

¿QUÉ PLANTEAMIENTO SE DEBERÍA SEGUIR PARA FOMENTAR UNA EDUCACIÓN FÍSICA JUSTA Y EQUITATIVA? REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

WHAT APPROACHES SHOULD BE FOLLOWED TO PROMOTE A FAIR AND EQUITABLE PHYSICAL EDUCATION? REFLECTIONS OF CRITICAL PEDAGOGY 

QUE ABORDAGENS DEVEM SER SEGUIDAS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO FÍSICA JUSTA E EQUITATIVA? REFLEXÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144291>

 **Pedro Antonio Sanchez Miguel*** <pesanchezm@unex.es>

 **David Hortigüela-Alcalá**** <dhortiguela@ubu.es>

 **Raúl Barba-Martín***** <raulalberto.barba@uva.es>

 **Ángel Pérez-Pueyo***** <angel.perez.pueyo@unileon.es>

 **Miguel Ángel Tapia-Serrano*** <matapiase@unex.es>

* Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Cáceres, España.

** Facultad de Educación. Universidad de Burgos. Burgos, España.

*** Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. León, España.

Resumen: La pedagogía crítica (PC) representa un cambio significativo en la forma de abordar la docencia en las clases de Educación Física (EF), fundamentalmente mediante la interacción entre la producción de conocimiento y una justicia social. Tradicionalmente, los procesos educativos han contribuido a continuar los procesos de reproducción social, aumentando y generando, en muchas ocasiones, situaciones de desigualdad e injusticia social. El aprendizaje transformador precisamente desafía las prácticas establecidas dentro de la cultura dominante y los sistemas educativos convencionales. La PC se preocupa principalmente por superar las injusticias y desigualdades sociales, mediante la colaboración expresa del sistema educativo. Por todo ello, este artículo tiene como objetivo fundamental mostrar los diez principios básicos necesarios para incluir y/o consolidar la PC dentro de la EF. ¿Qué importancia tiene la pedagogía crítica en la transformación social? ¿Qué experiencias de éxito se conocen y se han desarrollado correctamente? ¿Permite realmente la inclusión en el aula?

Keywords: Adolescents. Educational institutions. Physical Education. Critical Pedagogy

Recibido en: 29 sep. 2024
Aprobado en: 02 ene. 2025
Publicado en: 29 jul. 2025



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica es aquella que modifica el paradigma de enseñanza tradicional mediante la transmisión del conocimiento existente, hacia una pedagogía donde se preocupa por la producción de conocimiento y unos resultados sociales justos (Macdonald, 2002). En este sentido, la finalidad última de la educación se centra en la formación de niños/as, adolescentes y/o adultos para realizar modificaciones en la sociedad con el objetivo de que sea más justa, igualitaria y equitativa (Macdonald, 2002). El concepto de justicia social se alcanza mediante la relación consciente entre los individuos y las realidades que han experimentado. Así, las personas son seres conscientes mediante la educación como “práctica de la libertad” (Freire, 1972), en contraposición a los actos de dominio u opresión.

Por otro lado, la transformación social/aprendizaje transformador tiende a suponer un desafío hacia las prácticas que se dan por hecho en las culturas dominantes y en los sistemas educativos convencionales (Gruenewald, 2003). Este proceso de transformación se alcanza mediante una participación igualitaria en un diálogo constructivo, que permita a los individuos compartir sus experiencias y emplear las de los demás para entender, comprender y aceptar mejor sus propios puntos de vista, suposiciones y opiniones, y cómo se pueden ver influidos entre ellos (Brown, 2014). Está demostrado que establecer un diálogo de forma igualitaria aumenta el compromiso y la participación social mediante el empleo de una contranarrativa constante que trate las disparidades de poder, diferentes discriminaciones en educación y la falta de una democratización real local (Knijnik; Luguetti, 2021). Esta transformación no pretende superar la concepción de transmisión de conocimientos y habilidades en los estudiantes, sino que pretende conseguir que los individuos participen de forma activa en los procesos de transformación social, mediante la reflexión y el cuestionamiento. En definitiva, la PC es un enfoque transformador de la educación que motiva al alumnado para desarrollar una mejor justicia social mediante el diálogo y la colaboración, así como mejorando la conciencia sobre los abusos que puedan darse en la sociedad (Gruenewald, 2003).

De esta manera, una de las finalidades de la Pedagogía Crítica es la liberación de todas las ideologías presentes en el individuo, que fomentan la distorsión y comprensión de la realidad y que suponen una barrera en el desarrollo de medidas para alcanzar los cambios individuales y sociales que se requieren para la consecución de una mayor justicia social (Freire, 1990, 1997; Meir, 2022). Desde este punto de vista, la educación es un planteamiento ético y de compromiso personal y social, y no es un planteamiento donde se desarrolle una metodología en cuestión, transmitiendo conocimientos, conceptos, ideas, etc., sin ninguna conexión con el contexto sociocultural que rodea al individuo (Freire, 1997).

Este término de PC se nutre de las ideas de teóricos críticos como Habermas (1971) y Marcuse (1964), además de las enseñanzas de activistas sociales como Freire (1970). El término exacto fue acuñado por Giroux (1983) y se ha aplicado en diferentes campos y áreas de conocimiento como la enfermería (Harden, 1996), las matemáticas (Lopes, 2023), segunda lengua (Canagarajah, 2005) o formación para

docentes (Kirk, 1986). La EF, ampliamente reconocida como un componente esencial de la formación docente (e.j., Devís; Sparkes, 1999; Oliver; Lalik, 2004), requiere una comprensión sólida de los principios fundamentales que guían su implementación. A pesar de los avances realizados, persisten numerosas incertidumbres que dificultan su desarrollo exitoso. Para abordar estas limitaciones, es crucial considerar principios ético-morales definidos como creencias que permiten reflexionar, justificar y evaluar normas y acciones, tanto propias como ajenas. Estos principios son indispensables para comprender y aplicar de manera efectiva la PC en el contexto educativo.

En primer lugar, una vocación de las personas es ser plenamente humanas y esta plenitud no está predeterminada, sino que puede cambiar su condición. En segundo lugar, la libertad, esperanza, amor y solidaridad son requisitos para llegar a ser plenamente humanos. Este concepto de humanización requiere estar con el mundo (no solamente en él) de una forma ética y responsable. Además, esta humanización se deriva de la generación de conciencia en el individuo, un proceso que incluye las condiciones que limitan la humanización de las personas como las posibilidades de trascender estas condiciones. Esta conciencia se deriva, asimismo, de un esfuerzo conjunto, reflexivo y profundo de vincular la teoría y práctica (Freire, 1970; Giroux, 1983).

Desde el contexto de la filosofía de la educación, la pedagogía crítica presenta el movimiento social que mezcla la educación con la teoría crítica. Además, y como se ha señalado, la PC analiza la asociación entre opresión, alfabetización y praxis. De ahí surge la denominada conciencia crítica. El alumnado toma conciencia de las contradicciones existentes en sus condiciones económicas, sociales, de género, raza/etnia, clase y, posteriormente, se toman acciones para resaltar todas esas contradicciones (McLaren, 2016).

En este sentido, el movimiento humano posee múltiples posibilidades y recursos para enriquecer la vida de niños/as y adolescentes en edad escolar. Sin embargo, también es un contexto donde se desarrollan muchas prácticas y creencias discriminatorias que pueden generar barreras a la hora de que las personas sea más o menos activas, implicadas, comprometidas y puedan alcanzar y/o desarrollar todo su potencial. De esta manera, la PC para la Educación Física se basa en la idea de llevar a cabo un proceso para promover que los estudiantes tomen conciencia más allá de la superficialidad y llegar a comprender las causas, ideologías y planteamientos básicos que sustentan las prácticas discriminatorias y convenciones sociales (Lynch; Mannion, 2021).

Por todo ello, y como se ha señalado previamente, gracias a la generación de una conciencia crítica en el alumnado, éstos se empoderan para poder reflexionar, cuestionar y criticar la situación actual de una determinada problemática. Este empoderamiento conlleva a un cambio social en la búsqueda de la justicia, igualdad, libertad humana y democracia. El aspecto crítico en esta pedagogía conlleva una cantidad variada y compleja de disposiciones, valores y cuestiones relacionadas con las desigualdades de poder y la manera de cómo éstas conllevan al privilegio y la marginación. Al describir la EF como crítica, se está refiriendo a la creación de una

conciencia orientada a cuestionar los problemas asociados con el poder, la igualdad y la justicia social. Mediante esta conciencia se pretende mejorar la defensa, la acción comunitaria y la oportunidad para que las personas disfruten de manera más libre de los beneficios de la vida. Con relación a la formación específica que debe tener el profesorado de EF, uno de los objetivos principales, al inicio, es conseguir que aquellos docentes noveles analicen qué compromisos educativos, morales y políticos guían/guiarán su desarrollo profesional y si promueven de una manera eficaz una ciudadanía crítica, con una alta capacidad de cuestionar los planteamientos establecidos, conciencia social y plena disposición para la justicia social (Ovens, 2016).

Por todo lo planteado anteriormente, este artículo tendrá como objetivo mostrar diez principios básicos para que el docente de Educación Física pueda llevar a cabo una pedagogía crítica de forma eficaz, vinculándolo a saberes aplicables tanto en Educación Primaria como Educación Secundaria.

1.1 DECÁLOGO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

El oficio docente es clave cuando se pretende que la pedagogía y la didáctica desarrollen todo su potencial educativo, más si cabe, desde un enfoque crítico (Fernández-Balboa, 2004). Con relación a la pedagogía, Fernández-Balboa nos recuerda que en su origen etimológico griego significa enseñar el carácter cívico y político de la vida social al alumnado. Por otro lado, el término didáctica no aparece como tal hasta el siglo XVII, cuando Comenio (1592-1670) lo acuña de forma definitiva en su obra *Didáctica Magna*. Este autor le atribuye a la instrucción un carácter de objeto de estudio y le da al método de enseñanza una importancia vital, abriendo así las puertas para la sistematización de la acción docente, o sea la didáctica (Estebaranz, 1994; Sáenz, 1994). Si se tienen en cuenta ambos términos desde un planteamiento crítico, el docente deberá ser especialmente consciente de la importancia de su análisis de la realidad social (enfoque pedagógico) y de cómo su interpretación de esta influirá definitivamente en cómo el alumnado abordará y entenderá la materia. Por todo ello, el siguiente decálogo tiene, como pretensión primordial, focalizar la atención en una serie de cuestiones que se antojan claves y que deben hacernos conscientes de las consecuencias, a veces implícitas y otras explícitas, de nuestra labor diaria.

1.1.1 Evitar la pedagogía venenosa y evidenciar la conciencia autoritaria

La realidad de nuestras aulas nos permite vislumbrar que son muchas y variadas las propuestas metodológicas y didácticas llevadas a cabo en las mismas (León-Díaz; Martínez-Muñoz; Santos-Pastor, 2019; León-Díaz *et al.*, 2020). Sin embargo, es habitual que no se conozcan en muchas ocasiones sus orígenes pedagógicos, lo que desgraciadamente generan problemas de carácter ideológico (Fernández-Balboa, 2004).

En este sentido, surge un problema al confundir habitualmente entre sí los términos pedagogía y didáctica, afectando tanto a la profesión docente como al alumnado (Fernández-Balboa, 2004) y reproduciendo lo que los grupos de poder generan en la sociedad (Bourdieu; Passeron, 1977). Si se pretende que el profesorado sea coherente entre el qué quiere enseñar, por qué y para qué, es imprescindible que tenga un amplio conocimiento pedagógico y didáctico, sabiendo diferenciar e identificar las consecuencias de sus actuaciones.

De hecho, uno de los problemas más comunes y que se debe evitar es el del currículo oculto (Jackson, 1968). Lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional, tiene una transmisión hacia el alumnado de la que tampoco es consciente (Giroux; Penna, 1979). En este sentido, Santos-Guerra (2000) utiliza el término “efectos secundarios” para referirse al currículo oculto, por el marcado carácter no intencionado, no pretendido, ni buscado de situaciones y transmisión de actitudes y creencias que se producen en el día a día del aula.

Quizás, varias situaciones cotidianas en Educación Física, que suelen pasar desapercibidas, nos lo evidencien de manera sencilla. Por ejemplo: 1) Cuando el profesor pide a un grupo de chicos que trasladen la portería de un lugar a otro o solicita a un grupo de chicas que recojan o limpien algo que se ensució, en ambas situaciones se presuponen aspectos como la fuerza o la habilidad para ciertas tareas en función del sexo. 2) Cuando el profesor establece “tiempo libre” de práctica deportiva, proponiendo a las chicas que jueguen a voleibol y a los chicos al fútbol; si es propuesto por el docente, incita a pensar en que considera que cada deporte corresponde a un género. 3) O cuando hay que hacer un baile para las fiestas y se le encarga a un grupo de chicas; que implícitamente está estableciendo que no hay chicos que sepan, quieran o puedan bailar. 4) U otros aspectos relacionados que destacan/pueden reflejar la magnitud del currículum oculto. Por ejemplo, (a) medir con baremos estándar para una población diversa (pruebas físicas); (b) validar comportamientos discriminatorios entre el alumnado a través del silencio o minusvaloración por parte del docente; (c) la utilización de referentes deportivos que socialmente no son un ejemplo o la invisibilización hacia otros referentes (mujeres, racializados, mayores, etc.). En todos los casos, se preestablece una estereotipación de los roles y las modalidades deportivas (García-López; Abellán, 2024), que invade nuestro día a día en las aulas de manera inconsciente, afectando a la salud mental y la competencia percibida (Coterón *et al.*, 2013).

El problema se acrecienta cuando el alumnado interioriza estos comportamientos no intencionados y le afecta a la percepción que puede llegar a tener de sí mismo, afectando a su autoestima. A esta situación Fromm (1986) la denominó conciencia autoritaria y Freire (2002) conciencia opresora, y que hace que los individuos se autocastiguen por no ser capaces de conseguir aquello que era nuestro trabajo: hacerles sentir bien con su cuerpo y disfrutar haciendo cualquier actividad física que decidan realizar.

1.1.2 Patrones hegemónicos, patrones sociales hacia la salud

Los cánones de belleza nos hacen creer que es necesario ser de una determinada manera corporal y todo lo que nos rodea nos incita a pensar que no somos como deberíamos ser. De hecho, los patrones hegemónicos socialmente están condicionados, entre otros, por lo que Lynch y Mannion, (2021) identifican en forma de “ismos”. En esta línea, García-López, Kirk y Abellán (2024) describen de manera clara varios de estos conceptos: 1) Salutismo y gordismo, dos conceptos íntimamente relacionados con la salud o la falta de ella asociada al peso, responsabilizando de ello al individuo y dejando en un segundo plano, incluso obviando, lo mental o lo social. 2) Capacitismo y elitismo, donde la discapacidad o la sobrecapacidad nos posicionará socialmente por su relación con la productividad que seremos capaces de generar y la posición social dominante en la que nos posicionará. 3) Racismo, entendido como la discriminación que se puede sufrir por tener características o cualidades diferentes basadas en su origen étnico. 4) Binarismo de género, heterosexismo y sexismo, centrados fundamentalmente en la asociación, aunque desde diferentes perspectivas, de la importancia del género o sexo con relación a la situación social en que le posiciona.

Estos autores nos proponen que llevemos a cabo una visión salutogénica ayudando a todas aquellas niñas, niños y adolescentes que sufran algunas de las situaciones injustas identificadas en los ismos, a través de brindarles una ayuda especial con la EF y el deporte. De hecho, Kirk (2020) realiza una revisión en la que se muestra cómo la inactividad física es un factor clave en la salud física, pero sobre todo mental, que se acrecienta en contextos vulnerables.

1.1.3 Aplicación de los contextos

Sin duda, los contextos siempre han condicionado la labor docente. De hecho, el nuevo diseño curricular establecido con la aprobación de la LOMLOE (España, 2020) y la identificación de un nuevo elemento curricular como son las “situaciones de aprendizaje” condicionan su desarrollo a la contextualización que se haga del propio currículo (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022). En este sentido, el análisis de los contextos en los que se encuentra el alumnado, sobre todo en aquellos con una alta vulnerabilidad social, requerirán de una mayor atención, pero, sobre todo, un mayor conocimiento del docente para afrontar soluciones que reequilibren la situación del alumnado más desfavorecido. Por ejemplo, Hortigüela-Alcalá *et al.* (2024) evidencian que el alumnado que ha sufrido racismo encubierto en EF, observado en una diversidad de comportamientos y acciones ligadas al color de su piel, a su acento, a sus rasgos físicos e incluso a su olor corporal, genera frustración, impotencia y disminución de la autoestima, así como una mala relación con la asignatura; pero lo que es aún peor, las consecuencias en la salud mental.

Por ello, la sensibilidad y atención del docente es clave para invertir la situación en los contextos socialmente vulnerables, pudiéndose encontrar también problemas de salud mental en contextos socioeconómicos bajos donde los problemas de obesidad y el sedentarismo los acrecienta aún más, sobre todo, en adolescentes (Kirk; Macdonald; O’Sullivan, 2006).

1.1.4 Culto al cuerpo: enseñar la educación física y un buen cuerpo atlético

Un aspecto que siempre ha generado controversia en EF es el cuerpo que el docente presenta, ya que siempre ha estado sujeto a estereotipos por parte de la sociedad (González-Calvo; Hortigüela-Alcalá; Fernández-Balboa, 2020). Si atendemos a los principios de Foucault (1979), podemos comprender como las subjetividades corporales son un aspecto clave de cómo el individuo reflexiona y maneja su cuerpo en una sociedad neoliberal. El posestructuralismo cuestiona cómo se construye el “yo” y cómo las relaciones de poder se construyen no solamente a través del tiempo y espacio, sino también mediante el contexto social, económico, político, etc., donde el individuo se está desarrollando (Markula; Pringle, 2006). En este sentido, los lugares físicos son espacios dónde se establecen patrones en las personas y dónde aparecen nuevas prácticas normalizadoras (Evans *et al.*, 2008). Por ello, el contexto de la EF es crucial para mostrar esta problemática.

En este sentido, esta tendencia a estar siempre en forma es, según algunos investigadores, totalmente perjudicial para el individuo, ya que estigmatiza a las personas obesas, forzándolas a establecerse dentro de los patrones sociales establecidos (Webb; Quennerstedt; Öhman, 2010), a pesar de que alcanzar un ideal de “persona atractiva” es realmente difícil (Furnham; Swami, 2012). En base a estos argumentos, desde una PC, el profesorado de EF debe desligarse/familiarizarse con estas prácticas/conceptos e ir más allá, ya que son modelos a seguir por parte del alumnado. Por tanto, cómo los docentes conciben el propio cuerpo será útil para entender cómo inciden las subjetividades, relaciones profesionales, personales, etc. (Evans; Davies, 2004; Webb; Quennerstedt; Öhman, 2010).

1.1.5 Cuestionamiento del currículo de educación física

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que regula el sistema educativo español, la cual se especifica en el Real Decreto 157/2022, que regula las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, y en el Real Decreto 217/2022, que regula la Educación Secundaria, desarrollan, en ambos casos, una serie de pilares básicos. Estos, como son la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los derechos de la infancia, el éxito escolar, la perspectiva de género, el enfoque competencial, el desarrollo digital y un enfoque metodológico centrado en la evidencia científica y en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), centran su atención no solo en la salud física, sino también en la mental y social, con especial hincapié en la justicia social (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022).

Por ello, una de las intenciones establecidas tanto el currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria es conseguir generar experiencias de éxito a todo el alumnado, sin excepción, y aceptando que tenemos un hándicap en aquel alumnado cuyo nivel de motivación inicial es muy bajo o nulo debido, entre otros, a los patrones hegemónicos comentados anteriormente (Lynch *et al.*, 2021; García-López; Kirk; Abellán, 2024).

Por todo ello, las situaciones de aprendizaje que vienen a sustituir la concreción a nivel de aula de las unidades didácticas que hasta 2020 regían el

día a día del aula (aunque algunas, como Castilla y León o Castilla La Mancha, mantengan la denominación), se plantean como situaciones y actividades (España 2022a, España, 2022b) que requieren del alumnado el despliegue de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, contribuyendo a su adquisición y desarrollo. Para conseguir estas metas, se requiere a los docentes que conecten los aprendizajes con el contexto y las características del alumnado de manera clara, no estandarizada ni preestablecida de antemano o no teniendo en cuenta sus necesidades, intereses o realidad social (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022).

Sin embargo, otro de los cambios más significativos de este nuevo diseño curricular sea utilizar el entorno próximo, natural o urbano (España, 2022a, España, 2022b), para realizar las sesiones de Educación Física. En este sentido, si la práctica se desarrolla en contextos vulnerables, deben tener una especial relevancia la generación de experiencias positivas, para conseguir que el alumnado descubra el verdadero potencial que les puede ofrecer la actividad física en su tiempo libre. Sin embargo, las expectativas de las administraciones y de la sociedad se centran en conseguir unos resultados que no siempre son compatibles con todo lo que la EF pretende aportar al desarrollo integral del individuo y que no debemos olvidar ni perder, más allá de esa obsesión centrada exclusivamente en lo meramente físico vinculado al sobrepeso (González-Calvo; Otero-Saborido; Hortigüela-Alcalá, 2022; Pérez-Pueyo *et al.*, 2021).

De hecho, el enfoque autorregulado (Heras-Bernardino *et al.*, 2021), que se plantea al final de la Educación Secundaria y que continúa en 1º de Bachillerato y en la optativa de 2º de Bachillerato, denominada “Actividad física y salud” de cuatro horas propuesta para Ceuta, Melilla y centro del extranjero (España, 2022), pretende adecuarse a los diferentes contextos y circunstancias de las poblaciones en las que se lleva a cabo, llegando, incluso, a que el alumnado pueda elegir y negociar contenidos, como proponen Lorente-Catalán y Martos-García (2018).

Sin duda, la EF es una materia en continua transformación, aspecto clave cuando nos pretendemos adecuar a las necesidades del alumnado, y preocupada por una sociedad con margen de mejora en la práctica regular de actividad física, pero, sobre todo, con relación a la justicia social. Por ello, se debe seguir trabajando para transformar nuestra sociedad positivamente, pues la motricidad contribuye a conseguir mejoras sociales, relacionales, personales y psicológicas, si se abordan de forma “pedagógicamente adecuada y socialmente responsable” para que la EF crezca en ese paradigma más social, útil y emancipador (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022).

1.1.6 Enfoque metodológico para generar buenas experiencias

Cuando pretendemos implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje y buscamos desarrollos didácticos, cuya fundamentación pedagógica se base en investigación y evidencia científica que permita dar respuesta a la necesidad de justicia social a través de la EF, los modelos pedagógicos son, sin duda, la respuesta (Méndez-Giménez, 2014; Peiró-Velert; Julián-Clemente, 2015; Pérez-Pueyo *et al.*, 2021).

En este contexto, diversos modelos pedagógicos pueden desarrollarse para generar experiencias de aprendizaje exitosas, gracias a su capacidad para adaptarse a las características específicas del alumnado y del entorno educativo. Entre los enfoques más reconocidos en EF se encuentran el modelo de educación deportiva, el modelo de responsabilidad personal y social, el modelo de enseñanza para la comprensión (*Teaching Games for Understanding*, TGFU) y el modelo de aprendizaje cooperativo, los cuales representan enfoques innovadores que buscan promover el aprendizaje integral e ir más allá de la simple adquisición de habilidades físicas. Además, debido a las limitaciones de estos modelos y a las demandas cambiantes de la sociedad, del alumnado y el contexto educativo, surgen otros modelos emergentes que intentan complementar los modelos anteriores, como son el modelo de Autoconstrucción de materiales, (Méndez-Giménez; Fernández-Río, 2013), el Estilo Actitudinal (Álvarez-Sánchez; Gutiérrez-García; Hortigüela-Alcalá, 2025) y el Aprendizaje Servicio (ApS) (Santos-Pastor *et al.*, 2021). De esta manera, la capacidad que tienen los modelos pedagógicos para adaptarse y dar cabida a todo el alumnado a través de la comprensión, la reflexión, la experimentación, las acciones positivas, etc., lo hacen romper con métodos anteriores muy marcados (estilos de enseñanza) o poco participativos y estandarizados (métodos directivos).

1.1.7 Vestimenta, moda

Los países occidentales se caracterizan, entre otros aspectos, por una influencia constante y generalizada de la cultura del consumo (Featherstone, 2007). Este tipo de cultura está asociado claramente a influencias neoliberales que inciden en muchas ocasiones en vestimentas que la sociedad demanda (Featherstone, 2014). Esta cultura del consumo juega un papel cada vez más persuasivo entre los individuos, y el contexto de la Educación Física no es ajeno a ello (Kirk, 2004). El consumo de ciertas marcas deportivas, asociado a un estereotipo “corporal ideal”, influye de manera directa en los profesionales de la EF, mediante la influencia constante de los medios de comunicación (González-Calvo; Varea; Martínez-Álvarez, 2017). Así, la presencia de textos e imágenes, que son producidos de forma constante por parte de los medios de comunicación, refuerzan de manera significativa la adopción de una imagen corporal ideal y un consumo excesivo en prendas deportivas. De esta manera, estos textos e imágenes legitiman prácticas y tendencias bajo un consentimiento informado previamente (Herman; Chomsky, 2002), que hace que, si no se alcanza ese estatus socialmente aceptado, se tenga que consumir más para poder alcanzarlo. Por ello, se produce un consumo exagerado que imponen una homogeneidad en la sociedad como tendencia a seguir (Fernández-Balboa, 2017).

Por lo tanto, bajo el prisma de la PC, tenemos que hacer una reflexión, atendiendo a patrones justos de consumo moderado y alejarnos de estereotipos y prejuicios marcados que tienden a normalizar comportamientos, y que pueden generar frustraciones e inseguridades en el alumnado siempre que no se alcance.

1.1.8 Vejez en educación física

La capacidad de enseñanza es una mezcla de antecedentes sociales, emocionales, intelectuales y personales, que van mucho más allá de la pertenencia a la universidad (Karlsson, 2013). De forma específica, en EF las experiencias previas con actividades físicas y deportivas, así como las propias concepciones de uno mismo, influirán en la docencia que uno ejerza (Philpot, 2017).

Los docentes adquieren una identidad profesional que está mediatizada por la interacción entre diferentes factores: experiencias personales, contexto económico, social, cultural e institucional (Hagenauer; Volet, 2014). De esta manera, la identidad de un docente se entiende como una construcción histórica y social que cada individuo va elaborando mientras se relaciona con los diferentes contextos (González-Calvo; Fernández- Balboa, 2018).

Por ello, la edad del profesorado, muchas veces cuestionada, no debería ser un obstáculo a la hora de desarrollar correctamente la docencia (Flemons *et al.*, 2024). Todo lo contrario, ese cúmulo de experiencias e interacciones deben ayudar a ser más eficaces en el desarrollo de la labor docente. Así, el hecho de generar sinergias que permitan implicar a la comunidad educativa en el tiempo se ha demostrado como un elemento más predictivo del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la edad que pueda tener el profesorado. En este sentido, el hecho de ser competente, mostrar entusiasmo y esforzarse más allá de lo que nos marca el currículo son aspectos mucho más destacables por parte del alumnado (Flemons *et al.*, 2024).

1.1.9 Minusvalía y educación física de calidad

La posesión de una minusvalía por parte del profesorado de Educación Física siempre ha sido concebida como una barrera para poder desarrollar una acción docente de calidad. Si atendemos a que la práctica de EF ha estado siempre sujeta a muchos estereotipos (González-Calvo *et al.*, 2020), es normal entender este supuesto. Así, la sociedad demanda en muchos contextos un cuerpo acorde a un perfil estereotipado, rechazando aquellos que no se ajustan a esos perfiles. En este sentido, las personas con discapacidades no son ajenas a ese rechazo/cuestionamiento a la hora de realizar su trabajo como docente de EF (Sparkes; Martos-García; Maher, 2019). Este hecho genera en ellos una presión añadida, cuando perciben que no son aptos para desarrollar su puesto de trabajo, al no poder alcanzar determinadas metas u objetivos (Steward; Smith; Sparkes, 2011) y, de esta manera, limita muchas veces su deseo de ser profesor/a de EF (Smith; Sparkes, 2008).

Por ello, se antoja necesaria la reflexión crítica de forma conjunta entre alumnado y docente acerca de la importancia que tiene la aceptación de la diversidad dentro del aula. Como se ha indicado previamente, alcanzar o tener un cuerpo “ideal” genera consecuencias desadaptativas en el individuo, que están muy lejos de ser pedagógicamente constructivas en él/ella y, por tanto, debe ser cuestionado desde dentro del aula. En este sentido, por ejemplo, sería más constructivo el enseñar y

motivar al alumnado a alcanzar metas comunes, mediante la presencia de la propia discapacidad (Hilland *et al.*, 2018).

1.1.10 Los procesos de evaluación y calificación también son generadores de discriminación

La evidente y desgraciadamente equivalencia de los conceptos de evaluación y calificación aun en la actualidad (Hortigüela-Alcalá; Pérez-Pueyo; González-Calvo, 2019; López-Pastor, 2009, 2013) genera un factor de discriminación en EF. De hecho, confundir la obtención de información sobre el aprendizaje adquirido con el mero proceso administrativo de la valoración numérica final no deja de sorprender hoy en día.

En los últimos 60 años, los procesos de evaluación y calificación están condicionados por el enfoque pedagógico que los sustenta, centrado, en demasiadas ocasiones, en la aplicación de diferentes pruebas de condición física y/o habilidad motriz, habiendo muchas formas de aplicarlos y una amplia variedad de pruebas, pero casi siempre con la finalidad de obtener la calificación, trimestral o anual, total o parcial, dejando de lado la importancia de la evaluación; aunque bien es cierto que desde 1990 y hasta la actualidad, el enfoque curricular se aleja de ello de manera explícita (Velázquez Buendía; Martínez de Haro, 1993; España 2022). En este sentido, autores como López-Pastor (1999, 2009) han estudiado las profundas raíces discriminadoras que estas generan en el alumnado y su influencia en la adherencia a la Educación Física, lo que desde hace décadas genera críticas sobre la utilización de este tipo de sistemas de evaluación en EF. En ellas, la calificación se reduce o se fundamenta, en gran medida, a la cuantificación de los resultados de las pruebas físicas en una nota numérica (Arnold, 1991; Devís; Peiró, 1992; Fernández; Navarro, 1989; Fraile, 1990; Méndez, 2005; Peiró; Devís, 1993; Arrontes; Tinajas; Tinajas, 1995;).

Kirk (1990) consideraba, ya en los años 90, que el estatus de la asignatura solo conseguirá crecer si mejoraba la calidad educativa de su práctica, pero, sobre todo, por las convicciones y calidad pedagógica de su profesorado; comentando que la utilización de exámenes y el añadir conocimiento biomédico y/o sobre reglamentación deportiva no ayudaría realmente encontrar una solución coherente y eficaz. De hecho, Hernández y Velázquez (2004) establecían que las actividades de evaluación de nuestra disciplina generaban una imagen pedagógica y social, tanto en el contexto escolar como en el social, muy determinada y concreta que, si la analizamos en la actualidad, se aleja enormemente de las necesidades de una parte significativa del alumnado.

Por todo ello, debemos ser conscientes que nuestra manera de evaluar está condicionada por el enfoque pedagógico y el desarrollo didáctico que llevemos a cabo, aunque nos cueste aceptarlo. Es más, desgraciadamente, nuestro enfoque de la evaluación es el que, probablemente, condiciona mayormente nuestro desarrollo didáctico y, en consecuencia, les posiciona pedagógicamente en un lugar en el que muchos preferirían no estar. Se podría decir que las supuestas actitudes y valores

que el docente cree defender y promover en sus clases se alejan significativamente de las consecuencias educativas que proporciona a su alumnado de manera oculta y no intencionada.

2 CONCLUSIONES

La Educación Física enfrenta desafíos significativos relacionados con la transmisión de valores, la justicia social y las desigualdades en las aulas. Evitar la "pedagogía venenosa" y evidenciar los problemas asociados al currículo oculto son aspectos esenciales para garantizar prácticas docentes conscientes, capaces de transformar las experiencias del alumnado de manera positiva. Las relaciones de poder y los estereotipos, junto con patrones hegemónicos como el salutismo, el capacitismo o el sexismo, condicionan negativamente la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades y afectan su autoestima. Por ello, urge un enfoque pedagógico que promueva un aprendizaje inclusivo y equitativo, desligándose de patrones restrictivos, donde la pedagogía crítica desarrolle todo su potencial.

Además, los contextos sociales y económicos influyen profundamente en el desarrollo del currículo. Las nuevas situaciones de aprendizaje propuestas por la LOMLOE ofrecen una oportunidad para conectar la EF con el entorno y las características del alumnado, fomentando experiencias significativas y adaptadas. Sin embargo, esta tarea exige docentes sensibles, comprometidos con la inclusión y capacitados para abordar la diversidad desde una perspectiva crítica.

Finalmente, el papel del profesorado como modelo es crucial. Los estereotipos sobre el cuerpo, la edad o las capacidades del docente deben ser superados para construir una EF que priorice el desarrollo integral sobre los estándares físicos o deportivos. Asimismo, los procesos de evaluación requieren una revisión profunda para evitar prácticas discriminatorias que condicionen la relación del alumnado con la asignatura. La Educación Física debe continuar evolucionando hacia un enfoque transformador, útil y socialmente responsable, en línea con las demandas de una sociedad más justa y equitativa.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ-SÁNCHEZ, José Luis; GUTIÉRREZ-GARCÍA, Carlos; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David Assessing the development of the attitudinal style as Pedagogical Model in Physical Education: a scoping review. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 62, p. 765-776, 2025. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9803548>. Consulta 15 oct. 2024.

ARNOLD, Peter. **Educación Física, movimiento y currículum**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones, 1991.

ARRONTES, Isabel; TINAJAS, Antonio; TINAJAS, José V.; Rendimiento y discriminación en Educación Física. **Apuntes: Educación física y deportes**, n. 39, p. 123-127, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Cultural reproduction and social reproduction. In: KASABEL, Jerome; HALSEY, A. H. (ed.). **Power and ideology in education**. Oxford University Press, 1977. p. 487-511.

BROWN, Trent D. The calm before the storm: an autoethnographic self-study of a physical education teacher educator. *In*: OVENS, Alan; FLETCHER, Tim (ed.). **Self-Study in Physical Education Teacher Education**: exploring the interplay of practice and scholarship. Cham: Springer, 2014. p. 141-150.

CANAGARAJAH, Suresh. Critical pedagogy in L2 learning and teaching. *In*: HINKEL, Eli (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2005. p. 931-949.

COTERÓN, Javier *et al.* Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 1, p. 151-157, 2013. DOI: <https://archives.rpd-online.com/article/view/1019.html>

DEVÍS, José; PEIRÓ, Carlos. **Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física**: La salud y los juegos modificados. Barcelona: INDE Publicaciones, 1992.

DEVÍS-DEVÍS, José; SPARKES, Andrew C. Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 5, n. 2, p. 135 – 152, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X990052005>

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMCE), de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, n. 340, de 30 dic. 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>. Consulta: 15 oct. 2024.

ESPAÑA. Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (BOE, Viernes 5 de agosto). **Boletín Oficial del Estado**, n. 187, de 5 de agosto de 2022, páginas 114514 a 115115, 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/31/efp755>. Consulta: 15 oct. 2024.

ESPAÑA. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. **Boletín Oficial del Estado**, n. 52, de 02/03/2022a. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>. Consulta: 15 oct. 2024.

ESPAÑA. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. **Boletín Oficial del Estado**, n. 76, de 30/03/2022b. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>. Consulta: 15 oct. 2024.

ESTEBARANZ, Araceli. **Didáctica e innovación curricular**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1994.

EVANS, John; DAVIES, Brian. Pedagogy, symbolic control, identity and health. *In*: EVANS, John; DAVIES, Brian; WRIGHT, Jan (ed.). **Body knowledge and control**. Studies in the sociology of physical education and health. New York: Routledge, 2004. p. 3-18.

EVANS, John *et al.* **Education, disordered eating and obesity discourse**: Fat fabrications. New York: Routledge, 2008.

FEATHERSTONE, Mike. **Consumer culture and postmodernism**. London: Sage Publications, 2007.

FEATHERSTONE, Mike. Luxury, consumer culture and sumptuary dynamics. **Luxury**, v. 1, n. 1, p. 47-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.2752/205118174X14066464962436>

FERNÁNDEZ, Gabriel; NAVARRO, Vicente. **Diseño curricular en Educación Física**. Barcelona: INDE, 1989.

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 5, p. 658-668, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1329142>

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. *In*: FRAILE, Antonio *et al.* (coord.). **Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004. p. 315-330.

FLEMONS, Michelle E. *et al.* Recycling and resistance to change in Physical Education: The informal recruitment of Physical Education teachers in schools. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 43, n. 1, p. 21-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0215>

FOUCAULT, Michel. **Discipline and punish: the birth of the prison**. New York: Vintage Books, 1979.

FRAILE, Antonio. La investigación-acción en la educación corporal. *In*: PÉREZ-SERRANO, Maria Gloria. **Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. New York: Continuum , 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. London: Penguin, 1972.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación**. Barcelona: Paidós, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1970

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2002.

FREIRE, Paulo. **Teachers as cultural workers**. Letter to those who dare teach. Boulder, CO: Westview Press, 1997b.

FROMM, Erich. **Ética y psicoanálisis**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

FURNHAM, Adrian; SWAMI, Viren. Occupational and economic consequences of physical attractiveness. *In*: CASH, Thomas F. (Ed.). **Encyclopedia of body image and human appearance**. Cambridge, MA: Elsevier Academic Press, 2012. v. 2, p. 581-587.

GARCÍA-LÓPEZ, Luis M.; ABELLÁN, Jorge (ed.). **Construyendo la justicia social a través de la Educación Física y el deporte**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2024. (Colección Atenea, n. 55. DOI: https://doi.org/10.18239/atenea_2024.55.00

GARCÍA-LÓPEZ, Luis M.; KIRK, David; ABELLÁN, Jorge. Un enfoque salutogénico y crítico de la Educación Física y el deporte: hacia las pedagogías del afecto. *In*: GARCÍA-LÓPEZ, Luis M.; ABELLÁN, Jorge (ed.). **Construyendo la Justicia Social a través de la Educación Física y el Deporte**. Un enfoque salutogénico y crítico. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2024. p. 25-36. DOI: https://doi.org/10.18239/atenea_2024.55.00

GIROUX, Henry. **Critical theory and educational practice**. Geelong, AU: Deakin University, 1983.

GIROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. **Theory & Research in Social Education**, v. 7, n. 1, p. 21-42, 1979. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: Implications for the development of professional identity. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 5, p. 491-504, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. **Sport, Education and Society**, v. 25, n. 3, p. 292-304, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1578206>

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; OTERO-SABORIDO, Fernando; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David. Discurso de la obesidad y Educación Física: riesgos, implicaciones y alternativas. **Apunts: Educación física y deportes**, n. 148, p. 10-16, 2022. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.02)

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; VAREA, Valeria; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio. Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 2, p. 158-167, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1331426>

GRUENEWALD, David A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3-12, 2003. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

HABERMAS, Jurgen. **Knowledge and human interests**. Boston: Beacon , 1971.

HAGENAUER, Gerda; VOLET, Simone. 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. **Research Papers in Education**, v. 29, n. 2, p. 240-262, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>

HARDEN, Jane. Enlightenment, empowerment and emancipation: the case for critical pedagogy in nurse education. **Nurse Education Today**, v. 16, n. 1, p., 32-37, 1996. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(96\)80090-6](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(96)80090-6)

HERAS-BERNARDINO, Carlos *et al.* In: PÉREZ-PUEYO, Á.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. (ed.). **Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué**. León: Universidad de León, 2021. p. 403-433. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>. Consulta: 15 oct. 2024.

HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing consent**. Newton, MA: Pantheon, 2002.

HERNÁNDEZ, Juan Luis; VELÁZQUEZ, Roberto. Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física. In: Hernández, Juan Luis; Velázquez, Roberto. **La evaluación en Educación física**. Barcelona: Graó, 2004. p. 11-48.

HILLAND, Toni *et al.* Origins of perceived physical education ability and worth among English adolescents. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 2, p. 165-180, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X16673765>

HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 1, p. 13-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

HORTIGÜELA-ALCALÁ, David *et al.* 'I have normalised being treated differently'. Analysis of the experiences of foreign students in Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2413061>

- JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. Madrid: Ediciones Morata, 1968.
- KARLSSON, Marie. Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 2, p. 133-146, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686994>
- KIRK, David. A critical pedagogy for teacher education: towards an inquiry-oriented approach. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 5, n. 4, p. 230-246, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.4.230>
- KIRK, David. **Educación Física y currículum**. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.
- KIRK, David. New practices, new subjects and critical enquiry: possibility and progress. *In*: WRIGHT, Jan; MACDONALD, Doune; BURROWS, Lisette (ed.). **Critical inquiry and problem-solving in Physical Education**. New York: Routledge, 2004. p. 199-208.
- KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and Physical Education**. New York: Routledge, 2020.
- KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary. **The handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006.
- KNIJNIK, Jorge; LUGUETTI, Carla. Social justice narratives in academia: challenges, struggles and pleasure PETE educators face in understanding and enacting critical pedagogy in Brazil. **Sport Education and Society**, v. 26, n. 5, p. 541-553, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1732905>
- LEÓN-DÍAZ, Óscar *et al.* Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la comunidad de Madrid. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, v. 38, p. 587-594, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- LEÓN-DÍAZ, Óscar; MARTÍNEZ-MUÑOZ, Luis F.; SANTOS-PASTOR, María L. Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. **RICCAFD: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 110-124, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>
- LOPES, Aldo Peres Campos e. Critical consciousness in engineering education: going beyond critical thinking in mathematical modeling. **European Journal of Engineering Education**, v. 48, n. 6, p. 991-1014, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2203082>
- LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea, 2009.
- LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. **Revista de Educación Física**. Renovar la teoría y la práctica, v. 29, n. 3, p. 4-13, 2013.
- LORENTE-CATALÁN, Eloísa; MARTOS-GARCÍA, Daniel (ed.). **Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social**. Valencia: Universitat de València; Lleida: Universitat de Lleida, 2018.
- LYNCH, Jonathan; MANNION, Greg. Place-responsive pedagogies in the anthropocene: attuning with the more-than-human. **Environmental Education Research**, v. 27, n. 6, p. 864-878, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1867710>
- MACDONALD, Doune. Critical pedagogy: what might it look like and why does it matter? *In*: LAKER, Anthony (ed.). **The sociology of sport and Physical Education: an introductory reader**. London: Routledge/Farmer, 2002. p. 167-189.

MARCUSE, Herbert. **One-dimensional man**: studies in the ideology of advanced industrial society. Boston: Beacon Press , 1964.

MARKULA, Pirkko; PRINGLE, Richard. **Foucault, sport and exercise**: power, knowledge and transforming the self. London: Routledge, 2006.

MCLAREN, Peter. Critical pedagogy: a look at the major concepts. *In*: PRUYN, Marc; HUERTA-CHARLES, Luis (ed.). **This Fist Called My Heart**: The Peter McLaren Reader, v. 1. Charlotte: Information Age Publishing, 2016. p. 27-60.

MEIR, David. A qualitative systematic review of critical pedagogy in Physical Education and Sport for Development: exploring a dialogical and critical future for Sport for Development pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 3, p. 300-319, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825934>

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, Antonio. **Modelos de enseñanza en educación física**: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared. Madrid: Grupo 5, 2014.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, Antonio. Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo-estructural. **Tándem**. Didáctica de la Educación Física, n. 18, p. 61-69, 2005.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, Antonio; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. El aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado: una experiencia basada en autoconstrucción de materiales e invención de juegos. **Revista española de educación física y deportes**, n. 400, p. 55-75, 2013. Disponible en: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/141/134>. Consulta: 15 oct. 2014.

OLIVER, Kimberly L.; LALIK, Rosary. Critical inquiry on the body in girls' physical education classes: a critical poststructural perspective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, n. 2, p. 162-195, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.2.162>

OVENS, Alan. A quest for a pedagogy of critical theorising in physical education teacher education: one physical educator's journey. *In*: Williams, Judy; Hayler, Mike (ed.). **Professional learning through transitions and transformations**: Teacher educators' journeys of becoming. London: Springer, 2016. p. 123-135. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-22029-1_9

PEIRÓ, Carmen; DEVÍS, José. Innovación en Educación Física y Salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. *In*: ENCUESTRO UNISPORT SOBRE SOCIOLOGÍA DEPORTIVA, 2, Málaga, 1993. **Actas**,... Málaga : Unisport Andalucía, 1993. p. 249-270.

PEIRÓ-VELERT, Carmen; JULIÁN-CLEMENTE, José A. Los modelos pedagógicos en educación física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. **Tándem**: Didáctica de la educación física, n. 50, p. 9-15, 2015. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5258497>

PÉREZ-PUEYO, Ángel *et al.* Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? **Retos**: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, n. 39, p. 345-353, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>

PÉREZ-PUEYO, Ángel *et al.* Nueva ley educativa y nuevo currículo en educación física. **EmásF, Revista Digital de Educación Física**, n. 78, p. 5-10, 2022. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8572932>

PHILPOT, Roderick. **Kicking at the habitus**: exploring staff and student 'readings' of a socially critical physical education teacher education (PETE) programme. (Doctoral Theses) - Auckland: The University of Auckland, 2017.

SÁENZ, Óscar. Construcción epistemológica de la didáctica y teoría del currículo. *In*: SÁENZ, Óscar (coord.). **Didáctica general, un enfoque curricular**. Alcoy: Marfil, 1994. p. 9-44.

SANTOS-GUERRA, Miguel Ángel. Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar. Málaga: Universidad de Málaga, 2000. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081013.pdf>. Consulta: 15 oct. 2024.

SANTOS-PASTOR, María L. *et al.* **Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte**. Andalucía: Junta de Andalucía, 2021. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/70964>. Consulta: 18 oct. 2024.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. Changing bodies, changing narratives and the consequences of tellability: A case study of becoming disabled through sport. **Sociology of Health y Illness**, v. 30, n. 2, p. 217-236, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01033.x>

SPARKES, Andrew C.; MARTOS-GARCÍA, Daniel; MAHER, Anthony J. Me, osteogenesis imperfecta, and my classmates in physical education lessons: a case study of embodied pedagogy in action. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 4, p. 338-348, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1392939>

STEWART, Caroline; SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. Sporting autobiographies of illness and the role of metaphor. **Sport in Society**, v. 14, n. 5, p. 581-597, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.574358>

VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto; MARTÍNEZ DE HARO, Vicente. Materiales didácticos: área de educación física. Madrid: MEC, 1993. (Primer ciclo: Educación secundaria obligatoria).

WEBB, Louisa; QUENNERSTEDT, Mikael; ÖHMAN, Marie. Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. **Sport, Education and Society**, v. 13, n. 4, p. 353-372, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320802444960>

Abstract: Critical Pedagogy (CP) represents a significant shift in the way we approach teaching in Physical Education (PE) classes, primarily through the interaction between knowledge production and social justice. Traditionally, educational processes have contributed to continuing processes of social reproduction, often increasing and generating situations of inequality and social injustice. Transformative learning challenges established practices within the dominant culture and conventional educational systems. CP is primarily concerned with overcoming social injustices and inequalities through the express collaboration of the educational system. Therefore, the fundamental objective of this article is to present the ten basic principles necessary to include and/or consolidate CP within PE. How important is Critical Pedagogy in social transformation? What successful experiences are known and have been successfully implemented? Does it truly enable inclusion in the classroom?

Keywords: Adolescents. Educational institutions. Physical Education. Critical Pedagogy

Resumo: A Pedagogia Crítica (PC) representa uma mudança significativa na forma como abordamos o ensino nas aulas de Educação Física (EF), principalmente através da interação entre a produção de conhecimento e a justiça social. Tradicionalmente, os processos educativos têm contribuído para dar continuidade aos processos de reprodução social, ampliando e gerando, muitas vezes, situações de desigualdade e injustiça social. A aprendizagem transformadora desafia as práticas estabelecidas na cultura dominante e nos sistemas educativos convencionais. A PC tem como principal preocupação a superação das injustiças e desigualdades sociais através da colaboração expressa do sistema educativo. Por todas essas razões, o objetivo fundamental deste artigo é mostrar os dez princípios básicos necessários para incluir e/ou consolidar a PC dentro da EF. Qual a importância da Pedagogia Crítica na transformação social? Que experiências bem-sucedidas são conhecidas e foram desenvolvidas com sucesso? Permite realmente a inclusão na sala de aula?

Palavras-chave: Adolescentes. Instituições de ensino. Educação Física. Pedagogia crítica

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

David Hortigüela-Alcalá: Conceptualización; revisión del manuscrito.

Miguel Ángel Tapia-Serrano: Edición; supervisión del manuscrito.

Pedro Antonio Sanchez Miguel: Conceptualización; metodología; escritura; revisión; supervisión del manuscrito.

Raúl Barba-Martín: Edición; supervisión del manuscrito.

Ángel Pérez-Pueyo: Conceptualización; escritura; revisión del manuscrito.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN:

No se informa sobre el uso de los datos

CÓMO CITAR

SANCHEZ MIGUEL, Pedro Antonio; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; BARBA-MARTÍN, Raúl; PÉREZ-PUEYO, Ángel; TAPIA-SERRANO, Miguel Ángel. ¿Qué planteamientos se debería seguir para fomentar una Educación Física justa y equitativa? Reflexiones desde la pedagogía crítica. **Movimento**, v. 31, p. e31015. jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144291>.

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.