

# El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado\*

**ÁLVARO SICILIA CAMACHO**

*Doctor en Educación Física*

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Almería

**PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL**

*Doctor en Educación Física*

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Huelva

**JOSÉ IGNACIO MANZANO MORENO**

*Licenciado en Educación Física*

Universidad CEU-San Pablo de Sevilla

**MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA**

*Doctor en Educación Física*

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte  
Universidad de Granada

**Correspondencia con autor**

Álvaro Sicilia Camacho  
asicilia@ual.es

## Resumen

El estudio analiza el desarrollo curricular del área de Educación Física respecto a tres elementos básicos del currículo (finalidades, contenidos y metodología). Para cumplimentar los objetivos del estudio, datos cuantitativos y cualitativos fueron recogidos a través de la aplicación de una encuesta postal y el desarrollo de grupos de discusión. Los resultados muestran que los docentes de Educación Física encuentran dificultades para desarrollar las prescripciones dictadas por el currículo oficial. Sin embargo, los datos indican claras diferencias entre el profesorado de primaria y secundaria respecto a la prioridad de las finalidades educativas, la selección de contenidos y la forma de trabajarlos. Por lo tanto, los resultados de este estudio apoyan la idea de que las manifestaciones del profesorado sobre el desarrollo del currículo en Educación Física estarían en parte determinadas por las prescripciones y valores que rodea el currículo oficial de cada una de las etapas donde éste desempeña su labor educativa.

## Palabras clave

Educación Física; Currículo; Profesorado; Educación primaria; Educación secundaria.

## Abstract

### *Physical Education's Curricular Development in Primary and Secondary School Education: An Analysis from the Teachers' Perspective*

*The study analyzed the curriculum development of the area of Physical Education for three basic elements of the curriculum (aims, content and methodology). To complete the study objectives, quantitative and qualitative data were collected through the application of a postal survey and development of discussion groups. The results show that Physical Education teachers find it difficult to develop the requirements dictated by the curriculum. However, the data show clear differences between primary and secondary school teachers regarding the priority of educational goals, content selection and its implementation. Therefore, the results of this study support the idea that the manifestations of the faculty on curriculum development in Physical Education would be in part determined by the recommendations and values involving the official curriculum of each of the stages, where teachers perform their educational work.*

## Key words

*Physical Education; Curriculum; Teacher, Primary and Secondary School.*

\* Esta investigación ha sido financiada por el Instituto Andaluz del Deporte, perteneciente a la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía.

## Introducción

La expresión currículum encierra un término polisémico, dada la extensión de campos y realidades que abarca. Muestra de ello son las más de cien definiciones que sobre el término currículum encuentra Rule en su trabajo de tesis doctoral de 1973 (citado por Gimeno, 1988, p. 14). No obstante, al objeto de teorizar y estudiar el currículum escolar los autores han venido diferenciando entre dos esferas o ámbitos. Por ejemplo, el psicólogo cultural Michael Cole suele distinguir entre un *currículum ideal* o *ideológico* y un *currículum material* (véase Cole, 1999). Con el primero se representa de forma simbólica (sea implícita o explícitamente) las metas educativas que pretenden alcanzar determinados grupos socioculturalmente definidos, mientras que a través del *currículum material* se indica el desarrollo de esas metas que la sociedad lleva a cabo a través de las prácticas educativas de la institución escolar y de sus agentes. En el mismo sentido, Goodson (1988, 1995) ha venido defendiendo la existencia de un *currículum simbólico*, en la medida en que con él se consigue expresar y legitimar públicamente ciertos objetivos de la escolarización, frente a un *currículum práctico*, donde esos convencionalismos se verían más o menos recompensados por la asignación de recursos.

Esta doble dimensión del currículum representa la teoría y la práctica, su diseño y su desarrollo, mostrando la diferencia que Young (1977) estableció entre el “currículum como hecho” y el “currículum como práctica”. Con el primero se recogería la realidad social histórica específica en la que tienen lugar las relaciones educativas, mientras que con el segundo esa realidad social quedaría reducida a las intervenciones y acciones subjetivas de los profesores y estudiantes. Así, con el currículum ideal se constata lo que la escuela y sus profesores/as deben presentar, mientras que con la práctica se consigue estructurar, conformando o contradiciendo, las formulaciones inicialmente planteadas.

Esta investigación aborda el análisis del currículum escolar de Educación Física (en adelante EF) desde un punto de vista material o práctico. Para ello se han considerado las manifestaciones del profesorado de EF de los niveles de educación primaria y secundaria en torno al desarrollo curricular del área. Con la intención de conocer el estado actual del objeto de la investigación se ha recurrido a diversas aportaciones sobre la materia. Inicialmente, a nivel internacional se han revisado los trabajos de Behets y Vergauwen (2004); Cothran, et al. (2001); Jewett y Bain (1985); Kulinna y Silverman (2000); Penney y Evans (1999); Templin y Schempp

(1989), los cuales muestran diferentes estrategias utilizadas por el profesorado de EF para adaptar a sus contextos específicos e intereses particulares las prescripciones establecidas en el currículum oficial. En el contexto de nuestro país hemos partido del análisis de numerosos trabajos sobre formación inicial y permanente del profesorado, donde se detalla el proceso de puesta en práctica de programas específicos de formación, y la evaluación que de ellos realiza el profesorado que implementa tales programas (véase Del Villar, 1996; Medina, 1995; Romero, 1995; Sáenz-López, 1998; Viciano 1996). No obstante, este último grupo de trabajos generalmente se han centrado en situaciones de enseñanza que han sido previamente diseñadas por los propios investigadores o por el grupo de formación, focalizando sobre un número reducido de profesorado. Por ello nos ha merecido especial atención los escasos trabajos que describen y estudian con más amplitud lo que el profesorado de EF hace o dice que hace mientras desarrolla el currículum oficial de la EF.

En esta línea más concreta debemos destacar el trabajo realizado por Hernández Álvarez (1992), donde se analiza las concepciones y puesta en práctica del currículum de la EF escolar, a partir de un cuestionario administrado a una muestra representativa de profesores/as de enseñanzas medias de la Comunidad de Madrid. Otro de los trabajos considerados ha sido el realizado por Sicilia (1996), quien a través del uso de la encuesta postal analiza la forma en que el profesorado de EF selecciona y evalúa los contenidos de su materia, dentro del ámbito de la educación secundaria en Andalucía. El trabajo de Rivera (2000), por otro lado, detalla la forma rutinaria y burocrática con la que el profesorado de EF de treinta centros de primaria de las provincias de Granada y Almería se enfrentan al diseño y elaboración de la programación, dentro del modelo de currículum abierto y flexible que configura el marco legislativo de la LOGSE. Posteriormente, a través del estudio de un caso, Rivera (2000) profundiza en el modo en que un profesor de EF lleva a cabo la programación que previamente ha diseñado. Como concluye el autor, la superposición carente de conexión que se produce entre las programaciones de las diferentes áreas del currículum, y entre los diferentes niveles de concreción curricular dentro de ellas, puede ayudar a explicar la fractura que se produce entre la teoría y la práctica, entre la elaboración del currículum y su implementación. Similar desconexión entre teoría y práctica es encontrada por Astráin (2002) al comparar el currículum oficial de la comunidad Foral de Navarra y el

currículo material que finalmente desarrolla el profesorado de EF de la etapa de secundaria obligatoria. Como detalla este estudio, el 92 % de los docentes en EF de la ESO en Navarra manifestaron tener un amplio conocimiento del currículo oficial y estar de acuerdo con él; sin embargo, el 59 % de los mismos consideró que era bastante utópico y difícil de materializarlo en la práctica.

A partir de la revisión de los trabajos citados, podemos destacar la escasa existencia de investigaciones en España que hayan estudiado la forma en que el profesorado de EF materializa el currículo oficial. En los pocos casos que conocemos el foco de atención ha sido el profesorado de la educación secundaria, y en la mayoría de estas ocasiones el trabajo ha destacado sólo algunos de los elementos curriculares. Nuestro trabajo, aunque se limita a la Comunidad Andaluza, mantiene una gran relevancia dada las comparaciones que pueden establecerse entre el profesorado de EF de los niveles de primaria y secundaria, abarcando, además, un análisis global de tres de los elementos básicos en los que se estructura el currículo oficial.

A la vista de los estudios revisados, los objetivos del presente trabajo son:

- Analizar el modo en que el profesorado prioriza y concibe las finalidades educativas dentro del área curricular de la EF.
- Conocer la selección y jerarquización en el desarrollo de contenidos que el profesorado de EF realiza, a partir de los contenidos oficiales del área dictados por su comunidad autónoma.
- Conocer las estrategias metodológicas llevadas a cabo para el desarrollo de los contenidos del área de EF.
- Analizar y detectar posibles diferencias en las variables estudiadas en función del nivel educativo donde el profesorado de EF desarrolla su labor.

## Método

### Muestreo

El muestreo realizado sobre el profesorado de EF ha sido aleatorio sistemático, salvando la proporcionalidad existente en el nivel educativo y provincia. La población ha estado compuesta por el total del profesorado que durante el curso académico previo a la realización del trabajo desarrolló su labor docente en EF en alguno de los centros de educación primaria ( $N = 3164$ ) y secundaria ( $N = 2084$ ) de la Comunidad Autónoma Andaluza ( $N =$

5248). Para la selección de la muestra se ha recurrido, en primer lugar, al censo total del profesorado de EF en Andalucía y, en una segunda etapa, se ha utilizado el censo de centros de primaria y de secundaria.

En la primera etapa se enviaron un total de 1.049 cuestionarios al profesorado seleccionado de acuerdo con la provincia de destino y nivel educativo. Dada la baja tasa de respuesta a este primer envío se inició una segunda etapa. En esta ocasión el muestreo se realizó considerando como unidad el centro y no el profesor/a. Así, partiendo del censo de centros educativos en la Comunidad Autónoma Andaluza, se seleccionó a través de un proceso de aleatorización sistemática un total de 293 centros educativos (1 de cada 14).

Tanto para la primera como para la segunda etapa del muestreo la aplicación del cuestionario se llevó a cabo a través del correo postal. A este efecto, junto con el cuestionario se adjuntaba una carta de presentación del estudio e instrucciones para su cumplimentación y remisión. En la primera etapa la carta fue dirigida a cada uno de los profesores/as seleccionados, mientras que en la segunda etapa la documentación fue remitida al jefe/a del departamento de EF. En este último caso, junto con el cuestionario, se adjuntaba una carta que servía de presentación y de solicitud para la difusión del mismo entre los demás compañeros del departamento.

La determinación del tamaño muestral teórico se realizó para conseguir un error muestral en torno al  $\pm 5\%$ , de acuerdo a los porcentajes de las variables de estratificación considerados (nivel educativo y provincia). Tras el trabajo de campo se obtuvo el tamaño muestral real, que corresponde a 415 sujetos (74,3 % hombres; 25,7 % mujeres). El error de muestreo ha sido finalmente de  $\pm 4,62\%$ , con un nivel de confianza del 95 %.

Para el desarrollo de grupos de discusión se procedió a realizar un grupo en cada una de las provincias andaluzas, de acuerdo con los recursos disponibles. Al contrario que en la muestra conseguida para la técnica de recogida de datos por encuesta postal, nuestra intención en este caso no fue la de elaborar una muestra representativa de la población. Más bien, podemos afirmar que la selección del profesorado para cada una de las entrevistas grupales siguió una selección no probabilística, pues estuvo basada más en la *oportunidad* que en la representatividad (Ruiz Olabuénaga, 1996). De hecho, para cada grupo se buscó a un determinado profesorado que presentara una cierta diversidad en función de su edad, años de experiencia docente, sexo y nivel educativo, pero que al mismo tiempo no fuera muy numeroso

para permitir que la comunicación fuera dinámica. Con esto se pretendía no renunciar tampoco a un estudio con la máxima variación posible (Goetz y LeCompte, 1988). El número quedó comprendido en todos los casos entre ocho y diez profesores/as, de acuerdo a las recomendaciones establecidas en la bibliografía específica (Callejo, 2001; Ibáñez, 1992; Martín, 1997).

### Técnicas e instrumentos

La recogida de datos se llevo a cabo a través de una encuesta postal. Para ello se utilizó un cuestionario elaborado expresamente a tal efecto por el equipo de investigación del proyecto. En una primera fase se definieron los contenidos que debían tenerse en cuenta para el cuestionario y que reflejaban los objetivos pretendidos con la investigación. Posteriormente se confeccionó la estructura y la forma de las preguntas en cada bloque. Una vez elaborado el cuestionario, se realizó un estudio piloto aplicándose el instrumento a una muestra incidental de 50 profesores/as de EF. Tras la corrección de los problemas y dificultades encontradas (González, Padilla y Pérez, 1998), el resultado final dio un cuestionario agrupado en siete bloques de contenidos. Los tres bloques (finalidades, contenidos y metodología) analizados en este trabajo recogían información sobre las siguientes variables:

- *Finalidades educativas.* Se trataba de recoger la valoración que el profesorado realizaba sobre diferentes finalidades a alcanzar dentro del área de educación física (ver tabla 1). Atendiendo a su práctica, cada finalidad presentada debía ser evaluada a partir de una escala de 5 valores (1 = Nada importante; 5 = Muy importante).
- *Contenidos.* Se trataba de recoger la frecuencia con la que manifestaban trabajar los diferentes bloques de contenidos establecidos para el área de educación física (ver tabla 2). Las respuestas fueron recogidas en una escala que iba desde el 1 (nunca) al 5 (siempre).
- *Metodología.* Dos cuestiones fueron consideradas: 1) *Distribución de contenidos teóricos y prácticos.* Se basó en la distribución porcentual entre teoría y práctica sobre los contenidos del aula. Atendiendo a su práctica habitual, cada profesor debía distribuir el valor total de 100 entre los aspectos teóricos o prácticos de acuerdo a la dedicación que consideraban darle a cada uno a la hora de desa-

rollar los contenidos trabajados en clase. 2) *Estrategias para el desarrollo de contenidos.* Se trataba de recoger la frecuencia con la que el profesorado separaba el trabajo teórico y práctico y la frecuencia con la que utilizaban diferentes formas de dar la información de tipo técnico (ver tabla 4). Las respuestas fueron recogidas en una escala que iba del 1 (nunca) al 5 (siempre).

El desarrollo de grupos de discusión sirvió en esta investigación como una técnica complementaria. La duración en cada caso osciló entre una hora y media y dos horas cuarenta y cinco minutos. En cada grupo se trabajó sobre un guión elaborado previamente a raíz de los datos obtenidos con la técnica de la encuesta postal. El contenido para el debate quedó organizado en torno a siete temas (finalidades, contenidos, metodología, instalaciones, satisfacciones, dificultades, evaluación y calificación). Para este artículo se ha considerado solamente el discurso del profesorado en torno a las tres primeras temáticas.

### Tratamiento de los datos

*Datos recogidos a través del cuestionario.* Una vez obtenido los datos se realizó una tabulación y un tratamiento informático de los mismos. Para el análisis fue utilizado el paquete informático SPSS/PC (V. 14), el cual permitió el tratamiento estadístico necesario. Para este estudio el análisis estadístico se ha centrado en importancia concedida a las diferentes finalidades de la educación física, la frecuencia de desarrollo de los bloques de contenidos, el promedio de la atribución porcentual de contenidos teóricos y prácticos y la frecuencia de uso de determinadas formas de enseñanza tanto para el total de la muestra como para la variable nivel educativo (primaria y secundaria). En un primer momento se filtraron los datos, al objeto de centrar el análisis en el profesorado que diera clase sólo en el nivel educativo de primaria o secundaria. De este modo, un total de 50 profesores/as de secundaria, que impartían clase en ambos niveles, no fueron considerados para el análisis. Este grupo estaba mayoritariamente compuesto por maestros/as que se habían acogido, a través del Decreto 154/96 de la Junta de Andalucía, al proceso de adscripción a los puestos de trabajo resultantes de la ordenación del sistema educativo. Una vez filtrado el grupo se llevaron a cabo contrastes de medias para muestras independientes, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

*Datos recogidos a través de los grupos de discusión.* En aquellos casos donde fue posible la grabación del discurso se procedió a la transcripción por medio de un procesador de textos. En los casos en los que no fue posible la misma se procedió a realizar un informe por escrito, que intentaba resumir lo acontecido y aportar el mayor número de citas literales de las expresiones ofrecidas por el profesorado. Toda la información fue analizada e interpretada mediante su clasificación temática y su relación con los datos recogidos y analizados previamente a través de los cuestionarios.

## Resultados

### Las finalidades de la EF

Las finalidades educativas indican el *para qué* del proceso de enseñanza. Considerando las finalidades que el Diseño Curricular Base (DCB) indica para el área de EF, y teniendo en cuenta la respuesta conjunta del profesorado de ambos niveles educativos (primaria y secundaria), los datos indican que “propiciar un ambiente lúdico y recreativo” ( $M = 4,36$ ;  $SD = ,796$ ) y “desarrollar relaciones socio-afectivas” ( $M = 4,33$ ;  $SD = ,750$ ) fueron las finalidades más perseguidas en el área de EF. Por el contrario, “aprender conocimientos teóricos” ( $M = 2,57$ ;  $SD = ,991$ ) y “desarrollar el rendimiento físico” ( $M = 2,75$ ;  $SD = 1.154$ ) fueron las finalidades menos perseguidas para este área. No obstante, estas preferencias se ven claramente matizadas si analizamos los datos en función del nivel educativo del profesorado.

Como puede observarse en la tabla 1, existen diferencias estadísticamente significativas en la importancia que el profesorado del nivel de primaria y secundaria concede a las finalidades de la EF. Concretamente, “propiciar un ambiente lúdico y recreativo”, “desarrollar relaciones socio-afectivas”, “desarrollar habilidades y destrezas motrices” y “desarrollar una capacidad expresiva y estética corporal” han sido finalidades más valoradas por el profesorado de educación primaria respecto al de secundaria. Sin embargo, las finalidades “adquirir hábitos higiénicos y de salud”, “capacitar para realizar actividades en tiempo libre”, “desarrollar el rendimiento deportivo” y “aprender conocimientos teóricos” fueron finalidades más puntuadas por los docentes de secundaria respecto a los de primaria (véase *tabla 1*).

Los resultados, por lo tanto, muestran coincidencias en las prioridades del profesorado de ambos niveles respecto a alguna de las finalidades educativas que debería perseguirse con la EF (i.e. “propiciar un ambiente lúdico y recreativo”; “desarrollar habilidades y destrezas motrices”; “desarrollar relaciones socio-afectivas”). No obstante, los datos también indican que hay diferencias en el peso específico de cada una de las finalidades consideradas, de acuerdo al nivel educativo del profesorado. Estas diferencias podrían estar indicando una visión o perspectiva diferente a la hora de entender la función de la EF en cada uno de los niveles educativos. Tal y como un profesor participante en uno de los grupos de discusión reconocía:

	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Desarrollar habilidades y destrezas motrices	4,45	,638	4,01	,799	5,762	358	<,001
Desarrollar capacidad expresiva y estética corporal	3,44	1,060	3,02	1,218	3,372	358	,001
Desarrollar relaciones socio-afectivas	4,48	,685	4,06	,811	5,163	358	<,001
Aprender conocimientos teóricos	2,31	,921	3,04	,935	7,187	356	<,001
Adquirir hábitos higiénicos y de salud	2,24	,803	4,01	,907	2,500	355	,013
Desarrollar el rendimiento deportivo	2,52	1,108	3,16	1,119	-5,222	354	<,001
Capacitar para realizar actividades en tiempo libre	3,39	1,052	3,66	1,114	-2,345	356	,020
Propiciar un ambiente lúdico y recreativo	4,56	,643	4,00	,911	6,840	358	<,001

**Tabla 1**

Media de la importancia concedida a las finalidades durante el desarrollo de las clases de EF (1=nada importante; 5=muy importante)



	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Actividades en el medio natural	2,05	,881	2,23	,819	-1,913	355	,057
Juegos	3,94	,834	3,19	,962	7,749	359	<,001
Deportes	3,04	,949	3,71	,821	-6,719	356	<,001
Expresión Corporal	2,79	,985	2,45	1,012	3,119	357	,002
Habilidades y Destrezas	4,13	,788	3,52	,846	6,788	353	<,001
Condición Física	2,78	,972	3,60	,937	-7,737	354	<,001
Salud	3,77	,959	3,48	1,066	2,582	353	,010

**Tabla 2**  
Media de la frecuencia de trabajo de los bloques de contenidos en EF (1=nunca; 5=siempre).

(Profesor de primaria): Quizás en primaria la EF esté más asociada a los valores de educar. Antes de que un profesor pueda realizar actividades físicas ha de conseguir primero que le escuchen, que respeten a los compañeros, se cumplan una serie de normas. En secundaria, sin olvidar la educación, puede que no se tenga tanto énfasis en lo educativo.

### Los contenidos de la EF

Prácticamente la totalidad del profesorado manifiesta haber utilizado la mayoría de los contenidos propuestos por el diseño curricular de la Junta de Andalucía a excepción de las “actividades en el medio natural” y la “expresión corporal”, donde existe un 21,1% y un 8,8% de casos respectivamente que manifiestan nunca haber trabajado estos dos contenidos. El menor desarrollo de estos bloques de contenidos parece, sin embargo, que encuentra diferente intensidad para cada nivel educativo, coincidiendo en alguna medida con los criterios ofrecidos en el DCB. Así, mientras que en el nivel de educación secundaria encontramos un porcentaje similar del profesorado que manifiesta no trabajar los contenidos de “actividades en el medio natural” y “expresión corporal” (16% y 16,9% respectivamente), en el nivel de educación primaria el porcentaje de docentes que nunca han trabajado las “actividades en el medio natural” (25,2%) es bastante superior a los que indican no desarrollar el contenido de “expresión corporal” (5,2%). Para el nivel de primaria encontramos también un destacado porcentaje de maestros/as (8,8%) que manifiestan no haber trabajado el contenido de “condición física”.

Respecto a la frecuencia de trabajo de los diferentes contenidos, los datos muestran que en primaria existe una prioridad por los “juegos” (M = 3,94), “habilidades y destrezas” (M = 4,13) y “salud”

(M = 3,77), mientras que el profesorado de secundaria manifiesta haber desarrollado más frecuentemente los contenidos de “deportes” (M = 3,71) y “condición física” (M = 3,60) (ver tabla 2). Las “actividades en el medio natural” y la “expresión corporal”, además de ser trabajados por menor número de profesorado, son los bloques de contenidos a los que se les presta en general una menor dedicación. No obstante, el profesorado de primaria manifiesta trabajar el contenido de “expresión corporal” con algo más de frecuencia que el docente de secundaria (M = 2,79 frente M = 2,45; p = ,002).

La información procedente de los diferentes grupos de discusión contempla algunas de las limitaciones externas que el profesorado reconoce encontrar a la hora de desarrollar los contenidos. Estas limitaciones podrían explicar parcialmente el hecho de que determinados contenidos sean menos trabajados en clase que otros. Como refleja la intervención de dos de los participantes:

Profesora secundaria: En educación física hay tanta materia, que no se puede dar todo, debe tener una homogeneidad. El currículo es demasiado abierto y extenso, y es más difícil que en otras áreas.

Profesor primaria: Es un problema, porque por ejemplo la asignatura de actividades en la naturaleza cuesta trabajo realizarla, por problemas económicos, civiles y por la seguridad.

No obstante, la carencia en formación, que el propio profesorado reconoce sobre determinados contenidos, surge como un problema interno para el desarrollo completo del diseño curricular del área. En otras palabras, a pesar del interés generalizado por parte del docente para intentar trabajar todos los bloques de contenidos prescritos por la administración educativa, lo cierto es que, dada su formación y socialización deportiva, determina-

dos contenidos llegan a ser finalmente priorizados en el currículo material de la EF. Como claramente se ha reconocido en los grupos de discusión:

Profesor primaria: Yo creo que el conocimiento del profesor condiciona los contenidos. Por ejemplo, en expresión corporal doy poco porque no me gusta, no lo conozco y no tengo entorno cerrado, que es una limitación.

Profesor secundaria: Normalmente los profesores tendemos a tocar el contenido que más dominamos. Yo por ejemplo he pasado por futbolero, por rutbito, he intentado tocar muchos tipos de deportes y he competido a nivel nacional, y entonces claro yo me he dado cuenta que de pequeño yo nada más que jugaba a fútbol porque yo no conocía nada más allá. Me ha costado mucho abrirme la mente para tratar otro tipo de deportes. Gracias a una lesión te retiras del fútbol y empiezas a tratar otros contenidos. Yo, por ejemplo toqué el bloque de contenidos de expresión corporal. ...Yo mi gran problema como niño era romper con ese esquema del fútbol y empezar a conocer las cosas ¿Cómo? Quitándote la vergüenza y otras cosas que el fútbol no te da ¿Por qué? Porque el fútbol lo dominas tanto que te sientes alguien dentro de un campo.

Profesor secundaria: El problema de nosotros como profesores es que no dominamos todavía todos los contenidos tan bien como para sentirnos a gusto con 20 niños y decir venga, lo domino también que...

### Tratamiento metodológico de los contenidos del área

De acuerdo con las características de la EF, el profesorado manifiesta desarrollar los contenidos fundamentalmente de un modo práctico (80,56 %), utilizando la

teoría en contadas ocasiones (19,42 %). No obstante, diferencias estadísticamente significativas han sido encontradas en función del nivel educativo del profesorado. En concreto, el docente de educación primaria manifiesta dedicar un 83,80 % a los contenidos prácticos y un 16,15% al desarrollo de contenidos teóricos. El profesorado de secundaria, en cambio, dice conceder algo más de importancia a la teoría, repartiendo el trabajo en un 75,78 % para el desarrollo de contenidos prácticos y un 24,22 % para el trabajo de contenidos teóricos (ver *tabla 3*).

Respecto a la forma en que los contenidos teóricos y prácticos son desarrollados, el profesorado indica que, en general, teoría y práctica suele trabajarse de forma integrada. A veces, como nos ha sido aclarado desde los grupos de discusión, el desarrollo de la teoría sin práctica, dentro del aula cerrada, es una práctica motivada por las inclemencias del tiempo y la imposibilidad de salir al exterior. No obstante, como se muestra en la *tabla 4*, el profesorado de secundaria manifiesta una mayor tendencia a separar la teoría y la práctica que el profesorado de primaria ( $M = 2,51$  frente  $M = 2,23$ ;  $p < ,05$ ). Además, el profesorado reconoce utilizar tanto la instrucción directa como la indagación en sus clases, si bien, como se aprecia en la *tabla 4*, manifiestan que permitir buscar las soluciones al alumnado es una estrategia más frecuentemente utilizada por el profesorado de primaria ( $M = 3,03$ ) que el de secundaria ( $M = 2,78$ ;  $p < ,05$ ); mientras que establecer claramente lo que hay que realizar sería una técnica utilizada más frecuentemente por el profesorado de secundaria ( $M = 3,37$ ) frente al docente de primaria ( $M = 3,16$ ;  $p < ,05$ ).

	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Contenidos Prácticos	83,80	11,455	75,78	15,543	5,565	354	<,001
Contenidos Teóricos	16,15	11,440	24,22	15,543	-5,599	354	<,001

**Tabla 3**  
Media porcentual del trabajo de contenidos teóricos y prácticos en las clases de EF

	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Trabajo: teoría y práctica por separado	2,23	,871	2,51	,905	-2,549	254	,011
Indagación: Promuevo la búsqueda de la respuesta por parte del alumnado	3,03	,903	2,78	,874	2,539	352	,012
Instrucción Directa: Establezco claramente lo que el estudiante debe realizar	3,16	,826	3,37	,779	-2,378	351	,018

**Tabla 4**  
Media de la frecuencia de uso de diferentes estrategias metodológicas (1=nunca; 5=siempre)

Los datos extraídos de los grupos de discusión ponen de relieve que el profesorado de EF desarrolla las estrategias metodológicas en función de otros elementos curriculares, tales como las finalidades y contenidos, o bien por las características que rodean la práctica de enseñanza (i.e. número de alumnado, edad del alumnado). De esta forma, es lógico pensar que las diferencias encontradas en los aspectos metodológicos estén en línea con las diferencias apuntadas para los elementos curriculares mostrados más arriba.

Profesor secundaria: Generalmente utilizo una técnica de enseñanza mixta.

Profesora primaria: En realidad creo que utilizamos todos instrucción directa con cuñas de indagación o búsqueda, aunque depende de las características de los contenidos.

Profesor secundaria: A mí me ha pasado lo mismo en secundaria, he ido abandonando la instrucción directa a favor de la resolución de problemas. Hay que reconocer que no tenemos tiempo ni medios para conseguir objetivos de perfeccionamiento técnico que se conseguiría con la instrucción directa. Recorro a este método sólo puntualmente.

Profesor secundaria: Depende del contenido que estés dando intento ir hacia la resolución de problemas, pero, por ejemplo, con la condición física o los deportes recorro a la instrucción directa.

Profesor secundaria: Pues yo digo claramente que utilizo la instrucción directa, me sirve para controlar la clase. Depende mucho de dónde estés y del grupo. Siempre comienzo con instrucción directa y a partir de eso...

## Discusión y conclusiones

A partir de las manifestaciones del profesorado de primaria y secundaria de EF, el objetivo de este artículo fue analizar el currículo material del área respecto a tres de sus elementos curriculares (finalidades, contenidos y metodología). Un objetivo secundario fue indagar en las posibles diferencias existentes de acuerdo al nivel educativo del profesorado.

Los resultados de este estudio han mostrado diferencias entre el profesorado de EF del nivel de primaria y secundaria a la hora de desarrollar las finalidades del área de EF. Concretamente, los datos indican que “desarrollar habilidades y destrezas motrices”, “desarrollar la capacidad expresiva y estética corporal”, “desarrollar relaciones socio-afectivas” y “propiciar un ambiente lúdico y recreativo” fueron finalidades más valoradas

por el profesorado del nivel educativo de primaria frente al profesorado de secundaria. Por el contrario, “aprender conocimientos teóricos”, “adquirir hábitos higiénicos y de salud”, desarrollar el rendimiento deportivo” y “capacitar para realizar actividades en tiempo libre” fueron finalidades más valoradas por el profesorado de secundaria respecto al de primaria.

Nuestros resultados están en línea con otros estudios que han indicado que las diferentes orientaciones y valores del profesorado están influenciados por el nivel educativo donde desempeña su labor. Concretamente, el estudio realizado por Behets y Vergauwen (2004) mostró evidencias de que el profesorado de educación primaria tendía a presentar una mayor orientación hacia la autorrealización personal del alumnado, mientras que el profesorado que ejercía su función en la enseñanza secundaria reflejaba más interés por desarrollar una responsabilidad social en el alumnado. Igualmente Kulina y Silverman (2000) mostraron que los profesores del nivel de primaria manifestaron un mayor interés por el desarrollo de habilidades sociales y motoras, mientras que el profesorado de secundaria priorizaba el acondicionamiento físico.

En esta línea, los datos de este estudio sugieren también una relación entre las prescripciones establecidas en los diseños curriculares para cada nivel educativo y las manifestaciones del profesorado respecto al desarrollo de contenidos. Así, nuestros datos indicaron que el profesorado de primaria manifestó indicar mayor atención a los contenidos “juegos”; “expresión corporal”; “habilidades y destrezas” y “salud” que el profesorado de secundaria, mientras que este último mostró mayor predilección por los contenidos “deportes” y “condición física”. No obstante, existen en ambos niveles educativos una clara marginalización hacia determinados bloques de contenidos prescritos por el currículo. De hecho, los datos indican que, independientemente del nivel educativo de la enseñanza obligatoria al que nos refiramos, el profesorado de EF manifiesta menor atención a los contenidos de “actividades en el medio natural” y “expresión corporal”, en línea con los resultados mostrados hace algo más de una década por Hernández (1992) y Sicilia (1996). Esto indica que, a pesar de la influencia de las prescripciones curriculares, existirían limitaciones que hace en ocasiones evidente la discrepancia entre el currículo prescrito y el currículo material en EF.

Diversas pueden ser las razones que hacen que unos contenidos tengan más presencia en la EF respecto a otros igualmente prescritos en el currículo oficial. El



profesorado participante en los grupos de discusión ha señalado en ocasiones la existencia de impedimentos legales (i.e. permisos para salir del centro), la falta de tiempo y la falta de instalaciones como razones externas que rodean al desarrollo de la EF; sin embargo, es de destacar también la carencia de formación sobre determinados contenidos como una limitación interna que reconocen los propios participantes. En cualquier caso, las diferentes dificultades que el profesorado encuentra para desarrollar determinados contenidos nos sugiere que a la implantación del currículo no le ha seguido siempre los medios necesarios y adecuados para su desarrollo. Tal y como resalta Hernández (1992) en su estudio, los profesores manifiestan dedicar tan sólo un 7 % del tiempo anual al desarrollo de la “expresión corporal”, a pesar de haberse mostrado de acuerdo con la idea de que este contenido debería estar incorporado en cualquier programación de EF. Por otro lado, en el mismo estudio el profesorado de enseñanzas medias de la comunidad de Madrid afirmaban dedicar más del 70 % del tiempo anual de clase a los contenidos de “deportes” y “condición física”, resaltando así el peso y la orientación que en ello tiene la formación inicial y permanente que han recibido. En esta misma línea, la investigación llevada a cabo por Astráin (2002) destaca también el predominio de los contenidos de condición física y deportes, tanto en los documentos y materiales del área como en la práctica docente cotidiana dentro de la EF del nivel de secundaria obligatoria en la comunidad Foral de Navarra.

Atendiendo a las estrategias metodológicas que el profesorado de EF utiliza para el desarrollo curricular, nuestros datos indican que el profesorado de EF desarrolla los contenidos fundamentalmente a través de la práctica, utilizando la teoría en contadas ocasiones. No obstante, los resultados indican de nuevo diferencias en función del nivel educativo donde ejerce su labor el profesorado. Así, el docente de secundaria muestra mayor atención al desarrollo de la teoría que el docente de la etapa de primaria. Además, el profesorado del nivel educativo de secundaria manifiesta una mayor tendencia a separar teoría y práctica a la hora de desarrollar los contenidos del área. Estos datos parecen mostrarse en línea con el reciente trabajo que hemos presentado sobre la forma en que el profesorado se enfrenta a la evaluación en EF (véase Sicilia *et al.*, 2006). En aquel trabajo tuvimos la ocasión de destacar que, a la hora de calificar al alumnado, el profesorado del nivel educativo de secundaria manifestaba conceder mayor importancia a los contenidos conceptuales frente al docente de primaria.

Además, la imagen por parte del alumnado de que el nivel académico debe ser mayor a medida que se aumenta de curso, junto con la necesidad de academizar el área de EF por parte de sus profesores a través de la introducción de conceptos científicos y exámenes que evalúan dicho conocimiento, fueron apuntadas como una de las posibles razones para que el profesorado de secundaria otorgara mayor importancia a los contenidos conceptuales respecto al de primaria. Parece lógico pensar que los docentes que conceden importancia a los contenidos conceptuales muestren mayor tendencia a separar teoría y práctica, respecto de aquellos que no conceden apenas importancia a este tipo de contenidos.

Por otro lado, la diferente orientación y el valor que muestra el diseño de primaria y secundaria parece reflejarse en la técnica de enseñanza adoptada por el profesorado de cada nivel educativo. Al respecto, la bibliografía específica sobre métodos ha polarizado la forma en que el profesorado ofrece la información de la tarea (Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993). Al respecto, se ha venido reconociendo que el docente puede presentar una tarea a través de la indagación (incitando al alumnado a buscar la respuesta) o bien puede utilizar la instrucción directa (dejando establecido claramente lo que el estudiante debe realizar) (Delgado, 1991). En línea con los valores asociados a cada nivel educativo, el profesorado de secundaria manifestó utilizar algo más la instrucción directa, mientras que los de primaria reconocen utilizar algo más la indagación. No obstante, como era de esperar, estas técnicas de enseñanza no fueron entendidas como categorías bipolares y, en este sentido, nuestros datos indican que prácticamente la totalidad del profesorado utiliza en alguna ocasión tanto la instrucción directa como la indagación.

En conclusión, los datos mostrados en este estudio sobre las manifestaciones del profesorado de EF en los niveles de primaria y secundaria, respecto a elementos curriculares tales como las finalidades, contenidos o metodología, sugieren que estas manifestaciones pudieran estar influenciadas por las prescripciones y orientación que rodea a cada nivel educativo. De hecho, las creencias y los valores pueden ser entendidos como asunciones que cada profesor/a tendría de sí mismo y que le guía a la interpretación que hace de la educación y del mundo (Sparkes, 1990). Las asunciones personales, por lo tanto, se irían formando a lo largo de la historia de vida de los individuos. En este sentido, el contexto que rodea el ejercicio profesional de cada docente debería ser un factor clave para entender las creencias y

valores de sus profesores (Cothran *et al.*, 2005). De este modo, los docentes que comparten largo tiempo situaciones contextuales similares pueden presentar creencias y valores más parecidos que los compañeros/as que desarrollan su labor docente en situaciones muy diferentes. Esto podría en parte explicar las diferencias en las manifestaciones realizadas por el profesorado de primaria y secundaria respecto a las finalidades, contenidos y metodología, y su desarrollo curricular. No obstante, dado el carácter correlacional de este estudio y, en este sentido, su carácter exploratorio, esta posible razón debe tomarse con cautela hasta que la influencia de los diferentes DCB en las manifestaciones del profesorado sea aclarada con más detalle en futuros estudios.

## Referencias bibliográficas

- Astráin, C. (2002). *LOGSE: Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de Educación Física en la educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- Behets, D. y Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (75,2), 156-164.
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cothran, D. J.; Kulinna, P. H.; Banville, D.; Choi, E.; Amade-Escot, C.; MacPhail, A.; Macdonald, D.; Richard, J. F.; Sarmiento, P. y Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (76,2), 193-201.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, A.; Padilla J. L. y Pérez C. (1998). La calidad de la encuesta. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 199-214). Madrid: Síntesis.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of the curriculum, collected essays*. Basingstoke: The Falmer Press.
- (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hernández, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo*. Tesis Doctoral: UNED.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jewett, A. E. y Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Kulinna, P. H. y Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 80-85.
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (79), 81-112.
- Medina, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Penney, D. y Evans, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: Routledge.
- Rivera, E. (2000). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de educación primaria*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Romero, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz-López, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- Sicilia, A. (1996). El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz* (8), 51-61.
- Sicilia, A.; Delgado, M. A.; Sáenz-López, P.; Manzano, J. I.; Varela, R.; Cañadas, J. F. y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad, European Journal of Human Movement* (17), 71-95.
- Sparkes, A. C. (1990). *Curriculum change and physical education: towards a micropolitical understanding*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Templin, T. J. y Schempp, P. G. (1989). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis, Indiana: Benchmark Press.
- Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Young, M. (1977). Curriculum change: Limits and possibilities. En M. Young y G. Whitty: *Society, State and Schooling*. Ringmer: The Falmer Press.