

PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE SECUNDARIA EN LIMA, PERÚ

STUDENT' PERSPECTIVES REGARDING PHYSICAL EDUCATION IN TWO PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN LIMA, PERU

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM LIMA, PERU

Martin Dammert¹

Mónica Silvana Guerrero Concepción²

- ¹ Licenciado en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. Asistente de Docencia. Correo electrónico: martin.dammert@pucp.pe
ORCID: 0000-0002-9405-5963
- ² Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. Psicóloga del nivel inicial en el centro educativo privado Hiram Bingham. Correo electrónico: monica.guerrero@pucp.pe
ORCID: 0000-0003-2478-5888

Cómo referenciar

Dammert, M., & Guerrero Concepción, M. S. (2020). Perspectivas estudiantiles sobre la educación física en dos instituciones educativas públicas de secundaria en Lima, Perú. *Educación Física y Deporte*, 39(2), 109-146.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n2a06>

© Autores.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

RESUMEN

El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú subraya los beneficios de la educación física para el desarrollo integral estudiantil. En especial busca que los educandos desplieguen un estilo saludable y que se desenvuelvan utilizando eficientemente sus habilidades motrices. Si bien la normativa se centra en una educación física de calidad, esta área curricular ha sido generalmente desatendida. En este estudio cualitativo se entrevistó a 24 estudiantes de cuarto de secundaria de dos instituciones educativas de Lima (pública y emblemática), para explorar sus perspectivas sobre dicha área. Además, se entrevistó a dos autoridades educativas y a tres docentes del área. Los resultados sugieren que el curso se asocia con beneficios personales y sociales como el bienestar, la salud, la convivencia y la socialización. También es evidente el potencial de conflictos interpersonales surgidos durante las clases como importantes oportunidades de aprendizaje, así como el rol crucial del docente de educación física.

PALABRAS CLAVE: adolescente, educación física, educación secundaria, psicología de la educación.

ABSTRACT

The National Curriculum for Basic Education of Peru highlights the benefits of Physical Education for the integral development of students. Specifically, it seeks that students display a healthy lifestyle and their efficient use of motor skills. Despite the regulation emphasizes quality Physical Education, this curricular area has been generally overlooked. In this qualitative study, 24 fourth-year secondary school students from two educational institutions in Lima (regular and emblematic) were interviewed to explore their perspectives regarding Physical Education. Additionally, two educational authorities and three Physical Education teachers were also interviewed. The results suggest that the course is associated with diverse personal and social benefits such as well-being, health, coexistence, and socialization. The potential of interpersonal conflicts arising during classes as important learning opportunities is also visible, as well as the crucial role of the Physical Education teacher.

KEYWORDS: Adolescent, physical education, secondary education, educational psychology.

RESUMO

O Currículo Nacional de Ensino Básico do Peru destaca os benefícios da Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos. Especificamente, ele procura que os alunos obtenham um estilo de vida saudável e se desenvolvam eficientemente usando suas habilidades motoras. Embora os regulamentos enfatizem a educação física de qualidade, essa área curricular tem sido geralmente negligenciada. Neste estudo qualitativo, 24 estudantes de 4º ano do ensino médio de 2 instituições de ensino de Lima (uma pública e uma emblemática) foram entrevistados para pesquisar suas perspectivas da Educação Física. Além disso, foram entrevistadas 2 autoridades educacionais e 3 professores de Educação Física. Os resultados evidenciam que o curso está associado a benefícios pessoais e sociais, como bem-estar, saúde, convivência e socialização. Também é notório o potencial de conflitos interpessoais durante as aulas, como importantes oportunidades de aprendizagem, bem como o papel crucial do professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: adolescente, educação física, ensino médio, psicologia educacional.

INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015) y la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003) destacan la importancia de una educación de calidad para el desarrollo holístico de todos los estudiantes¹. Específicamente, la Ley General de Educación sostiene que la educación básica peruana debe apoyar el aprendizaje de variados conocimientos, que se relacionan con las ciencias, el arte, la ética, la educación física, entre otros, con el fin de “formar al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para la construcción de su identidad personal y social” (Congreso de la República, 2003).

Con respecto a la actividad física, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, destaca la necesidad de ofrecer espacios que apoyen el desarrollo de aprendizajes de calidad, la psicomotricidad y el cuidado corporal de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación, 2007). Estos beneficios de la actividad física en espacios educativos formales han sido también reconocidos por el Currículo Nacional de la Educación Básica² (Ministerio de Educación, 2016a). Por ejemplo, el perfil de egreso señala que “el estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas” (p. 15). Explicita, además, la asociación entre la actividad física y el desarrollo físico, social, cognitivo y emocional de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016a).

Todo ello se alinea con la perspectiva de la Organización Mundial de la Salud (2010), en tanto se considera a la actividad física vital para el bienestar y la salud de los niños y jóvenes.

¹ Si bien a lo largo de la presente investigación se utilizan pronombres masculinos, estos hacen referencia a hombres y mujeres (para el caso de estudiantes, docentes y otros actores educativos).

² De aquí en adelante, el Currículo.

Conjuntamente, la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte resalta que su práctica es un derecho para todos que ofrece innumerables consecuencias positivas a nivel individual e interpersonal (Unesco, 2015a).

En el Perú, los resultados de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS), aplicada a 2882 estudiantes de segundo a cuarto año de secundaria de 50 instituciones educativas, revelaron que el 24,8% de los participantes reportó haber realizado una actividad física de por lo menos 60 minutos al día en la última semana previa a la encuesta (Ministerio de Salud, 2010), tiempo sugerido por la Organización Mundial de la Salud (2010) para niños y jóvenes de estas edades. Además, el Ministerio de Salud (2017), refiriéndose a dicha encuesta, destaca que “casi el 30% (de los encuestados) pasaron tres o más horas al día realizando actividades sedentarias, durante un día típico o usual” (p. 58).

Específicamente en relación con la normativa peruana, la Ley que Promueve y Garantiza la Práctica del Deporte y la Educación Física en los Diferentes Niveles de la Educación Básica Pública resalta la importancia de fomentar el deporte, la actividad física y la educación física. Incluso la declaran una “necesidad pública y [un] preferente interés nacional” (Congreso de la República, 2016). Su implementación se ve facilitada por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), en especial por la Dirección de Educación Física y Deporte (Ministerio de Educación, 2015a).

Además de la existencia de leyes a favor de la actividad física, el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar al 2021 parece ser una “estrategia de intervención educativa y social” (Ministerio de Educación, 2015b, p. 11) que ha marcado un hito en la promoción de una educación física de calidad. Esta norma tiene en cuenta seis ejes: el aumento de horas pedagógicas de esta área curricular, mayor contratación y cobertura de docentes de educación física, ca-

pacitación docente, adecuación de infraestructura y espacios, designación de materiales y equipos y, finalmente, incremento de la participación estudiantil en competencias deportivas (Ministerio de Educación, 2015b).

A pesar de la importancia otorgada en documentos marco y normativos, la calidad de la educación física ofrecida en instituciones educativas no siempre ha sido aceptable ni ideal (Trost, 2006). Incluso, según Bailey (2018), esta ha sido generalmente percibida como una de las áreas menos relevantes dentro del currículo escolar. Por lo tanto, los ejes del mencionado plan nacional giran en torno a la búsqueda de una educación física de calidad. Esta es comprendida como “el aprendizaje planificado y progresivo que tiene lugar en el horario del currículo escolar y que se brinda a todos los estudiantes” (Association for Physical Education, 2015)³. Para ello es indispensable considerar infraestructura, equipos y materiales óptimos que faciliten el desarrollo de las actividades planificadas sin perjudicar la integridad de los estudiantes (Unesco, 2015a).

Según esta visión, la educación física de calidad actúa también como detonante para la práctica de la actividad física futura fuera del contexto escolar (Unesco, 2015b). En otras palabras, se busca que habilidades y aprendizajes construidos durante las sesiones de esta área sean transferidos y aplicados en ámbitos de la vida cotidiana (Kirk, 2004).

Ahora bien, al profundizar en la educación física, parece fundamental dirigir la mirada particularmente sobre los adolescentes, pues los beneficios de la actividad física señalados responden a cambios físicos, cognitivos y socioemocionales que emergen en esta etapa de vida. Autores como Carretero y León (2017), Santrock (2007) y Rice (2000) postulan que a nivel cog-

³ A diferencia del deporte que, por lo general, hace referencia a actividades físicas estructuradas, lúdicas o de competencia (Unesco, 2015b). Por lo tanto, no se desarrolla necesariamente en contextos de educación formal.

nitivo surge en los adolescentes —si el contexto lo fomenta—, la capacidad de pensar críticamente, cuestionar la realidad, proponer diversas hipótesis y pensar sobre el propio pensamiento. En relación con la dimensión socioemocional, se considera que la principal tarea de desarrollo, según Erikson (1968), es la consolidación de una identidad lograda. Para ello, el adolescente podría atravesar una etapa moratoria en la que integraría los cambios experimentados, se preguntaría quién es, cómo sería o qué haría en el futuro. De esta forma, los adolescentes se encontrarían construyendo el sentido de sí mismos y definiendo su personalidad (Oliva, 2017). Ello abarca tanto cómo se ven y cómo se piensan en función de sus cambios físicos, de sus relaciones con otros y de sus competencias (Anderman, 2012; Santrock, 2007).

Los aspectos del desarrollo adolescente antes señalados parecen ser reconocidos por el Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2016b). En la tabla 1 se presentan las competencias y capacidades que se buscan desarrollar en el área curricular de educación física.

Tabla 1. Competencias y capacidades del área curricular de educación física

Competencias	Capacidades
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	Comprende su cuerpo. Se expresa corporalmente.
Asume una vida saludable	Comprende las relaciones entre la actividad física, la alimentación, la postura y la higiene personal y del ambiente y la salud. Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida.
Interactúa a través de sus habilidades socio-motrices	Se relaciona utilizando sus habilidades socio-motrices. Crea y aplica estrategias y tácticas de juego.

Fuente: Ministerio de Educación (2016b).

De acuerdo con este panorama, es imprescindible destacar algunas razones por las cuales la práctica deportiva y las actividades propuestas en el marco de las sesiones de educación física, adecuadamente implementadas, promueven el desarrollo integral estudiantil. Dias, Cruz y Danish (2000) proponen una amplia lista de logros que pueden cultivarse al entender el deporte como un contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales: tolerar las ideas de otros, respetar las reglas acordadas, establecer metas y planes, desarrollar la capacidad de autoevaluación, entre otros. Así mismo, Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero (2003) se refieren al aporte positivo de la práctica física para la socialización, en tanto promueve la capacidad de cooperar y manejar la frustración. Por su parte, Forrero (2011) alude al carácter humanizante y formativo de la práctica deportiva.

De igual forma, cabe mencionar algunos estudios internacionales que sugieren la asociación entre la educación física y las áreas del desarrollo durante la adolescencia. Zarret et al. (2009) muestran múltiples investigaciones que sostienen que la participación en actividades físicas se vincula con el bienestar psicológico, el desarrollo social y los logros académicos y laborales. Además, Stuntz y Weiss (2010), basándose en distintos estudios, afirman que el involucramiento en las sesiones de educación física permite alcanzar óptimos indicadores de salud como un mejor desarrollo cognitivo y relaciones positivas. En síntesis, como resalta Merkel (2013), los beneficios percibidos implican distintas áreas como la dimensión física, psicológica y social.

De manera particular, Weiss (2012), al hacer una revisión de los estudios sobre el tema, sostiene que los logros en el dominio social se relacionan con el liderazgo, la empatía, el trabajo en equipo, la resistencia a la presión grupal y el desarrollo de actitudes como el respeto, la responsabilidad y el compromiso cívico. Según Weiss (2012), los beneficios en el aspecto psicológico incluyen un adecuado funcionamiento cognitivo, el alivio del

estrés, el desarrollo de una imagen corporal y autoestima positivas, el logro de una identidad y razonamiento moral, entre otros. Mientras que, en términos físicos, los resultados se centran en el desarrollo de destrezas motoras y competencias deportivas específicas.

En esta línea, en una investigación realizada por Koh, Ong y Camiré (2016) que exploró las perspectivas de estudiantes de una escuela primaria de Singapur sobre la educación física, se encontró que ellos eran capaces de identificar el respeto, el compromiso, la resiliencia y la integridad como valores que podían aprender a través de la educación física y los deportes. Inclusive, los participantes mencionaron ser capaces de transferir lo aprendido a otros contextos. Por su parte, Leixá, González-Arévalo y Braz-Vieira (2016), al encuestar a docentes de educación física de escuelas públicas y privadas del nivel secundario de España, identificaron que las competencias promovidas más frecuentemente referían la autonomía e iniciativa personal, la habilidad de aprender a aprender, así como el desarrollo de habilidades sociales y capacidades que aluden a la ciudadanía. Con respecto a este último punto, Theodoulides y Armour (2001) sugieren que, a través de los juegos colectivos, los estudiantes se enfrentan a retos que deberán resolver de forma colaborativa escuchando a otros y tomando turnos para participar, lo que contribuye al desarrollo personal, social y moral de los educandos. En ese sentido, a partir de análisis estadísticos, los hallazgos de Weiss y Smith (2002) en atletas adolescentes estadounidenses advierten que el compañerismo y el juego placentero, así como la resolución de conflictos, predicen un mayor disfrute y compromiso con la actividad física o el deporte propuesto.

En este contexto, cabe resaltar el rol crucial que cumplen los docentes de educación física para promover el desarrollo de competencias, actitudes y valores antes descritos. Por un lado, Weiss (2012) precisa que mientras los docentes despliegan métodos y actividades basadas en brindar oportunidades

para favorecer la autonomía, promover relaciones positivas e incrementar el disfrute, se facilitará adecuadamente el desarrollo de competencias físicas, sociales y psicológicas. Al respecto, Stuntz y Weiss (2010) sugieren que docentes y entrenadores interesados en promover la motivación estudiantil se esmeran por proveer retroalimentación; crear un clima centrado en el aprendizaje, el esfuerzo y el dominio de habilidades, en lugar de priorizar la competencia; desarrollar actividades retadoras; propiciar un ambiente adecuado para las relaciones interpersonales, entre otros. Adicionalmente, Armour y Jones (citados en Theodoulides & Armour, 2001) destacan la importancia del docente de educación física como educador sociomoral, es decir, como un mediador presente en el juego.

Por todo ello, distintos autores coinciden en que la educación física es ideal para que los estudiantes alcancen habilidades y atributos útiles para la vida (Weiss, 2012), actitudes y competencias necesarias para integrar la actividad física al día a día (Moreno & Sánchez, 2016), y para que puedan desarrollar diversos valores (Koh, Ong y Camiré, 2016). De manera específica, Mouratidou, Goutza y Chatzopoulos (2007) señalan que un diseño apropiado de las clases de educación física puede contribuir significativamente al desarrollo moral de los educandos. Es así que Trost y Loprinzi (2008) resaltan que la escuela parecería ser el espacio indicado para fomentar la actividad física en tanto alcanza a la mayoría de los estudiantes y, en principio, cuenta con personal capacitado en promover la salud, así como con la organización y las instalaciones necesarias.

Las apuestas de la educación física por el desarrollo integral se reflejan en documentos marco, tanto nacionales como internacionales, pero cabe preguntarse si todo ello se traduce en la práctica. Desde la psicología educativa, el estudio de las perspectivas que mantienen los estudiantes sobre el curso de educación física resulta relevante, dado que ello constituiría un primer paso para visibilizar el rol que esta desempeña en poten-

ciar el desarrollo integral y el bienestar estudiantil, así como para lograr una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza y, con ello, aportar a la producción de conocimientos que permitan orientar y mejorar la práctica educativa diaria (Coll, 2017) relacionada a la educación física. Por consiguiente, resulta esencial brindar mayor voz a estudiantes, docentes y actores educativos centrales, para conocer sus perspectivas en torno a esta área curricular e identificar si esta podría estar contribuyendo al desarrollo y a la construcción de aprendizajes de calidad. Todo ello permitiría contar con mayor evidencia que aporte a la toma de decisiones en las instituciones educativas y a la mejora de la práctica pedagógica. Así, la presente investigación cualitativa buscó explorar las perspectivas sobre el área curricular de educación física en dos instituciones educativas públicas de secundaria de Lima.

MÉTODO

Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 24 estudiantes (11 mujeres y 13 hombres) de cuarto año de secundaria de dos instituciones educativas públicas de educación básica regular de Lima Metropolitana. Estas instituciones pertenecían a la misma Unidad de Gestión Educativa Local y fueron seleccionadas según conveniencia. Se eligió de manera intencional una institución educativa regular y una emblemática. Esta última ha sido beneficiaria de “acciones de rehabilitación, remodelación y equipamiento de su infraestructura educativa”⁴ (Congreso de la República, 2009). Así mismo, presenta una mayor tasa de matrícula estudiantil y personal docente (Escale, 2018). Según la informa-

⁴ Como parte del Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias.

ción reportada por los directivos y docentes de las instituciones seleccionadas, se cumple con un total de dos horas semanales de educación física en la institución educativa regular, mientras que en la institución educativa emblemática se desarrollan tres horas semanales. Por lo tanto, se partió del supuesto de que una institución educativa emblemática presentaría mejores condiciones para la implementación de la educación física, en tanto concentra mayores recursos invertidos en comparación con una institución educativa regular.

Adicionalmente, con la finalidad de lograr una mejor comprensión de las perspectivas de los estudiantes, se contó con la participación de tres docentes de educación física (una mujer y dos hombres) de las instituciones educativas mencionadas. Todos contaban con estudios universitarios en programas relacionados con la educación física y el deporte, y tenían más de 20 años de experiencia en esta área curricular. Participaron también dos autoridades educativas (un hombre y una mujer), miembros de la Dirección de Educación Física y Deporte del Ministerio. La tabla 2 muestra la lista de participantes según institución.

Tabla 2. Lista de participantes según tipo de institución

Dirección de Educación Física y Deporte⁵	Instituciones educativas públicas	
	Regular	Emblemática
Especialista en Educación Física	10 estudiantes (5 mujeres y 5 hombres)	14 estudiantes (6 mujeres y 8 hombres)
Coordinadora de asistencia técnica regional	1 docente (hombre)	2 docentes (1 hombre y 1 mujer)

Fuente: Ministerio de Educación (2016b).

⁵ De aquí en adelante, los miembros de la Dirección de Educación Física y Deporte se denominarán autoridades educativas nacionales o autoridades Minedu.

Técnicas de recolección de la información

En este estudio, las perspectivas de los participantes hacen referencia a todas aquellas percepciones e ideas conformadas sobre la base de sus experiencias en el curso de educación física. Para explorar dichas perspectivas, se elaboraron guías de entrevista semiestructuradas. Estas fueron validadas a partir de la revisión de una especialista y de un estudio piloto. Como parte de este último, se empleó una guía preliminar con un grupo de estudiantes de cuarto año de secundaria para evaluar la pertinencia, claridad y comprensión de las preguntas. Se consideraron las observaciones y comentarios recogidos para construir una versión final.

Las entrevistas con estudiantes fueron grupales, puesto que se buscaba que en conjunto identificaran ideas en común y elaboraran significados para comprender las vivencias del grupo. Los grupos estuvieron conformados por cinco estudiantes como máximo. Estas entrevistas fueron desarrolladas por los investigadores del estudio y duraron aproximadamente 30 minutos. La guía de entrevista para estudiantes se organizó en torno a sus experiencias en relación con la educación física, sus preferencias sobre el curso y sus valoraciones sobre la importancia de esta área curricular para la vida. En el caso de los docentes y las autoridades educativas, las entrevistas fueron individuales y duraron aproximadamente 45 minutos. Se buscó explorar sus distintos roles, perspectivas y experiencias sobre el desarrollo de la educación física. En estos casos, se consideraron las áreas previamente mencionadas y se indagó también acerca de las expectativas sobre la formación docente, el estado actual de esta área curricular a escala nacional y los fundamentos detrás de su desarrollo.

Procedimiento y análisis de la información

Esta investigación se desarrolló con base en el paradigma cualitativo fenomenológico, el cual busca profundizar en las experiencias, las perspectivas y los significados que construyen los participantes, en este caso, con relación a la educación física. Se eligió un diseño de análisis temático de tipo convencional, que permite identificar ejes comunes en la información recolectada (Braun & Clarke, 2006; Hsieh & Shannon, 2005).

En cuanto al procedimiento, durante mayo y junio de 2018 se contactó a los directivos de las instituciones educativas por medio de cartas que detallaban los objetivos y las condiciones de la investigación. Luego se conversó con los docentes de educación física, quienes apoyaron con el envío de comunicados a los padres de familia de los estudiantes que especificaban el propósito del estudio y las consideraciones de participación. En cuanto al proceso de entrevista, se realizó un sorteo para seleccionar a los estudiantes entre aquellos que se mostraron interesados en colaborar⁶. Dichos estudiantes brindaron finalmente su asentimiento informado. Del mismo modo, los docentes y las autoridades educativas aceptaron participar en el estudio de manera voluntaria. Cabe mencionar que se tomaron en cuenta todas las consideraciones éticas propias de una investigación. Se solicitó el permiso para la grabación de voz, precisando que los audios serían eliminados al término del estudio; se especificó que no se revelaría la identidad de los participantes, y se detallaron los protocolos de cuidado, entre otros aspectos.

Con relación al análisis de la información, las entrevistas fueron transcritas y analizadas utilizando el programa ATLAS.ti (ver-

⁶ Al respecto, cabe advertir que la disposición exhibida por estos estudiantes podría haber resultado en cierto sesgo hacia una valoración positiva del área curricular, ya que, en algunos casos, la decisión de participar podría haber estado regida por intereses personales o habilidades relacionadas a este campo.

sión 7). Siguiendo las fases del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), inicialmente se realizó una codificación abierta tras identificar etiquetas que sintetizaran ideas clave expresadas por los participantes. Después se generaron categorías analíticas o familias de códigos y, por último, ejes o unidades de sentido. A lo largo de este proceso, ambos investigadores discutieron la precisión y pertinencia de los códigos, las categorías y los ejes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos y la discusión del estudio se organizan en torno a tres ejes centrales que permiten caracterizar las principales perspectivas que mantienen los participantes: significados de la educación física, experiencia de una sesión típica y perfil y rol ideal del docente de educación física. Cabe resaltar que a lo largo de esta sección se mencionan las distinciones entre la institución educativa regular y la emblemática únicamente cuando se identifiquen diferencias sustanciales⁷.

Significados de la educación física

Este eje temático incluye los significados que estudiantes, docentes y autoridades educativas nacionales configuran alrededor de la educación física. Así mismo, considera las razones por las cuales los estudiantes, principalmente, sostienen que esta área curricular aporta a su formación.

⁷ Si bien se partió del supuesto de que una institución educativa emblemática presentaría mejores condiciones para el desarrollo del área curricular de Educación Física, los hallazgos permitirían sugerir que se requiere considerar factores adicionales a los recursos invertidos, como el contexto escolar y los procesos educativos, para garantizar una óptima implementación.

Educación física: deportes, bienestar y salud

Los hallazgos permiten advertir que tanto estudiantes como docentes logran identificar elementos comunes que estarían asociados a la educación física. Unos y otros vinculan esta área curricular principalmente con distintos deportes. Más de la mitad de los estudiantes afirma que la relacionan con fútbol, atletismo, natación, vóley o actividades como correr y hacer ejercicios. Esto se ve corroborado por una docente quien comenta que cada bimestre trabaja dos deportes distintos. No obstante, algunos estudiantes también asocian el curso con la presencia de “reglas” y “disciplina”.

Por otro lado, todos los estudiantes enumeran múltiples consecuencias positivas asociadas a esta área curricular. Consideran que, a pesar del cansancio que muchas veces experimentan tras realizar las actividades, la educación física les permite “desestresarse”, “liberarse”, “relajarse” y sentir “alivio”. Inclusive, un estudiante afirma que logra “despejarse de otros cursos”. Tal como sugieren los hallazgos de Shahmohammadi (2011), quien analizó los principales factores desencadenantes de estrés en estudiantes iraníes de últimos años de secundaria, el ingreso a universidades y los exámenes de admisión, la cantidad de tareas y contenidos por aprender, así como otros temas académicos, suelen ser los estresores más comunes reportados por adolescentes de estas edades. Así también lo evidencian los resultados de una investigación con estudiantes estadounidenses de décimo y undécimo año, en tanto se señala que durante esta etapa emergen importantes preocupaciones sobre las carreras y planes de vida futuros (de Anda et al., 2000). De esta forma, a pesar de que los periodos de transición, como el ingreso a la secundaria o al mercado laboral, pueden influenciar los niveles de actividad física de los adolescentes (Martins et al., 2015), parece ser que su práctica resulta indispensable para afrontar las responsabilidades propias de la educación secundaria.

Otros estudiantes refieren sentirse “alegres” o “felices”, y describen la clase de educación física como divertida y entretenida, pues, entre algunas de las razones que destacan “están con sus amigos” y pueden “socializar”. Al respecto, Taliaferro et al. (2008) sostienen que la participación en actividades físicas y deportes constituye una importante fuente de protección durante la adolescencia, pues contribuye a disminuir las posibilidades de experimentar sentimientos de desesperanza y conductas asociadas al suicidio. En esta línea, Babiss y Gangwisch (2009) precisan que el involucramiento en prácticas deportivas desempeña un rol protector contra la depresión, en tanto los adolescentes ven incrementar su autoestima y perciben mayor apoyo y valoración de sus pares. Así, la educación física estaría promoviendo el bienestar y la salud mental en los jóvenes (Unesco, 2015a). Por lo tanto, no sorprende que sean varios los estudiantes que indican esperar con ansias el día en el que se imparten las sesiones de esta área.

E: Y, ¿qué les parece eso de hacer deportes en educación física?

(Todos): Sí...

P1: Nos relaja.

P3: Te hace sentir bien.

E: ¿Sí? ¿Les gusta?

P2: Sí, te relajas un poco.

P1: Nos entretiene.

P3: Se divierten al jugar.

P2: Sí, te diviertes porque vas jugando y te vas riendo de que se cae un compañero, cosas así, ¿no?

P5: Aparte de que es saludable también. (Estudiantes).

Las consecuencias positivas asociadas a la práctica de la educación física son también percibidas por los docentes, quienes afirman que sus estudiantes disfrutaban de las sesiones. Desde la perspectiva de una docente, esta clase permite que los estudiantes gocen del “ambiente, el aire, respiren”. Recalca que en este

espacio pueden relajarse y distraerse. Así mismo, otro docente considera que la educación física representa un momento en el que los estudiantes pueden canalizar sensaciones no siempre deseadas, como el estrés. No obstante, sería importante analizar las preferencias, habilidades y trayectorias deportivas de los estudiantes, pues algunos no necesariamente experimentarían las sesiones de esta manera.

Sumado a todo lo anterior, algunos estudiantes señalan que el área curricular de educación física les ha permitido aprender a manejar su cuerpo con comodidad. Varios estudiantes sostienen que participar en el curso les permite “mantenerse en forma” y “saludables”, ya que, por ejemplo, “sudan” y “bajan calorías”. Ello se vincularía con la competencia “asume una vida saludable” (Ministerio de Educación, 2016a). A pesar de que los estudiantes aluden a las nociones de salud y cuerpo, sus opiniones no se alinean necesariamente con el enfoque de corporeidad que propone el Currículo. Cabe precisar que el enfoque señalado cobra vital importancia en tanto involucra, tal y como lo señala una autoridad educativa, la “construcción del yo [...] cuando interactúo con las demás personas, cuando me comunico, cuando mi cuerpo, mi voz, mi mirada te dice algo [...] cuando asumo un rol en el juego”. Según esta autoridad, los estudiantes, a partir de estas vivencias en las que ponen a prueba distintos aspectos de su personalidad, configuran su “ser”. De ello se derivaría que uno de los objetivos del curso sea que el educando logre expresar sus emociones y pensamientos utilizando su cuerpo, en vez de dirigir la atención sobre el rendimiento físico, únicamente. Además, Bowker (2006) señala que la valoración que una persona desarrolla sobre su cuerpo (en términos de satisfacción con la apariencia física y las habilidades motrices que posee para realizar distintas actividades), repercute de forma significativa en su autoestima global, sobre todo durante la adolescencia. Por tanto, se podría advertir que el involucramiento de adolescentes en actividades físicas de calidad

podría apoyar la construcción de una imagen corporal positiva y el desarrollo de una sólida autoestima.

A modo de resumen, una de las autoridades entrevistadas enumera los principales aportes de la educación física para la vida estudiantil, haciendo referencia a las competencias y capacidades propuestas en el Currículo:

... el área de educación física, por las particularidades que tiene, sí podría contribuir a que los estudiantes sean más conscientes de cómo comunicas a través del cuerpo, ¿no? Cómo es que puedes incorporar actividades o prácticas de autocuidado desde la alimentación, desde el uso de prendas o aditivos para cuidarte de los rayos solares, o del frío extremo. Y hacer actividad física, para reducir también los niveles de obesidad. Y, lo tercero es cómo desde la educación física puedes aprender a convivir. (Autoridad Minedu)

Educación física como motor del desarrollo personal y social

De acuerdo con los resultados obtenidos, todos los estudiantes coinciden en que la educación física es fundamental, pues les ha ayudado a relacionarse mejor con sus compañeros. Destacan que este curso les ha permitido conocerse mejor, “saber qué cosas les gusta hacer más [a otros]”, y les ha enseñado a “socializar” y a “comunicarse”. Un estudiante agrega que suelen conformarse grupos para realizar la actividad física y, en este contexto, “dialogas con tus compañeros”. En esta línea, la mayoría se encuentra de acuerdo con que “trabajar en equipo” es uno de los principales aprendizajes que se desprenden del curso. Cobra sentido que todos estos aspectos sean valorados por los participantes, pues durante la adolescencia la importancia otorgada al grupo de pares es notable (Anderman, 2012) y se evidencian grandes cambios en las dinámicas de las relaciones interpersonales (Rodkin & Ryan, 2012). En particular, la educación física

parece resaltar la interacción y relaciones entre los estudiantes (Hills, 2007).

Resulta aún más relevante notar que muchos estudiantes identifican la educación física como aquel curso a partir del cual han aprendido a “convivir”. Son varios los participantes que aluden a términos como *convivencia*, *compañerismo*, *unión*, *compartir*, *respeto* e *integrarse*. Ello se relaciona con los estudios existentes, pues se resalta el papel crucial que desempeña esta área curricular para desarrollar habilidades sociales (Merkel, 2013) y para que los adolescentes puedan apropiarse de diversas actitudes y valores (Weiss, 2012). Como bien señalan Shields y Bredemeier (citados en Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007), el curso de educación física puede ser considerado uno de los contextos más importantes para promover el desarrollo moral. Además, según Weiss (2008), el potencial de la práctica deportiva radica en que, a través de experiencias de aprendizaje que ocurren naturalmente, los jóvenes pueden llegar a desarrollar valores como la cooperación, el respeto y la responsabilidad, y con ello formar su carácter moral. Inclusive, un elemento muy valorado se vincula con la experiencia de realizar actividades “todos juntos”, hombres y mujeres. Por ejemplo, una estudiante menciona que sus compañeros “sacan más [identifican] cómo son en el deporte” y, frente a esto, las estudiantes logran conocer mejor “cómo son ellos”. Desde la visión de otra estudiante, “es más interactuar con el otro género”. Específicamente, los estudiantes estarían haciendo alusión a la capacidad “interactúa a través de sus habilidades sociomotrices” (Ministerio de Educación, 2016a), y ello estaría respondiendo a una de las finalidades ulteriores de la educación física.

La educación física es el espacio donde tú puedes aprender a convivir y es el espacio que te brinda más oportunidades [...] Porque lo que trasciende en la vida de las personas después de que se van de la secundaria es tu saber convivir. (Autoridad Minedu)

Por otro lado, desde la perspectiva de algunos estudiantes, este curso también resultaría clave para conocerse a sí mismos e identificar mejor sus habilidades. Así, un grupo de estudiantes mujeres discute sobre cómo muchas veces se atribuyen determinadas características alusivas a la incapacidad producto del aspecto físico. Sin embargo, al momento de realizar las actividades, los estudiantes demuestran ser hábiles para ciertas disciplinas: “hay personas que son rellenitas, pero son buenas corriendo, tienen buena velocidad”. Ello, sin duda, aportaría al desarrollo de un mejor autoconcepto y percepción de autovalía (Merkel, 2013).

En esta misma línea, no sorprende que más de la mitad de estudiantes considere que aprende distintas técnicas, estrategias y reglas deportivas en las clases. Por ejemplo, un participante sugiere que ha aprendido “los principios del balonmano”. Ello se vincula con las actividades que suelen realizarse en las sesiones, pues, como recalca una docente, se enseñan “saltos” y “carrera”. Igualmente, un docente especifica que trabaja los diferentes saltos característicos del atletismo. Al respecto, todos los docentes parecen coincidir en que si bien los estudiantes no se convertirán en atletas “profesionales”, es necesario que “tengan conocimiento y dominio del deporte de su preferencia” y “que logren todo su potencial en diferentes deportes”.

Siguiendo con las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, un docente señala que la educación física también se relaciona con superar obstáculos y alcanzar metas, lo que configura el carácter “formativo y competitivo” del curso. Además, llama la atención que, desde la perspectiva de algunos estudiantes y docentes, “mantener la disciplina” sea un aprendizaje clave del curso. Por ejemplo, una docente resalta que “el deporte en educación física te hace una persona disciplinada y ellos [los estudiantes] tienen que saber”.

Del mismo modo, ideas alusivas a la “salud” aparecen nuevamente en el discurso de los participantes al discutir la rele-

vancia del área curricular. Algunos estudiantes indican que al realizar ejercicios están “ayudando a su organismo” y “se sienten bien consigo mismos”. Como comenta una participante, “al momento de hacer un deporte te relajas y tu cuerpo se siente mejor”. Además, algunos afirman desarrollar capacidades relacionadas con la coordinación y la resistencia. Mientras tanto, los docentes señalan que en el curso buscan recalcar la importancia de los hábitos de higiene y limpieza apoyando la comprensión de las relaciones entre la educación física, la higiene y la salud (Ministerio de Educación, 2016a).

Por último, los hallazgos permiten apreciar que todos los actores educativos buscan que habilidades y aprendizajes derivados del curso sean transferidos al diario vivir. En ese sentido, los docentes aluden a áreas como “familia”, “trabajo” y “barrio” como aquellas esferas en las cuales los estudiantes implementarían lo aprendido. De esta forma, los alientan a “ser más activos, más dinámicos, más rápidos para hacer las cosas”, a mantenerse “bien limpios y ordenados”, a aplicar lo aprendido en los “campeonatos de las empresas [de trabajo]” o con los “amigos del barrio”. Algunos estudiantes comentan que varios de los aspectos aprendidos, como “respirar”, realizar el “calentamiento”, “hacer deportes” y reconocer la importancia de practicarlos, siempre son difundidos fuera de la escuela. Al respecto, un docente destaca la relevancia de que todo estudiante muestre seguridad y utilice las técnicas correctas. De esta forma, menciona que los estudiantes percibirán que el curso “valió la pena” y que ha sido de “beneficio para el futuro”. Todo ello estaría respaldado por la visión que sostienen las autoridades educativas al resaltar la necesidad de que la educación física “acompañe” a los estudiantes hasta la “vida adulta”. Como señala Weiss (2012), la educación física representa el contexto ideal para apoyar a los estudiantes en la aprehensión de habilidades que puedan ser transferidas a otras áreas. Finalmente, las autoridades y un docente concluyen que tener en cuenta todos estos aportes del área en el desarro-

llo integral de los estudiantes hace que sea necesario considerarla indispensable en la formación.

Experiencia de una sesión típica de educación física

El presente estudio también buscó analizar las experiencias de estudiantes sobre esta área curricular, explorando los momentos de una sesión típica de educación física y sus características. Además, se analizó el conflicto interpersonal como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo estudiantil.

Diseño, implementación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje

Con respecto al contenido que se busca desarrollar en las sesiones de educación física, algunos estudiantes mencionan que son los docentes quienes planifican bimestralmente las clases. La planificación resulta indispensable, ya que busca “diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 16). Si bien los docentes señalan que desarrollan la programación anual y las unidades implementadas, un estudiante menciona que es “el Ministerio [de Educación el que] manda las sesiones”, desconociendo la flexibilidad del proceso de planificación.

En cuanto a la implementación de esta área curricular, uno de los momentos de una sesión típica hace referencia a la explicitación de los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes de la institución emblemática señalan que su docente comparte dichos objetivos al iniciar las clases. En contraposición, los estudiantes de la institución regular mencionan que su docente no enuncia los objetivos de ninguna sesión y que, a veces, comenta que deben participar en las actividades planificadas para mejorar sus calificaciones.

Por otro lado, los estudiantes mencionan que durante las sesiones de educación física practican distintos deportes, tanto individuales como colectivos. Los docentes, específicamente, resaltan la enseñanza de distintos aspectos de los deportes trabajados; por ejemplo, al practicar vóley se enseñan técnicas de saque, voleo y recepción. En consecuencia, las sesiones parecen girar, únicamente, alrededor del deporte. No obstante, la mayoría de estudiantes revela gran interés por participar en estas sesiones y perciben esta área como novedosa, “diferente a todo lo habitual de las clases en un aula”, ya que no implica “hacer muchas tareas” ni escribir.

A pesar de que tomar decisiones por voluntad propia es uno de los componentes del perfil de egreso de la educación básica (Ministerio de Educación, 2016a) y que la educación física busca que los estudiantes actúen de manera autónoma (Ministerio de Educación, 2016b), varios de los participantes comentan que no tienen posibilidad de elegir qué actividad realizar durante las sesiones. Algunos señalan que de poder cambiar la dinámica, evitarían “obligarlos [a los estudiantes] a hacer algo que no quieren”. Por ende, parece ser que los estudiantes perciben un estilo de enseñanza altamente controlador en sus docentes, quienes no lograrían tomar la perspectiva de sus alumnos (Ryan & Deci, 2017). Así mismo, otros estudiantes señalan que sus docentes permiten que ellos elijan de forma ocasional, solo si hay tiempo libre o si han tenido un desempeño adecuado. Ante ello, Anderman (2012) sugiere ofrecer oportunidades de elección para favorecer la autonomía de los adolescentes. Al fin y al cabo, el desarrollo de la autonomía cobra vital importancia durante este periodo (Zimmer-Gembeck & Collins, 2006), y su apoyo parece ser indispensable para el óptimo funcionamiento y bienestar de los adolescentes (Van Petegem et al., 2012).

Al realizar actividades grupales en las sesiones de educación física, los estudiantes se organizan en equipos. Señalan que en equipo desarrollan las estrategias y técnicas que aplicarán du-

rante, por ejemplo, el partido, aunque en algunos casos “improvisan”. Estos equipos son liderados por un “capitán”, seleccionado comúnmente por el docente, quien tiene la función de elegir a los integrantes. Ello evidenciaría, una vez más, la falta de elección que tienen los estudiantes durante las sesiones. Algunos estudiantes señalan que la labor del capitán, frecuentemente, es “orientar” al resto durante la práctica deportiva. Los estudiantes mencionan que, por lo general, los equipos son conformados por el mismo grupo de estudiantes debido a la afinidad entre ellos. Sin embargo, la selección reiterada de los mismos estudiantes como capitanes resultaría una oportunidad perdida para que todos puedan desarrollar habilidades de liderazgo. Como sugieren Liberman, Arndt y Daggett (2007), se recomienda brindar oportunidades para que todos los estudiantes desempeñen diversos roles.

Al discutir sobre la existencia de momentos en los cuales los adolescentes pueden reflexionar sobre lo sucedido en las sesiones, los docentes comparten algunas características de estos espacios. Como señala Marchesi (2004), estos espacios podrían ser de gran utilidad para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje y resaltar que son ellos los “protagonistas en la acción educativa” (p. 252). Una docente menciona que ofrece espacios de reflexión para indagar sobre los aprendizajes, preferencias y limitaciones de los estudiantes, y también para recoger sugerencias sobre las actividades desarrolladas. En esta línea, un estudiante, por ejemplo, señala: “hay veces que nos sentamos cuando termina la actividad, los ejercicios, [...] y la profesora pregunta cómo se sintieron, cómo vieron el juego, si se aprendieron las reglas”. Sin embargo, otros consideran que el momento de reflexión es donde, únicamente, se brindan indicaciones, consejos o retroalimentación sobre su desempeño con respecto al seguimiento de reglas y la aplicación de técnicas o estrategias de juego.

Conflicto interpersonal como oportunidad de aprendizaje

La gran mayoría de estudiantes reconoce que los conflictos interpersonales son frecuentes durante las sesiones de educación física. Señalan que se llevan “bien y a veces mal” y que el conflicto puede originarse por múltiples razones; entre ellas, no respetar las reglas, no saber lidiar con el fracaso y querer ganar a como dé lugar. Sobre este último punto, los estudiantes comentan que algunos compañeros se “estresan” o “pican [resienten u ofenden]” al no obtener el resultado deseado. Además, señalan que el conflicto se manifiesta a través de “gritos” e “insultos” o que, a veces, los involucrados “se dejan de hablar” o “se separan”. Sin embargo, recalcan que estas discrepancias no concluyen en agresiones físicas y que aparecen, meramente, durante los partidos producto de “la emoción” y “la calentura del momento”.

Si bien no es mencionado directamente por los estudiantes como un aprendizaje, los conflictos experimentados en las sesiones de educación física pueden ser importantes oportunidades de aprendizaje. Es a partir de las interacciones mencionadas que los estudiantes pueden empezar a reconocer la importancia de la comunicación en la resolución de conflictos. Como sugiere una de las autoridades educativas: “el estudiante aprende a resolver un conflicto, que es uno de los elementos también para saber convivir, que es esta escucha activa, este escuchar al otro. Y es identificar la palabra como herramienta”.

Incluso, el Ministerio de Educación (2016b) manifiesta que la educación física tiene como uno de sus objetivos promover la resolución de problemas. Desde el Minedu se resalta el rol del docente como mediador, y se busca que sean los estudiantes quienes participen activamente dialogando y proponiendo alternativas de solución. No obstante, algunos docentes no brindan estos espacios de reflexión, ya que podrían percibir que hacerlo les restaría tiempo para cumplir con los objetivos instruccionales (Marchesi, 2004).

El profesor tiene que tener la mirada tan fina de poder identificar ese conflicto y tratar de hacer que los estudiantes miren y empiecen a analizar el contexto: ¿qué sucedió?, ¿cómo estábamos parados?, ¿qué buscábamos ambos?, ¿qué estaban esperando ambos?, ¿hay una razón para que el otro golpee al otro o fue una circunstancia de juego? Entonces, a través de esa acción, el estudiante aprende a resolver un conflicto. (Autoridad Minedu)

Los estudiantes comentan que, frente a estas situaciones, los docentes buscan comunicarse con los involucrados para resolver los conflictos. Algunos recuerdan que su docente menciona constantemente que son una “familia” y que deben estar siempre “unidos”. Así, se observa que los docentes no ignoran el conflicto ni buscan poner orden de manera inmediata (Marchesi, 2004), sino que toman un rol activo como orientadores y mediadores en la resolución de conflictos. No obstante, si bien en el último caso mencionado se rescata la intención de la docente por mantener un mensaje de compañerismo, ello no necesariamente indicaría que se propicia una verdadera reflexión sobre lo sucedido. Por el contrario, esta acción podría ser entendida como una estrategia para concluir rápidamente con la confrontación y proseguir con la sesión.

Perfil y rol ideal del docente de educación física

Al compartir los elementos valorados de una sesión de educación física, los estudiantes mencionan diversas características y cualidades que, desde su perspectiva, todo docente del área debería presentar. En primer lugar, algunos señalan que los docentes deben promover el aprendizaje de reglas y técnicas deportivas, brindar suficientes “indicaciones”, “fomentar la disciplina” e implementar una mayor cantidad de juegos durante las sesiones. Muchos también consideran que deben “tratar de conocer a los alumnos y ver qué cosas más les gusta y combinar

esas cosas con el deporte". Así mismo, recomiendan que los docentes no sean serios, sino "bromistas", durante las sesiones.

Las opiniones recolectadas se alinean con el perfil ideal que los docentes de educación física deben presentar según las autoridades del Minedu. Como mencionan, se busca que todo docente sea "un líder pedagógico" y que "acompañe [a los estudiantes], que converse, que sea un mediador de la clase, que facilite los aprendizajes y que siempre tenga como eje al estudiante". Ante ello, se observa la necesidad de que los docentes promuevan un clima de aula positivo. Como señala una de las docentes, se recomienda brindar a los estudiantes "confianza" y "ánimos para que puedan salir adelante" y sobrepasar obstáculos. Así, las relaciones entabladas entre docentes y estudiantes son un elemento crucial, pues, desde la perspectiva de una de las autoridades educativas, "el clima que genera el maestro dentro de la propia clase también es importante y habla mucho de la calidad y de la conexión del maestro en ese espacio pedagógico". Así, el docente debe esforzarse a la hora de propiciar un ambiente centrado en el aprendizaje y en el establecimiento de relaciones cálidas (Stuntz & Weiss, 2010).

Por otro lado, según los docentes, parece ser que un docente ideal es aquel que promueve una constante actividad física durante las sesiones. Ellos consideran que es importante que los estudiantes "no pierdan el tiempo" y que no estén inactivos, sino que participen constantemente.

Hay chicos que vienen ya con... digamos flojeritis [flojera], no quieren hacer nada, simplemente, se sientan o se echan, o no quieren. Entonces, esos son los más problemáticos, contra esos tengo que luchar para que se motiven, para que participen. Son los más rebeldes; te ponen excusas; te ponen pretextos: "que me duele la pierna"; [para] las chicas el pretexto máximo es "que estoy con la regla [menstruación]". (Docente)

El énfasis en la búsqueda de productividad durante las sesiones se alinea con la práctica de una educación física de calidad. Como señalan los docentes, esta área es más que “darle un balón [a los estudiantes] y que los chicos corran tras el balón”. Para ellos, las sesiones deben ser adecuadamente diseñadas para que los estudiantes puedan aprender diversas competencias.

Hay profesores que no llevan la educación física como debe ser. No enseñan lo que está programado. Salen con una pelota, les tiran la pelota y “ya, chicos, jueguen”. Entonces se pasan jugando las dos, tres horas [jugando] fútbol. (Docente)

Por otro lado, según los docentes, y en línea con las competencias y capacidades de la educación física, resulta esencial compartir mensajes que refuercen la importancia de una vida saludable para que los estudiantes identifiquen y comprendan la asociación entre la práctica física, la salud y la higiene personal (Ministerio de Educación, 2016b). Una docente, por ejemplo, menciona que solicita a todos sus estudiantes que lleven a clase una “bolsa de aseo” con “toalla, jaboncillo, agua y una fruta”. Como señala otro de los docentes, la limpieza y la higiene personal “es lo elemental” de esta área curricular.

Finalmente, la gran mayoría de docentes entrevistados señala que el Currículo fomenta que los estudiantes actúen libremente a lo largo de las sesiones de educación física. Como resume una docente, se muestran en desacuerdo con “dejar que ellos [los estudiantes] hagan”. En esta misma línea, un docente considera que el Currículo y el nuevo enfoque de la educación física promueven el juego y la recreación estudiantil de manera excesiva, y llega a considerar que el juego puede perjudicar el aprendizaje de técnicas deportivas. Por el momento, parece ser que los docentes desconocen o ignoran la importancia del elemento lúdico en el aprendizaje académico (Fisher et al., 2010) y en el desarrollo de competencias relacionadas con la educación física (Unesco, 2015a), y que conciben el juego como una ac-

tividad carente de un propósito (Burghardt, 2010). Al respecto, varios estudiantes comentan que son estos momentos lúdicos aquellos que recuerdan con mayor aprecio, por lo que les gustaría ser partícipes de más experiencias similares. Tal y como hallaron Rikard y Banville (2006) con base en estudios focales con estudiantes de secundaria de seis instituciones educativas estadounidenses, los participantes anhelan la presencia de juegos, y no solo la práctica de deportes, para desarrollar habilidades y competencias relacionadas con esta área curricular. En definitiva, según lo señalado por Weiss (2012), ofrecer espacios y momentos de disfrute y diversión facilita el desarrollo de competencias físicas y, también, de competencias psicológicas y sociales. La necesidad de las actividades lúdicas se reflejan en este testimonio de una estudiante: “Si fuera profesora de educación física, me gustaría, o sea, hacer juegos, ¿no? Que mis alumnos aprendan el deporte, pero con juegos”.

CONCLUSIONES

Ante la escasa investigación sobre la educación física y su relación con el desarrollo integral y el aprendizaje estudiantil en el contexto peruano, esta indagación pretende visibilizar la necesidad de examinar a profundidad esta temática de acuerdo con las experiencias de los propios actores. Por consiguiente, se buscó explorar las perspectivas de estudiantes de cuarto año de secundaria, de una institución educativa regular y una institución educativa emblemática de Lima Metropolitana, sobre la educación física.

Los resultados muestran que existen perspectivas similares entre estudiantes y docentes de las dos instituciones educativas exploradas acerca de esta área curricular. En cuanto a los significados de la educación física, estos se centran principalmente en aportes y beneficios del curso para la vida: bienestar, salud,

convivencia y socialización. Ello cobra sentido desde el marco de la psicología educacional, pues el curso de educación física se configura como el espacio potencialmente idóneo para promover estos aprendizajes si se propone un proceso de enseñanza adecuado y se siguen condiciones que garanticen la calidad de las sesiones.

De esta manera, se identifica la relevancia de examinar las prácticas pedagógicas y el papel crucial que desempeñan los docentes durante las sesiones de aprendizaje. Si bien se evidencia cierta planificación de tales sesiones, estas no llegan a encontrarse completamente alineadas con la propuesta curricular nacional vigente. Además, se recalca en la necesidad de continuar valorando la resolución de conflictos interpersonales como una gran oportunidad de aprendizaje estudiantil y, a su vez, las expectativas y aspiraciones de los estudiantes sobre el rol que debiera ejercer el docente de educación física. En esta línea, se resalta el papel del docente como un actor educativo que sea capaz de establecer relaciones cálidas con los estudiantes, que actúe como mediador de conflictos interpersonales, que fomente la autonomía y que incorpore elementos lúdicos en el desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, esta investigación revela ciertas reflexiones sobre el desarrollo de políticas públicas enfocadas en la optimización de la educación física en la secundaria. En primer lugar, se identifica la necesidad de continuar con la revalorización de esta área curricular en el Perú. Para ello se considera necesario evaluar la implementación e impacto de programas vigentes, como el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar al 2021, para difundir sus aportes a la comunidad educativa y diseñar nuevas intervenciones enfocadas en visibilizar los beneficios de la educación física.

En línea con ello, resulta fundamental dirigir también la mirada sobre los docentes de educación física para recoger sus creencias, inquietudes, necesidades y sugerencias sobre el Cu-

rrículo. Futuras investigaciones requieren complementar la información recolectada con observaciones que permitan caracterizar y evaluar la práctica docente. Además, identificar posibles retos y desafíos permitirá optimizar la formación inicial de los docentes de educación física y, a su vez, diseñar programas de acompañamiento y formación continua para contribuir a su desarrollo profesional.

Finalmente, resulta necesario promover la realización de estudios que permitan indagar la relevancia de la educación física para el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta su dimensión física, cognitiva, social y moral, y con ello contribuir a continuar revalorizando esta área curricular y su potencial.

REFERENCIAS

1. Anderman, E. M. (2012). Adolescence. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: vol. 3. Application to learning and teaching* (pp. 43-61). Washington D. C.: American Psychological Association.
2. Association for Physical Education. (2015). *Health position paper*. Recuperado de http://www.afpe.org.uk/physical-education/wp-content/uploads/afPE_Health_Position_Paper_Web_Version.pdf
3. Babiss, L. A., & Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376-384.
4. Bailey, R. (2018). Sport, physical education and educational worth. *Educational Review*, 70(1), 51-66.
5. Bowker, A. (2006). The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 214-229.

6. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
7. Burghardt, G. M. (2010). Defining and recognizing play. En P. Nathan, & A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 9-18). Oxford: Oxford University Press.
8. Carretero, M., & León, J. (2017). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología de la educación escolar* (pp. 453-469). Madrid: Alianza Editorial.
9. Coll, C. (2017). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-63). Madrid: Alianza Editorial.
10. Congreso de la República. (2003). *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>
11. Congreso de la República. (2009). *Crean el Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias*. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosDeUrgencia/2009004.pdf>
12. Congreso de la República. (2016). *Ley que Promueve y Garantiza la Práctica del Deporte y la Educación Física en los Diferentes Niveles de la Educación Básica Pública*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-30432-practica-del-deporte-y-la-educ-fisica-en-e-bp.pdf>
13. Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
14. Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., & Mimbbrero, J. (2003). ¿Existe un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(28), 111-134.

15. de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., et al. (2000). Stress, stressors and coping strategies among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463.
16. Dias, C., Cruz, J., & Danish, S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 107-125.
17. Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: W. W. Norton & Co.
18. Escale. (2018). Servicios educativos. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiie>
19. Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2010). Playing around in school: implications for learning and educational policy. En P. Nathan, & A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341-360). Oxford: Oxford University Press.
20. Ferrero, J. L. (2011). Carácter pedagógico de las escuelas deportivas en Bogotá. En: Cuerpo y movimiento: pedagogía y didáctica de la educación física. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, (50), 21-25.
21. Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.
22. Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
23. Kirk, D. (2004). Framing quality physical education: the elite sport model or sport education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195.
24. Koh, K., Ong, S., & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 295-312.
25. Liberman, L. J., Arndt, K., & Daggett, S. (2007). Promoting Leadership in Physical Education and Recreation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 46-50.

26. Lleixá, T., González-Arévalo, C., & Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programme. *European Physical Education Review*, 22(4), 506-525.
27. Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
28. Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742-755.
29. Merkel, D. (2013). Youth sport: positive and negative impact on young athletes. *Open Access Journal of Sports Medicine*, 4, 151-160.
30. Ministerio de Educación. (2015a). *Reglamento de organización y funciones del Ministerio de Educación: Decreto Supremo N 001-2015-MINEDU*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/reglamento_de_organizacion_y_funciones_rof.pdf
31. Ministerio de Educación. (2015b). *Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Recuperado de http://www.dreim.gob.pe/dreim/wp-content/uploads/2015/06/Resolucion_Fortalecimiento.compressed.pdf
32. Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
33. Ministerio de Educación. (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
34. Ministerio de Salud (2010). *Dirección General de Promoción de la Salud. Encuesta Global de Salud Escolar*. Recuperado de: https://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
35. Ministerio de Salud (2017). *Documento técnico: situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el Perú*. Recuperado de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>

36. Moreno J. A., & Sánchez, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 79-89.
37. Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: an intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.
38. Oliva, A. (2017). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología de la educación escolar* (pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
39. Organización de las Naciones Unidas (2015). *Resolution adapted by the General Assembly on 25 September 2015*. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=
40. Organización Mundial de la Salud. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=E673C178B150DD3F863161F32FFD8F3?sequence=1
41. Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo y relaciones y cultura* (9.ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
42. Rikard, G. L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
43. Rodkin, P. C., & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 363-389). Washington D. C.: American Psychological Association.
44. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: Guilford Publications.
45. Santrock, J. (2007). *Adolescence* (11.ª ed.). Boston: McGraw-Hill.

46. Shahmohammadi, N. (2011). Students' coping with stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 395-401.
47. Stuntz, C. P., & Weiss, M. R. (2010). Motivating children and adolescents to sustain a physically active lifestyle. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(5), 433-444.
48. Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A., Miller, M. D., Pigg, R. M., & Dodd, V. J. (2008). High school youth and suicide risk: exploring protection afforded through physical activity and sport participation. *Journal of School Health*, 78(10), 545-553.
49. Theodoulides, A., & Armour, K. (2001). Personal, social and moral development through team games: some critical questions. *European Physical Education Review*, 7(1), 5-23.
50. Trost, S. G. (2006). Public health and physical education. En D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 163-187). Londres: SAGE Publications Ltd.
51. Trost, S. G., & Loprinzi, P. D. (2008). Exercise – promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Journal of Clinical Lipidology*, 2(3), 162-168.
52. Unesco. (2015a). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf>
53. Unesco. (2015b). *Educación Física de Calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf>
54. Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental Psychology*, 48(1), 76-88.
55. Weiss, M. R. (2008). 2007 C. H. McCloy Lecture "Field of dreams:" sport as a context for youth development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 434-449.
56. Weiss, M. R. (2012). Teach the children well: a holistic approach to Developing Psychosocial and Behavioral Competencies through Physical Education. *Quest*, 63(1), 55-65.

57. Weiss, M.R., & Smith, A.L. (2002). Friendship quality in youth sport-relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 420-437.
58. Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: variable-and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 25(2), 368-382.
59. Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2006). Autonomy development during adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 175-204). Malden: Blackwell Publishing.