294985
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133. doi:10.1080/13573320600640660
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9(3), 321-339. doi:10.1007/s11218-005-5122-z
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico - práctico*. México: Trillas.
- Mc Lennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Molina, J. (1999). Estrategias metodológicas en la enseñanza de la educación física escolar. En M. Villamón (Dir.), *Formación de los maestros especialistas en educación física* (pp. 135-156). Valencia: Direcció General d'Ordenació, Innovació Educativa i Política Lingüística.
- 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. Recuperado de <https://doaj.org/article/f873cb469e064aa6aedcda54592e4747>
- Moreno, A. et al. (2013). La Educación Física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 7-17. Recuperado de <http://tandem.grao.com/revistas/tandem/042-que-se-hace-en-educacion-fisica-en-otros-contextos/la-educacion-fisica-chilena-un-modelo-tecnocratico-de-la-ensenanza-y-desvalorizacion-del-colectivo-docente>
- Moreno, A., Rivera, E., & Trigueros, C. (2014). La Educación Física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. *Movimiento*, 20(esp.), 81-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115335321008>
- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108. doi:10.3200/JOER.101.2.99-112
- Núñez, H., Campos, N., Alfaro, F., & Holst, I. (2013). Las creencias de la docente de educación física sobre la obesidad en la niñez de edad escolar. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 5-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44727049001>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. doi:10.1080/13573320903217125
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3837>
- Rodríguez, G. Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Siedentop, D., & Locke, L. (1997). Making a difference for physical education: What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(4), 25-33. doi:10.1080/07303084.1997.10604923

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 29-43. doi:10.4067/S0718-07052007000100002
- Toro, S., & Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción. Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 38(esp.), 211-230. doi:10.4067/S0718-07052012000400012
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Breemen, P. G. (1974). *El coraje de aceptar la aceptación*. Denville, Nueva Jersey: Dimension Brooks.

**Alberto Moreno Doña** is Associate Professor at University of Valparaíso, Chile. ORCID, id: [0000-0002-4277-0535](https://orcid.org/0000-0002-4277-0535)

**Alexandra Valencia Peris** is Associate Professor in the Department of Musical, Artistic and Corporal Expression at University of Valencia, Spain. ORCID, id: [0000-0002-2031-9743](https://orcid.org/0000-0002-2031-9743)

**Enrique Rivera García** is Senior Lecturer in the Department of Musical, Artistic and Corporal Expression at University of Granada, Spain.

**Contact Address:** Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina-Escuela de Educación Parvularia, C/Angamos, 655, Reñaca-Viña del Mar, Chile. Email: [alberto.moreno@uv.cl](mailto:alberto.moreno@uv.cl)