

Educación para una Vida Activa: ¿Cómo Superar la Situación Paradójica por la que pasa la Educación Física en el Contexto Internacional?

Prof. Dr. Francisco CARREIRO DA COSTA

Universidad Técnica de Lisboa, Portugal

Me gustaría dar las gracias a la Junta de la AIESEP por haberme invitado para pronunciar la conferencia Cagigal en este Congreso. En efecto, es un honor haber sido seleccionado, y además, me siento profundamente orgulloso por formar parte de una lista de académicos tan ilustres que me han antecedido en esta tarea, y de quien he aprendido mucho a lo largo de mi vida profesional.

Elegí como título de mi conferencia "Educar para una Vida Activa: ¿Cómo Superar la Situación Paradójica por la que pasa la Educación Física en el Contexto Internacional?" considerando el tema del Congreso "Los profesionales de la educación física en la promoción de un estilo de vida activo", pero, también, porque es un tema que me inquieta e interesa. Es mi esperanza que pueda interesar igualmente a la mayoría de ustedes.

Es un tema que me interesa porque desde que inicié mi carrera universitaria hace 30 años, la didáctica y la investigación sobre la enseñanza en Educación Física (EF.) han sido el centro de mi quehacer y preocupación profesional.

Soy consciente que muchos de ustedes están ligados a otros contextos de intervención profesional. Sin embargo, todos compartimos una característica común que nos responsabiliza en términos sociales. Somos todos educadores. Consecuentemente, los temas de la EF. nos pertenecen a todos.

Es un tema que inquieta una vez que mi historia profesional expresa con claridad algunas de las contradicciones que caracterizan la historia de la EF. en los últimos 40 años, particularmente en España y Portugal.

Realicé mi formación inicial en una Escuela no universitaria. Se llamaba INEF - Instituto Nacional de Educación Física. Hoy el INEF, es una de las siete Facultades que constituyen la Universidad Técnica de Lisboa, y ofrece formación en los tres ciclos universitarios: licenciatura, master y doctorado. Se llama hoy Facultad de Motricidad Humana. Hoy, en Portugal, siete Universidades públicas ofrecen formación en EF., además de algunas privadas.

¹ Carreiro da Costa, F. (2011). Educar para una Vida Activa: ¿Cómo Superar la Situación Paradójica por la que pasa la Educación Física en el Contexto Internacional?. In, J.A., Sánchez Molina; O, Carballo, & M.A., González Valeiro (Eds), Actas del Congreso Internacional de la AIESEP (2010). Colección Congreso CD 16 {cd-rom –Cagigal lecture}. Alicante: Alto Rendimiento.

Con la integración de la formación en Educación Física en la universidad en 1975, tuve la oportunidad de obtener el grado de doctor.

Cuando en 1971 comencé mi vida profesional como Profesor de Educación Física, en una escuela secundaria de Lisboa, mi salario era la mitad del salario de un profesor de matemáticas o de lengua extranjera. Hoy, el salario de un profesor de EF. es igual el salario de un profesor de cualquier asignatura, beneficiándose los Profesores de EF. además de los mismos derechos y deberes de cualquier otro profesor.

Asimismo, la carrera universitaria en Educación Física es igual en exigencia, en derechos y en deberes a las otras carreras existentes en la Universidad en Portugal. Las condiciones laborales cambiaron enormemente, no solo en las escuelas básicas y secundarias, sino también en las Universidades. En cuanto a la investigación, la Educación Física y las Ciencias del Deporte se benefician de los mismos apoyos que las otras áreas científicas. La Fundación Portuguesa para la Ciencia y Tecnología en sus programas anuales de financiación, sea de becas de doctorado y post-doctorado, sea de financiación de proyectos de investigación, apoya con reglas iguales, la Educación Física y las Ciencias del Deporte. Además, las Ciencias del Deporte y la EF. son un área científica específica en la Fundación para la Ciencia y Tecnología.

Sin embargo, analizando la lista de problemas que afectan a la EF. actualmente en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, verifico que muchos de ellos son los mismos que experimenté cuando era Profesor de EF. en los años setenta del siglo pasado.

Leyendo lo que ocurre en el contexto internacional es posible concluir que los problemas de la Educación Física en mi país son similares a lo que está ocurriendo en muchos países del mundo. (Hardman & Marshall; 2009; Klein & Hardman, eds., 2007; 2008; Pühse & Gerber, eds., 2005). ¿Como explicar la situación? Es decir, se han alcanzados progresos inimaginables en los ámbitos laborales y en el status de la Formación Inicial, sin embargo, muchos de los principales problemas de la EF. continúan siendo los mismos a lo largo de los años.

Mis 40 años de vida profesional y en última instancia, mi experiencia como evaluador externo de algunos programas de Formación Inicial en EF. en Europa me han reforzado en la convicción que no somos muy eficaces en comunicar a los demás lo que la EF. es y su importante contribución en la preparación de la gente hacia su integración en "la cultura del movimiento" (Crum, 1993; 1994) mediante la promoción de una ciudadanía activa y consciente.

En efecto, la Educación Física experimenta presentemente una situación paradójica en el contexto mundial. Por un lado, la EF. es, en muchos países y regiones del mundo, una asignatura política, social y culturalmente marginal, como resultado de una visión socio-cultural que atribuye a la EF. un papel secundario relativo a las funciones del proceso educativo en las escuelas. Por otro lado, la Educación Física es considerada no solo una asignatura fundamental en lo relativo a la promoción de un estilo de vida activo y saludable, sino también un instrumento indispensable para concretizar una política de salud pública exitosa.

Debido a las barreras a las que se enfrenta la EF., compitiendo por el tiempo en el currículo y por recursos en la escuela, algunos profesionales han sugerido que se suprima del ámbito académico y se ofrezca sólo como un programa extracurricular

(Ennis, 2006). Promover la actividad física en las escuelas más allá de las clases de EF. es importante, pero todavía no estoy preparado para abandonar la EF. como parte del currículo académico.

La conferencia está organizada en cinco puntos. En primer lugar, hablaré de la situación paradójica de la Educación Física en el contexto global. En segundo lugar, intentaré responder a la pregunta ¿Cuál es el éxito de la Educación Física en el proceso de "educar para una vida activa"? En tercer lugar, presentaré los resultados de un estudio sobre la visión de los alumnos, profesores y padres hacia la educación para una vida activa. Terminaré la conferencia, presentando algunas sugerencias sobre cómo podremos superar la situación paradójica de la Educación Física en el contexto internacional.

La situación paradójica de la Educación Física en el contexto internacional

La circunstancia de la Educación Física por estar bajo la presión de las estadísticas de la salud y de la educación la sitúa ante una situación paradójica: la de asignatura imprescindible *versus* asignatura dispensable

El porcentaje de niños, niñas y jóvenes que presentan bajos niveles de actividad física (Currie et al, 2004) es una situación que inquieta a investigadores, profesionales y organizaciones preocupadas por la salud. El problema es particularmente grave en las chicas (Kimm et al., 2002; Raitakari et al., 1994; WHO, 2009), en los discapacitados (Fitzgerald, 2006) y en los jóvenes con menos recursos económicos (WHO, 2009). Como los hábitos de actividad física desarrollados temprano en la vida pueden persistir durante la edad adulta (Malina, 2001; Telama y Yang, 2000; Tammelin et al, 2003; Vanreusel et al, 1997), una participación adecuada en la actividad física durante la infancia y la adolescencia puede ser fundamental en la prevención de la obesidad y enfermedades crónicas en la edad adulta.

Los bajos niveles de actividad física son una causa del rápido aumento del sobre peso y obesidad entre los jóvenes (Berkeley et al, 2000) junto con pobres hábitos dietéticos (Lee, Wechsler & Balling, 2006). Estos comportamientos están influenciados por muchos sectores de la sociedad, incluidas las familias, organizaciones comunitarias, proveedores de salud, instituciones religiosas, agencias gubernamentales, los medios de comunicación y escuelas. Ninguno de estos sectores por sí solos pueden resolver la epidemia de la obesidad infantil, pero es poco probable que sea solucionable sin políticas fuertes y programas en las escuelas. Así, considerando que la mayoría de los niños y jóvenes pasan alrededor del 45% de sus horas de vigilia en la escuela (Fox, Cooper & McKenna, 2004), las escuelas y la EF. pueden asumir un papel fundamental en la promoción de estilos de vida activos y saludables (Pate, et al., 2006) y constituyen un instrumento indispensable para concretizar una política de salud pública exitosa (Sallis & MacKenzi, 1991; Trost, 2006). Esta circunstancia ha sido ampliamente reconocida tanto por los investigadores (Biddie & Chatzisarantis, 1999; McKenzie & Sallis, 1996; Tappe & Burgeson, 2004; Trudeau & Shephard, 2005) como por numerosas organizaciones (American Academy of Pediatrics Committees on Sports Medicine and School Health;

1987, Centers for Disease Control and Prevention, 2002; National Association for Sport and Physical Education, 2004; World Health Organization, 2000)

Por otro lado, presionados por las estadísticas de la educación (los resultados en matemáticas y lengua materna por ejemplo) y buscando mejorar las posiciones de sus instituciones en los *rankings* a través de la mejora de los niveles de rendimiento académico de los alumnos, muchos políticos y gestores de escuelas han buscado intervenir reduciendo el tiempo en las asignaturas que no cuentan en las estadísticas. La situación encontró soporte científico en los resultados de los estudios proceso-producto realizados en la década de los setenta y ochenta (Denham & Lieberman 1980, Dreeben & Barr 1988, Wang 1998) y apoyo social en el movimiento de "regreso a los orígenes" ('back-to-basics') que reclama para las escuelas la adopción de los métodos de enseñanza tradicionales orientados sobre todo a la preparación de los alumnos hacia los exámenes.

Estudios realizados en los Estados Unidos de América (NASPE & AHF, 2006; Pratt et al., 1999), en Inglaterra (Hardman & Marshall, 2000) y en Australia (Brown et al., 1999) indican que la EF. está en descenso en muchas escuelas. El tiempo atribuido a la EF. o es insuficiente o ha sido reducido con el objetivo de destinar más tiempo para otras áreas de aprendizaje supuestamente esenciales o más importantes para la formación de los alumnos, considerando los desafíos que ellos tienen de enfrentarse a un mundo en cambio acelerado. En verdad, persiste en el seno de muchas comunidades educativas y en algunos sectores de sociedad la reivindicación de más tiempo para las matemáticas, la lengua materna y la informática (Sibley & Etnier, 2003). Se trata de una visión inadecuada sobre el proceso de desarrollo y formación de los alumnos, compartida por muchos políticos, directores de escuelas, profesores y padres, asentada en la idea de que proporcionar más tiempo a una determinada área de aprendizaje traerá como resultado inmediato más éxito escolar. Semejante perspectiva origina la defensa de una política de gestión educativa dirigida al aumento del tiempo en el horario escolar de asignaturas que según algunos deberán constituir el currículo fundamental, retirando tiempo a las asignaturas que consideran periféricas y no vocacionales tales como la Educación Física, música y artes. Paradójicamente la situación ocurre al mismo tiempo en que un número creciente de investigadores viene demostrando que la práctica estructurada de la AF. en la escuela ejerce una influencia positiva en la atención, aprendizaje, disciplina, y en el éxito escolar de los alumnos (Dollman et al., 2006; Sallis et al., 1999; Shephard, 1997; Trost, 2004; Wilkuns et al., 2003; van der Mars, 2006). La existencia de una política contradictoria hacia la Educación Física en Europa es igualmente evidente leyendo los documentos y analizando las decisiones del Parlamento Europeo y de la Comisión Europea. Por ejemplo, en el Libro Blanco sobre el Deporte (2007: 12) es posible encontrar la siguiente preocupación:

"La asignación de tiempo curricular para la educación física es una preocupación en algunos países. Desde 2002, en toda la UE., se ha producido una reducción general en la asignación de tiempo medio para la educación física, tanto en primaria (de 121 minutos a 109 minutos por semana) como en los estudios de secundaria (117 a 101 minutos por semana). Esto es particularmente preocupante ya que se estima que hasta un 80% de los niños en edad escolar sólo practican actividad física en la

escuela, mientras que se recomienda que tengan al menos una hora de actividad física todos los días”.

Además, en 2007, la Comisión de la Cultura y Educación del Parlamento Europeo tomó la siguiente resolución sobre el papel del deporte en la educación:

9. Recomendar a los Estados-Miembros la necesidad de analizar e implementar cambios en la orientación política para la educación física; considerando las necesidades sociales, de salud, y respetando las expectativas de los niños y niñas.

10. Recomendar a los Estados-Miembros a instaurar una educación física obligatoria en las escuelas básicas y secundarias, aceptando el principio de que el currículo debe incluir por lo menos tres sesiones a la semana dedicadas a la educación física, y a incentivar a las escuelas a superar siempre que posible el mínimo necesario.

Finalmente, en el Libro Blanco sobre una Estrategia para la Europa sobre Nutrición, Sobre Peso y Obesidad (2008: 8), afirmase que:

"La infancia es un período importante para inculcar la preferencia por los comportamientos saludables, y para aprender las habilidades necesarias para mantener un estilo de vida saludable. Las escuelas juegan claramente un papel crucial a este respecto.

... Educación para la salud y la educación física se encuentran entre los temas prioritarios en el nuevo Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (2007-2013)".

Sin embargo, ninguno de los dieciséis indicadores de calidad definidos para la educación escolar por la Comisión Europea (2000) se refiere a la Educación Física. Es evidente, la existencia de dos retóricas contradictorias en Europa.

¿Cuál es el éxito de la Educación Física en el proceso de "educar para una vida activa"?

¿Por qué hacer la pregunta? Su pertinencia se basa en el hecho de que la inactividad física es un problema *de* la Educación y *de* Educar. Las personas, habitualmente, no tienen conocimiento y conciencia de cuál es la cantidad de actividad física que necesitan realizar para obtener beneficios para su salud (Morrow et al., 2004). Por ejemplo, en la Encuesta Paneuropea sobre Actitudes de los Consumidores hacia la Actividad Física, Peso Corporal y Salud (Comisión Europea, 1999), el 50% de los portugueses y 47% de los españoles de entre 35-54 años, y el 67% y 57% de los mayores de 55 años respondió: "No necesito hacer más actividad física/ejercicio de lo que ya hago". Se debe resaltar que en aquel tiempo y según las estadísticas oficiales, el 23% era el porcentaje de participación en la actividad física (incluyendo actividades deportivas) de los portugueses de 15 a 74 años de edad (Marivoet, 2001). La situación, mientras tanto, no se modificó significativamente.

Volviendo a la pregunta: *¿Están las clases de Educación Física creando un ambiente educativo susceptible de promocionar la práctica de la actividad física para todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus características de capacidad física y/o económica?* la respuesta es 'hay noticias buenas y noticias menos buenas'.

Las noticias buenas son el éxito de muchas intervenciones en EF. con el objetivo de incrementar los niveles de AF. y de hacer de los alumnos consumidores conscientes de la AF. (Fairclough & Stratton, 2006; Kahn et al, 2002; Jamner, Spruit-Metz, Bassin y Cooper, 2004; McKenzie, 2003; Van Acker, Carreiro da Costa, Bourdeaudhuij, Cardon, & Haerens, 2010), así como el hecho de muchas escuelas ofertan una EF. de calidad (Carreiro da Costa et al., 2008; Marques, 2010).

En un estudio reciente, Van Acker et al. (2010) investigaron el potencial de las formas de juego modificado para promover la igualdad de sexos en las clases de Educación Física en régimen de coeducación en alumnos de 13 años de edad. Los resultados mostraron que la proporción de actividad física moderada a vigorosa fue significativamente mayor entre las niñas (69,9%) en comparación con los varones (56,8%) y éste fue el caso para todas las clases (mixtas e individuales). El uso de formas modificadas de juegos con reglas simplificadas mostró tener el potencial de proporcionar niveles de actividad física de moderada a vigorosa para ambos sexos de acuerdo con las directivas internacionales. Estos resultados son muy estimulantes con respecto a la posibilidad de ofertar niveles de actividad física adecuados a las niñas durante las clases de Educación Física. Además apoyan la idea de que el "problema" de la baja participación de las niñas en las clases de EF. no está en ellas, pero en las situaciones de aprendizaje y métodos de enseñanza utilizados por los profesores en las clases NO ENTIENDO QUE QUIERE DECIR ESTA FRASE (Enright y O'Sullivan, 2010).

Considerando que las escuelas donde los profesores trabajan en equipo y en colaboración (a los niveles interdisciplinario y transversal) son más eficaces (Bernauer, 1997), Carreiro da Costa et al. (2008) se realiza un estudio de caso centrado en un departamento de EF. de una escuela secundaria, cuyos miembros trabajan en equipo y buscan un consenso sobre el currículo de los alumnos de todos los grados de enseñanza y la planificación del año escolar. El principal objetivo del estudio fue analizar la relación entre las orientaciones educativas de los profesores de Educación Física y la cantidad e intensidad de actividad física proporcionada durante las clases. A pesar de que los profesores del departamento, como se esperaba, comparten diferentes orientaciones educativas, los alumnos de nueve de cada diez profesores se han beneficiado de más del 50% del tiempo disponible de clase en AF. de moderada a vigorosa en las tres lecciones observadas.

Las noticias menos buenas son la poca intensidad de muchas clases de Educación Física, la falta de conocimientos que alumnos y profesores presentan con respecto a cómo lograr los objetivos de la EF. relacionada con la salud, y la incapacidad de los alumnos para organizar su propia actividad física en el final de la escolaridad secundaria.

Los estudios descriptivos sobre las clases de EF. han revelado de manera consistente que los alumnos de una manera general se benefician de poco tiempo en actividad física de moderada a vigorosa (McKenzie et al., 1995; Fairclough & Stratton, 2006). Por otra parte, estudios que buscan evaluar la influencia de la EF. sobre la actividad física que los alumnos realizan fuera de la escuela (Piéron, Ruiz & Montes, 2009; Portmam, 2003, Rikard & Banville, 2006), nos muestran que la Educación Física no está teniendo éxito en el logro de este objetivo. Además, los estudios que evalúan lo que los estudiantes están aprendiendo en las clases de Educación Física, sugieren

que los estudiantes carecen de conocimientos sobre la relación entre AF. y la salud, y la forma de auto-gestionar su propia actividad física. En los alumnos de todos los niveles educativos el conocimiento y las concepciones sobre el significado del concepto de *fitness* resultaron ser incompletos, vagos e imprecisos (Hernández et al., 2007; Keating et al., 2009, Stewart & Mitchell, 2003). Por otra parte, los profesores de EF. parecen poseer un conocimiento insuficiente sobre cómo alcanzar los objetivos asociados a la EF. relacionada con la salud (Castelli y Williams, 2007; Miller & Housner, 1998) y aparentan atribuir poca importancia a la promoción de un estilo de vida activo y saludable hablando poco sobre estos temas con sus alumnos (Cardoso, 2008).

Es importante conocer lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer al culminar su educación secundaria. Parte de ser una "persona físicamente educada" incluye estar físicamente en forma, valorar los beneficios de un estilo de vida activo y conocer cómo organizar su propia actividad física. Mientras que el conocimiento no es probablemente suficiente para cambiar comportamientos, mejorar y desarrollar los conocimientos relacionados con la AF. y la salud puede ser un primer paso para promover comportamientos saludables, sobre todo en las chicas. En efecto, Roth & Stamatakis (2006) examinaron (a) si el conocimiento de las directrices está vinculado a los niveles de actividad física y (b) los aspectos que determinan la adhesión a las pautas de actividad física en los niños y niñas. El hallazgo principal fue que, a pesar de la prevalencia notablemente baja de estar familiarizado con las recomendaciones de actividad física, se observó una asociación entre conocer las pautas de la actividad física y una mayor probabilidad de cumplimiento de los objetivos. Una asociación que fue mayor en las niñas que en los niños. Así, parece haber para las niñas una relación positiva entre el conocimiento de las directrices y su cumplimiento. Además, y como nos alertan Hernández Alvarez y Lopez (2007: 171):

"La capacidad de tomar decisiones, de emitir juicios de valor autónomos, críticos y razonados, de elaborar planes de acción relacionados con las necesidades de actividad física y con su empleo en el tiempo libre... Requiere disponer de los conocimientos (principios, conceptos, teorías, hechos, datos...) que permiten fundamentar con un mínimo de coherencia y rigor las opciones y acciones personales".

La Educación Física y la promoción de un estilo de vida activo: La visión de los alumnos, profesores y padres

Reconociendo, por una parte, que para lograr éxito en las intervenciones en la escuela con el objetivo de promover la práctica de la AF. es crucial recibir el apoyo y la adhesión de todos los agentes educativos, y por el otro, que esta intervención tiene que ser construida y aplicada sobre la base de un profundo conocimiento sobre las personas y procesos involucrados, se llevó a cabo un estudio (Carreiro da Costa y Marques, 2011) en seis escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Lisboa, con el propósito de obtener una visión general sobre la participación en las actividades físicas de los alumnos (n=1642; 835 chicos, 807 chicas; 5º grado hasta el 12º año; 10 a 18 años de edad), profesores (n=294; 75 hombres, 219 mujeres; 40 EF, 254 otras asignaturas) y padres (n=2462; 1056 padres; 1406 madres), así

como caracterizar los puntos de vista de los tres grupos de personas hacia la EF. y la actividad física.

En términos globales, nuestros datos confirman los resultados informados previamente sobre estilos de vida de los estudiantes y las actitudes hacia la educación física. Muchos niños y adolescentes son poco activos y se han convertido en cada vez menos activos a medida que envejecen. (Aarnio et al., 2002). Sólo una pequeña proporción de los alumnos están expuestos a la práctica regular de AF fuera del EF. Como era de esperar, las niñas muestran un menor nivel de actividad que los niños, con la edad surgiendo como un factor decisivo para la práctica de la AF. durante la infancia (tabla 1).

Tabla 1 - Alumnos: Práctica de Actividad Física

	AF informal		AF formal	
	Chicos %	Chicas %	Chicos %	Chicas %
Nunca practica	14.1	18	46.1	62.4
Practica menos 1 vez semana	9.2	12.5	2.3	2.1
1 vez por semana	14.9	24.4	5.9	9.7
De 2 a 3 veces	28.3	26.3	28.9	19
Más de 4 veces	32.5	18	15.2	5.4
Total	99	99.2	98.4	98.6

En cuanto a la práctica del deporte escolar, el 79,4% de los alumnos no participan en el (78,9% de las niñas, y 80% de los chicos). Sólo 19,6% de los alumnos hace deporte en la escuela como asignatura optativa (20% de las niñas; 19,2% de los chicos). Cabe destacar que el 47,6% de los alumnos que hacen referencia a la participación en la práctica del deporte en la escuela, sólo la práctica una vez por semana o menos. Estos datos son alarmantes porque el deporte escolar es una asignatura optativa diseñada para complementar el programa de EF: regular al proporcionar oportunidades a los estudiantes para participar en una variedad de actividades que permitan la exploración de las habilidades y talentos individuales en un ambiente inclusivo centrado en el alumno.

Los datos sobre la práctica de la AF. dentro y fuera de la escuela son consistentes con estudios previos llevados a cabo en Portugal (Esculcas & Mota, 2005; Matos & Diniz, 2005; Matos et al, 2000.). La persistencia de altos niveles de inactividad en las escuelas portuguesas establece una necesidad urgente de aumentar la comprensión de los correlatos motivacionales asociados a la AF. en la juventud, especialmente

entre las niñas, que no muestran ningún compromiso real con la EF. tal como se ha observado igualmente en otros estudios (Daley, 2002).

Cuando preguntamos a los profesores si la cantidad de AF. proporcionada por la escuela era suficiente para promover beneficios para la salud en los alumnos, el 45,9% respondió "sí" (47% de EF., y el 45,6% de los otros profesores) y el 50,7% "no" (52,5% de EF.; 50,4% de los otros profesores). No hay ninguna diferencia entre los dos grupos de profesores con respecto a esa cuestión. Considerando el tiempo asignado a la EF. (de 135 al 180 minutos a la semana) y la proporción de alumnos que participan en el deporte escolar, la percepción de los profesores de EF. es bastante sorprendente. ¿Cómo interpretarla? Castelli & Williams (2007) verifican que algunos profesores de EF. demostraban poseer un conocimiento limitado acerca de la consecución de los objetivos de la EF. relacionada con la salud. Es necesario analizar lo que está pasando entre profesores de EF. portugueses con respecto a este tema.

Un resultado muy particular de este estudio se refiere a la falta de coincidencia entre las percepciones de los padres sobre la AF. de sus hijos (tabla 2) y la actividad física reconocida por sus hijos. De hecho, el 86,5% de los padres y el 84,7% de las madres responden que sus hijos o hijas son muy activos, activos o activos suficientes, mientras que 41,3% de los alumnos refieren no practicar deporte bajo la guía de un entrenador, y el 25% de ellos alegan que practican AF. de manera informal entre cuatro días a la semana a todos los días. Está claro que los padres no saben cual deberá ser la cantidad y frecuencia de AF. que sus hijos, y ellos mismos, deben practicar para obtener beneficios para la salud. Los padres también han sobre evaluado la AF. que hacen (tabla 3).

Tabla 2. Padres: Percepción sobre el estilo de vida de los hijos / hijas

	Padres %	Madres %
Muy activo / activa	23	23
Activo / activa	37.8	37.7
Suficientemente activo / activa	25.7	23.7
Insuficientemente activo / activa	10.6	12.3
Sedentario / Sedentaria	1	1
<i>Total</i>	98.1	97.7

Una estrategia para animar a la gente a ser más activa físicamente sólo será eficaz si en primer lugar desarrolla en las personas la conciencia de esta necesidad. Lo mismo se aplica a las intervenciones en las escuelas. Persuadir a los estudiantes para que sean más activos implica realizar un cambio en las ideas erróneas que los padres, profesores y directores comparten acerca de la cantidad, intensidad y frecuencia de AF. que sus hijos y los alumnos necesitan realizar.

Tabla 3. Profesores y Padres: Auto-percepción de actividad física

	Prof.E.F. %	Otros Profesores %	Padres %	Madres %
Activos/ Muy activos	45	20.4	45.8	49.5
Suficientemente Activos	35	33.4	44.3	41
Insuficientemente Activos/ Sedentarios	20	45.6	8	7.3
Total	100	99.4	98.1	97.8

En cuanto a las percepciones de los padres sobre la situación de la educación física en el currículo escolar (tabla 4), el 35,4% de los padres y el 33,2% de las madres opinan que la EF. debe ser una asignatura obligatoria, pero no evaluable, y aproximadamente el 6% de los padres afirman que la EF. debe ser opcional o incluso ser eliminada del plan de estudios.

Tabla 4. Profesores y Padres: Status de la E.F. en el Currículo

	Prof.E.F. %	Otros Profesores %	Padres %	Madres %
Obligato ria con evaluación	97.5	82.2	54.7	54.9
Obligato ria sin evaluación	2.5 (11)	14.9	35.4	33.2
Asignatura de opción		1.5	5	5.2
No debe existir en el currículo		0.7	1.3	0.7
Sin opinión			1.8	3.7
Total	100	99.1	98.2	97.7

Aunque hubo algunas diferencias entre los cuatro grupos de padres con diferentes puntos de vista sobre el estado de la educación física en el currículo, una revisión minuciosa a la tabla 5 deja claro que la experiencia pasada parece jugar un papel importante a distinguir entre aquellos padres que piensan que la EF. debe ser evaluable y los que consideran que la EF. no debe ser evaluable. Una experiencia positiva caracteriza al grupo de padres que están a favor de la educación física como una asignatura evaluable. Por otra parte, una experiencia negativa o indiferente

caracteriza al grupo de los padres afirma que la EF. no debe ser evaluable. Estos resultados señalan la importancia de las experiencias pasadas en educación física para el desarrollo de hábitos, creencias y actitudes que valoren la práctica de la AF. (Trudeau y Shephard, 2005).

- a) Opcional
- b) No debe existir

Se sabe que las creencias de los profesores desempeñan un papel importante en los juicios, la comprensión, y de la interpretación que hacen todos los días, influenciando sus percepciones y lo que los profesores dicen y hacen (Carreiro da Costa, 2005; Tsangaridou, 2006). Por lo tanto, para entender los problemas que la EF. experimenta en el contexto escolar es importante escuchar lo que piensan los profesores de las otras asignaturas sobre el proceso educativo en EF. Aunque el 56% de los profesores de otras asignaturas han contestado que EF. debe ser obligatoria y evaluable, sin embargo, la proporción de ellos que comparten la visión de que la EF. debe ser una asignatura no evaluable sigue siendo alto y es seguramente una barrera institucional para la promoción de la AF. en las escuelas. La visión de los profesores puede estar influida por su experiencia pasada en la EF.. Un número significativo de profesores (37,8%) respondió que no había tenido una experiencia positiva en la EF. como estudiante. Considerando que la mayoría de los profesores de otras asignaturas son mujeres, junto con la importancia dada por ellos a los contenidos y organización de la clase para justificar su evaluación, la influencia de una experiencia negativa parece asumir relevancia. De hecho, los 'contenidos' y la organización de las clases son aspectos críticos referidos por las niñas a la hora de justificar su actitud negativa hacia la EF. (Daley, 2002; Trost, 2006).

¿Cómo superar la situación paradójica de la Educación Física en el contexto internacional?

Puede ser que el fracaso de la EF. en la promoción de la AF. con el objetivo de facilitar un estilo de vida activo a lo largo de toda la vida sea, entre otros factores, una consecuencia de las condiciones (barreras) existentes dentro de las escuelas y / o de cómo la enseñanza está siendo concretada. A veces los profesores no son capaces de diseñar contextos de aprendizaje adecuados debido a la falta de conocimiento. Sin embargo, las creencias de los profesores de EF. parecen ser el factor más importante para explicar por qué algunas veces hay falta de consistencia entre el currículo oficial y las prácticas del profesor en la clase (Pajares, 1992). Estudios desarrollados en la EF. confirman que los profesores adaptan, recrean y modifican el currículo adaptándolo a sus propias perspectivas y creencias acerca de la EF. (Carreiro da Costa, 2005). Muchos programas de formación inicial de profesores de EF. (FPEF) siguen formando a partir de un plan de estudios basado en el deporte descuidando la preparación de sus estudiantes para enseñar un currículo de EF. con la finalidad de promover un estilo de vida activo. Como consecuencia de ello en muchos programas de FPEF se refuerzan los conceptos pre-establecidos y prácticas que los estudiantes-maestros han aprendido a través del aprendizaje por observación ("apprenticeship of observation") (Lawson, 1989) realizado como alumno en las clases de EF. Esto supone una gran importancia para los programas de FPEF

Tabla 5. Caracterización de los padres con distintas percepciones sobre el status de EF. en el currículo

	Variable	Categoría	% Grupo/ Cat	% Cat/ Grupo	Global	Prob
Obligatoria y evaluable	Status de la EF. en el currículo	Obligatoria y evaluable	100.0	100.0	54.9	0.000
	Experiencia pasada en EF.	Buena experiencia	49.4	60.4	44.8	0.000
	Analizar críticamente temas deportivos	No seleccionó la opción	99.0	55.4	98.1	0.000
	Estilo de vida de lo niño/niña	Muy activo/activa	26.1	61.7	23.2	0.000
	Finalidades de la EF.	Promover aprendizaje	23.6	63.2	20.5	0.000
	Experiencia pasada en EF: - Resultados de aprendizaje	Muy importante	49.2	58.2	46.4	0.001
	Experiencia pasada en EF. - Características de las sesiones	Muy importante	49.4	57.6	47.1	0.005
Obligatoria pero sin evaluación	Status de la EF. en el currículo	Obligatoria sin evaluación	100.0	100.0	34.2	0.000
	Profesión	Servicios Administrativos	17.1	43.6	13.4	0.000
	EF. relacionada con la salud	Importante	63.5	36.8	58.9	0.000
	Experiencia pasada en EF.	Negativa	11.3	44.0	8.8	0.001
	Nivel de educación	Enseñanza secundaria	26.2	39.6	22.5	0.001
	Estilo de vida de lo hijo/hija	Insuficientemente activo / activa	14.4	42.5	11.6	0.001
	Finalidades de la EF.	Diversión	6.4	47.0	4.7	0.002
	Experiencia pasada en EF.	Indiferencia	29.5	38.8	26.0	0.003
a)	Profesión	Ejecutivo	3.1	51.0	2.1	0.009
	Experiencia pasada en EF - Instalaciones	No muy importante	5.1	46.2	3.8	0.009
b)	Status de la EF. en el currículo	Opcional	100.0	100.0	5.2	0.000
	Experiencia pasada en EF.	Indiferente	36.2	7.2	26.0	0.006
	Finalidades de la EF.	To promote learning	54.2	2.6	20.5	0.000

considerando que la mayor parte de los futuros profesores son los que tienen grandes inversiones personales en la competición deportiva, sugiriendo la investigación que los programas de FPEF hacen poco para modificar las concepciones de los profesores-estudiantes (Carreiro da Costa et al., 1995).

Bart Crum (1990; 1993a) es quien ha desarrollado la teoría más interesante que intenta explicar las dificultades por que pasa la Educación Física en el contexto internacional y que es conocida como la teoría del "circulo vicioso del fracaso auto-reproductor de la Educación Física". La teoría ha sido desarrollada a partir de los

estudios que realizó sobre las opciones educativas en EF. (Crum, 1992; 1993b; 1994), esto es, sobre los sistemas de valores y creencias sobre qué enseñar y cómo enseñar. Estas opciones educativas, también designadas como "concepciones de educación física", representan, cada una, una respuesta distinta a la pregunta "¿Qué es una persona bien educada "físicamente"? Además, cumplen dos funciones fundamentales: a) una función de justificación y de legitimación (¿por qué la Educación Física debe ser una asignatura obligatoria en el currículo escolar?); y b) una función instrumental, esto es, una respuesta a las preguntas: ¿qué metas deberán ser concretadas en Educación Física? ¿Qué debe ser enseñado y aprendido en educación Física? ¿Cómo deben ser organizadas las clases para que los objetivos puedan ser alcanzados? ¿Cómo controlar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje?

Según Bart Crum, es posible considerar cinco orientaciones conceptuales en Educación Física: la "concepción biológica", la "concepción pedagoga", la "concepción personalista", la "concepción de socialización no crítica para el deporte" y la "concepción socio-crítica". Crum refiere que a pesar de las concepciones "biológica", "pedagoga" y "personalista" asentadas en principios distintos relativos al cuerpo, el movimiento y la educación, las tres ideologías convergen en una misma característica: la no aceptación de que la primera función de un profesor de EF. es ayudar a sus alumnos a aprender. La ideología "biológica" restringe la finalidad de la Educación Física al desarrollo de la aptitud-condición física. Por su parte, las concepciones "pedagoga" y "personalista" transforman las clases de educación Física en recreos supervisados donde el placer y la satisfacción de los alumnos constituyen las principales finalidades.

Bart Crum señala que estas concepciones están, desgraciadamente, profusamente diseminadas, en los documentos curriculares oficiales y en las prácticas profesionales, y también en los cursos de formación inicial y continua de profesores de Educación Física. Esta es una situación que influye igualmente la visión que la opinión pública está construyendo sobre las finalidades que la EF. cumple en la Escuela. Crum concluye afirmando que el predominio de estas concepciones de no aprendizaje en las clases de Educación Física, en las escuelas básicas y secundarias, es una situación que corroe la base de apoyo de la EF. y constituye el cimiento de lo que designa por "circulo vicioso del fracaso auto-reproductor de la Educación Física". Concientes de que la EF. solamente sobrevivirá como asignatura obligatoria en el currículo escolar si fuera capaz de promover en los alumnos aprendizajes relevantes a los niveles personal y social, aprendizajes que ninguna otra asignatura sea capaz de promocionar, algunas organizaciones profesionales (NASPE- National Association for Sport and Physical Education_y EUPEA-European Physical Education Association_) y algunos investigadores (Carreiro da Costa, 2007; Corbin, 2002; Crum, 1993a,b; 1994; Green, 2004; Hastie, 2003; Kirk, 2007; Salis & McKenzie, 1991; Tinning & Fitzclarence, 1992) han llamado la atención sobre la necesidad de repensar la Educación Física – sus finalidades y sus enseñanzas.

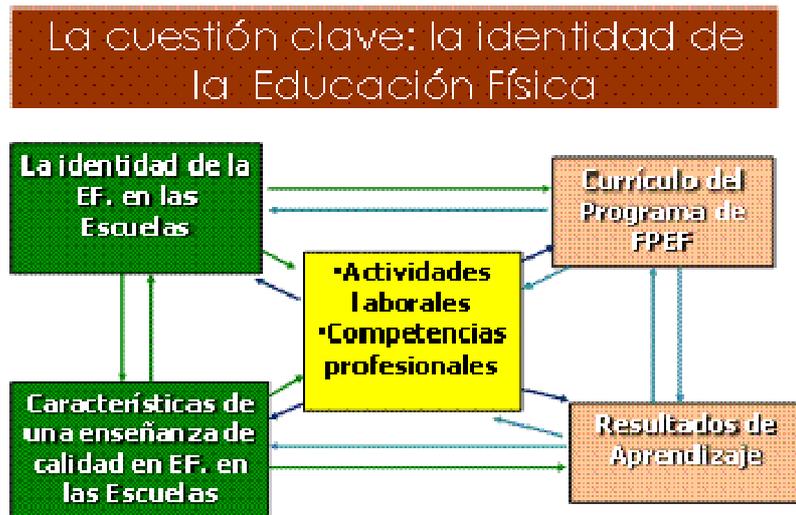


Figura 1 – Educación Física Escolar, Competencias Profesionales, y la Formación Inicial en Educación Física (Hardman, 2006; 2011)

Las ideas y propuestas desarrolladas en el proyecto AEHESIS (Hardman, 2006; 2011) constituyen una efectiva contribución para superar la situación paradójica de la Educación Física. La principal finalidad del proyecto AEHESIS fue la de desarrollar un modelo curricular para la formación inicial en EF., considerando la necesidad de reforzar el proceso de reconocimiento de los diplomas en Europa. La premisa conceptual de base ha sido la idea de que debe existir una relación de coherencia entre la concepción de un modelo curricular de un programa de FPEF y el significado sobre las que deben ser las *"finalidades de la EF. en la escuela"*, *"lo que es una enseñanza de calidad en EF"* y *"las competencias profesionales necesarias para desarrollar las actividades y tareas implicadas"* (figura 1). En verdad, las competencias profesionales a desarrollar en la FPEF deberán corresponderse con la necesidad de formar un profesor capaz de poner en práctica una enseñanza coherente con los criterios definidos. El modelo hace énfasis en la enumeración de los principios que deberán ser explicitados. Estos principios apoyan la explicitación del significado de: a) la identidad de la EF.; b) las características de una EF. de calidad; c) el concepto de profesor de EF.; y e) las características de un programa de FPEF de calidad.

¿Cuál es la identidad de la Educación Física Escolar? La Escuela, en la sociedad actual, tiene la misión de preparar y cualificar a los jóvenes para una participación posterior humana e independiente en la vida sociocultural (tanto para el trabajo como para el tiempo libre). Así, la **Educación Física** debe ser comprendida como un proyecto de **innovación** y **transformación cultural** que tiene por finalidad dar oportunidad a **todos** los niños, niñas y jóvenes de adquieren los **conocimientos** y desarrollen **las actitudes** y **competencias** necesarias para una **participación emancipada, satisfactoria** en la **cultura del movimiento** (Crum, 1993b; 1994) a lo largo de toda la vida.

¿Qué debe entenderse por una enseñanza de calidad en Educación Física?

Probablemente nunca se habló tanto de enseñanza de calidad como en los días de hoy. De hecho, tanto para los políticos como para los académicos, las expresiones "educación de calidad" o "enseñanza de calidad" se volvieron palabras clave en su discurso cotidiano. Hay que reconocer no obstante que se trata de expresiones que son utilizadas la mayoría de las veces con significados muy distintos. Esto ocurre porque no es posible dissociar de la palabra "calidad" dos connotaciones: una moral e ideológica y otra técnica.

La vinculación ideológica se cuestiona frente a la naturaleza de las finalidades que se entran a concretar, es decir, preguntarse: ¿Qué significa un/a alumna/alumno bien educada/educado en Educación Física? Hay que agregar a la dimensión ideológica el aspecto moral que debe revestir igualmente todo acto de enseñanza. En verdad, las escuelas y los profesores tienen el deber de integrar los niños, las niñas y los jóvenes en una democracia política y social. Además, las escuelas y los profesores están moralmente obligados a garantizar a todos los alumnos acceso igual al conocimiento y al desarrollo de las capacidades de las que son potencialmente portadores. Finalmente, las escuelas y los profesores deben organizar y concretar la enseñanza dando prioridad al aprendizaje.

Por otro lado, la dimensión técnica interroga los medios a utilizar y los resultados (eficacia) que se quieren obtener. Dicho de otra manera, se trata de reconocer las características de la didáctica utilizada. Una didáctica que permita concretar una enseñanza de calidad en EF. deberá responder coherentemente a las siguientes cuatro preguntas:

- ¿Qué nos informa la investigación sobre las características asociadas a las Escuelas más eficaces?
- ¿Cuáles son las cuestiones fundamentales a tener en cuenta en la promoción del desarrollo de la EF. en la Escuela?
- ¿Qué nos informa la investigación sobre una enseñanza eficaz en EF.?
- ¿Qué nos informa la investigación sobre los determinantes y correlatos de la participación de los niños, niñas y jóvenes en la AF.?

Para resumir, diré que una didáctica que permita poner en práctica una enseñanza de calidad en EF. deberá basarse, entre otras, en las siguientes premisas:

- Acción coordinada y colaborativa entre los profesores.
- Compromiso compartido entre los profesores sobre lo que es importante enseñar y sobre la mejor manera de organizar el aprendizaje.
- Toma de decisiones (de planificación, interacción pedagógica y de evaluación) en función del impacto que tendrán en el aprendizaje.
- Los alumnos aprenden porque la actividad física es importante y como la actividad física contribuye a la mejora de la salud y de la calidad de vida en el presente y en el futuro.
- Los alumnos son incentivados a definir sus objetivos personales y a evaluar su progreso en relación con los objetivos formulados.
- Proporcionar un tiempo de aprendizaje suficiente y efectivo.
- Garantizar la continuidad en el aprendizaje, no solamente durante el desarrollo del año escolar (articulación horizontal), pero también vertical, esto es, una articulación entre niveles y años de escolaridad.

- Atender las percepciones personales de los alumnos con realce especial a la actitud hacia la EF., percepción de competencia y orientación de meta con relación a la práctica de la AF.
- Utilizar las actividades físicas procurando que los alumnos obtengan placer y satisfacción.
- Valorar el rol de la investigación y la reflexión en la mejora continúa de la enseñanza y el aprendizaje.

¿Qué tipo de profesores formar y preparar? La enseñanza no es la única función que posee un profesor de EF. en el contexto escolar. Los retos que la sociedad contemporánea pone a la Escuela y a la profesión docente exigen que las instituciones de formación asuman una nueva concepción de profesor de EF.

De hecho, el profesor de EF. en los días de hoy está confrontado con la necesidad de presentar "expertise" (Berliner, 1995) en la realización de tareas relacionadas con cuatro áreas de actividad profesional para sea capaz de concretar realmente las finalidades de la EF., específicamente:

- Tareas a nivel de la organización de la enseñanza y el aprendizaje (de la EF. y del Deporte Escolar).
- Tareas a nivel de la participación en la escuela (con los directores, los otros profesores y con los padres).
- Tareas a nivel de la relación con la comunidad (con los ayuntamientos y clubes deportivos).
- Tareas a nivel de la investigación e innovación pedagógica.

En resumen, concebir el profesor de EF. como un experto en su materia, como un profesional que realiza una actividad técnica y reflexiva con mejoras basadas en principios éticos y morales, y con muy buena disposición a continuar desarrollando y enriqueciendo su trabajo aportando eficacia y dignidad (Carreiro da Costa, 2005b: 42). Que sea además un profesor suficientemente crítico y ávido de cambio para que se empeñe en la transformación de las prácticas de EF. en la clase y en la escuela, capaz, finalmente, de trabajar en el sistema actual sin volverse irritable, deprimido o cínico.

¿Qué es un programa de FPEF de calidad? Hay un largo consenso, tanto en la literatura sobre formación de profesores en general (Darling-Hammond, 2000; Hargreaves, 2000; Korthagen, Loughran & Russell, 2006), como en la literatura sobre formación de profesores de Educación Física (Bain, 1990; Graham, 1990; O'Sullivan, 1996, 1998), sobre las características de los programa de formación más consecuentes y eficaces.

Los programas de formación de profesores de Educación Física de calidad presentan las características siguientes (Carreiro da Costa, 2005b.: 43-44):

- *Unidad conceptual entre los formadores y conciencia de formador de profesores.* El programa se organiza y se guía por referencia a concepciones claras y coherentes de escuela, EF. y de lo que es enseñar, proporcionando a

los futuros profesores una idea compartida de creencias sobre lo que es ser un profesor de Educación Física.

- *Objetivos de formación bien explícitos.* Las competencias terminales del programa de formación están claramente establecidas y divulgadas. Además, son enseñados conceptos clave, estrategias de formación y procedimientos coherentes con ellos proporcionando a los estudiantes un cuadro de referencia sobre lo que es aprender a enseñar en Educación Física.
- *Expectativas de trabajo de elevada calidad.* Los programas transmiten a los estudiantes una cultura de exigencia, esfuerzo y responsabilidad.
- *Tiempo bien distribuido.* Existe un equilibrio entre el tiempo dedicado a contenidos teóricos, a la pedagogía, a los contenidos prácticos y a las experiencias de aprender a enseñar.
- *Énfasis en los conocimientos y procedimientos prácticos garantizando un isomorfismo en el aprendizaje de los contenidos y actividades a enseñar posteriormente.* Son organizadas secuencias bien planificadas de experiencias en laboratorio y en escuelas.
- *Investigación y desarrollo.* Hay una preocupación permanente de evaluar la calidad de los resultados de la formación y de conectar las actividades de formación a la investigación respetando el estado del conocimiento en formación de profesores.
- *Creación de redes internas y externas entre formadores, profesores de Educación Física y Escuelas en los y las que la calidad de la enseñanza es reconocida.* Colaboración estrecha y coherente con las Escuelas (básicas o secundarias), donde la asignatura de Educación Física es de calidad reconocida. Esta es una cuestión clave para implantar y divulgar buenas prácticas, para repensar la propia formación y crear condiciones de desarrollo de la investigación sobre la enseñanza.

Consideraciones Finales

George Sage (2000), en la conferencia Cagigal pronunciada en Berlin en el Congreso AIESEP de 1994, comentaba que los profesionales de la EF. tienden a tener poca conciencia acerca de cómo el deporte y otras formas de AF., así como sus propias vidas profesionales, están vinculadas a las relaciones sociales que ponen de relieve la desigualdad entre clases sociales, el sexismo, el racismo, otras formas de opresión y la discriminación.

El afirma que, esto está sucediendo porque nuestra formación, nuestras prácticas profesionales, y la mayoría de los discursos públicos sobre la EF. y el deporte, no nos enfrenta ni con preguntas sobre el poder político y económico, ni con la ideología y sus vínculos con las actividades físicas y deportivas.

Sage sostiene que, una verdadera comprensión de nuestro papel como profesionales del movimiento humano en la sociedad contemporánea requiere que vayamos más allá de la percepción de nosotros mismos, como aislados del orden social más amplio. La consecuencia, después del dictamen de Sage, es la necesidad de ser más activos en la construcción de nuestro mundo social, y de transformarnos en agentes activos y no sólo los objetos de los procesos socio-históricos.

Sage agrega: "nosotros, como sostiene el sociólogo Richard Flacks, tenemos que hacer nuestra propia historia mediante la transformación de las estructuras sociales en vez de ser dominados por ellas". Sage continúa su idea citando a Richard Tinning: "el deporte es un vehículo muy útil para desviar la atención nacional y mantenerla lejos de las cuestiones estatales y de los procesos políticos ... pero (también tiene el potencial) para desafiar las ideologías dominantes que sustentan la violencia, la pobreza y la opresión"(p 135)

Sage, en ese marco de preocupaciones, utilizó en su conferencia el concepto de "globalización-desde-abajo" (globalization-from-below). "La globalización-desde-abajo", es un concepto que se opone al concepto de "globalización-desde-arriba", y aspira a dar voz y poder a la gente y a las comunidades de todo el mundo, para desarrollar sus vidas y sus entornos para satisfacer las necesidades. Los individuos, grupos y organizaciones tienen la capacidad de oponerse, resistir, luchar y dar forma a la globalización para satisfacer las necesidades de las personas a través del mundo.

La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la calidad de los profesores que lo suministran; por otro lado, la calidad de los profesores depende en gran medida de la calidad de la formación y preparación que han recibido; finalmente, la calidad de la formación de profesores depende en gran parte de la calidad del trabajo realizado por los formadores de formadores.

Así, es un deber ético y profesional de nosotros los formadores de profesores realizar un juicio crítico colectivo sobre la calidad del trabajo que estamos cumpliendo, así como sobre la orientación y la estructura curricular de los programas de formación donde intervenimos.

¿Estarán las instituciones y los formadores, preparando adecuadamente a los profesores, y desarrollando en los futuros profesores las actitudes, conocimientos y competencias necesarias para ser capaces de educar hacia una vida activa, e integrarse en este movimiento de "globalización-desde-abajo" de que nos habla Sage?

Referencias

- Aarnio, M., Winter, T., Peltonen, J., Kujala, U. & Kaprio, J. (2002). Stability of leisure-time physical activity during adolescence – a longitudinal study among 16, 17 and 18-years-old Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 12, 179-185.
- American Academy of Pediatrics Committees on Sport Medicine and School Health (1987). Physical fitness and schools. *Pediatrics*, 80, 449-450.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. In, W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). New York: Macmillan Publishing Company.
- Berliner, D. (1995). Teacher expertise. In, L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 46-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berkley, C., Rockett, H., Field, A., Gillman, M., Frazier, L., Camargo, C. & Colditz, G. (2000). Activity, dietary, and weight changes in a longitudinal study of preadolescent

and adolescent boys and girls. *Pediatrics*, 105,4, 56-65.

Bernauer, J., & Cress, K. (1997). How school communities can help redefine accountability assessment. *Phi Delta Kappan*, 79, 71-75.

Biddle, S. & Chatzisarantis N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through Physical Education. In Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 5-26). Champaign, IL: Human Kinetics.

Brown, R., Lewis, F., Murtagh, M., Thorpe, S. & Collins, R. (1999). *100 Minutes Project: Researching PE and Sport in DETE Schools*. Adelaide: Flinders University of South Australia

Cardoso, J. (2008). *As Orientações Educacionais dos Professores e a sua Influência no Ensino d Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: The impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, & M. González Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-278). Lisboa: Edições FMH.

Carreiro da Costa, F. (2005b). Un Nuevo Profesionalismo para la Formación del Profesorado de Educación Física. In, M. A. Gonzáles Valeiro, J. A. Sánchez Molina, y J. Gómez Varela (Eds.), *Preparación Profesional y Necesidades Sociales (Educación, Deporte, Ocio, Tercera Edad, Salud* (pp. 41-48). La Coruña. INEF Galicia, Universidad da Coruña.

Carreiro da Costa, F. (2007). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. In P. Palou Sampol, F. J. Ponseti Verdaguer, P.A. Borrás Rotger, y J. Vidal Conti (Eds.), *Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas Perspectivas, Nuevos Retos* (pp. 19-31). Palma: universitat de les Illes Balears.

Carreiro da Costa, F. , Carvalho, L., Diniz, J., Pestana, C., & Piéron, M. (1995). Physical education and sport first and fifth years students' expectations of the future work activities. In C. Paré (Ed.), *Better Teaching ? Think about it*. Proceedings of the International Seminar on the Training of Teachers in Reflective Practice on Physical Education (pp. 223-236). Trois-Rivières: Université de Trois-Rivières.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J., & Onofre, M. (1998). School Physical Education views: parents' and students' connections. In R. Naul, K. Hardman, M. Piéron & B. Skirstad (Eds.), *Physical Activity and Active Lifestyle of Children and Youth* (pp. 152-163). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann

Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: Views of students, teachers, and parents in Portugal. In, K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary Issues in Physical Education* (pp. 249-268). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.

Castelli, D. & Williams, L. (2007). Health-related fitness and Physical Education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.

Centers for Disease Control and Prevention (2002). *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar. Dieciséis Indicadores de Calidad*. Bruselas.
http://www.faea.es/documentos/legislacion/inf_euro_calidad_edu.pdf

- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Libro Blanco sobre el Deporte. Bruselas.
http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/nutrition/documents/nutrition_wp_es.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). Libro Blanco sobre una Estrategia para la Europa sobre Nutrición, Sobre Peso y Obesidad. Bruselas.
http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/nutrition/documents/nutrition_wp_es.pdf
- Commission de la culture et de l'éducation du Parlement Européen (2007). Rapport sur le rôle du sport dans l'éducation.
<http://media.education.gouv.fr/file/87/0/20870.pdf>.
- Corbin, C. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144
- Crum, B. (1990). The self-reproducing failing of Physical Education. In R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila y J. Vihko (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity* (pp. 294-330). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Crum, B. (1992). Competing orientations for PE curriculum development: The trend towards a consensus in Netherlands and international comparison. In T. Williams, L. Almond, y A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity. Moving toward Excellence* (pp. 85-93). London: E & FN Spon.
- Crum, B. (1993a). A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- Crum, B. (1993b). Conventional and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 3, 339-359.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In, J. Mester (Ed.), *Sport, Leisure and Physical Education. Trends and Development. Volume 1, Conference Proceedings of the Second European Forum "Sport Sciences in Europe 1993 – Current and Future Perspective* (pp. 516-533), Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. (2004). *Young people's health in context. Health behaviour in school-age children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Daley, A. (2002). School based physical activity in the United Kingdom: Can it create physically active adults? *Quest*, 54, 21-33.
- Darling--Hammond, L. (2000). *Studies of excellence in teacher education: preparation in the undergraduate years*. Washington: AACTE
- Denham, C. y Lieberman, A. (Eds) (1980) *Time to Learn* . Washington, DC: National Institute of Education.
- Dollman, J., Boshoff, K. y Dodd, G. (2006). The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *European Physical Education Review*, 2, 151-163.
- Dreeben, R. y Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 61, 3, 129–142.
- Ennis, C. (2006). Curriculum: Forming and reshaping the vision of physical education in a high need, low demand world of schools. *Quest*, 58, 41-59.

Enright, E. y O'Sullivan, M. (2010). "Can I do it in my pyjamas?". Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16, 3, 203-322.

European Commission (1999). A Pan-EU survey on consumer attitudes to physical activity, body-weight and health. Luxembourg

Esculcas, C. & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5, 1, 69–76.

Fairclough y Stratton, 2006

Fairclough, S. & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 239-257.

Fitzgerald, H. (2006). Disability and Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 752-766). London: Sage Publications

Fox, K., Cooper, A., & McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 338-358.

Graham, G. (1990). The developing physical teacher education and coach: Empirical and research insights. In M. Lirette, C. Paré, J. Dussureault, y M. Piéron (1990), *Intervention en éducation physique et en entraînement. Bilan et perspectives* (pp. 87-99). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Green, K. (2004). Physical education, lifelong participation and "the couch potato society". *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9, 73-97.

Hardman, K. (2006). Physical Education. In K. Petry, K. Froberg, y A. Mandella (Eds.), *Thematic network project Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science. Report of the Third Year* (pag. 201-238), Cologne: German Sport University.

Hardman, K. (2011). Physical education teacher education: Harmonisation and model curriculum development. In, K. Hardman y K. Green (Eds.), *Contemporary Issues in Physical Education* (pag. 175-193). Maidenhead. Meyer & Meyer Sport.

Hardman, K. & Marshall, J. (2000). The State and Status of Physical Education in the International Context. *European Physical Education Review*, 6, 3, 203–29.

Hardman, K. & Marshall, J. (2009). *Second World-wide Survey of School Physical Education Final Report*. Manchester: University of Manchester.

Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons from England. European Commission, *Teacher education policies in the European Union* (pp. 75-88). Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union.

Hastie, P. (2003). *Teaching for lifetime physical activity through quality high school physical education*. San Francisco: Benjamin Cummings

Hernández, J. & Lopez, A. (2007). Qué saben los escolares españoles. Concepto claves en educación física y su evaluación. In J. L. Hernandez, R. Velásquez (coords), *La Educación Física, los Estilos de Vida y los Adolescentes: Cómo son, Cómo se ven, Qué saben y Qué Opinan* (pp. 169-204. Barcelona: Editorial Graó.

Hernandez-Álvarez, J., Velázquez-Buendía, R., Alpnso-Curiel, D., Garoz-Puerta, I., López-Rodríguez, A., y Maldonado-Rico, A. (2005). The Conceptual Knowledge in PE and Health: What do our Students Know? A Research on Spanish School Population. In J. Alves Diniz, F. Carreiro da Costa y M. Onofre (Eds.), *Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport, Proceedings of the AIESEP 2005 World Congress* (pp.

293-305). Lisboa: Edições FMH

Keating, X., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, Rotich, W., & Piñero, J. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 Physical Education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 333-349.

Kirk, D. (1993). Curriculum Work in Physical Education: Beyond the Objectives Approach? *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 244-265.

Kimm, S., Glynn, N., Kriska, A., Barton, B., Kronsberg, S., Daniells, S., Crawford, P., Sabry, Z. & Liu, K. (2002). Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. *New England Journal of Medicine*, 347, 709-715

Klein, G. & Hardman, K. (2007) (Eds.). *L'Éducation Physique et Sportive dans l'Union Européenne*. Tome 1: Europe du Sud, Europe de Centre, Europe de L'Ouest (I). Paris: EPS.

Klein, G. & Hardman, K. (2008) (Eds.). *L'Éducation Physique et Sportive dans l'Union Européenne*. Tome 2: Europe du l'Est, Europe de L'Ouest (II), Europe du Nord. Paris: EPS

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041

Jamner, M., Spruit-Metz, D., Bassin, S, Cooper, D. (2004). A Controlled Evaluated of a School-based Intervention to Promote Physical Activity Among Sedentary Adolescent Females: Project FAB. *Journal of Adolescent Health*, 34:279-289

Lawson, L. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In, T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 145-164).

Lee, S., Wechsler, H. & Balling, A. (2006). The role of schools in preventing childhood obesity. *President's Council on Physical Fitness and Sports. Research Digest*, 7 (3), 1-8.

Malina, R. (2001). Adherence to physical activity from childhood to adulthood: a perspective from tracking studies. *Quest*, 53, 346-355

Marivoet, S. (2001). *Hábitos Desportivos da População Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Formação e Estudos do Desporto

Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Activos e Saudáveis: Estudo de um Caso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa.

Matos, M. & Diniz, J. (2005). Portuguese adolescents: active lifestyles and health. In J. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds.), *Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport* (pp. 57-68). Lisboa: Edições FMH.

Matos, M., Simões, C., Canha, L. & Fonseca, S. (2000). *Saúde e Estilos de Vida nos Jovens Portugueses*. Lisboa: Edições FMH

McKenzie, T. (2003). Assessing physical activity innovations in schools. In L. Sena Lino, R. Ornelas, F. Carreiro da Costa & M. Piéron. *Innovation and New Technologies in Physical Education, Sport, Research and/on Teacher and Coach Preparation*. Proceedings of the Madeira AIESEP Congress, CD –ROM.

McKenzie, T., Feldman, H., Woods, S., Romero, K., Dahlstrom, V., Stone, E., Strikmiller, P, Williston, J. & Harsha, D. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade Physical Education. *Research Quarterly and Sport*, 66, 184-193.

- McKenzie, T. & Sallis, J. (1996). Physical activity, fitness, and health-related Physical Education. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 223-246). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Miller, M. & Housner, L. (1998). A survey of health-related physical fitness knowledge among preservice and inservice physical educators. *Physical Educator*, 55, 176-186.
- Morrow, J., Krzewinski-Malone, J., Jackson, A., Bungum, T. y FitzGerald, S. (2004). American adults' knowledge of exercise recommendations, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 3, 231-237.
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future national standards for Physical Education*. Reston, VA: NASPE Publication NASPE and AHF,
- O'Sullivan, M. (1996). What do we know about the professional preparation of teachers. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.) *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 315-338). Champaign: Human Kinetics.
- O'Sullivan, M (1998). Education for an active lifestyle: Challenges to teacher and coach preparation. N. Roland, K. Hardman, M. Piéron & B. Skirstad (Eds.) *Physical activity and active lifestyle of children and youth* (pp. 131-149). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T. & Young, J. 2006. Promoting Physical Activity in Children and Youth: A Leadership Role for Schools: A Statement From the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in Collaboration With the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation. Journal of the American Heart Association*, 114, 1214-1224.
- Piéron, M., Ruiz, F., M. & García Montes, H. (2009). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de Educación Física: Un desafío para los profesores y los formadores en la Educación Física y el Deporte. In *La Educación Física y el Deporte en la Universidad: Investigación e Innovación*, Fuentes, 8, 197-217.
- Portman, P. (2003).** Are Physical Education classes encouraging students to be physically active?: Experiences of ninth graders in their last semester of required Physical Education. **Physical Educator**, 22. 150-160.
- Pratt, M., Macera, C. y Blanton, C. (1999) 'Levels of Physical Activity and Inactivity in Children and Adults in the United States, Current Evidence and Research Issues', *Medicine and Science in Sport and Exercise* 31, 11, S526-S533.
- Pühse, U. y Gerber, M. (Eds.) (2005), *International Comparison of Physical Education. Concepts, Problems, Prospects*. Oxford: Meyer & Meyers Sport.
- Raitakari, O., Porkka, K., Taimela, S. et al. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults : The Cardiovascular Risk in Youth Finns Study. *American Journal of Epidemiology*, 140, 195-205.
- Rikard, L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about Physical Education. Sport, Education, and Society, 11, 385-400.**
- Roth, M. & Stamatakis, E. (2010). Linking young people's knowledge of public health guidelines to physical Physical Activity Levels in England. *Pediatric Exercise Science*,

22, 467-476

- Sage, G. (2000). Global intersections: political economy, culture, and physical education and sport. In M. Pièron y M. González (Eds.), *Diez Años de Conferencias Académicas "José María Cagigal"* (pp. 133-148). La Coruña: Universidad da Coruña.
- Sallis, J., McKenzie, T., Kolod, B., Lewis, M., Marsha, S. y Rosengard, P. (1999). Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2, 127-134.
- Sallis, J. & McKenzie, T. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly and Sport*, 62, 124-137;
- Shephard, R (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126
- Sibley, B. & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science* 15, 243-56
- Sibley, B. & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science* 15, 243-56
- Stewart, S. & Mitchell, M. (2003). Chapter 4: Instructional variables and student knowledge and conceptions of fitness. [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 533-551.
- Tammelin, T., Nayha, S., Hills, A., & Jarvelin, M. (2003). Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 1, 22-28.
- Tappe, M. y Burgeson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Telama, R. & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 32, 1617-1622.
- Tinning, R. & Fitzclarence, L. (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 44, 287-303.
- Trost, S. (2004). School Physical Education in the Post-Report Era: Na Analysis From Public Health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 318-337.
- Trost, S. (2006). Public health and Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 163-184). London: Sage Publications.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, 89-105.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 486-501). London: Sage Publications.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G. & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational Physical Education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 159-173.
- van der Mars, H. (2006). . Physical education time and academic achievement. In: Kirk D, O'Sullivan M, Mcdonald D, eds. *Handbook of Physical Education* (pp. 191-213). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Vanreusel, B.; Renson, R.; Beunen, G.; Claessens, A. ; Lefevre, J. ; Lysens, R. & Eynde, B. (1997). A Longitudinal Study of Youth Sport Participation and Adherence to Sport in Adulthood. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 4, 373-387
- Wang, J. (1998) Opportunity to learn: the impacts and policy implications.

Educational Evaluation and Policy Analysis, 20, 3, 137–156

Wilkins, J., Graham., G., Parker, S., Westfall, S., Fraser, R., y Tembo, M. (2003). Time in the arts and physical education and school achievement. *Journal of Curriculum Studies*, 35,6, 721-734.

World Health Organization (2009). A Snnapshot of the Health of Young People in Europe. Compenhagen: World Health Organization Regional office for Europe.

World Health Organization (2000). *Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action*. Geneva: World Health Organization.

Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento

CD Colección Congresos Nº 16 - ISBN : 978-84-614-9946-5

www.altorendimiento.net