

La percepción del profesorado sobre la situación de la docencia en Educación Física en educación secundaria: un estudio cualitativo

Teachers' perceptions of the teaching situation in Physical Education in secondary education: a qualitative study

*Marina Rueda, *Alba González-Peño, **Evelia Franco, *Javier Coterón

*Universidad Politécnica de Madrid (España), **Universidad Loyola Andalucía (España)

Resumen. En la actualidad, la Educación Física es considerada una asignatura de gran importancia para el desarrollo, tanto físico como cognitivo, del alumnado. Sin embargo, los docentes parecen encontrar diferentes dificultades en la práctica real. El presente estudio tiene como objetivo identificar y clasificar los problemas que percibe el profesorado de Educación Física en educación secundaria. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 22 profesores con 46,32 años (DT=7,59) y 21,47 (DT=7,91) años de experiencia de centros educativos de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran una problemática que se agrupa en tres temas principales: la función docente; la normativa y la organización curricular; y la interacción en el aula. Destacan principalmente la poca valoración que reciben tanto el profesorado como la asignatura, y las restricciones que impone la normativa y el currículo para una adecuada práctica. Este estudio coincide en algunos aspectos existentes con la literatura que ha abordado esta temática y aporta elementos de interés para comprender la situación actual y poder establecer intervenciones adecuadas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: docentes, calidad de enseñanza, investigación cualitativa, entrevistas, intervención educativa.

Abstract. Physical Education is currently considered a subject of great importance for the physical and cognitive development of students. However, teachers seem to encounter several difficulties in actual practice. The objective of this study was to identify and classify the problems perceived by Physical Education teachers in secondary school. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 22 teachers aged 46.32 (SD=7.59) years old and 21.47 (SD=7.91) years of teaching experience from educational centres in the Community of Madrid. The results show a problem that is grouped into three main themes: first, teaching function; secondly, regulations and curricular organization; and finally, interaction in the classroom. Most noteworthy are low evaluation received by the teachers and the subject, the restrictions imposed by the regulations and the curriculum for proper practice, and the difficulties existing in the teacher-student interaction in the classroom. The information obtained coincides in some existing aspects of the literature that has addressed this topic and provides elements of interest for reflection on possible solutions for improving teaching quality processes.

Key words: teachers, teaching quality, qualitative research, interviews, teaching intervention.

Fecha recepción: 30-03-23. Fecha de aceptación: 23-10-23

Alba González-Peño

alba.gonzalez.peno@upm.es

Introducción

Los cambios en el sistema educativo pretenden dar respuesta a las nuevas exigencias de formación y a las necesidades que emanan de las diferentes transformaciones sociales y deben realizarse teniendo en cuenta la opinión de sus protagonistas (Marchesi, 2007). Esta evolución se concreta en el currículo escolar, que se construye a partir de las fuerzas sociales, políticas, culturales y educativas (Devís, 1996). Dentro del currículo escolar, la Educación Física (EF) es la materia que colabora, a través de la vivencia y desarrollo corporal, del proceso de formación y socialización del alumnado, proporcionando aprendizajes que favorecen su desarrollo integral (López, Pérez, Manrique, y Monjas, 2016; Pinilla, Gamboa, y Morales, 2022).

A pesar de su importancia, es una materia con un estatus bajo y escasamente valorada por una parte de la comunidad educativa (Albarracín, Moreno-Murcia, y Beltrán-Carrillo, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Hardman y Marshall, 2000). El que tradicionalmente la educación haya estado vinculada al conocimiento teórico influye directamente en una asignatura que se fundamenta en la adquisición de conocimientos desde la práctica (Kirk, 1990). Sin embargo, su valor en la actualidad es innegable ya que en los últimos años se observa una disminución en la práctica físico-deportiva de los adolescentes y un aumento

del sobrepeso y obesidad, relacionada con la aparición de numerosas enfermedades (Guthold, Stevens, Riley, y Bull, 2020; Moreno et al., 2019). La EF viene modificando sus planteamientos de acuerdo con esta nueva realidad, orientando sus finalidades bajo el nuevo paradigma de la salud (Kirk, 2010). Al estar presente como asignatura común en todas las etapas obligatorias, resulta ser una valiosa herramienta para promover la adquisición de hábitos de vida saludable (Langford et al., 2015). Si bien la figura del profesor es de gran importancia en todo lo relacionado con la formación y socialización del alumnado, lo es aún más en la asignatura de EF porque se establece con el alumnado una relación de características especiales, como la proximidad o la comunicación activa (Franco, Coterón, Gómez, y Spray, 2021; González-Peño, Franco, y Coterón, 2021). Desde el estudio realizado por Hendry (1975) en el que describía el papel marginal del profesorado de EF británico, y denunciaba la difusa identidad profesional y el cuestionable estatus que se le otorgaba, la literatura referida a su situación y función se ha desarrollado considerablemente (e.g., Chen et al., 2020; Franco, Cuevas, Coterón, y Spray, 2022; García-Carmona, Marín, y Aguayo, 2019).

El profesorado de EF trabaja para conseguir los objetivos que el marco curricular establece. No obstante, en muchos casos tiene que afrontar situaciones que le afectan, le superan y no siempre le permiten lograrlos. Identificar los

problemas es el primer paso para empezar a buscarles solución. Existen numerosos estudios que abordan esta problemática, destacando como aspectos más relevantes el bajo estatus y valoración de la asignatura y del docente por parte de la comunidad educativa (D'Anna, Forte, y Gómez, 2019; Kougioumtzis, Patriksson, y Stråhlman, 2011); el síndrome de burnout experimentado por el profesorado (Franco et al., 2022; Haerens, Matos, Koc, Benita, y Abós, 2022; Lee, 2019; von Haaren-Mack, Schaefer, Pels, y Kleinert, 2020); la deficiente formación docente (Hortigüela, González, y Pérez-Pueyo, 2020); los bajos niveles de motivación y actitudes del alumnado y del docente (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2016; Moreno, Rodríguez, y Guitérrez, 2003); y problemas relacionados con la escasez de tiempo asignado al currículo, ratio elevada, instalaciones y equipos inadecuados, currículo denso y cerrado (Morgan y Hansen, 2008; Nathan et al., 2018).

En este contexto de influencias cambiantes, se hace necesario seguir realizando investigaciones que permitan comprender con mayor profundidad esta problemática para poder ofrecer respuestas adecuadas a la situación real (Hardman, Murphy, Routen, y Tones, 2014). La literatura existente nos muestra una diversa cantidad y variedad de factores que afectan a la práctica docente. La mayor parte de los estudios, de corte cuantitativo, informan sobre la percepción del profesorado respecto a variables específicas establecidas a priori en la investigación como variables independientes. Sin embargo, existen escasos estudios que, desde un planteamiento inductivo, indaguen sobre las principales preocupaciones del profesorado y permitan conocer los temas emergentes que les afectan de forma común. Por ello, el objetivo general de esta investigación fue indagar desde un enfoque cualitativo la percepción que tiene el profesorado sobre la práctica diaria de su profesión. Como objetivos específicos se plantearon a) detectar los problemas emergentes de mayor relevancia percibidos por el profesorado y b) realizar una agrupación por temas y categorías que permita una mayor comprensión de la realidad estudiada.

Método

Participantes

La selección de los participantes se realizó por un muestreo intencional, estableciendo como criterio de inclusión tener una experiencia docente de más de 10 años y estar impartiendo en la actualidad la asignatura de EF, lo que permitió identificar sujetos que pudiesen aportar información relevante para responder a las preguntas de investigación (Patton, 2015).

Se contactó con 51 profesores que imparten clase en centros públicos de educación secundaria ubicados en diferentes localidades de la Comunidad de Madrid, informando sobre el proyecto y solicitando su participación en el mismo. Se descartaron 17 por no cumplir los requisitos establecidos y 15 declinaron la invitación, quedando la muestra definitiva en 22 docentes de EF (14 mujeres y 8

hombres). La edad media en el momento de la toma de datos fue de 46,32 (DT=7,59) años y 21,47 (DT=7,91) años de experiencia.

Instrumentos

Dos investigadores con experiencia en la temática elaboraron una entrevista semiestructurada (Kvale & Brinkmann, 2015) con el fin de poder conocer en profundidad la experiencia personal de los participantes. El guion (ver Material Suplementario) se estructuró en torno a tres bloques: a) presentación y preguntas generales (e.g., “¿Siempre quiso ser profe de educación física?”, “¿Cómo ve su profesión actualmente?”); b) iniciativas emprendidas en clase de EF a lo largo de su trayectoria profesional (e.g., “Individualizar o adaptar la enseñanza al nivel de cada alumno”, “favorecer la responsabilidad de los alumnos hacia su propia práctica”); c) aspectos que afectan a su docencia en el aula (e.g., “diseño y organización de la asignatura”). Al tratarse de una entrevista semiestructurada, la duración varía en función de la amplitud, enfoque y relevancia de las respuestas de cada participante. El entrevistador, con amplia experiencia en este tipo de estudios, guio el desarrollo de forma que se dedicase tiempo suficiente para abordar por completo cada uno de los bloques.

Procedimiento

Es un estudio de tipo descriptivo. En primer lugar, se realizaron dos entrevistas piloto con profesores voluntarios para ajustar las preguntas y el guion. Todas las entrevistas del estudio fueron realizadas por el mismo investigador con el fin de garantizar la estabilidad de los datos durante la investigación (Guba, 1989).

Los participantes recibieron por correo electrónico un formulario de consentimiento que entregaron firmado el día de la entrevista. Las entrevistas se llevaron a cabo en sus respectivos centros educativos y tuvieron una duración entre 35 y 55 minutos. El protocolo para este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad a la que pertenecen los investigadores.

Análisis de datos

Tras la transcripción de los audios a un documento Word®, se realizó una lectura flotante para familiarizarse con los datos y determinar las unidades de registro. Posteriormente se realizó un proceso inductivo de desarrollo de categorías siguiendo los pasos sugeridos por Mayring (2004). Se realizó un primer etiquetado con un sistema de codificación abierto e inductivo, codificando un total de 872 unidades de registro; se agruparon todas las unidades en función de los principales temas emergentes representativos de las opiniones de los participantes siguiendo los principios de homogeneidad, exhaustividad y exclusión mutua. A continuación, se llevó a cabo una codificación axial utilizando el método de comparación constante (Strauss & Corbin, 2002), estableciendo el sistema de categorías final; cada categoría fue definida con precisión y ejemplificada con verbatims correspondientes. Con el fin de garantizar la validez

de los resultados y reducir los posibles problemas de sesgo, a lo largo de todo el proceso de análisis se llevó a cabo triangulación entre los cuatro investigadores que intervinieron, dos de ellos externos; en cada paso se realizaba una propuesta inicial que era debatida hasta llegar al consenso entre todos los investigadores. Asimismo, se comprobó que el nivel de saturación de datos se había alcanzado antes de finalizar el análisis de todas las entrevistas al no emerger temas nuevos o información relevante (Guest et al., 2006).

El proceso de codificación y categorización se realizó utilizando el software QSR NVIVO v10.

Resultados y discusión

Dado el enfoque cualitativo por el que se caracteriza el presente estudio, a continuación, se presentan los resultados y la discusión de forma conjunta para facilitar la comprensión y desarrollo de los subtemas, así como evitar la

reiteración en determinados apartados. El objetivo del presente estudio fue indagar desde un enfoque cualitativo la percepción que tiene el profesorado sobre la práctica diaria de su profesión. Como objetivos específicos se plantearon a) detectar los problemas emergentes de mayor relevancia percibidos por el profesorado y b) realizar una agrupación por temas y categorías que permita una mayor comprensión de la realidad estudiada. Del análisis de datos emergieron tres focos de preocupación en el profesorado que se pueden identificar como los principales ejes de conflicto en su labor docente; dichos ejes son los tres temas en los que se agrupa la problemática percibida. El primero recoge las consideraciones generales de la función docente; el segundo agrupa los aspectos relacionados con la normativa y la organización curricular; y el tercero recoge la interacción en el aula. Para realizar un análisis más exhaustivo de los temas, cada uno se dividió en diferentes categorías (Tabla 1).

Tabla 1.
Temas y categorías del estudio

A. Consideración general de la función docente	B. Normativa y organización curricular	C. Interacción en el aula
Valoración de la asignatura y del personal docente Limitaciones en la formación del profesorado	Currículo de la materia Recursos Bilingüismo	Actitud y participación del alumnado Actitud del profesorado

Consideración general de la función docente

Valoración de la asignatura y del personal docente

A pesar de que la asignatura de EF es una más dentro del contexto educativo y que el profesorado de esta materia tiene una formación universitaria que lo capacita para impartirla, una de las ideas más recurrentes que surgieron fue la falta de reconocimiento de la asignatura y de la labor del docente de EF por la comunidad educativa:

Seguimos todavía arrastrando ese concepto que se tiene del profesor EF o, mal entendido, profesor de gimnasia. Que las clases de EF no tienen todavía el peso que les corresponde, tanto ya no solamente desde el punto de vista de la actividad física, sino desde el punto de vista educativo. (P19)

Pese al gran potencial reconocido por el profesorado de EF (Gutiérrez-Díaz et al., 2017), son muchos los docentes los que consideran que el alumnado no le da la importancia que merece; sin embargo, no es percibido como un problema específico de esta asignatura, sino como una situación generalizada (Aznar y Vernetta, 2022). A pesar de que los profesionales de esta área han alcanzado en las últimas décadas un nivel formativo y de titulación similar al del resto de profesionales educativos, los profesores entrevistados opinan que entre sus compañeros de otras materias sigue subyaciendo la idea de que el profesor de EF posee una formación inferior y, en consecuencia, menor capacitación pedagógica. Frente a esta situación, el profesorado se considera poco valorado y reivindica su posición como docente:

Todos los profesores de EF no son los profes de gimnasia, sino que son gente titulada, gente preparada, gente válida. (P05)

En relación con el primer tema de análisis, referente a la consideración general de la función docente, existe uniformidad de opiniones del profesorado respecto a la falta de reconocimiento de la asignatura y de su labor docente

(Albarracín et al., 2014). El bajo estatus académico de la asignatura por parte de la comunidad educativa es un tema presente en numerosas investigaciones realizadas en este campo (Hardman y Marshall, 2000). De hecho, la EF suele ser considerada una asignatura “maría” con un papel secundario en la estructura educativa (e.g., Mudekunye y Sithole Josiah, 2012). El estatus educativo de la EF es un punto de vital importancia, ya que está directamente relacionado con la supervivencia de la asignatura dentro del sistema (Kougoumtzis et al., 2011; Tsangaridou, 2012). Y no solo es una cuestión de escepticismo sobre su valor académico, sino que existen evidencias que afectan a la consolidación de esta situación (López et al., 2016), como la falta de inspecciones oficiales, la diversidad de posibilidades deportivas fuera de la escuela o el cambio de interés hacia materias escolares más académicas y teóricas (Hardman & Marshall, 2000), o la menor carga horaria o financiación en comparación con otras materias (Albarracín et al., 2014).

Limitaciones en la formación del profesorado

El profesorado considera que tanto la formación inicial como continua sufren una falta de adecuación a la realidad de la práctica y no incorporan actualizaciones. Por ejemplo, la formación en nuevas disciplinas deportivas como el *tchoukball* o aquellas incorporadas recientemente al currículo de la materia, como la lucha.

Por ejemplo, este año hemos hecho lucha, que era obligatorio, y algunos profesores no estábamos preparados porque no lo hemos hecho en la facultad y no son fáciles (P10)

Otra de las carencias manifestadas en la formación recibida es la falta de rigor y fundamentación científica que avale las iniciativas que se les solicita llevar a cabo en el aula:

Me parece que en educación se debe investigar más. Y que esas

investigaciones reviertan en los profesores. [...] Que las investigaciones vengan rápido y en pocas sesiones. Es lo que más echo en falta, que vengan a contárnoslo. Eso me encantaría. (P11)

Explican que, aunque se aprecia en los últimos años una mejoría en cuanto a la formación, ésta se considera insuficiente, y señalan que la formación continua, supeditada al voluntarismo del profesorado, solo interesa a los docentes motivados.

El presente estudio puso de manifiesto que la formación de los docentes de EF no se ajustaba a las necesidades reales (Domínguez, 2016). El problema de la cualificación en el docente de EF es uno de los de los temas que emergen con más frecuencia en este tipo de estudios (Kougioumtzis et al., 2011). En los resultados emergió claramente la diferencia entre formación inicial y continua, donde la formación inicial fue percibida como insuficiente por los participantes en este estudio. Como han revelado investigaciones previas (e.g., Cañadas, Santos-Pastor, y Castejón, 2019; Fernández y Espada, 2017; Villaverde-Caramés, Fernández-Villarino, Toja-Reboredo, y González-Valeiro, 2021), estas deficiencias podrían afectar a la confianza y seguridad mostrada por los docentes (Xiang, Lowy, y McBride, 2002) y, en consecuencia, a la calidad de la enseñanza (Tremblay, Pella, y Taylor, 1996).

En cuanto a la formación continua, existen algunas propuestas de formación continua de carácter local y no obligatorio, apoyada en el asesoramiento o encuentros de profesionales con intercambio de experiencias (Cañabate, Tesouro, Puiggali, y Zagalaz, 2019). Sin embargo, la mayor preocupación de nuestro profesorado era que se trata de una formación de carácter voluntario, lo que implica que no todo el profesorado esté dispuesto a realizarla. En esta línea, un reciente estudio señala las características que deberían tener las propuestas de cursos de formación permanente en EF, destacando el fomento del trabajo colaborativo y dinámicas de trabajo que consigan implicar a los docentes en su propia práctica (Calderón y Martínez, 2014). Desafortunadamente, nuestros docentes no sólo piensan que la formación es insuficiente, sino que la existente no está actualizada. Siguen predominando las metodologías tradicionales y los contenidos deportivos, siendo necesario reconducir los estudios hacia otros conceptos (Richards et al., 2018).

Como pronosticaba Kirk (2010) en su estudio sobre la situación y tendencias futuras sobre la EF en Europa, actualmente se ha cambiado la perspectiva de la EF y estamos inmersos en un paradigma enfocado en la salud. Bajo este paradigma, los programas de EF deben mostrar que son adecuados para promover en los estudiantes una vida activa saludable y exitosa (Fügedi, Capel, Dancs, y Bognár et al., 2016). A pesar de que la UNESCO (McLennan, N., & Thompson, 2015) sostiene que el profesorado de EF, al terminar su formación, debe contar con una sólida base teórica sobre salud y estilo de vida, nuestro colectivo muestra un conocimiento insuficiente (Cale, Harris, y Duncombe, 2016). Esta controversia existe en los planes de estudio actuales. Recientemente, Hortigüela et al. (2020)

encontraron contradicciones en los docentes universitarios sobre la formación que debían impartir y el distinto enfoque de la EF basada en la salud entre estudiantes de primer y último curso, concluyendo que los estudiantes y egresados de su estudio demandan una formación más práctica y actual. Sería necesario no sólo actualizar los planes de formación sino controlar regularmente esta formación y evaluarla periódicamente (Makopoulou y Armour, 2011). Los programas de desarrollo profesional extensivos y bien apoyados podrían colaborar a superar las barreras formativas del docente en EF (Faucette, Nugent, Sallis, y McKenzie, 2002).

Normativa y organización curricular

Currículo de la materia

Gran parte del profesorado encuentra problemas manifiestos en el currículo cerrado que impone la normativa. Opinan que no se ajusta a las posibilidades de los centros ni al interés de todo el alumnado, generando serias dificultades para desarrollarlos adecuadamente:

Por ejemplo, para desarrollar la LOMCE es indispensable tener los materiales que se piden, eso parece como obvio. En la asignatura de 4º de Deporte, ¿cómo vamos a hacer kayak polo o natación sincronizada? (P13)

Otro aspecto que también les genera inquietud y malestar es la falta de estabilidad del currículo, sometido a los cambios marcados por las diferentes leyes educativas promulgadas en las últimas décadas:

Bueno, está claro que en cuanto a contenidos o por ejemplo las leyes de educación que van cambiando cada dos por tres es muy complicado... es muy complicado asentar unos contenidos si tienes que estar cambiando la programación cada dos por tres. (P15)

El currículo establecido por las autoridades educativas es extenso y variado. La mayoría de los profesores entrevistados considera que la carga horaria de la asignatura es insuficiente para poder lograr los objetivos que la ley propone y lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Uno de los problemas que tiene la EF realmente hoy en día es que no puede conseguir sus objetivos porque el tiempo que tiene de dedicación que se queda en 40 o 45 minutos. Porque das 2 horas a la semana, es imposible, es imposible crear hábitos, es imposible desarrollar habilidades, y es imposible mejorar la condición física. (P05)

Respecto al segundo tema de análisis, sobre la normativa y organización curricular, emergió claramente que era el currículo, su diseño y desarrollo, el área donde más problemas encontraban para ejercer su profesión adecuadamente. La primera idea que emergió fue el currículo cerrado que impone la normativa, dejando al profesorado sin margen para elegir o proponer contenidos, ideas o metodología (Real Decreto 1105/2014; Decreto 48/2015). Este problema de currículos prescriptivos y poco flexibles ha sido evidenciado a nivel internacional (Hardman et al., 2014), nacional (Molina, Valenciano, y Úbeda-Colomer, 2016) y autonómico (Méndez Alonso, Pérez, Méndez Giménez, Fernández, y Prieto, 2017). Nuestros resultados coinciden con otras investigaciones que han puesto de manifiesto el conflicto que supone esta realidad a la hora de poner en

práctica la docencia (Prieto, 2008; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández-Fernández, Gutiérrez-García, y Santos, 2021), por lo que la imposibilidad de flexibilizar el currículo parece no permitir un ajuste a las características de los centros ni al interés del alumnado (Lluna-Ruiz, Alguacil, y González-Serrano, 2020).

Otro tema que emergió con fuerza fue su falta de estabilidad. El profesorado encuentra dificultad para asentar conocimientos y mejorar su programación, debido a que tiene que hacer modificaciones frecuentes para alcanzar los objetivos prescritos (Carbonell, 2013). Esta inestabilidad curricular aumenta la problemática tratada referente a las limitaciones en la formación ya que, con los continuos cambios, los parámetros exigidos tienden a diferir cada vez más de los que recibieron en su cultura de enseñanza (Wittizorecki, Molina, y Bossle, 2012; McLennan y Thompson, 2015). La inestabilidad del sistema educativo, provocada por los constantes cambios políticos, es una problemática existente específicamente en España desde hace décadas. Nuestro país arrastra tensiones y enfrentamientos que reaparecen una vez tras otra en forma de sucesivas reformas educativas promulgadas por los partidos en el poder, en una inevitable “contaminación” ideológica del sistema educativo (González-Anleo, 2002). Con preocupante frecuencia, cada vez que cambia el partido del gobierno se modifica la ley educativa vigente (Martín, Romero-Martín, y Chivite, 2015).

Por último, los docentes consideraban que la carga horaria de la asignatura es insuficiente (Pérez-Pueyo et al., 2021). En la literatura internacional esta es considerada una de las principales barreras que influye en la ejecución del programa de EF (Hardman, 2008a). El problema de la limitada disponibilidad horaria se ve agravado por el escaso aprovechamiento del tiempo durante el desarrollo de las sesiones (Corpas y Villodres, 2023). Nuestros docentes manifestaban que se perdía mucho tiempo antes, durante y después de la clase, requiriendo una inversión de tiempo ajeno a la propia actividad. Diversos estudios confirman el poco aprovechamiento del tiempo útil (Olmedo, 2000; Siedentop, 1998), que se define como el tiempo comprendido desde que el profesor empieza la sesión, hasta que finaliza, es decir, el tiempo que el alumnado pasa realmente en la instalación deportiva, así como el escaso tiempo de compromiso motor que conlleva (Ruiz, 2021). La alta ratio profesor-alumno también contribuye al problema de escasez de tiempo. El profesorado se encuentra con clases masificadas con las que no puede trabajar adecuadamente, ni centrarse en individualizar la enseñanza en los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos (Hardman, 2008b; Fraile-García, 2021).

Recursos

La totalidad del profesorado entrevistado manifiesta trabajar con escasos recursos materiales para llevar a cabo la docencia de forma apropiada. La falta de instalaciones adecuadas, o el mal estado de las existentes, unido a la escasez e inadecuación de los recursos y materiales dificulta en gran medida el desarrollo de los contenidos establecidos en el

currículo:

El material hay que mejorarlo, tenemos unas partidas muy pequeñas de dinero con un material muy perecedero porque como comparamos normalmente lo más barato pues los balones de voleibol duran lo que dura ese año. (P13)

La baja calidad y disponibilidad de recursos es un tema que emerge con frecuencia entre los estudios que tratan la situación del docente de EF (Gil y Aznar, 2016; Hardman, 2008b; Morgan y Bourke, 2005; Fraile-García, 2021). Existe una brecha entre las intenciones curriculares y las instalaciones, equipos y material educativo disponible, convirtiéndose en uno de los principales problemas que afectan a la calidad de la enseñanza (Kougioumtzis et al., 2011). Para que el profesorado pueda impartir una EF de calidad es necesario disponer de instalaciones, equipos y material didáctico adecuados, seguros y accesibles (Carson y Chase, 2009; Hardman, 2008b; McLennan, N., & Thompson, 2015). Un posible origen de este problema estaría relacionado con la poca valoración que recibe la asignatura por parte de la comunidad educativa y de los responsables educativos, ya que el ajuste de presupuestos suele afectar inmediatamente a la provisión de recursos en la materia de EF (Hardman, 2008b; Hardman et al., 2014; Morgan y Hansen, 2008; Gambau i Pinasa, 2015).

Bilingüismo

La mayor parte de los centros educativos de la Comunidad de Madrid han optado por la enseñanza bilingüe en EF. Hay cierta unanimidad entre el profesorado entrevistado sobre los problemas que genera el bilingüismo, ya que tanto el docente como los estudiantes no tienen el nivel óptimo de inglés para seguir las clases en este idioma:

Es verdad que ahora mismo tengo una lucha de principios por el tema del bilingüismo, sobre todo porque este año que lo he probado, pues se me sigue quedando una asignatura en un idioma que los alumnos no tienen ni la motivación de darla en ese idioma ni nada. (P13)

La mayoría del profesorado manifestó una seria preocupación por su reciente inclusión en la asignatura de EF. Las principales consecuencias manifestadas por los participantes en nuestro estudio son el retraso en la impartición de los contenidos, la pérdida de tiempo y el problema de comunicación (Sánchez-Vegas, Coterón, González-Peño, y Franco, 2022), incidiendo todos ellos en una merma de la práctica motriz significativa y de la fijación del aprendizaje (Martínez y García, 2017). Para el profesorado supone un problema añadido tener que impartir una asignatura en un idioma que ni él ni el alumnado domina lo suficiente (Fernández-Barrionuevo, 2009). Por otra parte, al tratarse de una incorporación reciente, todavía no se ha contemplado en la formación inicial de los docentes (Carrasco, 2019). La inclusión de la educación bilingüe en los centros es ya un hecho en la actualidad, pero su implantación y tratamiento todavía está en cuestión (Fernández-Barrionuevo, 2009). La EF es una de las materias que más se incluye dentro de este tipo de programas en los últimos años, ya que se considera

una asignatura óptima para el aprendizaje del inglés (Hernando, Hortigüela, y Pérez, 2018). Algunas de las ventajas destacadas en la literatura son la conexión directa entre el lenguaje y actividades concretas, el ambiente motivador y distendido (Clancy y Hruska, 2005; Fernández-Barrionuevo, 2017) o la interacción y comunicación a la que da lugar mediante el movimiento y el juego (Hernando et al., 2018).

Interacción en el aula

El último tema de análisis incluye las actitudes y comportamientos de alumnos y docentes y la relación que existe entre ellos en el aula. En este apartado se analizaron las dos categorías que emergieron en los resultados con un enfoque en común: la percepción de falta de motivación en los protagonistas principales del acto educativo, profesor y alumno.

Actitud y participación del alumnado

La mayoría de los docentes entrevistados cree que el alumnado se encuentra cada vez menos motivado y participativo. Los estudiantes actuales han perdido autonomía y, si se les da libertad de elección, siempre eligen juego libre. Tienden a no ser participativos en las tareas y muestran poca exigencia sobre su mejora personal. Son reacios a probar nuevas actividades y les cuesta y desagrada mucho el cambio:

El alumnado tiene poca exigencia personal sobre la mejora o para hacer nuevas actividades o nuevas experiencias. (P17)

Hay alumnos que son buenos motivados pero luego son muy vagos y todo le supone un gran esfuerzo. (P06)

Se constata que la percepción de la asignatura como obligación es superior a la curiosidad o deseo por aprender. Esta desmotivación del alumnado tiene gran repercusión sobre el estado de ánimo del profesorado, que afirma estar cansado y sin ganas ante esta actitud del alumnado de no querer probar cosas nuevas y de falta de esfuerzo.

Muchas veces tenemos que luchar contra las adversidades y es cierto que no todos los alumnos se prestan a trabajar. (P03)

Ahora mismo lo que me pasa es que tengo una lucha con mis alumnos porque si no les sale algo a la primera pues suelen abandonar. (P13)

El profesorado de nuestro estudio percibe en el alumnado actual una actitud caracterizada por la poca motivación hacia la asignatura de EF (Franco, Coterón, Huéscar, y Moreno-Murcia, 2020). Sin embargo, la mayoría de la literatura consultada sobre este tema encuentra, en general, actitudes más positivas que negativas hacia la EF (Hernández, 2007; Moreno, Llamas, y Ruiz, 2006; Moreno et al., 2003; Lluna-Ruiz et al., 2020). Aunque la mayoría de las investigaciones encuentran que el alumnado está motivado, gran parte del profesorado no lo percibe así. La disminución del interés y la motivación hacia la asignatura parece ser mayor conforme la edad del alumnado aumenta (Moreno et al., 2003; Lluna-Ruiz et al., 2020) y se manifiesta principalmente en un escaso nivel de participación. Esta situación podría ser revertida utilizando estrategias y metodologías

que aumenten la sensación de protagonismo activo en el alumnado (e.g., Simón-Chico, González-Peño, Hernández-Cuadrado, y Franco, 2023), la posibilidad de elección sobre ciertos contenidos y actividades, o que le brinden un alto grado de apoyo emocional (Gutiérrez y Pilsa, 2006; Franco y Coterón, 2017).

Actitud del profesorado

La falta de motivación del profesorado es otro de los problemas detectados en las opiniones de los entrevistados. Emerge asociada, en primer lugar, a una práctica de baja calidad que parece arrastrar la asignatura desde hace tiempo:

Sigue habiendo mucho profesor que se acomoda, se acomoda en el sentido de que seguimos dándole balones y jugando y eso. Existen todavía cosas que hace treinta años nos estábamos quejando nosotros mismos. (P16)

Es una realidad bastante extendida entre el profesorado, que manifiesta una disminución en la capacidad de innovar o el interés hacia su trabajo (Franco, González-Peño, y Coterón, 2023). Esta actitud suele ser manifestada como una consecuencia de factores influyentes y que podrían ser agrupados en dos grandes bloques. Por un lado, todo lo relacionado con las condiciones de su trabajo, como la falta de formación y recursos, el escaso apoyo institucional o el marco normativo:

Las circunstancias políticas yo creo que nos impiden o nos intentan impedir que trabajemos bien. Y cada vez trabajamos con peores condiciones laborales. Eso me cansa, es luchar contra algo que no termina nunca. (P04)

Por otro lado, se destaca que la evolución del modelo familiar, más inestable, afecta al trabajo en el aula demandando del profesorado una atención psicológica y/o afectiva que excede lo simplemente académico. Este hecho es más evidente en una asignatura como la EF, en la que existe un mayor contacto e interrelación profesor-alumno:

Ahora eres profesor, educador, evaluador, das una parte de atención familiar que no reciben en casa... es una acción mucho más compleja. (P08)

La actitud del profesorado emerge como la última categoría de este estudio y está estrechamente relacionada con los hallazgos referidos a la función docente y al currículo. El profesorado siente que su actitud hacia la clase de EF disminuye por los problemas que encuentra para impartir su asignatura, muchos de ellos provenientes de su entorno laboral (compañeros, directivos, marco normativo, limitaciones de tiempo; Franco, Cuevas, Coterón, y Spray, 2022; Franco et al., 2023). Conceptualizadas como presiones laborales percibidas por los profesionales, su incidencia en el comportamiento es una línea de estudio actual, que preocupa por su efecto perjudicial en la labor práctica y la desmotivación del personal docente (Pelletier, Séguin-Lévesque, y Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008). Una de las afecciones que se observa que emerge relacionada con una vivencia negativa de la práctica laboral es el *síndrome del burnout* o síndrome del agotamiento (Coterón y Franco, 2019; Fraile-García, 2021), que emerge como el paso final

de una exposición extensa y prolongada al estrés y a las presiones laborales. La OMS lo ha incluido recientemente en la nueva Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11), que entró en vigor en enero de 2022.

Esta desmotivación del docente puede provocar, a su vez, una peor calidad de la enseñanza en las clases de EF, que podría estimular el proceso de desmotivación de su alumnado (Coterón, Franco, Ocete, y Pérez-Tejero, 2020). Parece ser que la intervención docente es el factor con mayor impacto en la motivación de los estudiantes (Taylor y Ntoumanis, 2007). Actualmente existe una línea de trabajo que investiga la influencia de los antecedentes del profesorado, como las presiones percibidas en el trabajo o el síndrome de burnout, en la motivación y otros componentes actitudinales que pueden mostrar sus alumnos (e.g., Franco et al., 2023), conforme al modelo de interacción descrito por Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, and Haerens (2014). Si, como se ha mencionado anteriormente, la motivación de los estudiantes puede influir en la calidad de la interacción con los docentes y afectarles, esta situación podría acabar convirtiéndose en un círculo vicioso donde el profesorado y el alumnado se desmotivarán recíprocamente (Franco et al., 2021). Se ha comprobado que los profesores motivados intentan entender más a sus alumnos, brindarles más ayuda y apoyo instrumental, y ofrecerles una lógica significativa, en comparación con los profesores desmotivados (Aelterman et al., 2019). Para conseguir una EF de calidad (McLennan, N., & Thompson, 2015), es necesario buscar círculos virtuosos que mejoren la motivación y optimicen la situación en general de docentes y alumnado.

Conclusiones

Atendiendo al objetivo del estudio y a los resultados obtenidos, el presente trabajo permite detectar determinadas dificultades encontradas por el profesorado en el ejercicio de su profesión. Varias de ellas ya han sido evidenciadas en la literatura científica y emergen algunas relacionadas principalmente con el marco normativo, que genera incertidumbre para desarrollar adecuadamente su labor a la mayoría de los participantes. La frecuente modificación del currículo por parte de las administraciones parece tener una relación directa con la dificultad manifestada por los profesores para adecuar y actualizar su enseñanza a partir de la formación recibida. Parece también consolidarse, en línea con investigaciones de los últimos años, una modificación en la actitud del alumnado hacia la asignatura y la práctica físico-deportiva general.

Cabe destacar por último que, pese a que la totalidad de los participantes manifestó en algún momento de las entrevistas que ser profesor de EF fue algo elegido voluntariamente, y en muchos una decisión vocacional, y que, además, impartir la asignatura les motiva, parece tener más peso en su labor diaria la cantidad de problemas que deben afrontar.

El presente trabajo podría resultar una interesante

contribución para la comunidad de investigadores ya que pone de manifiesto, identifica y clasifica los problemas que percibe el profesorado de EF desde su propia perspectiva, facilitando el futuro planteamiento de soluciones y estrategias destinadas a la mejora de esta situación.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497-521. doi:10.1037/edu0000293
- Albarracín, A., Moreno-Murcia, J. A., & Beltrán-Carrillo, V. J. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *9*(27), 225-234. doi:10.12800/ccd.v9i27.469
- Aznar, A., & Vernetta, M. (2022). Satisfacción e importancia de la Educación Física en centros educativos de secundaria. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, *11*(2), 44-57. doi:10.24310/riccafd.2022.v11i2.15009
- Calderón, A., & Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, *363*, 128-153. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Cale, L., Harris, J., & Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review*, *22*(4), 526-544. doi:10.1177/1356336X15623774
- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, J., & Zagalaz, M. L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, *35*, 47-53. doi:10.47197/retos.v0i35.63038
- Carbonell, J. (2013). *La aventura de innovar : el cambio en la escuela*: Ediciones Morata
- Carrasco, E. J. (2019). Percepción de los futuros docentes sobre la utilización del inglés como lengua vehicular en educación física en educación secundaria: Un análisis DAFO. In J. de Dios, M. G. de la Maya, & R. Alejo (Eds.), *Bilingual education under debate* (pp. 303-320): Universidad de Extremadura.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *14*(4), 335-353. doi:10.1080/17408980802301866
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., . . . Gu, X. (2020). Are You Tired of Working amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction against Job Burnout. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 17(24). doi:10.3390/ijerph17249188
- Clancy, M. E., & Hruska, B. L. (2005). Developing Language Objectives for English Language Learners in Physical Education Lessons. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(4), 30-35. doi:10.1080/07303084.2005.10608234
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe Eurydice*. Luxemburgo
- Corpas, J. M., & Villodres, G. C. (2023). Análisis del tiempo de compromiso motor en educación física: Una revisión bibliográfica. *Journal of Sport and Health Research*. 15(3), 455-470. doi:10.58727/jshr.94287
- Coterón, J., & Franco, E. (2019). Motivación y compromiso del alumnado en educación física en función del burnout del docente. *Sportis. Revista técnico-científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 5(1), 101-117. doi:10.17979/sportis.2019.5.1.3634
- Coterón, J., Franco, E., Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2020). Teachers' Psychological Needs Satisfaction and Thwarting: Can They Explain Students' Behavioural Engagement in Physical Education? A Multi-Level Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8573. doi:10.3390/ijerph17228573
- D'Anna, C., Forte, P., & Gomez, F. (2019). Physical education status in European school's curriculum, extension of educational offer and planning. doi:10.14198/jhse.2019.14.Proc4.43
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*: Visor.
- Domínguez, J. A. (2016). Paradigmas de investigación educativa en educación física. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (413), 33-54. doi:10.55166/reefd.v0i413.424
- Faucette, N., Nugent, P., Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (2002). "I'd Rather Chew on Aluminum Foil:" Overcoming Classroom Teachers' Resistance to Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(3), 287-308. doi:10.1123/jtpe.21.3.287
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009). Crítica sobre el trabajo en grupos en la EF bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Innovación y experiencias educativas*, 20, 1-19.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2017). *Generación de la motivación en AICLE entre los dominios de educación física y aprendizaje en lengua extranjera en centros bilingües andaluces*. Universidad de Granada
- Fernández, M., & Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física (Teachers' education and perception of teaching styles in Physical Education). *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 69-75. doi:10.47197/retos.v0i31.49024
- Fraile-García, J. (2021). *Estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de educación física de la enseñanza pública* (tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated with physical education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102021. doi:10.1016/j.psychsport.2021.102021
- Franco, E., Coterón, J., Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2020). A person-centered approach in physical education to better understand low-motivation students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 91-101. doi:10.1123/jtpe.2019-0028
- Franco, E., Cuevas, R., Coterón, J., & Spray, C. (2022). Work Pressures Stemming From School Authorities and Burnout Among Physical Education Teachers: The Mediating Role of Psychological Needs Thwarting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 110-120. doi:10.1123/jtpe.2020-0070
- Franco, E., González-Peño, A., & Coterón, J. (2023). Understanding physical education teachers' motivational outcomes and feasibility beliefs to implement motivational strategies: The role of perceived pressures from a variable- and person-centered approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 64, 102337. doi:10.1016/j.psychsport.2022.102337
- Franco, E., & Coterón, J. (2017). The effects of a basic physical education intervention to support the satisfaction of basic psychological needs on the motivation and intentions to be physically active. *Journal of Human Kinetics*, 59, 5-15. doi:10.1515/hukin-2017-0143
- Fügedi, B., Capel, S., Dancs, H., & Bognár, J. (2016). Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: Meeting the new curricular expectations. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(1), 1-18. doi:10.14198/jhse.2016.111.01
- Gambau i Pinasa, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (411), 53-69. doi:10.55166/reefd.v0i411.114
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. doi:10.1007/s11218-018-9471-9
- Gil, F. J., & Aznar, M. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*(414), 69-82. doi:10.55166/reefd.v0i414.481

- González-Anleo, J. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Reis*(100), 185-229. doi:10.2307/40184427
- González-Peño, A., Franco, E., & Coterón, J. (2021). Do Observed Teaching Behaviors Relate to Students' Engagement in Physical Education? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2234. doi:10.3390/ijerph18052234
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 0(64). doi:10.15366/rimcafd2016.64.003
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. La enseñanza: su teoría y su práctica. In *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165): Akal.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82. doi: 10.1177/1525822X05279903
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23-35. doi:10.1016/S2352-4642(19)30323-2
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 6(24), 212-229.
- Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., & Fernández-Bustos, J. G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 34-39. doi:10.47197/retos.v0i31.49090
- Haerens, L., Matos, L., Koc, A., Benita, M., & Abos, A. (2022). Examining school boards' chaotic leadership style in relation to teachers' job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103821. doi:10.1016/j.tate.2022.103821
- Hardman, K. (2008a). Physical Education in Schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hardman, K. (2008b). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective. *Human Movement*, 9(1), 5-18. doi:10.2478/v10038-008-0001-z
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229. doi:10.1177/1356336X000063001
- Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2014). *World-wide survey of school physical education: UNESCO*
- Hendry, L. B. (1975). Survival in a Marginal Role: The Professional Identity of the Physical Education Teacher. *The British Journal of Sociology*, 26(4), 465-476. doi:10.2307/589823
- Hernández, J. L. (2007). ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la Educación Física? *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 23, 68-85.
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 63-68. doi: 10.47197/retos.v0i33.54423
- Hortigüela, D., González, G., & Pérez-Pueyo, Á. (2020). ¿Por qué quiero ser profesor de Educación Física? Análisis del cambio de percepción durante la formación universitaria y los primeros años de la carrera docente. *Movimiento*, 26(0), e26014. doi:10.22456/1982-8918.93430
- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum: introducción crítica*: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Kirk, D. (2010). *Situación actual y tendencias futuras sobre la Educación Física en Europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante*. Paper presented at the Congreso Nacional de Educación Física.
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129. doi:10.1177/1356336X11402266
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*: SAGE.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., . . . Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(130). doi:10.1186/s12889-015-1360-y
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. doi:10.1177/1356336x17719559
- Lluna-Ruiz, V., Alguacil, M., & González-Serrano, M. H. (2020). Análisis del disfrute con la educación física, la importancia de las clases y las intenciones de práctica en estudiantes de secundaria: comparativa por género y curso. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 719-726. doi:10.47197/retos.v38i38.76941
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(0), 182-187. doi:10.47197/retos.v0i29.42552

- Makopoulou, K., & Armour, K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433. doi:10.1080/17408989.2010.548060
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*: Alianza Editorial.
- Martín, J., Romero-Martín, M. R., & Chivite, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, (411), 35–51. doi:10.55166/reefd.v0i411.113
- Martínez, F. J., & García, E. (2017). Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 178–182. doi:10.47197/retos.v0i32.51805
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.) *A companion to qualitative research* (pp. 266-270). Sage.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de calidad: guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Méndez Alonso, D., Pérez, A., Méndez Giménez, A., Fernández, F. J., & Prieto, J. A. (2017). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 82–87. doi:10.47197/retos.v0i31.42577
- Molina, P., Valenciano, J., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 11(32), 97-106. doi:10.12800/ccd.v11i32.710
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49 - 63.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, abril-junio, 14-28.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A., & Leal-López, E. (2019). La adolescencia en España: Salud, bienestar, familia, vida académica y social. En *Resultados del Estudio HBSC 2018*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5903
- Morgan, P. J., & Bourke, S. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7-13.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79(4), 506-516. doi:10.1080/02701367.2008.10599517
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516. doi:10.1080/02701367.2008.10599517
- Mudekunye, J., & Sithole Josiah, C. (2012). The status of physical education and its relation to attitudes towards the teaching of the subject in Masvingo urban primary schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(5), 710-715. doi:10.10520/EJC127686
- Nathan, N., Elton, B., Babic, M., McCarthy, N., Sutherland, R., Pousseau, J., . . . Wolfenden, L. (2018). Barriers and facilitators to the implementation of physical activity policies in schools: A systematic review. *Preventive Medicine*, 107, 45-53. doi:10.1016/j.ypmed.2017.11.012
- Olmedo, J. A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(59), 22-30.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*: SAGE.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Pérez-Pueyo, Ángel, Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física?. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 345–353. doi:10.47197/retos.v0i39.80283
- Pinilla, N., Gamboa, M. C., & Morales, M. (2022). Evaluación de la formación integral escolar a través de un diseño cuasiexperimental: contribuciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 690–698. doi:10.47197/retos.v43i0.88742
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ruiz, L. M. (2021). *Educación Física y baja competencia motriz*. Ediciones Morata.
- Sánchez-Vegas, V., Coterón, J., González-Peño, A., & Franco, E. (2022). Educación Física en centros bilingües: efecto de la utilización del idioma sobre la percepción de la comunicación docente y la motivación del alumnado. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 352-360. doi:10.47197/retos.v43i0.89269

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*: INDE.
- Simón-Chico, L., González-Peño, A., Hernández-Cuadrado, E., & Franco, E. (2023). The Impact of a Challenge-Based Learning Experience in Physical Education on Students' Motivation and Engagement. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(4), 684-700. doi:10.3390/ejihpe13040052
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*: Universidad de Antioquia.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. doi:10.1037/0022-0663.99.4.747
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94. doi:10.1123/jsep.30.1.75
- Tremblay, M. S., Pella, T., & Taylor, K. (1996). The quality and quantity of school-based physical education: A growing concern. *Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, 62(4), 4-7.
- Tsangaridou, N. (2012). Educating primary teachers to teach physical education. *European Physical Education Review*, 18(3), 275-286. doi:10.1177/1356336X12450788
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi:10.1080/17408989.2012.732563
- Villaverde-Caramés, E., Fernández-Villarino, M., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 471-479. doi:10.47197/retos.v0i41.84421
- von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Stress in Physical Education Teachers: A Systematic Review of Sources, Consequences, and Moderators of Stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 279-297. doi:10.1080/02701367.2019.1662878
- Wittizorecki, E. S., Molina Neto, V., & Bossle, F. (2012). Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola : estudo a partir de histórias de vida. *Movimento*, 18(1), 149-169. doi:10.22456/1982-8918.23894
- Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 145-161. doi:10.1123/jtpe.21.2.14