



Evolución de la Educación Física en veinte años. Explorando las historias de vida en la formación inicial del profesorado

Evolution of Physical Education over twenty years: exploring life histories in pre-service teacher education

Autores

Fuentes-Nieto, T.¹
Hervás-Martín, N.¹
López-Pastor, V. M.¹

¹ Facultad de Educación de Segovia.
Universidad de Valladolid (España)

Autor de correspondencia:
Teresa Fuentes Nieto
teresa.fuentes@uva.es

Recibido: 05-02-26
Aceptado: 08-04-26

Cómo citar en APA

Fuentes Nieto, T., Hervás Martín, N. & López-Pastor, V. M. (2026). Evolución de la Educación Física en veinte años. Explorando las historias de vida en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 80, 168-184.
<https://doi.org/10.47197/retos.v80.118733>

Resumen

Introducción: Las historias de vida permiten conocer cómo ha sido la EF que han vivido los alumnos a lo largo de su paso por educación primaria y secundaria.

Objetivo: Analizar las características de la Educación Física (EF) reciente, así como el posible cambio que ha sufrido en veinte años.

Metodología: La metodología de obtención de datos son las historias de vida y la muestra está compuesta por 34 alumnos de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Resultados: Las principales características de la EF vivida son las siguientes: (1) en Educación Primaria (EP), predominan los contenidos relacionados con el juego motor y las habilidades físicas básicas y se observa cierta variedad de estructuras de sesión; la evaluación está más centrada en el esfuerzo y la actitud y para parte del alumnado era su asignatura favorita; (2) en Educación Secundaria (ES) predominan los modelos de entrenamiento físico, con el deporte como contenido central, las metodologías directivas y los modelos de evaluación tradicionales, basados en la aplicación de test de condición física; son habituales las clases y exámenes teóricos.

Discusión y conclusiones: El análisis comparativo muestra que hay características de la EF que parecen haber cambiado notablemente en 20 años (aumento del prestigio de la asignatura en EP, la aparición de estructuras de sesión orientadas al aprendizaje y la normalización de contenidos teóricos en EF en ES), mientras que otras han cambiado poco (la predominancia del modelo tradicional de evaluación-calificación en EF y la presencia de contenidos deportivos).

Palabras clave

Análisis comparativo; Educación Física; formación inicial del profesorado; historias de vida.

Abstract

Introduction: Life histories provide insight into the type of PE students experienced throughout their primary and secondary schooling.

Objective: The aim of this study is to analyse the characteristics of recent Physical Education (PE) and the potential changes it has undergone over the past twenty years.

Methodology: Life histories were employed as the data collection method, and the sample consisted of 34 second-year students enrolled in the Primary Education Teaching Degree.

Results: The findings reveal two differentiated patterns. In Primary Education, PE was characterised by content focused on motor play and basic physical skills, alongside a certain variety of lesson structures. Assessment tended to prioritise effort and attitude, and for part of the sample it was considered their favourite subject. In Secondary Education, however, physical-training models predominated, with sport as the central content, directive teaching methodologies, and traditional assessment approaches based on fitness testing; theoretical lessons and written examinations were also common.

Discussion and conclusions: The comparative analysis indicates that several aspects of PE appear to have changed substantially over the past two decades, including the increased prestige of the subject in Primary Education, the emergence of learning-oriented lesson structures, and the normalisation of theoretical content in Secondary Education. Conversely, other features have changed little, such as the persistence of traditional assessment and grading practices and the continued dominance of sport-based content.

Keywords

Comparative analysis; Physical Education; pre-service teacher education; life histories.

Introducción

La utilización de “Historias de Vida” en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) de Educación Física (EF) es un tema que tuvo mucha tradición hace décadas, pero que parece haberse ido olvidando con el paso del tiempo. La utilización de las historias de vida en la FIP-EF es una técnica introspectiva muy interesante en los procesos orientados a la formación reflexiva y crítica del profesorado de EF.

¿Por qué utilizar historias de vida en la FIP-EF?

El trabajo con historias de vida en la FIP tiene una tradición considerable (Capella-Peris et al, 2015, 2021; Córdoba et al, 2016; Costa y Monteiro, 2024; Devís y Sparkes, 1999; González y Barba, 2013; López-Pastor et al., 2004; Pérez-Pueyo et al., 2016; Tinning, 1992; Sparkes, 1996), y su uso está ligado a varias finalidades, normalmente pedagógicas y formativas, pero también para la investigación. Esto es, puede utilizarse como un instrumento de introspección y toma de conciencia reflexiva, pero también puede ser muy interesante para la recogida y análisis de datos sobre la EF más extendida en ciertos contextos y periodos temporales (Delgado et al., 2018; López-Pastor et al., 2004, 2005; Rivas et al., 2014).

Las historias de vida se han utilizado en FIP-EF como recurso didáctico desde hace muchos cursos, y las principales razones son las siguientes: (1) permite que el profesorado en formación tome conciencia de cómo su experiencia como alumnos de EF en educación primaria (EP) y secundaria (ES) (junto con su experiencia como deportistas y como técnicos deportivos), marca su forma de entender y plantear la EF que quieren impartir; (2) ser conscientes de que no se debe reproducir de forma acrítica como maestros lo que han vivido como alumnos (o como deportistas), sino que deben ser capaces de generar procesos educativos a partir de su formación teórico-práctica y los modelos de EF que van construyendo a lo largo de su vida profesional; (3) a través de la puesta en común de las diferentes historias de vida, se puede avanzar hacia la creación de una historia colectiva, que nos muestra que características tiene la EF que han vivido. En este sentido, la diversidad del grupo de FIP marca la diversidad de contextos educativos que se pueden encontrar. Este análisis también permite comparar los resultados obtenidos actualmente con los de estudios similares realizados hace 10, 20 o 30 años, lo cual permite obtener datos y referencias sobre cómo está evolucionando la EF en las aulas de EP y ES con el paso del tiempo.

Hace 25-30 años surgen los primeros trabajos sobre la importancia de analizar las creencias previas y concepciones de EF que tiene el alumnado de FIP (Bores et al, 1994; Devís y Sparkes, 1999; García-Monge, 1994; López-Pastor et al, 2001; Martínez, 1994; Tinning, 1992). Se centran en la importancia de trabajar estos temas durante la FIP y generar procesos de introspección y toma de conciencia sobre las mismas, con el objetivo de que el alumnado evolucione hacia modelos de EF profesional, consciente y crítica. Planteamientos similares se pueden encontrar también en lo relativo a la formación permanente del profesorado de EF y su desarrollo profesional ligado a procesos reflexivos sobre la práctica (Córdoba et al, 2016; González y Barba, 2013).

Las experiencias previas en EF tienen más fuerza que la propia FIP-EF. Por eso, en las primeras experiencias como maestros, gran parte del alumnado de FIP tiende a reproducir las prácticas y actividades vividas y conocidas, porque son con las que se sienten más seguros. En este sentido, Sicilia-Camacho (1998) encuentra que sólo los mejores alumnos de la FIP-EF son capaces de analizar críticamente las prácticas que reciben o que ven hacer con los niños, y plantear, a continuación, propuestas propias y bien fundamentadas, y realizar buenos procesos de reflexión docente sobre las mismas. Por ello, parece importante fomentar procesos de reflexión e introspección en el alumnado, que ayuden a tomar conciencia de cómo se van configurando sus creencias sobre la EF. Es importante que entiendan que la construcción de la EF es un proceso histórico y social en el que coexisten unas corrientes y enfoques sobre otros (Costa y Monteiro, 2024; Gustian et al., 2024; Hernández, 1996; Lorente-Catalán y Martos-García, 2018; Ramírez-Torrealba, 2010; Tinning, 1992; Toro y Vega, 2021).

Estudios sobre la utilización de historias de vida en la FIP y en la FIP-EF

Hace tiempo que las historias de vida se utilizan en la FIP-EF, tanto en España como a nivel internacional como técnica de introspección y toma de conciencia de sus creencias sobre como realizar EF en la escuela (Almeida y Fensterseifer, 2007; Capella-Peris et al, 2015, 2021; Devís y Sparkes, 1999; Zorzanelli et al., 2009, Tinning, 1992; Sparkes, 1996; López-Pastor et al, 2004; Pérez-Samaniego et al, 2011; Santos



et al., 2009). Este tipo de prácticas son especialmente coherentes e interesantes en los procesos orientados a la FIP-EF reflexiva y crítica (Jasso, 2025; Barba, 2016; Lorente-Catalán y Martos-García, 2018). Su utilización durante la FIP busca generar un punto de partida que ayude a comprender la necesidad de ir elaborando sus propios modelos de EF como futuros maestros. Por su parte, Ángelo y Ferreira (2023) realizan un estudio que indaga en las posibles relaciones entre las trayectorias de vida de los profesores de EF noveles, los procesos de formación y los desafíos de comenzar a enseñar. Consideran que las historias de vida constituyen un reservorio de saberes que los docentes noveles utilizan en sus primeros años de vida profesional. Un planteamiento similar puede encontrarse en Costa y Monteiro (2024) a partir de la investigación con historias de vida sobre maestros de EF ya jubilados, y la aplicación del saber acumulado en la FIP-EF.

Las historias de vida son también un instrumento importante en la investigación narrativa dentro de la FIP-EF (Capella-Peris et al, 2015, 2021; Córdoba et al, 2016; Costa y Monteiro, 2024; González y Barba, 2013; Pérez-Samaniego et al, 2011). En algunos casos son utilizadas dentro de la FIP-EF, por ejemplo, ligadas a experiencias y estudios sobre la influencia del aprendizaje-servicio, y otras van más ligadas a la importancia de los procesos reflexivos y colaborativos en la formación permanente del profesorado y el desarrollo profesional del mismo (Capella-Peris et al, 2015, 2021; Córdoba et al, 2016; González y Barba, 2013).

Hay pocos estudios recientes sobre la utilización de historias de vida en la FIP-EF y que características parece tener la EF que ha vivido en EP y ES los estudiantes que actualmente están en FIP. Tampoco existen estudios que comparen las características de la EF que actualmente se imparte en EP y ES, con la que se impartía hace 20-30 años. Por ello los objetivos de este estudio son dos: (1) investigar que EF han vivido recientemente en primaria y secundaria los alumnos que actualmente están realizando su FIP (años 2010-2023). (2) comparar los resultados actuales con los de estudios similares realizados hace 20-25 años, para ver en qué grado está cambiando, o no, la EF escolar.

Método

Participantes

El estudio se ha llevado a cabo en una facultad de educación de una ciudad española. La muestra forma parte del grupo de "titulación conjunta", en la asignatura de "Educación Física Escolar", que se lleva a cabo en el segundo cuatrimestre del segundo curso. El grupo está formado por 30 alumnas y 6 alumnos, de los cuales, 34 asisten regularmente a clase. Han estudiado su etapa de educación obligatoria en las siguientes provincias: Madrid, Lugo, Orense, Segovia y Santa cruz de Tenerife (25 en entorno rural y 9 en urbano).

El estudio cumplió con los principios éticos de la investigación en educación. Antes de iniciar la recogida de datos, se informó al alumnado sobre los objetivos del estudio, la garantía de confidencialidad y anonimato y la naturaleza voluntaria de su participación.

Procedimiento

El estudio adopta un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, basado en el análisis de historias de vida elaboradas por el alumnado y complementado mediante entrevistas grupales en profundidad.

En este estudio las historias de vida se utilizan con una doble finalidad: (a) estudiar cómo ha sido la EF que han vivido estos alumnos a lo largo de su paso por primaria y secundaria; (b) utilizarlo como recurso didáctico para realizar una primera puesta en común que les ayude a tomar conciencia de que características tiene la EF que han vivido como grupo y generar una reflexión posterior sobre cuáles de dichas características implican una EF de calidad y cuáles no. Se busca que reflexionen sobre cual está siendo la evolución de sus enfoques y planteamientos sobre la EF desde que comenzaron su FIP y si son capaces de definir qué tipo de enfoque o modelo les convence más en estos momentos.

La asignatura es troncal y su finalidad es dar una formación general y básica sobre como impartir el área de EF en primaria. Se estructura en 3 sesiones semanales: (a) dos horas prácticas en pabellón, (b) un seminario de 45 minutos, en grupos reducidos (mitad de la clase), en aula ordinaria; y, (c) una sesión teórica de 75 minutos, en aula ordinaria.



Al final de la primera sesión se les pide que elaboren una historia de vida sobre su experiencia como alumnos de EF en primaria y secundaria, así como su experiencia como deportistas y/o técnicos deportivos (figura 1).

Figura 1. Ficha explicativa para realizar la historia de vida.

NOMBRE: HISTORIA DE VIDA	
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO/A: ASIGNATURA: CURSO: TITULACIÓN:	
CARÁCTER DE LA PRÁCTICA: elaboración de historia de vida como alumno/a de Educación Física	FECHA DE REALIZACIÓN:
RELACIÓN CON LOS BLOQUES DE CONTENIDOS TEÓRICOS DE LA ASIGNATURA: Bloque de contenidos	
MI EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA -Describir cómo fue mi EF en Primaria (estructura de sesión, contenidos trabajados, metodología, evaluación, etc.).	
MI EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA -Describir cómo fue mi EF en Secundaria (estructura de sesión, contenidos trabajados, metodología, evaluación, etc.).	
MI EDUCACIÓN FÍSICA CUANDO EMPECÉ LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO -Describir cómo entendía la EF cuando empecé el Grado de Magisterio y las expectativas que tenía (si tenía una idea de la EF similar a las experiencias pasadas o pensaba que la EF podía ser algo más, si esperaba aprender aspectos de una EF tradicional o una EF alternativa, etc.).	
MI EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTOS MOMENTOS -Qué modelo de EF tengo en estos momentos, cómo creo que debe ser la EF en Primaria	
OTRAS EXPERIENCIAS -Si se tienen otras experiencias de actividades físico-deportivas que puedan haber influido en mi planteamiento de la EF (deporte, deporte escolar, gimnasio, danza, teatro, etc.).	

Fuente: elaboración propia.

Durante la siguiente sesión (seminario) el alumnado va leyendo pequeños párrafos de sus historias de vida, pasando de forma organizada por las diferentes etapas o apartados que se les ha dicho (primaria, secundaria, FIP y otras experiencias). Las ideas básicas que va expresando el alumnado se van apuntando en la pizarra, generando un mapa conceptual que engloba la historia colectiva del grupo. Se trata de una sesión en la que se genera una tertulia sobre la EF vivida, con una participación muy activa de los estudiantes.

Los documentos con las historias de vida se entregan al finalizar la sesión. El profesor lee todas, organizando los datos que contienen y elabora un resumen de los resultados y unas conclusiones genéricas sobre las características de la EF que han vivido como alumnos en EP y ES, así como sus enfoques y creencias previas sobre EF. En un seminario posterior, se plantea al grupo el resumen de los resultados obtenidos y las dudas que el profesorado tiene sobre algunos aspectos recogidos. El objetivo es corroborar que los resultados obtenidos reflejan la información aportada por el alumnado y ajustarlos a la realidad de su EF vivida; así como profundizar en el análisis de la temática.

Análisis de datos

Se aplicó un análisis de contenido temático, combinando categorías predefinidas con la emergencia inductiva de subtemas (tabla 1). La información fue analizada mediante triangulación de investigadores (tres expertos realizando codificación independiente y consenso posterior) y triangulación metodológica (documentos + entrevistas), lo que permitió aumentar la credibilidad y la coherencia interna de los resultados. Además, se registró la saturación temática para identificar patrones recurrentes y comparaciones entre Primaria y Secundaria (Denzin & Lincoln, 1994; Strauss & Corbin, 1998).

Las técnicas e instrumentos para la recogida de datos han sido dos:



1-Historias de vida del alumnado. Cada alumno ha escrito un documento en el que iba contestando a los siguientes apartados de la tabla de la figura 1.

Para analizar la información hemos volcado los datos en una tabla de tres columnas: aspectos tratados, primaria, secundaria. De esta forma vamos recogiendo la información más significativa, organizada por temas, pero también las características más repetidas (saturación estadística en cada tema). Fuera de la tabla también recogemos citas literales sacadas de las historias de vida. En todas las citas indicamos la historia, con un código que nos permite asegurar las condiciones de anonimato y confidencialidad (por ejemplo, "HA-26" significa "historia de vida del alumno 26").

Primero se realiza el volcado de datos de todas las historias de vida recogidas, realizando una triple revisión de todos los datos. Esto es, tres profesores expertos en la temática revisan todas las historias de vida con el mismo instrumento de recogida de datos, de forma que triangulan el volcado y análisis de todos los datos recogidos. Tras poner en común y unificar la revisión realiza por los tres expertos, se realiza un primer análisis de los datos, y se anotan los aspectos que generan dudas o que sería interesante comprobar y triangular en las entrevistas grupales en profundidad.

2-Entrevistas grupales en profundidad. Aprovechando los seminarios que se realizan semanalmente en la asignatura, en la que el grupo se divide en dos subgrupos, hemos llevado a cabo dos entrevistas grupales en profundidad, tras el primer análisis de todas las historias de vida recogidas. La entrevista se lleva a cabo partiendo de un guion elaborado a partir de los aspectos que generaban dudas o que se querían comprobar. Cada entrevista grupal tuvo una duración de 45 minutos, fue conducida por dos profesores y participaron 13 y 12 estudiantes en cada una de ellas.

La entrevista se grabó en audio, a través de la grabadora del "Microsoft-edge" y cada uno de los 2 profesores recopilaron la información relevante de manera analógica.

Finalmente, los datos quedan registrados tal y como se muestra en la tabla 1. La primera columna muestra las categorías y la segunda algún ejemplo de las subcategorías surgidos de las respuestas del alumnado. En las columnas de EP y ES se recogieron la saturación de los datos de los subtemas.

Tabla 1. Tabla de volcado de datos de las historias de vida.

Categoría	Subcategoría	Primaria (EP)	Secundaria (ES)
Estructura de sesión	-Calentamiento (C) + Parte Principal (PP) /Actividad Motriz (AM) + Vuelta a la Calma (CV)/Estiramientos	35%	35%
	-Calentamiento (C) + Parte Principal (PP) /Actividad Motriz (AM)	15%	21%
	-Asamblea Inicial+ AM + Asamblea Final (o Puesta en Común)	32%	12%
	-Estiramientos en la vuelta a la calma	9%	6%
	-Técnicas de respiración o relajación	15%	6%
	-Preparación y recogida del material para las sesiones	100%	100%
Contenidos	-HFB, coordinación	35%	3%
	-Juegos	44%	3%
	-Juegos competitivos	27%	6%
	-Circuitos de habilidades	21%	12%
	-Deportes individuales	15%	35%
	-Deportes colectivos	21%	56%
	-Actividad Física en el Medio Natural	40%	40%
	-Bailes y coreografías	27%	21%
	-Expresión corporal	12%	6%
	-Teatro	12%	6%
	-Juegos cooperativos	12%	6%
	-"Acrosport"	10%	90%
	-Clases de teoría	3%	29%
	-Trabajos de teoría	0%	18%
Metodología	-Aseo al finalizar la clase	70%	90%
	-Juegos	90%	15%
	-Trabajo por equipos	18%	12%
	-Dirigida/tradicional	70%	77%
	-Participación y la motivación	35%	12%
Evaluación	-Test de condición física	10%	90%
	-Pruebas tradicionales de gimnasia deportiva	17%	41%
	-Habilidades deportivas	15%	80%
	-Trabajos teóricos	0%	38%
	-Presentaciones teóricas en el aula	0%	24%
	-Exámenes de teoría	6%	50%
	-Observación directa	90%	90%



-Valoración de la actitud y el esfuerzo	24%	18%
-Sistemas de evaluación formativa	9%	0%
-Autoevaluación y coevaluación	0%	6%
-Se explica el sistema de evaluación/calificación al inicio de curso	0%	50%

Los resultados se presentan por categorías, incluyendo en cada una los datos extraídos de las historias de vida, indicando la saturación temática en porcentajes respecto al total de los participantes, y frases literales de las entrevistas que apoyan y aclaran los mismos.

En este proceso, el profesor-investigador asumió un doble rol como docente e investigador, reconociendo el posible sesgo derivado de su participación directa. Para reducirlo, se incorporaron estrategias recomendadas en la investigación cualitativa, como la triangulación de investigadores (tres expertos) y metodológica (historias de vida y entrevistas), que fortalecen la credibilidad y la coherencia interna de los resultados. Asimismo, se registró la saturación temática para garantizar que los patrones emergentes fueran sólidos y representativos. Además, se adoptó una postura reflexiva sobre la propia influencia del investigador, siguiendo la consideración de Denzin y Lincoln (1994) de que la investigación cualitativa es inherentemente interpretativa y requiere hacer explícitas las perspectivas del investigador.

Resultados

En este apartado se presentan las principales características de la EF que ha vivido este grupo de alumnos de FIP a lo largo de su paso por EP y ES. Como es lógico, no reflejan modelos únicos y similares, sino que se aprecia cierta variedad de formas de entender y practicar la EF en las aulas.

En cada uno de los 4 primeros apartados exponemos los datos de saturación estadística de cada subcategoría, lo que nos permite hacer una primera fotografía más global del tipo de EF que han vivido en cada etapa educativa, y que aspectos son los más habituales y cuales más puntuales. También seleccionamos algunas citas literales, de modo que permitan profundizar y aclarar los datos numéricos. Los datos cuantitativos los presentados en porcentajes, dado que facilita el análisis. Los apartados 5, 6 y 7 son fruto de los comentarios más relevantes e interesantes que hemos obtenido de las historias de vida y las entrevistas, en ellos mostramos varias citas textuales de los estudiantes.

Estructura de sesión

Predomina la estructura de sesión tradicional, que entiende la EF como un entrenamiento físico o deportivo (“calentamiento, parte principal y vuelta a la calma”), hasta el punto de que para el 35% del alumnado es la estructura de sesión habitual y predominante, tanto en EP como en ES. También aparecen algunas diferencias más o menos grandes; por ejemplo, sin “vuelta a la calma” (15% de casos en EP y 21% en ES). Cuando en la entrevista se les pregunta por este tema, los estudiantes coinciden en que suele ser por falta de tiempo, dado que las sesiones suelen ser cortas, entre 45-50 minutos.

Se observa una evolución interesante en esta temática, dado que bastantes alumnos que recuerdan utilizar una estructura de sesión claramente orientada al aprendizaje (“asamblea inicial, actividad motriz y asamblea final/puesta en común”) (32% en EP y 12% en ES). Además, algunos alumnos comentan que, aunque no se hacía una asamblea inicial y final en cada sesión, si se suele hacer una asamblea inicial y final de la unidad didáctica (UD) o situación de aprendizaje (SA), en la que el docente explica al inicio de la UD lo que van a hacer y, al final, resume lo trabajado.

Por último, solo algunos hablan de realizar estiramientos en la vuelta a la calma (9% en EP y 6% en ES) o técnicas de respiración o relajación (15% en EP y un 6% en ES).

Todos destacan su implicación en la preparación y recogida del material para las sesiones (100%), como una rutina habitual en el aula, tanto en EP como en ES. Un alumno explica así lo vivido en EP sobre este tema:

“En EF en EP comenzábamos con una pequeña asamblea, en la que nos colocábamos en un círculo en el centro de la pista, sentados en el suelo, y el profesor-a nos contaba un poco qué íbamos a hacer durante la sesión, y recordábamos lo hecho en sesiones anteriores si seguíamos en la misma unidad didáctica;

después realizábamos actividad física (lo que tocase en cada sesión) y por último recogíamos todo el material y comentábamos lo que habíamos hecho en esa clase” (HA-2)

Contenidos

En EP predominan los juegos (44% EP, sólo 3% ES), los juegos competitivos (27% EP, 6% ES) y las Habilidades Física Básicas (HFB) (35%, sólo 3% en ES), que se suelen llevar a cabo en forma de “circuitos de habilidades” (21% EP, 12% ES). En cambio, en ES predominan los deportes colectivos (56% en ES, 21% EP) y los deportes individuales (35% en ES, 15% en EP). En cuanto al trabajo de Actividad Física en el Medio Natural (AFMN), se lleva a cabo en ambas etapas de manera similar (40%), siendo más frecuente las excursiones al medio natural en secundaria.

“Salíamos una vez al año en secundaria y cada vez hacíamos un recorrido más largo” (EA-7).

Hay otros contenidos que aparecen en menor medida y donde las diferencias son pequeñas, por ejemplo, bailes y coreografías (27% EP, 21% ES), expresión corporal (12% EP, 6% ES), teatro (12% EP, 6% ES), y juegos cooperativos (12% EP, 6% ES).

“En EP hicimos bailes con la luz negra” (EA-14)

Destaca el contenido de “acrosport”, sobre todo en ES (90%).

“Dedicábamos muchas sesiones al acrosport.” (EA- 7)

En ambas entrevistas concretamos el significado de los juegos cooperativos para corroborar los datos de las historias de vida. Resultó que hacían referencia a trabajo en equipo o juegos colaborativos, pero no juegos cooperativos en sentido estricto.

“En la ESO lo de la cooperación directamente no existe” (EA- 18)

En lo relativo a realizar algo de aseo al finalizar la clase, la mayoría (70% en EP, 90% en ES) comentan que lo llevaban a cabo de manera regular.

“Nosotros teníamos que llevar por obligación la ropa de chándal en una mochila aparte. El uniforme, la faldita y todo eso y luego el chándal en una bolsa, cambiarnos estar con el chándal en la clase de educa y luego volver a cambiarnos...” (EA-7).

“En primaria a partir de 4º (aseo) que ya las hormonas se revolucionan” (EA-24).

Aparece el contenido teórico en ES, con dos tipos de actividades: clases de teoría (3% EP, 29% ES) y trabajos de teoría (18% ES). En EP las clases de teoría en EP son escasas y muy puntuales; en cambio, en ES se organizan de formas diferentes y no suelen ocupar una sesión entera; sólo en un caso el docente daba la mitad de las clases teoría y la otra mitad práctica. En cuanto a los trabajos escritos, sólo se dan en ES, y suelen realizarse fuera de clase y de forma puntual. Algunos alumnos señalan que utilizan un cuaderno para estos pequeños trabajos. Algunos mencionan la teoría como castigo.

“En EF en EP dábamos una hora a la semana de teoría. Yo tenía dos sesiones a la semana y entonces una era de práctica y otra de teoría y a veces el profesor no quería teoría y dejaba juego libre” (EA-28).

“A raíz de llegar al instituto comenzamos a hacer trabajos teóricos. Estos podrían variar desde preparar una sesión con ejercicios, investigar sobre la obesidad, o hacer un cuadernillo durante todo el curso sobre distintas unidades y deportes, donde había que hablar sobre ciertos puntos, buscando e investigando. Estos tenían algo menos de peso en la nota final, en comparación con la parte práctica, pero si no aprobabas estos trabajos no podías superar la asignatura” (HA-9).

“Nosotros cuando había algún castigo, se enfadaba y decía la próxima clase teoría” (EA-4)

Cabe destacar que la presencia de “juego libre” no se aplica de manera habitual ni en EP ni en ES, y cuando se utiliza es en alguna clase de final de trimestre o como recurso cuando el profesor tienen que atender a los alumnos de uno en uno, para que el resto de la clase haga actividad física.

“Nosotros teníamos solo juego libre, por ejemplo, cuando uno estaba haciendo fuerza y estaba él solo con el profesor midiéndole con la prueba y el resto estaba haciendo lo que quería...” (EA-30).

Metodología



Suelen hacer referencia a la utilización de una metodología predominantemente directiva y/o tradicional, tanto en EP como en ES. Muy pocos afirman haber vivido la utilización de juegos como metodología fundamental en el aula en ES (15%), pero la mayoría coinciden en su predominancia en EP. En algunos casos los alumnos afirman haber realizado trabajo por equipos (18% EP, 12% ES).

Bastantes alumnos destacan la participación activa en EP, entendida como que el alumnado se involucra en la clase y se siente motivado. En cambio, en ES la participación y la motivación se ven reducidas (35% EP, 12% ES).

"Involucrarte en la sesión y dar lo mejor de ti". (EA-27)

"En primaria el alumno naturalmente se involucra más en la clase... por diversión". (EA-15)

"En secundaria cuando no me vea el profesor ya me relajo". (EA-18)

Evaluación

En ES siguen predominando los test de condición física para evaluar-calificar en EF (90 % ES y 10% EP) y están muy extendidos los exámenes de teoría (50% ES y 6% EP). A eso se unen otras variantes de la teoría sólo en ES, como la realización de trabajos teóricos que forman parte de la calificación (38%) y las presentaciones teóricas en el aula, delante del resto de compañeros (24%), pero que son poco frecuentes (una vez por curso, o como mucho dos).

"En ES había una tabla en los vestuarios que te ponía la marca y las notas". (EA-27)

"Hacíamos malabares en EP, y si lo hacías con tres pelotas tenías más nota que si lo hacías con dos ...". (EA-31)

Afirman haber vivido las pruebas tradicionales de gimnasia deportiva (saltar el potro, etc.) para calificar en EF (17% EP y 41% ES). La evaluación por habilidades deportivas parece minoritaria en primaria pero mayoritaria en secundaria (15% EP y 80% ES).

En cuanto a otras técnicas, parece predominar el uso de la observación (casi todos, tanto EP y ES), así como la valoración de la actitud y el esfuerzo (24% EP y 18% ES). En cambio, lo que parece tener poca presencia (o que los alumnos no son conscientes de ello), es el uso de sistemas de evaluación formativa (9% EP, 0% ES). Lo mismo pasa con la participación del alumnado en la evaluación (autoevaluación y co-evaluación: 0% EP, 6% ES). A pesar de ello, destacan la aportación habitual de feedback por parte del profesor. Además, alrededor del 50% señalan que en ES el docente aclara la ponderación de las diferentes actividades o contenidos en la calificación al inicio de curso:

"La evaluación estaba dividida en porcentajes; la parte práctica tenía un gran peso y la teórica un peso menor. La primera se evaluaba mediante la observación y la segunda con exámenes teóricos y/o trabajos sobre planificación de sesiones o sobre la teoría vista en clase" (HA-29).

El gusto por la EF, la influencia del profesor y las diferencias entre EP y ES

Muchos alumnos hacen referencias a su gusto por la EF, a la que consideran su asignatura favorita o que les gustaba mucho, especialmente en la etapa de primaria.

"Durante mi etapa de EP recuerdo la EF como mi asignatura favorita" (HA-3).

"Tengo claro que era una de mis asignaturas favoritas (primaria)" (HA-28).

Esta percepción tan positiva de la EF en EP no siempre tiene continuación en ES, e incluso comienzan a tener vivencias negativas por la forma de organizarse la asignatura, los contenidos trabajados o la forma de evaluar:

"Recuerdo que en EP la EF era de mis asignaturas favoritas, pero por el profesor, las sesiones que hacíamos eran divertidas, amenas e interesantes. (...) Me lo pasaba muy bien y me gustaba mucho esa asignatura (...). En ESO me empezó a gustar un poco menos, debido a que ahora las sesiones se centran en hacer ejercicio más físico, que implicaba mayor resistencia. El profesor era muy estricto y me causaba mucha ansiedad. Otra parte que tampoco me gustaba eran las sesiones en las que teníamos que correr durante 30 minutos como mínimo, o con la prueba de Cooper" (HA-8).

En muchos casos, lo que parece marcar la diferencia es la influencia del profesor o profesora de EF en su vivencia personal de la materia:



“El profe era muy majo. Todos le queríamos mucho, porque siempre nos motivaba, incluso a los que no se les daba bien el deporte” (HA-26).

“Durante esta etapa (primaria) mi relación con la asignatura no era buena. Tras pasar a ES mi experiencia con la EF cambió. Tuve suerte de tener un profesor muy implicado que siempre encontraba la manera de motivarnos” (HA-13).

“Si hablabas te mandaba a correr a la cancha, dando ya una predisposición de que realizar ejercicio era un castigo” (A-23).

Tal como hemos visto en los apartados 1-4, pueden observarse muchas diferencias entre la EF que vivieron en EP y ES, tanto en contenidos como en metodología, evaluación y calificación. Parece existir un cierto acuerdo general en que la vivencia de la EF en EP fue más positiva que en ES. Algunas de las razones que dan para dicha vivencia negativa son: el nivel de exigencia, la competitividad, la monotonía, cierto nivel de miedo respecto a algunas prácticas físicas o la falta de aprendizaje significativo:

“Por lo general tengo peores recuerdos de EF en secundaria que en primaria” (HA-34)

“En ESO normalmente había mucha competitividad y poca cooperación” (HA-4).

“En el inicio de la secundaria mi experiencia fue bastante decepcionante. Nadie en clase lo pasaba bien y algunos alumnos quedaban en ridículo o arriesgaban su bienestar, sólo por no quedar mal (en referencia a los test de condición física)” (HA-23).

E incluso aparecen algunas críticas a la forma de hacer EF en ES, relacionadas con el tema de salud:

“Acrosport, un deporte en el cual la gente solo se hacía daño” (A-32).

También aparecen algunos análisis más profundos y equilibrados, sobre las características de la EF en cada etapa, e incluso alguna valoración positiva sobre lo vivido en EF en ES:

“La diferencia entre EP y en ES es que en ES se realiza un mayor enfoque para obtener una buena marca o nota; además, se exigía una mayor forma física, ya que era una EF más exigente, no se dirigía tanto al trabajo cooperativo y buen ambiente, sino que era más individual, favoreciendo el desarrollo físico. Se trataba de enfocar al alumno para los planes deportivos posteriores” (HA-1).

“En ESO era mi asignatura favorita porque trabajábamos muchos contenidos” (HA-20).

“Puedo concluir que la EF fue mucho más completa en ES, cuando se profundizó más en los conocimientos y competencias con respecto a primaria” (HA-29).

Discusión

En la discusión vamos a realizar un análisis comparativo entre los resultados encontrados en este estudio, y los encontrados en estudios similares realizados hace 2-3 décadas (Bores et al, 1994; López-Pastor et al., 2004, 2005; Martínez, 1994; Sicilia-Camacho, 1998; Tinning, 1992).

En la primera columna ponemos los resultados de los estudios anteriores, para poder comprobar en qué medida se ha producido un cambio, o no (Tablas 2 y 3). Al realizar la comparativa hay que tener en cuenta dos cosas: (a) los estudios de 1994-2005 se realizaron con alumnado de la especialidad de EF (diplomatura de 3 años de especialidad), mientras que el estudio de 2025 está realizado con todo el alumnado que estudia el Grado de Maestro, en un curso de estudios generalistas, donde todavía no han comenzado las especialidades; (b) el alumnado de la primera columna ha vivido su EP entre los años 80 y 90 y su ES entre 1990-2001; mientras que el alumnado actual ha vivido su EP entre los años 2012-2018 y su ES entre 2018-2023, en plena pandemia Covid-19 y postpandemia.

Se presentan los resultados en 2 tablas diferenciadas: (a) aspectos que han cambiado bastante en 20 años (tabla 2), (b) aspectos que no han cambiado o han cambiado muy poco en 20 años (tabla 3).

Tabla 2. Aspectos que han cambiado bastante en 20 años.

Estudios anteriores (1994-2005)	Estudio actual (2025)
---------------------------------	-----------------------

Diplomatura de Maestro especialista en EF (3 años). Alumnado que ha vivido su EP a principios de los años 90 y su ES entre 1995-2001	Grado de Maestro (4 años), todavía no han iniciado la mención (especialidad). Alumnado que ha vivido su EP entre los años 2012-2018 y su ES entre 2018-2023, en plena pandemia Covid-19 y postpandemia.
-Predomina la estructura de sesión tradicional: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.	-Sigue muy presente la estructura de sesión tradicional, pero empiezan a ser bastante habituales estructuras de sesión orientadas al aprendizaje (asamblea, actividad motriz, puesta en común). Aparece cierta variedad.
-La EF era una forma de recreo vigilado, donde el profesor dejaban balones para que el alumnado organizara partidos de uno o diferentes deportes (conocido como "deporte libre", "juego libre" o "partidillo").	-Este tipo de situaciones ya no se dan, o bien ocurren muy puntualmente, en situaciones muy excepcionales.
-La EF se entiende de forma mayoritaria como un mero entrenamiento físico-deportivo, donde desarrollar las HFB y la condición física del alumnado. Esto se combina con un enfoque predominantemente recreativo en primaria, donde parece más importante la metodología (juegos), que el posible aprendizaje a desarrollar en EF.	-El mero entrenamiento físico-deportivo sigue siendo un modelo bastante predominante en ES, aunque está cambiando poco a poco. Parece bastante superado en EP. En cambio, ocurre lo contrario con el enfoque recreacionista, sigue siendo mayoritario en EP y tiene poco recorrido en ES.
-Solía predominar una clara separación por sexos en primaria, bien con profesorado diferente o, como mínimo, con actividades diferenciadas	-Parece estar claramente superado. No aparece ningún dato sobre este tema. Todos han vivido una EF mixta, aunque parecen seguir predominando los enfoques andróginos.
-Hay mucha variedad en las horas semanales que se dedican a la EF, en función del colegio, del maestro o incluso de la época del año, con muchos ejemplos de claro incumplimiento de las horas establecidas por la legislación educativa, especialmente en primaria, por diferentes razones (llueve, castigo, retraso en otras materias, etc.).	-La EF parece ser ya una asignatura fija en el horario, muy estabilizada y sin grandes diferencias horarias ni entre centros ni entre comunidades.
-No hay referencias a las actividades en el medio natural.	-Es bastante habitual el trabajo de actividades en el medio natural.
-Predominan las metodologías directivas y tradicionales, especialmente en ES.	-Siguen predominando en ES, pero no en EP.
-No hay mención sobre trabajo o actividades colaborativas.	-Parece habitual realizar trabajos y actividades de forma colaborativa, como trabajo de grupo, pero no como el contenido de "juegos cooperativos", ni como metodología de aprendizaje en EF.
-Comienza a ser habitual tener clases "teóricas" en EF, sobre todo en secundaria, donde el alumnado se queda en el aula, sentado, copiando los apuntes que les dicta el profesor; en la misma medida, empiezan a realizarse exámenes teóricos en la asignatura de EF, como novedad que generó la aplicación de la LOGSE (1990).	-Se ha extendido mucho más la presencia de la "teoría" en EF, hasta el punto de ser algo bastante generalizado en ES, pero poco habitual en EP. Aparece en diferentes formatos: clases teóricas, exámenes teóricos y/o trabajos monográficos por trimestres.
-No hay mención sobre el aseo.	-Está muy generalizada la rutina de dedicar unos minutos al aseo tras la clase de EF, un poco más en ES que en EP.
-Fuertes críticas a la falta de realización de todas las horas de EF en EP y la grave falta de instalaciones adecuadas para EF.	-No aparece ninguna crítica sobre el no cumplimiento del horario de EF en EP, parece una problemática superada. Solo algunas críticas a las instalaciones utilizadas en EF, en un porcentaje muy bajo.

Tabla 3. Aspectos que no han cambiado o han cambiado muy poco en 20 años.

Estudios anteriores (2004-2005)	Estudio actual (2025)
-Predominan los contenidos "deporte" y "condición física", que suelen ser trabajados del mismo modo año tras año.	-Los datos muestran que esta característica sigue prácticamente igual en ES, pero no tanto en EP. En cambio, en EP predomina de forma clara el trabajo de HFB y juegos.
-Se observa una progresiva deportivización y secundarización de la EF en primaria, a pesar de las diferencias establecidas por los programas oficiales.	-Se mantiene este proceso, no de forma mayoritaria, pero está. Ahora bien, la diferencia es que los decretos curriculares de los últimos 15 años sí que incluyen ya este contenido en EF en EP. Es un matiz importante.
-Pocas experiencias de expresión corporal, tanto en EP como en ES.	-Los contenidos de expresión corporal siguen estando poco presentes, tanto en EP como en ES. Dentro de este contenido, el recurso más utilizado sigue siendo el más simple y fácil: encargar a los alumnos preparar bailes y coreografías como trabajo de grupo.
-La utilización sistemática de juegos como metodología básica de trabajo surge y se va imponiendo como símbolo de progreso, avance, innovación y profesionalidad en EF.	-Sigue predominando de forma mayoritaria en EP, y parece ser bastante tangencial en ES. Parece que el modelo se ha asentado y generalizado en EP.
-La evaluación-calificación se basa en la aplicación de "test" de condición física y/o de habilidades deportivas, independientemente de que se hubieran trabajado o no dichos contenidos durante el trimestre. Los "test" de condición física como forma de calificación son de uso mayoritario en ES, pero también se dan en EP.	-Sigue predominando la calificación a través de "test" de condición física y, en menor medida, habilidades deportivas, sobre todo en ES. En EP también aparece este modelo, pero en un porcentaje muy bajo. Destaca la evaluación por el esfuerzo y actitud. En cambio, se incorpora de forma importante los exámenes y trabajos de teoría como forma de evaluación habitual en ES.
-No suele haber participación del alumnado en procesos de evaluación.	-La participación del alumnado en la evaluación es mínima (autoevaluación o coevaluación). En ES es bastante habitual que el profesorado explique el sistema de calificación al principio del curso.
-Para gran parte del alumnado, sus experiencias en EF y deporte habían sido muy positivas y satisfactorias, los que los llevó a elegir estudios relacionados con la EF; ahora bien, a medida que avanza la ES cada vez surgen más casos donde las experiencias en EF empiezan a ser negativas; esto último es más habitual entre las chicas.	-Esto sigue ocurriendo con algunos alumnos, pero no con la mayoría. Si que se observan fuertes diferencias entre EP y ES, en el sentido de que las experiencias empiezan a ser negativas en ES. Hay que tener cuidado al interpretar esta característica, dado que en este estudio están todos los estudiantes de FIP, no solo los especialistas de EF.
-Hay referencias a vivencias negativas en EF, especialmente en ES.	-Muchas chicas y algunos chicos siguen generando sentimientos negativos sobre la actividad física según van entrando y avanzando en ES. Fuertes diferencias entre la vivencia en EP y ES.

Los resultados muestran una situación ambivalente y paradójica, dado que algunas características de la EF sí que parecen haber sufrido fuertes cambios (disminución clara o desaparición del “deporte libre”), mientras que otras parecen seguir reproduciéndose década tras década (los sistemas de calificación empleados mayoritariamente en ES), o incluso empeorando (como el asentamiento de las clases y exámenes de teoría en EF).

En primer lugar, vamos a revisar las características de la EF que parecen haber sufrido una fuerte evolución y cambio en estos 20 años:

-La estructura de sesión parece estar evolucionando hacia modelos más educativos y centrados en el aprendizaje del alumnado, con bastantes casos en los que hay una asamblea inicial y final (o puesta en común). En López et al (2001) puede encontrarse un análisis de la racionalidad educativa y el criterio que hay tras cada estructura de sesión. Algunos trabajos señalan que la estructura de la sesión de EF en la actualidad ha evolucionado hacia un modelo claramente orientado al aprendizaje, donde cada fase posee una intencionalidad pedagógica específica (Hernández-Beltrán et al., 2021; López-Pastor et al., 2016).

-La presencia de teoría en EF se ha convertido en algo habitual en ES, aunque no parece ocupar una carga de horas relevante. Los resultados de este estudio coinciden con los de Sicilia-Camacho et al. (2009), donde los profesores de ES dan más importancia a los contenidos teóricos que los de EP.

-Una evolución muy positiva es la que hace referencia a la aparente desaparición del “juego libre”, “deporte libre” o “recreos vigilados” en la EF actual; un claro ejemplo de falta de profesionalidad, muy extendido hace 20 años, tanto en EP como en ES (López et al, 2004, 2005; Valencia-Peris y Lizandra, 2018); este resultado coincide con otros estudios (Muñoz-Quintero, 2009, Rius y Torrebadella, 2022), lo cual es un buen indicador de cambio positivo y profesionalizador del colectivo docente de EF.

Se puede comprobar una gran mejoría en el cumplimiento de la carga horaria legal de la EF, sobre todo en EP. Las situaciones habituales hace veinte años: no cumplimiento del horario de EF, poco respeto por parte de tutores y resto de maestros, falta de instalaciones adecuadas, etc. (López et al, 2005), parece que ya están superadas en todos los casos o una gran mayoría de ellos. Diversas investigaciones muestran que la mayoría de los centros educativos en España disponen de instalaciones deportivas específicas que permiten impartir la asignatura de EF en condiciones adecuadas (García-Unanue et al., 2013).

-No hay separación por sexos en EF. Se ha normalizado que las clases de EF sean mixtas y que todo el alumnado realice los mismos contenidos. Aunque realizando un análisis más profundo, si parecen seguir predominando modelos de EF más masculinizados, preferentemente centrados en la condición física y el deporte (Alcaraz-Muñoz et al, 2017); en este aspecto no parecemos haber evolucionado mucho.

-En el estudio actual el porcentaje de alumnos que han tenido experiencias muy positivas y satisfactorias en EF y deporte es menor, especialmente en ES. Aunque sí hay un porcentaje de alumnos que afirman que la EF ha sido su asignatura favorita y que les ha influido muy positivamente, el porcentaje es menor con respecto a estudios anteriores (López-Pastor et al, 2004, 2005). Una posible explicación de este resultado es que los estudios de hace dos décadas se realizaron con alumnado que estaba cursando la especialidad de EF (la diplomatura era específica de la especialidad cursada), mientras que el estudio actual es con todo el alumnado que estudia el grado de primaria, en un año todavía generalista (segundo); por ello, es normal que el porcentaje de los que han tenido experiencias positivas en EF sea menor. Por ejemplo, Saiz-González et al (2024) encuentran que los alumnos de FIP de los grados maestro de educación infantil y los de primaria que no han elegido la mención de EF, suelen tener vivencias negativas de la EF en las etapas obligatorias.

-Por último, las metodologías directivas parecen ser menos frecuentes en EF que hace 20 años, sobre todo en EP. En este sentido la literatura científica muestra como metodologías participativas y los modelos pedagógicos se han extendido considerablemente en los últimos años en EF en España (Fernández-Río et al., 2018, Pérez-Pueyo et al. 2021).

A nivel práctico la FIP-EF debe potenciar los cambios que conducen hacia un modelo de EF más educativo y centrado en el aprendizaje del alumnado que repercutirá en el alumnado del resto de etapas: es-

estructura de sesión orientada al aprendizaje, evitar el juego libre sin un objetivo educativo y metodologías más participativas y modelos pedagógicos en EF. Además, especialmente en ES, creemos que se debe priorizar el compromiso motor por encima de las clases teóricas, pudiendo integrar la parte conceptual de la asignatura en la práctica a través de explicaciones breves y de paradas de reflexión.

A continuación, vamos a revisar las características de la EF que parecen haber evolucionado muy poco o nada en estos 20 años:

-La evaluación. En ES sigue predominando el modelo tradicional de evaluación-calificación en EF, aunque afortunadamente no en EP. Pueden encontrarse fuertes críticas pedagógicas a estos modelos tradicionales de evaluación-calificación en EF en los últimos 30 años y la propuesta de alternativas de mayor coherencia educativa (López-Pastor, 1999, 2006; Pérez-Pueyo et al, 2024), pero a pesar de ello, los modelos tradicionales de evaluación parecen seguir siendo predominantes en ES. También parece estar extendida la realización de exámenes teóricos en ES.

-La estructura de sesión en EF. Algo parecido parece ocurrir con la estructura de sesión en EF; los datos muestran que siguen predominando los modelos tradicionales, que entienden la EF como un mero entrenamiento físico del cuerpo del alumnado, y no como una asignatura con un enfoque educativo, aunque empiezan a ser bastante habituales las estructuras de sesión orientadas al aprendizaje (Blández, 1995; López-Pastor et al, 2001; López-Pastor et al., 2003; Mendiara, 1999; Vaca, 1996).

-Los contenidos. No parecen haber cambiado mucho en estos 20 años. En EP siguen predominando los juegos y las HFB como contenidos mayoritarios, y también hay una considerable presencia de deportes, tanto individuales como colectivos. En menor grado aparecen actividades en la naturaleza y expresión corporal. Por tanto, parece que la situación no ha evolucionado demasiado en dos décadas. En ES pasa algo muy similar, el contenido más trabajado con diferencia son los deportes, tanto individuales como colectivos, lo que corroboran varios artículos (Saiz-González et al., 2024; Torrebadella-Flix y Domínguez-Montes, 2018). La expresión corporal sigue sin tener demasiada presencia y, en la mayoría de los casos, se centra en preparar por grupos bailes y coreografías (Conesa-Ros y Angosto, 2017). Las actividades en el medio natural se realizan habitualmente, pero tampoco es un contenido principal, tal y como se puede ver en un artículo reciente (González-Melero et al, 2023). Por tanto, no parece haber cambiado mucho en 20 años.

En la EP, el deporte ha sido reconocido explícitamente como contenido curricular del área de Educación Física desde la LOGSE (Real Decreto 1344/1991) hasta la LOMCE (Real Decreto 126/2014), generalmente integrado en el bloque “Juegos y deportes”. Esta continuidad normativa se rompe con la LOMLOE (Real Decreto 157/2022), donde el término “deportes” desaparece del currículo oficial, quedando diluido en formulaciones más amplias como “situaciones motrices” o “prácticas físico-deportivas”. De manera similar, en la ES, el deporte ha sido reconocido explícitamente como contenido curricular desde la LOGSE (Real Decreto 1345/1991) hasta la LOMCE (Real Decreto 1105/2014), apareciendo de forma sistemática en bloques de contenido denominados “Juegos y deportes” o “Deportes y actividades deportivas”. Durante este periodo, el deporte no solo se configura como un contenido central del currículo, sino también como objeto de evaluación formal, especialmente a partir de la LOMCE, mediante criterios y estándares de aprendizaje evaluables.

-La metodología. En EP sigue predominando la utilización del juego motor como recurso metodológico para trabajar cualquier contenido de la EF, aunque también parecen existir otras metodologías: circuitos de HFB, trabajo en grupo para la expresión corporal, algunos proyectos, etc. En cambio, en ES el juego parece ser residual y seguir predominando la metodología más tradicional y directiva. Por tanto, se trata de otro aspecto que no parece haber evolucionado mucho en estas dos décadas, a pesar de la gran evolución que han tenido los modelos pedagógicos en EF (Fernández Río et al., 2016, 2018; Hortigüela et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2020, 2021).

-La evolución de las vivencias en EF. Es bastante habitual que un porcentaje considerable de alumnos hayan evolucionado de unas vivencias muy positivas en EF en EP, a unas vivencias más bien negativas en ES. Esto mismo puede observarse en los estudios realizados hace dos décadas (López et al, 2004, 2005).

A nivel práctico parece necesario que en la FIP-EF se forme, desde la práctica, en la aplicación de sistemas de evaluación formativos alejados de los tradicionales, en la impartición de contenidos variados



que resalten aquellos relacionados con la expresión corporal y las actividades en el medio natural y en metodologías activas que pongan al alumno en el centro del aprendizaje, como los modelos pedagógicos en EF.

Conclusiones

Los resultados muestran que algunas de las características de la EF parecen estar cambiando en los últimos 20 años; en algún caso en cosas que son importantes y que guardan una fuerte relación con la profesionalización y reconocimiento del área. Ahora bien, es preocupante que varias características importantes del área parecen haber cambiado muy poco en dos décadas.

Entre las características que más han cambiado se encuentra la idea de que la EF era una asignatura con poco prestigio y una especie de recreo vigilado. También parece haber desaparecido el hábito de no respetar la carga horaria marcada por los currículums oficiales en EP y la tradicional separación por sexos a la hora de llevar a cabo las sesiones. Las metodologías directivas y tradicionales no parecen ser predominantes en EP; en cambio, se ha extendido mucho la presencia de contenidos y exámenes teóricos, sobre todo en ES. Aunque se sigue manteniendo la estructura de sesión tradicional, también comienza a ser frecuente la aparición de estructuras orientadas al aprendizaje.

Entre las que parecen haber cambiado poco se encuentra la predominancia del modelo tradicional de evaluación-calificación en EF, los juegos motores como metodología principal en EP y los estilos directivos en ES; los contenidos predominantes son de carácter deportivo, sobre todo en ES, mientras que el trabajo de HFB está muy extendido en EP. La expresión corporal continúa siendo un contenido minoritario y se materializa habitualmente con el desarrollo de coreografías por parte del alumnado. El enfoque de entrenamiento físico-deportivo sigue predominando en ES, y el recreacionista en EP.

Este trabajo puede resultar de interés para conocer como está evolucionando la EF en EP y ES en España y comparar que diferencias y similitudes podemos encontrar con la EF que se realizaba en los centros educativos hace 20-30 años. Además, puede servir para orientar la labor de los docentes de FIP-EF para que la EF siga evolucionando. En este sentido recomendamos al profesorado de FIP-EF que utilice las historias de vida, no sólo para que su alumnado tome conciencia de la EF recibida y reflexione de cara a su futura labor docente, sino para poder analizar los aspectos a mejorar en la EF en la etapa escolar y replantear su práctica docente.

Las limitaciones tienen que ver con el escaso tamaño de la muestra, el contexto único y el poco territorio español que incluye (6 provincias). Por tanto, no se puede generalizar y sería conveniente realizar estudios similares en otras facultades, para que la “foto” de la situación actual de la EF pueda ser más completa y válida.

Como prospectiva futura nos planteamos seguir utilizando esta metodología en FIP, de forma que vayamos acumulando una muestra más amplia y variada con el paso de los años, e ir completando más la entrevista colectiva, de forma que puedan triangularse y aclararse los datos que no quedan suficientemente claros en el análisis previo de las historias de vida. También sería interesante ampliar la muestra a otras facultades, para ir logrando una mayor validez externa.

Financiación

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León: Convocatoria de subvenciones destinadas al apoyo a grupos de investigación reconocidos de las universidades públicas de Castilla y León (27-08-2024). Código: VA040G24.

Declaración de IA

Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial únicamente como apoyo lingüístico y de redacción. El contenido académico, análisis e interpretación de los datos son responsabilidad exclusiva de las autoras y autores.



Referencias

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2017). Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Almeida, L. de, & Fensterseifer, P. E. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3542>
- Ángelo, J.; Ferreira, G. (2023). Las/os profesoras/es principiantes de Educación Física, sus historias de vida y el reconocimiento de la experiencia como recurso para la inserción profesional. *Praxis educativa*, 27-3, 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270316>
- Barba Martín, R. (2016). Historia de vida de un estudiante de Educación Física: la formación como docente en relación con el aprendizaje cooperativo. *Actes 10è Congrés Internacional d'Activitats Físiques i Cooperatives*, 372-383. <https://hdl.handle.net/10612/19713>
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física: propuestas y recursos didácticos*. Inde.
- Bores, N., Díaz, B., Castrillo, J. & Martínez, L. (1994). Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En S. Romero Granados (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Diseños curriculares en primaria* (pp. 35-42). Wanceulen.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Salvador-García, C. (2021). Contraste de dos modalidades de aprendizaje-servicio en la formación de profesorado de educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 367-388. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9381>
- Capella Peris, C., Gil Gómez, J., Martí Puig, M., & Chiva Bartoll, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de Educación Infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la Educación Física. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(1), 334-348. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/36114>
- Conesa-Ros, E., & Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 111-119. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/301961>
- Córdoba Jiménez, T., Carbonero Sánchez, L., Sánchez Aguayo, D., Inglada Moreno, S., Serra Figueroa, M., Blasco, M., Sáez Miota, S., & Ivanco Casals, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>
- Costa, C. S. & Monteiro, M. I. (2024). Processos formativos de professores de educação física: reflexões com base nas histórias de vida. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), e59641. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.59641>
- Delgado, L. A., Mendoza, M. E., & Martínez, O. (2018). Historias de vida en la formación del docente de enseñanza general básica en el Ecuador. *Atenas: Revista científico-pedagógica*, 3(143), 19-35. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153002/478055153002.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Devís, J., & Sparkes, A. C. (1999). Burning the Book: A Biographical Study of a Pedagogically Inspired Identity Crisis in Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(2), 135-152. <https://doi.org/10.1177/1356336X990052005>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física: ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 57-80. <https://doi.org/10.55166/REEFD.VI423.695>
- García-Monge, A. (1994). Ideas dominantes del alumnado de la especialidad de Educación Física de Palencia sobre el juego: análisis y tratamiento. En S. Romero Granados (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Diseños curriculares en primaria* (pp. 147-150). Wanceulen.
- García-Unanue, J., Gallardo, L., Gil, J. L., & Felipe, J. L. (2013). ¿Se adapta el diseño actual de las instalaciones deportivas escolares a la calidad exigida en la educación secundaria obligatoria del s. XXI? El



- caso de Castilla y León. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 2(2), 21-29. <https://doi.org/10.6018/194581>
- González, G.; Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8-24, 171-181. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i24.355>
- González-Melero, E., Baena-Extremera, A. & Baños, R. (2023). Current situation of Physical Activity in the Natural Environment in Physical Education in Spain. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 9-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)
- Gustian, U., Suherman, A., Yustiana, Y. R., Erida, M., Malik, A. A. & Rusmintaningsih, F. N. (2024). Mapping research trends in physical education pedagogies: a bibliometric analysis using scopus database. *Retos*, 60, 789-802. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V60.107019>
- Hernández, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c27184bd-2f79-4f9f-9304-9d3ac627165c/re3110300458-pdf.pdf>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Martín Gamonales, J. (2021). Evolución de las sesiones de Educación Física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 73, 99-112. <http://emasf.webcindario.com>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (430), 23-41. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi430.919>
- Jasso, L. H. (2025). Las habilidades reflexivas en la formación inicial de profesores: un análisis desde la licenciatura en educación física. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 3577 - 3587. <https://doi.org/10.56712/LATAM.V6I1.3593>
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física*. Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.), García-Peñuela, A., López Pastor, E., Monjas Aguado, R., Pérez Brunicardi, D., & Rueda Cayón, M. (2001). La sesión en educación física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, (43). <https://efdeportes.com/efd43/sesion1.htm>
- López Pastor, V. M., García Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E., Monjas Aguado, R., & Rueda Cayón, M. (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos*, 2, 29-34 <https://doi.org/10.47197/retos.v0i2.35103>
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*. INDE.
- López-Pastor, V.M.; García-Peñuela, A.; Pérez, D.; López, E. & Monjas, R (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4 (13) 45-57. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm>
- López-Pastor, V., García, J. M., García-Peñuela, A., González, M., López, E., Monjas, R., Pérez, D., & Archilla, M. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos*, 8, 11-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i8.35066>
- López-Pastor, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- Lorente-Catalán, E., & Martos-García, D. (eds.) (2018). *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Universitat de Lleida-Universitat de València.
- Martínez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas de Educación Física. En S. Romero Granados (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Diseños curriculares en primaria*. Wanceulen.
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 65-70. <https://revista-apunts.com/espacios-de-accion-y-aventura/>
- Muñoz-Quintero, J. (2009). Juego dirigido y juego libre en el área de educación física. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-11. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5058.pdf>

- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428). <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. (Coords.). (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. (E-book): <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Pérez-Pueyo, Á. L., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Barba-Martín, R. (Coords.). (2024). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: Fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*. Universidad de León. (E-book). <https://buleria.unileon.es/handle/10612/17627>
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento*, 17(1), 11-38. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.17752>
- Ramírez-Torrealba, J. A. (2010). Corrientes filosóficas que sustentan la educación física, el deporte y la recreación. *Recorde: Revista Do História Do Esporte*, 3(1), 1. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/issue/view/4540>
- Rivas, J., Leite, A & Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *PRAXIS educativa*, 18 (2), 13-23. <https://scispace.com/pdf/formacion-del-profesorado-y-experiencia-escolar-las-3hcc1t3bfp.pdf>
- Rius, J. B., & Torrealba, X. (2022). La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 3(1), 25-44. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12795>
- Saiz-González, P., Iglesias, D., Coto-Lousas, J. & Fernández-Río, J. (2024). Exploring pre-service teachers' negative memories of physical education. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 47-59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10033>
- Santos, N. Z., Bracht, V. y Almeida, F. Q. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3067>
- Sicilia-Camacho, A. (1998). Perfil del alumnado de Educación Física universitario. El caso de Almería. *Actas XVI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio* (47-64). Universidad de Extremadura.
- Sicilia-Camacho, Á., Saínez-López, P., Manzano, J. I., & Delgado, M. Á. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts Educación Física y Deportes*, (98), 23-32. <https://revista-apunts.com/el-desarrollo-curricular-de-la-educacion-fisica-en-primaria-y-secundaria-un-analisis-desde-la-perspectiva-del-profesorado/>
- Sparkes, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores. Momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 101-122. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0abdbbba-ae84-4161-8ad1-950337e4c6c4/re3110500458-pdf.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la Escuela y sus profesores*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Toro, S. y Vega, J. (eds) (2021). *Manifestaciones de la motricidad humana*. Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Torrealba-Flix, X., & Domínguez Montes, J. A. (2018). El deporte en la educación física escolar: La revisión histórica de una crítica inacabada. *Retos*, 34, 403-411. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.57963>
- Vaca, M (1996). *Educación Física en la práctica en Educación Primaria*. Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Valencia-Peris, A., & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230-235. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60144>
- Zorzaneli, N., Santos, D., Bracht, V., & Quintão-De Almeida, F. (2009). Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3067>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Teresa Fuentes Nieto
Nicolás Hervás Marín
Víctor Manuel López Pastor

teresa.fuentes@uva.es
nicolas.hervas@uva.es
victor.lopez.pastor@uva.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a

